



РУСИСТИКА

2020 Том 18 № 4

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4

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

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.
Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Москва, Российская Федерация)

Члены редакционной коллегии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РУСИСТИКА

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

4 выпуска в год.

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

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

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

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

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

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

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиадидактических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

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

10.02.01 – Русский язык;

10.02.19 – Теория языка;

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

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

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

Редактор Ю.А. Заикина

Компьютерная верстка Ю.А. Заикиной

Адрес редакции:

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

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

Адрес редакционной коллегии журнала:

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

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

Подписано в печать 18.12.2020. Выход в свет 25.12.2020. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 9,80. Тираж 500 экз. Заказ № 1052. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов»

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

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

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

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



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2020 VOLUME 18 NUMBER 4

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4

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

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

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

EXECUTIVE SECRETARY

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

EDITORIAL BOARD

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

Tatyana M. Balykhina – member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russian Federation)

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

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

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University (Riga, Lithuania)

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

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

Valeriy M. Mokienko – full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University (Saint Petersburg, Russian Federation)

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

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

Larisa V. Ratsiburskaya – full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

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

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

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

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

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

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCOhost, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

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

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

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

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.

6. Problems of developing Russian as a language of science.

7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.

8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

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

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

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*

Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

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

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation

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

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

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

СОДЕРЖАНИЕ

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

- Чжан Вэй (Чанчунь, Китайская Народная Республика), Веснина Л.Е. (Чанчунь, Китайская Народная Республика).** Онлайн-обучение практической грамматики русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии 383

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО**

- Makarova V. (Saskatoon, Canada), Terekhova N. (Surrey, Canada)** Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada (Усвоение лексики русского как языка наследия детьми-билингвами и полилингвами в Канаде) 409

- Фарисенкова Л.В. (Москва, Российская Федерация), Желлалы Э.И. (Москва, Российская Федерация)** Формирование методического тезауруса зарубежного автора учебника по русскому языку как иностранному 422

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

- Балакина К.Д. (Форли, Итальянская Республика)** Роль игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды 439

- Солтыс В.К. (Москва, Российская Федерация)** Язык блогосферы Рунета: гендерный аспект 454

**ИЗ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

- Сложеникина Ю.В. (Самара, Российская Федерация), Растягаев А.В. (Самара, Российская Федерация)** Полемика о языковой норме в статье А.П. Сумарокова «К типографским наборщикам» 469

РЕЦЕНЗИИ

- Кусаль К. (Лодзь, Республика Польша)** Рецензия на книгу: Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка: монография / под ред. Н.Г. Бабенко, Т.М. Шкапенко. Калининград: Изд-во БФУ имени И. Канта, 2019. 345 с. 481

- Du Yunsha (Shanghai, The People's Republic of China)** Рецензия на учебный словарь для китайских студентов-филологов: Li, Yuejiao, & Vasileva, G.M. (2020). The botanical culture code in vocabulary of a language (phytonyms). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia 486

CONTENTS

DISTANCE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

- Wei Zhang (Changchun, The People's Republic of China), Liudmila E. Vesnina (Changchun, The People's Republic of China)** Online teaching Russian practical grammar at a Chinese university during the epidemic 383

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

- Veronika Makarova (Saskatoon, Canada), Natalia Terekhova (Surrey, Canada)** Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada 409
- Lyubov V. Farysenkova (Moscow, Russian Federation), Elnura I. Zhellali (Moscow, Russian Federation)** Forming a methodical thesaurus of a foreign author of a manual on Russian as a foreign language 422

FIRST STEPS IN SCIENCE

- Ksenia D. Balakina (Forli, Italian Republic)** Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment 439
- Valeria K. Soltys (Moscow, Russian Federation)** Gender issue in the Runet blogosphere language 454

ON CULTURAL HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

- Yulia V. Slozhenikina (Samara, Russian Federation), Andrey V. Rastyagaev (Samara, Russian Federation)** The dispute on the language norm in A.P. Sumarokov's article "To typographers" 469

BOOK REVIEWS

- Krzysztof Kusal (Lodz, Republic of Poland)** Review on the monograph: Babenko, N.G., & Shkapenko, T.M. (Eds.). (2019). Own vs aliens in the modern Russian language discursive practices. Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University Publ. 481
- Yunsha Du (Shanghai, The People's Republic of China)** Review on an educational dictionary for Chinese philology students: Li, Yuejiao, & Vasileva, G.M. (2020). The botanical culture code in vocabulary of a language (phytonyms). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia 486



ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ DISTANCE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408

Научная статья / Scientific article

Онлайн-обучение практической грамматики русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии

Вэй Чжан, Л.Е. Веснина

Цзилиньский университет международных исследований
Китайская Народная Республика, 130117, Цзилинь, Чанчунь, ул. Цзинюе, 3658

Аннотация. В условиях эпидемии весной 2020 года перед всеми учебными заведениями Китая встал вопрос о внедрении эффективных методов обучения в рамках реализации дистанционного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Актуальность исследования определяется тем, что оно посвящено описанию процесса организации онлайн-обучения во время «карантинного» семестра на примере преподавания курса «Практическая грамматика русского языка» в Цзилиньском университете международных исследований (г. Чанчунь, Китай). Цель авторов статьи – описание трехэтапного процесса преподавания указанного предмета иностранным обучающимся в условиях онлайн-обучения с применением дистанционных образовательных технологий. При организации работы по изучению предмета в режиме онлайн-обучения за основу была взята канадская методика обучения BOPPPS (пять шагов обучения на занятиях: B – bridge in, O – objective, P – pre-assessment, P – participatory, P – post-assessment, S – summar). Ее переложение на процесс изучения предмета «Практическая грамматика русского языка» условно состоит из трех этапов: 1) самостоятельное обучение перед занятием в программе Xuexitong, предполагающее получение первичных знаний; 2) аудиторная работа в программах Xuexitong и DingTalk, целью которой является интернализация и расширение знаний с конечной целью развития навыков и умений в части грамматики русского языка; 2) постаудиторная работа в программах Xuexitong и DingTalk, нацеленная на формирование устойчивых умений и навыков применения грамматических знаний в реальных устных и письменных контекстах. Кроме того, представлены варианты совершенствования системы оценки знаний и всего образовательного процесса в условиях реализации предлагаемой модели онлайн-обучения. Основной результат и научная новизна исследования состоят в том, что представленная методика обучения позволяет реализовать практико-ориентированный подход к изучению языка. Такой подход в любое время и в любом месте дает возможность учащимся получить доступ к большому количеству учебных ресурсов, мобильно реагировать на динамику

© Чжан Вэй, Веснина Л.Е., 2020



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

информации, что призвано способствовать удовлетворению их индивидуальных потребностей, повышению уровня мотивации и способности к самообучению и самоорганизации, более качественному усвоению знаний, повышению коммуникативных навыков в реальных устных и письменных речевых ситуациях.

Ключевые слова: практическая грамматика русского языка, русский язык как иностранный, трехэтапный процесс обучения, онлайн-обучение, дистанционные образовательные технологии

История статьи: поступила в редакцию: 08.08.2020; принята к печати: 10.09.2020.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Цзилинь, научные проекты № GH170725 «Исследование метода смешанного обучения на основе микрообучения в преподавании практической грамматики в китайских вузах» и № JGJX2020C45 «Исследование и практика модели смешанного обучения русскому языку как иностранному в китайских вузах в рамках создания “Курса высшего уровня”».

Для цитирования: *Чжан Вэй, Веснина Л.Е.* Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 383–408. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408>

Online teaching Russian practical grammar at a Chinese university during the epidemic

Wei Zhang, Liudmila E. Vesnina

Jilin International Studies University
3658 Jingyue St, Changchun, 130117, Jilin, People's Republic of China

Abstract. Due to the pandemic in the spring of 2020, all educational institutions in China had to organize distance learning. It was crucial to introduce effective teaching methods and to use distance learning technologies. The authors of the article described the way online education was organized during the “quarantine” semester on the example of teaching “Practical Russian grammar” at Jilin International Studies University (Changchun, China). The purpose of the research is to describe the three-step process of teaching “Practical Russian grammar” to foreign students and the way distance learning technologies were used. The teachers organized online classes on “Practical Russian grammar” using BOPPPS model for lesson planning (five teaching steps: B – bridge-in, O – objective, P – pre-assessment, P – participatory, P – post-assessment, S – summary). Lessons were based on this method and the educational process included three steps: 1) students used Xuexitong application to acquire primary knowledge before the lesson; 2) classroom work was organized through the Xuexitong and DingTalk applications – it was aimed at internalization and expansion of knowledge, the ultimate goal was to develop Russian grammar skills; 3) using Xuexitong and DingTalk applications after the classes, the students improved their grammar and communication skills. In addition, the authors of the article proposed the ways to improve the knowledge assessment system and the entire educational process based on the suggested online learning model. Results and scientific novelty are that a practice-oriented approach to language learning can be implemented on the basis of the proposed teaching method. Such an approach enables students to have constant access to a large number of educational resources and to be promptly informed of any changes, which meets

learners' individual needs and increases their motivation, self-learning abilities and self-organization. Apart from that, students learn better and improve their oral and written communication skills.

Keywords: practical Russian grammar, Russian as a foreign language, three-step educational process, online training, distance learning technologies

Article history: received: 08.08.2020; accepted: 10.09.2020.

Acknowledgments: The study was funded by Jilin Province, research projects No. GH170725 “Microlearning blended learning research in teaching practical grammar in Chinese universities” and No. JGJX2020C45 “Research and practice of the model of blended learning of Russian as a foreign language in Chinese universities in the framework of creating a ‘Higher level course’ ”.

For citation: Zhang, Wei, & Vesnina, L.E. (2020). Online teaching Russian practical grammar at a Chinese university during the epidemic. *Russian Language Studies*, 18(4), 383–408. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408>

Введение

Несмотря на то что среди ученых-методистов нет единого мнения по поводу оценки эффективности/неэффективности применения дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) в образовательном процессе вообще и в обучении языку в частности, их использование стало неотъемлемой частью современного образования, в том числе практики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). В последние годы появилось большое количество научно-методических исследований, в которых рассматриваются различные аспекты применения современных телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам, включая РКИ: основные методические проблемы дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет (Дмитриева, 1998), концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций (Полат, 1998), специфика самостоятельной познавательной деятельности обучающихся при дистанционном обучении иностранным языкам (Елашкина, 2003), использование ресурсов образовательного портала в обучении РКИ (Русецкая и др., 2017), создание интерактивного учебного комплекса по РКИ (Хорохордина, 2018) и др. Применению e-learning при обучении РКИ посвящены различные лингводидактические исследования, описывающие виды и методы онлайн-обучения (Виды онлайн-обучения). Качественный обзор исследований последних лет, посвященных различным вопросам применения современных компьютерных технологий в преподавании РКИ, представлен в статье Ндяй Манету, Нгуен Ву Хьонг Ти, Е.О. Груниной: в ходе исследования авторы выявляют основные направления, позволяющие сделать выводы о возможностях использования и целесообразности применения инновационных технологий в процессе преподавания РКИ (Ндяй Манету и др., 2020).

В статье не преследуется цель уточнить такие понятия, как онлайн-обучение, электронное обучение, ДОТ, – это прерогатива специалистов в сфере современных коммуникационных технологий. Отметим лишь, что вслед за целым рядом исследователей под дистанционным обучением мы понимаем

процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, специально организованный и целенаправленный, дистанцированный от его участников в пространстве и времени, реализующийся с помощью ДОТ. ДОТ – это используемые на всех этапах обучения образовательные технологии, которые реализуются посредством применения информационно-телекоммуникационных сетей при дистанцированном во времени и пространстве взаимодействии обучающихся и обучающихся. Онлайн-обучение рассматривается как один из видов организации работы в условиях дистанционного обучения с применением ДОТ (Андреев, Солдаткин, 2013; Елашкина, 2003; Полат, 1998; Русецкая и др., 2017; Фомина, 2016).

В документе «Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 годы)», изданном Министерством образования Китая, предлагается «значительное повышение уровня комплексного развития информационных технологий и образования» и требуется, чтобы в рамках реформы образования и преподавания в полной мере использовались уникальные возможности современных информационных технологий¹. Гибридную модель онлайн- и офлайн-обучения можно назвать оптимальной формой обучения: она эффективно сочетает в себе различные теории обучения, технические средства и способы реализации, направленные на достижение преимуществ взаимодополняемости и эффективного повышения качества обучения. Однако весной 2020 года Китай оказался в ситуации необходимости организации образовательного процесса исключительно в дистанционном режиме.

В период профилактики новой коронавирусной пневмонии и борьбы с эпидемией в учебных заведениях были реализованы рекомендации Министерства образования Китая по организации работы и управлению онлайн-обучением в общеобразовательных школах и программа обучения в провинции Цзилинь в период продления весеннего семестра. Вопрос онлайн-обучения затронул все образовательные учреждения страны, в том числе необходимость реализации обозначенной программы коснулась и высших учебных заведений Китая. В сложившейся ситуации в Цзилиньском университете международных исследований также встал вопрос о полном переходе на дистанционное преподавание РКИ в течение целого семестра.

Цель статьи – описание трехэтапного процесса преподавания предмета «Практическая грамматика русского языка» китайским учащимся в условиях онлайн-обучения с применением ДОТ.

Методы и материалы

Для реализации поставленной цели применялись следующие методы: анализ, систематизация, обобщение, описание, сравнительный анализ подходов к обучению и методов оценки учебного процесса, опрос и тестирование. В качестве материала исследования используются разделы учебного комплекса «Русский язык: элементарный уровень: учебник русского языка» (Shi Tieqiang, Liu Sumei, 2010), а также видеоролики, аудиоматериалы, изображения, тек-

¹ Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 годы) (от 13.03.2012, № 5). URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html?authkey=bteiv3 (дата обращения: 25.07.2020).

сты сети Интернет, пригодные для создания учебного контента курса «Практическая грамматика русского языка», материалы Национального тестирования по русскому языку 4-го уровня в Китае за 1998–2019 годы.

Результаты

Преподавание курса «Практическая грамматика русского языка» онлайн в условиях эпидемии позволило сформировать три направления возможной деятельности по изучению грамматики.

1. *Публичные лекции по грамматике русского языка.* Еженедельно на платформе DingTalk в режиме онлайн для любителей русского языка по всей стране проводятся публичные лекции по грамматике русского языка. В настоящее время в конференции на платформе DingTalk одновременно могут принять участие более 200 человек, платформа показывает совместное использование ресурсов обучения, играет демонстрационную роль в презентации различных учебных материалов педагогического сообщества.

2. *Практическое обучение грамматике: онлайн-сообщества.* Во время «карантинного» семестра сформировано онлайн-сообщество «Клуб изучения грамматики русского языка», создан общественный публичный аккаунт по грамматике, а также в сотрудничестве с иностранными студентами (имеются в виду *русскоязычные студенты*. – В.Ч., Л.В.) организован учебный лагерь по грамматике «Разговорный клуб». В качестве стимула для практического обучения студентам, участвующим в мероприятиях данных онлайн-сообществ, начисляются дополнительные зачетные баллы, которые включены в общую систему оценки по предмету.

3. *Формирование базы материалов по грамматике.* Благодаря совместным усилиям членов целевой группы за время эпидемии было создано 40 микро-видео, в настоящее же время курс грамматики русского языка имеет более 110 комплектов микро-видео, каждое из которых длится около 20 минут. Также были собраны ресурсы для совершенствования качества традиционного обучения и создания «первоклассных курсов» в период «последующей эпидемии», а интернет-обучение стало «новым правилом» современного образования. На основе содержания обучения грамматике в период «карантинного» семестра было создано более 40 комплектов упражнений и тестов по различным разделам предмета. Также на основе материалов Национального тестирования по русскому языку 4-го уровня за 1998–2019 годы была создана основательная библиотека тренировочных заданий по грамматике. Кроме того, внедрена экспериментальная программа для онлайн-самооценки студентов.

Обсуждение

1. *Основы подготовки курса.* Курс «Практическая грамматика русского языка» является основным предметом базового этапа обучения русскому языку. Процесс обучения иностранным языкам, как правило, можно разделить на базовый и продвинутый этапы. На базовом этапе студенты изучают иностранные языки, а на продвинутом – профильные предметы при помощи иностранных языков. Большинство студентов изучают иностранные языки в вузе с нуля, поэтому на базовом этапе обучения грамматике перед препода-

вателем встает большое количество задач: преподавание вводного курса, традиционной грамматики, аудиторная работа преподавателя, направленная на обучение правилам языка, контроль за выполнением студентами домашнего задания, призванного закрепить знания, полученные на занятии. В ситуации такого подхода к обучению грамматике преподаватели и студенты недостаточно взаимодействуют, инертные знания языка, накопленные студентами, не могут быть эффективно преобразованы в речевые навыки, поскольку учебный процесс строго ограничен рамками занятия.

В рамках реализации программы «Подготовка талантов прикладного типа» Цзилиньского университета международных исследований основное внимание уделяется именно развитию языковых навыков студентов, решаются следующие практические задачи: преобразование языка в речь, воспроизведение из памяти грамматических конструкций в ситуации речевого взаимодействия, превращение скучного преподавания, ориентированного на обучение грамматике, в исследовательское, интерактивное, направленное на овладение учащимися реальными практическими навыками. Таким образом, встает вопрос о необходимости организации курса «Практическая грамматика русского языка» в условиях реализации практико-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в вузе.

2. Разработка и анализ курса «Практическая грамматика русского языка» в условиях онлайн-обучения.

Характеристика обучающихся. Данный учебный эксперимент направлен на студентов, начавших изучать русский язык как специальность в 2019 году и в течение первого семестра изучавших язык в условиях смешанного обучения (blended learning) (Hockly, 2018) с возможностью самостоятельного обучения и перевернутого класса (flipped classroom) (Mehring, 2017). В отличие от традиционной модели обучения указанные условия позволяют усваивать первичные знания при помощи микровидео еще до занятия, а совершенствование знаний и развитие речи осуществляется непосредственно на занятии.

Общие характеристики условий организации онлайн-обучения:

1) в условиях эпидемии в процессе организации онлайн-обучения в вузе возникли проблемы с материально-технической базой: недостаточное количество бумажных вариантов учебников, рабочих тетрадей, справочных пособий, огромное количество электронных ресурсов различного качества. В связи с этим преподавателям было поручено разделить содержание грамматики на темы, после чего в соответствии с темами были разработаны электронные учебные материалы, обучающие программы, домашние задания, записаны видео- и аудиоматериалы. Кроме того, были созданы внеклассные задания и учебные тетради, подготовлены комплексы упражнений и экзаменационных заданий, размещенные в свободном доступе на учебной платформе университета;

2) во время онлайн-занятий у обучающихся наблюдается снижение концентрации внимания и повышенная утомляемость, поэтому во время онлайн-обучения преподаватель планирует работу следующим образом. На этапе подготовки к занятию студентам предлагается более доступный для самостоятельного изучения материал, что стимулирует самостоятельную деятельность студентов, повышает уровень эффективности усвоения новых знаний уже на

этапе самообучения и подготовки к занятию. Непосредственно в ходе занятия вводятся более сложные задания, которые с помощью эвристических и поисковых методов увеличивают интерактивность содержания обучения и повышают интерес студентов к языку;

3) отсутствие прямой обратной связи по результатам работы в режиме онлайн, включая трудности, возникающие у студентов в процессе обучения, связанные с содержанием обучения, оценками его эффективности и т. д. В условиях работы онлайн преподаватели постоянно разрабатывают и совершенствуют разнообразные задания для всех этапов обучения, различные оценки процесса обучения и его результатов, меры контроля за работой обучающихся и стимулирования их к самостоятельному обучению;

4) при онлайн-обучении отсутствует прямое взаимодействие участников учебного процесса, присущие занятиям в аудитории, поэтому преподаватели разрабатывают групповые онлайн-задания, которые призваны стимулировать взаимодействие между обучающимися и позволяют им поддерживать друг друга, в том числе психологически.

Готовность участников образовательного процесса к онлайн-обучению. Если говорить об обучающихся, то, согласно опросу, проведенному в течение первой недели обучения, они по-разному адаптируются к онлайн-обучению, что нельзя не учитывать на всех этапах работы в дистанционном режиме. Для решения этой проблемы применяется практически индивидуальный подход к каждому учащемуся в ходе всего процесса онлайн-обучения. Что касается преподавательского состава, то в условиях современного образования преподаватели должны не только уметь создавать обучающий контент, но и владеть знаниями в области ДОТ и быть готовыми их применять, постоянно повышая уровень собственной квалификации в сфере владения современными средствами обучения, с целью чего университетом были организованы еженедельные онлайн-занятия для всех преподавателей.

3. Цели онлайн-курса «Практическая грамматика русского языка».

Цели знаний: овладение теоретическими знаниями по основным грамматическим категориям; усвоение грамматических правил, понимание их значения; способность анализировать грамматические явления в языковых материалах; различать грамматические формы.

Цели умений и навыков: умение использовать грамматические конструкции в устной и письменной речи; применять грамматические правила при аудировании, говорении, чтении, письме и переводе; преобразовывать статические грамматические знания в динамические грамматические навыки и умения в различных речевых ситуациях. Кроме того, посредством практико-ориентированного обучения изучение дисциплины призвано развивать инновационные способности и инновационное сознание обучающихся, что, в свою очередь, должно удовлетворить потребности университета в прикладной ориентации талантов.

Цели в области качества: формирование правильных стратегий обучения (таких как предварительный просмотр заметок, составление карт мышления и т. д.); совершенствование критического мышления через использование диалогических и дискуссионных форм работы в аудитории; улучшение аналитических способностей путем развития навыков самостоятельного обуче-

ния и ориентации учащихся на самостоятельное проявление инициативы на всех этапах обучения; развитие у обучающихся способности самостоятельно корректировать свое отношение к процессу обучения и усвоению знаний; повышение способностей к сотрудничеству и коммуникативных навыков посредством группового взаимодействия в процессе обучения.

4. Этапы учебного процесса. Непосредственно перед проведением занятия используется интерактивное перевернутое обучение, которое обеспечивает передачу знаний с помощью мини-проектного обучения (обучение, основанное на выполнении коммуникативных задач): студентам предлагается посмотреть видео по теме предстоящего занятия, выполнить тест, записать возникшие вопросы, описать трудности и отправить свои записи преподавателю. Уже с учетом возникших вопросов и трудностей, степени понимания учащимися материала преподаватель проектирует занятие. При таком подходе студенты достигают своих целей в области знаний путем самостоятельного приобретения знаний по грамматике русского языка.

На занятиях используются интеллектуальные учебные инструменты программы DingTalk: видеоконференции, электронные доски и обучающие ленты.

При организации работы по изучению предмета «Практическая грамматика русского языка» в режиме онлайн-обучения за основу была взята канадская методика обучения BOPPPS (пять шагов обучения на занятиях: В – bridge in, О – objective, Р – pre-assessment, Р – participatory, Р – post-assessment, S – summar), которая предполагает следующий путь обучения: предупреждающее введение новых знаний, предварительное тестирование, постановка целей обучения, совместное обучение (тематическая дискуссия, лекции и оценка студентов, совместное обучение и расширение и т. д.), обратная связь после тестирования, обобщение опыта преподавания и совершенствование его качества, создание сценариев для студентов, занятий для закрепления навыков разговорной речи, завершение усвоения и расширение знаний, улучшение языковых навыков.

После занятий студенты выполняют устные и письменные домашние задания: составление интеллектуальных карт, создание аудио- и видеозаписи индивидуальных работ и фильмов с диалогами с одноклассниками. В качестве языковой практики для совершенствования практических навыков владения русским языком обучающимся предлагается принимать участие в работе грамматического онлайн-клуба.

Таким образом, обобщая сказанное, отметим, что в соответствии с планом онлайн-обучения принят способ организации учебного процесса в рамках изучения «Практической грамматики русского языка», представленный на рис. 1.

Как видно, организация процесса изучения предмета состоит из трех этапов:

1) самостоятельное обучение перед занятием в программе Xuexitong, предполагающее получение первичных знаний по предмету;

2) аудиторная работа в программах Xuexitong и DingTalk, целью которой является интернализация и расширение знаний с конечной целью развития навыков и умений в части грамматики русского языка;

3) постаудиторная работа в программах Xuexitong и DingTalk, нацеленная на формирование устойчивых умений и навыков применения грамматических знаний в реальных устных и письменных контекстах.

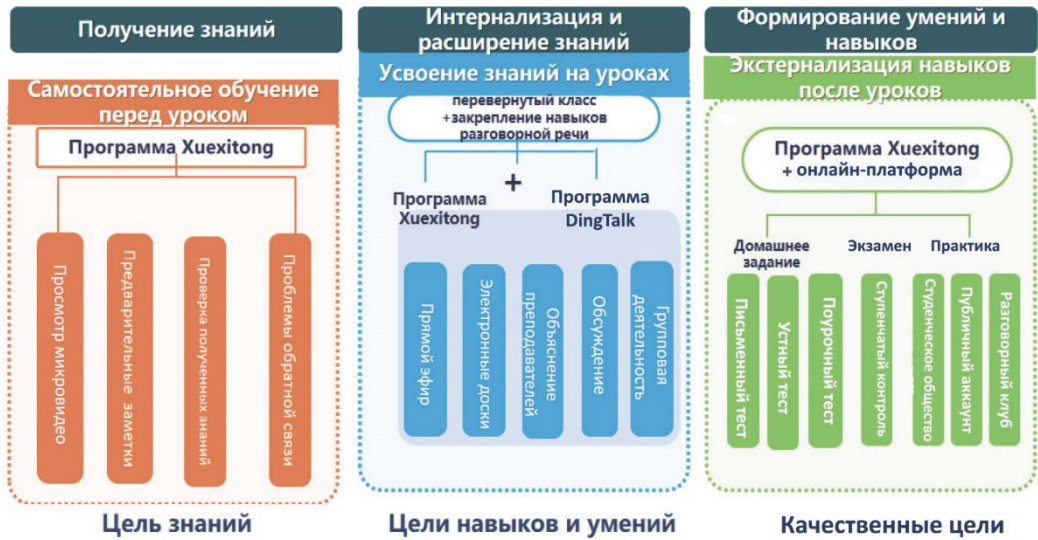


Рис. 1. Организация учебного процесса

5. Система оценки. Онлайн-обучение требует внедрения сочетания различных и многомерных систем оценки: автономной оценки платформы, самооценки, оценки студентов, оценки деятельности преподавателя.

В процедурной оценке были установлены оценочные показатели и весовые коэффициенты для оценки онлайн-обучения на всех этапах до, во время и после урока. Окончательная оценка сочетается с классификацией образовательных целей Б. Блума (профессора Чикагского университета, продвинувшего классификацию учебных целей: remember, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating) (Betts, 2008), научно разработанным низкоуровневым (40 %) и расширенным содержанием оценки (60 %), устным и письменным экзаменом.

Промежуточная оценка качества обратной связи (отношение студентов к изучаемому предмету и уровень их мотивации) складывается из таких элементов, как посещаемость, успешность решения поставленных задач, участие в дискуссионных форумах, в оценке других форм деятельности, демонстрирующих коммуникативные и выразительные способности обучающихся, совместное обучение, отражающее способность к коммуникации и т. д. (см. таблицу). Промежуточная оценка складывается из сочетания количественного и качественного анализа, статистических и динамических данных.

Удельный вес девяти пунктов (текст по главам до урока, домашние задания, контрольная работа, поведение на занятиях/аудиторное взаимодействие, групповая деятельность/групповое сотрудничество, обсуждение/участие в дискуссиях, другое поведение при обучении/другая деятельность при обучении, присутствие на занятиях, просмотр видео и выполнение заданий на платформе), другая деятельность при обучении – участие в языковой практике после занятий и т. п., поведение на занятиях (20 %¹) и аудиторное взаимодействие (20 %¹) составляют соответственно 20 % и оцениваются с точки зрения языковых способностей (компетентности) и участия, мотивации (качества).

Промежуточная оценка				
Трехмерные цели	Выборочная проверка	Удельный вес	Этапы учебного процесса	Методы оценки
Цель формирования знаний	Тест по главам до урока	5 %	Перед уроком	Прохождение обучения (компьютерная оценка)
	Домашние задания	20 %	После занятий	Оценка учителя + оценка студента
	Контрольная работа	10 %	После занятий	Компьютерная оценка + экспертная оценка
Цель формирования умений и навыков	Поведение на занятиях	20 % ¹	На уроке	Компьютерная оценка + оценка учителя + оценка студента
	Групповая деятельность (PBL)	10 % ²	До урока + во время урока + после урока	Оценка учителя + оценка студента
	Обсуждение	10 % ³	До урока + во время урока + после урока	Компьютерная оценка + оценка учителя + оценка студента
	Другое поведение при обучении	10 % ⁴	До урока + во время урока + после урока	Самооценка + оценка учителя + оценка студента
Качественные и эмоциональные цели	Присутствие на занятиях	5 %	На уроке	Компьютерная оценка
	Просмотр видео + выполнение заданий на платформе	10 %	Перед уроком	Компьютерная оценка
	Аудиторное взаимодействие	20 % ¹	На уроке	Оценка учителя + оценка студента
	Групповое сотрудничество	10 % ²	До урока + во время урока + после урока	Оценка учителя + оценка студента
	Участие в дискуссиях	10 % ³	До урока + во время урока + после урока	Компьютерная оценка + оценка учителя + оценка студента
	Другая деятельность при обучении	10 % ⁴	До урока + во время урока + после урока	Самооценка + оценка учителя + оценка студента

6. Анализ инновационного потенциала и характерные преимущества курса «Практическая грамматика русского языка».

Высокий уровень учебных целей:

1) построение модели «грамматика + культура + нравственное воспитание» преследует цель воспитывать высокоморальных людей: сложившаяся эпидемическая ситуация благоприятствует изучению идеологических и политических элементов, содержащихся в соответствующем корпусе грамматических знаний, анализу грамматических явлений и повышению чувства социальной ответственности. Достижение обозначенной цели реализуется посредством отбора соответствующего интернет-контента из СМИ Китая и России (тексты, посвященные работе врачей, гуманитарной помощи стран, социальной поддержке в период борьбы с пандемией COVID-19);

2) в соответствии с установкой университета, связанной с подготовкой талантов прикладного типа, в процессе преподавания грамматики делается упор на культивировании прикладных способностей: с помощью обучения

монологическим и диалогическим шаблонам, аудиторных дискуссий, группового взаимодействия, внеклассных практических занятий грамматика интегрируется в реальные коммуникативные ситуации. В результате развиваются способности студентов использовать знания грамматики для решения конкретных практических задач.

Инновационный обучающий контент. Содержание обучения не ограничивается одним учебником для одного курса, а дополняется учебными ресурсами в режиме онлайн, состоящими из пяти модулей, которые позволяют учащимся получить более 100 микровидео для обучения, высококачественные отечественные и зарубежные видеоролики и литературу по всем разделам курса, что способствует инновационной деятельности, раскрытию творческого потенциала и эффективному достижению целей учебной программы.

Инновационные средства и методы обучения:

1) обучение, основанное на применении платформ Chaoxing, Xuexitong, DingTalk, объединяет дистанционные образовательные технологии и преподавание онлайн. Перевернутая онлайн-модель обучения, применяемая в аудитории, решает проблему традиционного обучения «полный класс»: чаще всего в аудитории на занятиях на всех этапах только один преподаватель в различных формах передает знания, практически отсутствует общение «преподаватель – преподаватели, студент – студент». Предлагаемый трехэтапный процесс обучения онлайн объединяет большее количество участников учебного процесса, решает проблему слабых языковых навыков обучающихся;

2) инновационные средства обучения позволяют разработать разнообразные учебные мероприятия с целью улучшения общего качества подготовки студентов. Процесс онлайн-обучения студентов контролируется и управляется, студентам каждую неделю присылаются уведомления, вводятся академические предупреждения и присылаются индивидуальные рекомендации (например, после обучения студентов в группах внедряются ежедневная система отчетности, взаимная поддержка сокурсников и др.). Вышеуказанные методы стимулируют студентов к обучению, повышают их самостоятельную способность к обучению, делают его более увлекательным, а уровень учебной эффективности значительно повышается.

Методы оценки. В рамках реализации предлагаемой модели обучения был изменен подход к традиционному методу оценивания результатов: сделан акцент на оценке знаний, усовершенствован единый метод оценки (оценка учебной деятельности учащихся только путем экзаменов). Сочетание промежуточного и итогового (на экзамене) контроля, наличие многосекторальных и многомерных систем оценки, сочетаемых с компьютерной оценкой, самооценкой, оценкой учащегося, оценкой преподавателя, комплексным анализом знаний, возможностей, качества и т. д., позволяют повысить понимание степени сложности знаний и вводимых ресурсов в процесс обучения, а также способствуют осознанному преодолению трудностей обучающимися на различных этапах обучения.

7. Анализ результатов онлайн-обучения. Эффективность внедрения онлайн-обучения оценивается с двух сторон: эффективность обучения студентов и исследование опыта (степени удовлетворенности) учебного процесса. Эффективность обучения характеризуется степенью достижения поставлен-

ных целей, удовлетворенностью целями, оценками способностей и степенью достижения эмоциональных целей.

Оценка эффективности обучения студентов. Оценка эффективности обучения основана на анализе успеваемости учащихся за 15 недель, в том числе учитываются результаты предупреждающего тестирования (по материалам до занятия) и контрольных работ после занятий (рис. 2 и 3).

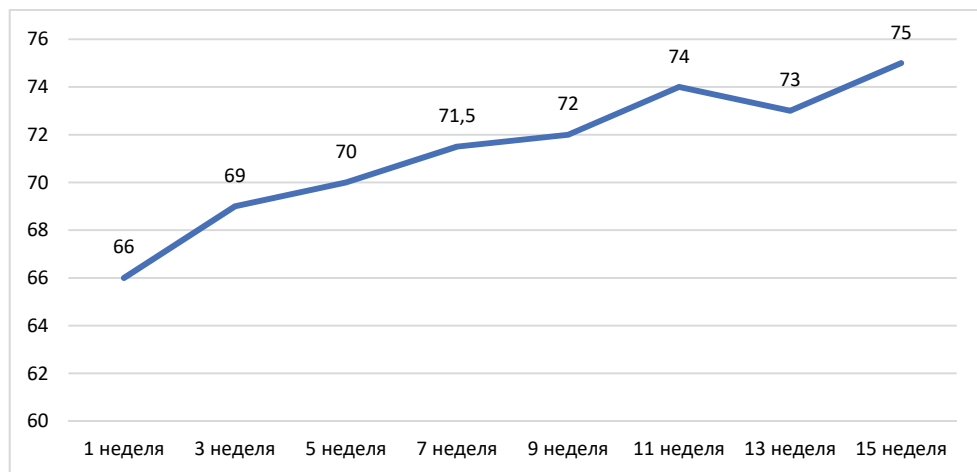


Рис. 2. Результаты тестов до начала занятий

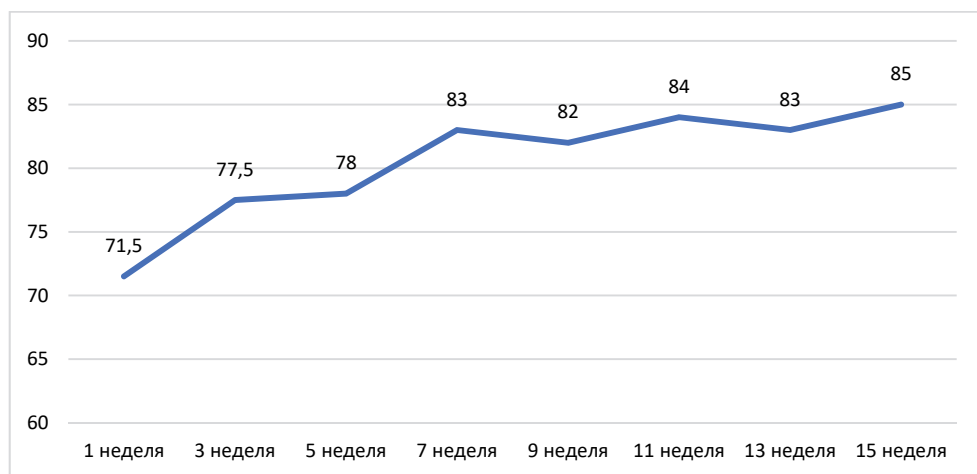


Рис. 3. Результаты тестов после занятий

Сравнительный анализ результатов, представленных на рис. 2 и 3, демонстрирует тенденцию к повышению уровня успеваемости, что свидетельствует о заметном изменении адаптации к онлайн-обучению, состоянии обучения и эффективности обучения.

После систематического обучения по предложенной трехэтапной модели результаты экзаменов выше результатов предыдущего тестирования в среднем более чем на 10 баллов, что является признаком повышения уровня эффективности обучения.

Успеваемость в среднем составляет 82 балла, общий коэффициент успеваемости «отлично» – 37 %, а удовлетворительные оценки имеют 95 %

обучающихся, что свидетельствует об успешном достижении целей обучения в области знаний по грамматике.

Исследование опыта обучения (степень удовлетворенности). Результаты исследования уровня удовлетворенности обучением основаны на данных платформы управления по оценке качества университета и анкете, опубликованной инструкторами.

Общее число посещений учебных курсов на платформе составило 10 578 человек, что равняется 100 %, а показатель выполнения заданий – более 95 % (рис. 4).

Опрос удовлетворенности студентов

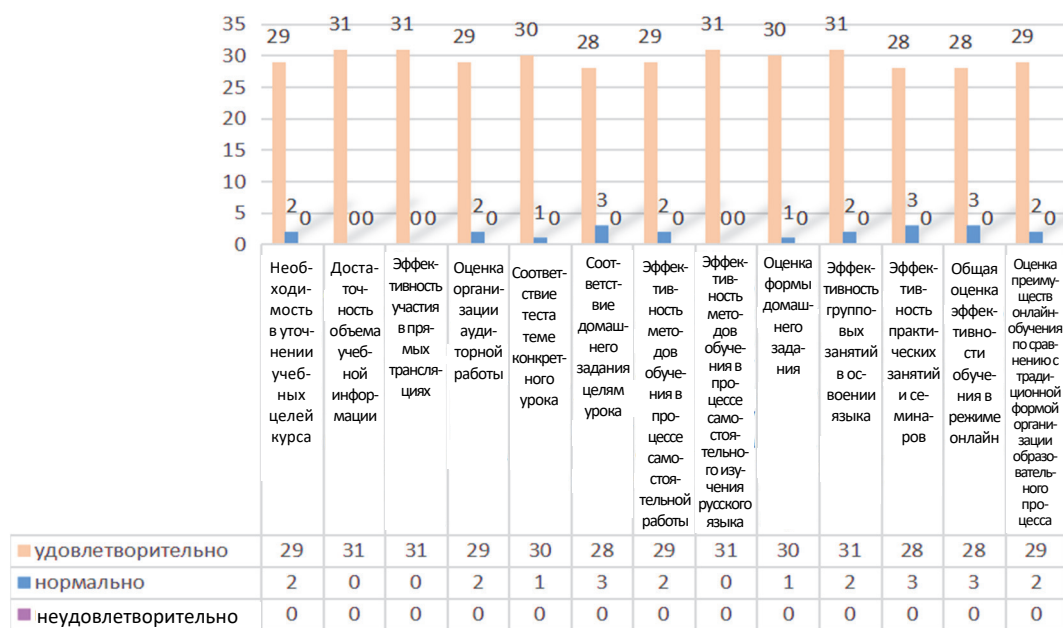


Рис. 4. Опрос удовлетворенности студентов

Содержание оценки включает цели изучения курса, методы обучения онлайн, учебные ресурсы, тесты по разделам и составление домашних заданий, методы преподавания, разработку стратегии обучения и возможность улучшить результаты обучения. В целом удовлетворенность учащихся онлайн-преподаванием достигает 98 % – признак того, что студенты считают цели обучения понятными, объем учебной информации достаточным, а учебные ресурсы многообразными. Чаще всего обучающиеся одобряют способ организации учебного процесса на онлайн-платформе, овладевают стратегиями изучения грамматики и совершенствуют навыки коммуникации, сотрудничества и применения языка. Интеллектуальные, компетентностные и эмоциональные цели курса учебной программы в основном достигнуты.

Подводя итог, можно сказать, что эффективность преподавания курса «Практическая грамматика русского языка» онлайн по предложенной трехэтапной системе относительно высокая. Знания и умения сформированы, все поставленные цели курса в основном достигнуты, а онлайн-обучение по предлагаемой методике и аудиторное обучение оказываются практически эквивалентными.

Заключение

Курс «Практическая грамматика русского языка», основанный на системе микроклассов и реализуемый на онлайн-платформе, способствует совершенствованию навыков вербального общения учащихся, что нацелено на преобразование языковых навыков в речевые и достижение конечной цели обучения – совершение перехода от понимания и запоминания знаний грамматики к практике применения языка и языковому творчеству. Кроме того, описанный трехэтапный процесс обучения позволяет перейти от целей обучения низкого уровня к целям высокого уровня. Для достижения эффективного взаимодействия между преподавателями и студентами преподаватели трансформируют традиционное очное обучение в аудитории в различные формы онлайн-обучения и используют инструменты цифрового обучения и обучающие коммуникационные платформы, тем самым повышая эффективность обучения. Предлагаемый вариант трехэтапного процесса обучения реализует практико-ориентированный подход к изучению языка: такой подход в любое время и в любом месте позволяет учащимся получить доступ к большому количеству учебных ресурсов, мобильно реагировать на динамику информации, что призвано способствовать удовлетворению индивидуальных потребностей обучающихся, повышению уровня мотивации и способности к самообучению и самоорганизации, более качественному усвоению знаний, повышению коммуникативных навыков в реальных устных и письменных речевых ситуациях.

ENG

Introduction

Despite the fact that specialists argue about the effectiveness/ineffectiveness of distance learning technologies used in the educational process (in language teaching in particular), they have become an integral part of modern education (including teaching Russian as a foreign language, RFL). There are a large number of recent scientific and methodological studies considering the use of modern telecommunication technologies in foreign language teaching (including teaching Russian as a foreign language). The researchers focus on the main methodological problems of teaching foreign languages through telecommunications networks (Dmitrieva, 1998) and the ways of teaching foreign language through computer telecommunications (Polat, 1998). Apart from that, methodologists analyze the specifics of independent cognitive activity of students who are involved in online language learning (Elashkina, 2003), the use of the resources of the educational portal in teaching Russian as a foreign language (Rusetskaya et al., 2017), development of interactive RFL materials (Khorokhordina, 2018), etc. There are numerous studies on language didactics devoted to teaching Russian as a foreign language online. Moreover, researchers describe the types and methods of e-learning. In the article written by Manetu Ndyay, Nguyen Wu Hyong Ti and E.O. Grunina, there is a qualitative review of recent studies on the use of modern computer technologies in RFL teaching: in their research, the authors focused on the use of innovative technologies in the process of RFL teaching (Manetu Ndyay et al., 2020).

In this article the authors do not make an attempt to explain the concepts of online learning, e-learning and distance learning technologies, since it is the task of the specialists in the field of modern communication technologies. However, it should be noted that, like many other researchers, the authors of the article define distance learning as an organized, purposeful online process of interaction between teachers and students which involves the use of specific teaching tools and distance learning technologies. Distance learning technologies are educational technologies used at all stages of e-learning through information and telecommunication networks. Online learning is considered as one of the forms of distance learning with the use of distance learning technologies (Andreev, Soldatkin, 2013; Elashkina, 2003; Polat, 1998; Rusetskaya et al., 2017; Fomina, 2016).

In the ten-year development plan for educational informatization (2011–2020) approved by the Ministry of Education of China, it is proposed “to significantly accelerate the development of information technology and education”. Apart from that, in the context of the education reform it is vital to use modern information technologies¹. A hybrid online/offline model of teaching is optimal; it effectively improves the quality of learning since various teaching theories, technical tools and implementation methods are combined. However, in the spring of 2020, China faced with the need to organize distance learning since teachers had to interact with students remotely.

During the COVID-19 pandemic, the educational institutions implemented the recommendations of the Ministry of Education of China and introduced an online learning management system in secondary schools. In Jilin province due to the extension of the spring semester, a new curriculum was developed. All educational institutions of the country faced with the need to organize distance learning in accordance with the proposed recommendations. At Jilin International Studies University the RFL teachers also used the e-learning methodologies to organize the educational process.

Thus, **the purpose of the research** was to describe the three-step process of teaching “Practical Russian grammar” to foreign students in the context of online learning with the use of distance learning technologies.

Methods and materials

The authors of the article used the following methods: analysis, systematization, generalization, description, comparative analysis of approaches to teaching and methods of assessing the educational process, survey and testing. The researchers examined the materials of the study course “Russian language: Russian language textbook (elementary level)” (Shi Tieqiang, Liu Sumei, 2010). Apart from that, the authors analyzed the materials used in teaching “Practical Russian grammar” (videos, audio materials, images, texts from the Internet resources) and the results of the General Test for Knowledge of the Russian Language (level 4) conducted in China in 1998–2019.

¹ The ten-year development plan for educational informatization (2011–2020) (13.03.2012, No. 5). Retrieved July 25, 2020 from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html?authkey=bteiv3

Results

During the COVID-19 pandemic, “Practical Russian grammar” was taught online. The teaching process included:

1. *Public lectures on Russian grammar.* In China, every week the users of the DingTalk platform could attend online public lectures on Russian grammar. Over 200 people could take part in a conference on the DingTalk platform and share learning materials. Teachers used the demonstration platform to present educational materials to the learners.

2. *Practical grammar: online communities.* During the “quarantine” semester, an online community “Russian Grammar Club” and a public account were created for students learning Russian grammar. Apart from that, learners could join a training camp “Conversation Club” which was organized in cooperation with Russian-speaking students. Students were motivated to take part in the activities of these online communities because they got additional points and improved their academic performance.

3. *Collection of grammar resources.* During the epidemic, the members of the target group created 40 micro-videos. Now the Russian grammar course includes more than 110 sets of 20-minute micro-videos. Moreover, there is a collection of resources which can be used to improve the quality of traditional teaching and to develop “first-class courses” during the “next epidemic”. Online learning became a “new element” of modern education. During the “quarantine” semester, more than 40 sets of grammar exercises and tests were developed. An extensive collection of grammar revision exercises was created on the basis of the materials of the General Test for Knowledge of the Russian Language (level 4) conducted in China in 1998–2019. In addition, a project on online self-assessment was implemented.

Discussion

1. *Organizing a course.* Students who learn basic Russian need to focus on “Practical Russian grammar”. As a rule, language learners do such courses as General Russian and Russian for academic purposes. At first students learn a foreign language, and then they apply their language skills to study major subjects. At the university most students study foreign languages from scratch. Therefore, teachers who teach basic grammar, face a number of challenges: to teach an introductory course on Russian grammar; to teach traditional grammar; to organize work in the classroom; to check students’ homework and assess their progress.

If such an approach to teaching grammar is used, there is little interaction between the teacher and students. Moreover, students cannot apply their inert knowledge and develop language skills, since the educational process is based only on the classroom activities.

Jilin International Studies University introduced the program “Development of applied talents”. It is mainly focused on the development of the language skills and it is aimed at: developing students’ speaking skills – students should be able to learn how to use grammar in their spoken language; finding the ways how to make Russian grammar lessons interesting and interactive so that students have an opportunity to develop and improve their practical skills.

Thus, it is vital to use a practice-oriented approach to teaching foreign languages at a university and develop the “Practical Russian grammar” course.

2. Development and analysis of the “Practical Russian grammar” course in the context of online learning.

Characteristics of students. This educational experiment involved the learners who started to study at the Russian language department in 2019. During the first semester they studied the language in a blended learning environment (Hockly, 2018). Apart from that, the technology of flipped classroom was used and students learnt the language on their own (Mehring, 2017). In accordance with this teaching method, students watch a micro-video before the lesson and acquire primary knowledge. In the classroom they improve their knowledge speaking skills.

Basic conditions for online learning:

1) during the epidemic, organizing the process of distance education, the university teachers had to solve a number of technical problems. Apart from that, they needed more printed textbooks, workbooks and source materials. There was a huge amount of various electronic resources to choose from. The teachers were instructed to divide the grammar material into topics and then to develop electronic educational materials and training programs; to create homework assignments and to make videos and audio recordings. In addition, teachers created assignments for individual learning, made activity books, and developed exercises and examination assignments, which were freely available on the university's educational platform;

2) since learners find it hard to concentrate when they study online, it is a big challenge to capture each student's attention. To tackle this challenging task effectively, a teacher needs to do the following. Before the lesson, students should learn some material on their own. If this material is easy to understand, it will stimulate learners to study independently and to improve their skills. When students attend online lessons, a teacher gives them more challenging tasks. To do their assignments, learners need to use heuristic search methods. This increases teacher-student interaction and keeps students engaged in the classroom;

3) there is a lack of immediate feedback on the results of online learning and students experience certain difficulties. There are a number of problems associated with the learning content, student assessment, etc. To solve these tasks, teachers create assignments in accordance with the stages of the educational process, design an assessment system, monitor students' progress and stimulate them to study independently;

4) when students attend online classes, there is no direct contact between them. So, teachers create online group assignments to stimulate students to interact with each other and find emotional support.

Readiness for online education. According to the survey conducted during the first week of online learning, students adapted differently to this form of education, which should be taken into account by the teachers who organize the educational process. To solve this problem, teachers should give students individual attention. As for the teaching staff, in the context of modern education, teachers should not only be able to create educational content, but also to be able to use distance learning technologies, to develop their digital competence and to use modern educational tools. For this purpose, the university organized online training courses for the teaching staff.

3. Objectives of the online course “Practical Russian grammar”.

Linguistic awareness objectives: learning theoretical knowledge in the main grammatical categories; learning grammatical rules, understanding their meaning; the ability to analyze grammatical phenomena in linguistic materials; distinguishing between grammatical forms.

Skills and abilities objectives: the ability to use grammatical constructions in speaking and writing; the ability to apply grammatical rules in listening, speaking, reading, writing and translation; the ability to transform static grammatical knowledge into dynamic grammatical skills and abilities in various communicative situations.

In addition, the study of the course is designed to develop innovative abilities and innovative consciousness of students through practice-oriented learning. It meets the needs of the university in the applied talents.

Quality objectives: developing appropriate learning strategies (such as notes preview, mind maps, etc.); enhancing critical thinking via dialogical and discussion activities in the classroom; improving analytical abilities by means of development of independent learning skills and orientation of students to self-initiative at all stages of learning; development of students’ ability to independently adjust their attitude to the learning process and knowledge acquisition; improving team work and communicative skills through group interaction in the learning process.

4. Stages of the educational process. Before the lesson, interactive flipped learning is used, which ensures the transfer of knowledge by means of mini-project-based learning (studies grounded upon performing communicative tasks). Students are asked to watch a video on the topic of the upcoming lesson, complete the test, write down which questions they have, describe the difficulties and send the notes to the teacher. The teacher plans the classroom activities taking into account the questions and issues that have arisen as well as the level of students’ comprehension. With this approach, students achieve their study objectives by independently acquiring knowledge of Russian grammar.

The classroom employs the intelligent learning tools of the DingTalk program: video conferencing, whiteboards and training tapes.

When developing a classroom management plan for the course “Practical Russian Grammar” in the online learning mode, the Canadian teaching methodology BOPPPS was taken as a basis (five learning steps in the classroom: B – bridge in, O – objective, P – pre-assessment, P – participatory learning, P – post-assessment, S – summary). This methodology assumes the following learning path: anticipatory introduction of new knowledge, preliminary testing, setting learning objectives, collaborative learning (panel discussion, lectures and student assessment, team work and skills enhancement, etc.), post-test feedback, summarizing teaching experience and enhancing its quality, creating scripts for students, developing classes to consolidate speaking skills, completing the topic acquisition and expanding knowledge, improving language skills.

After classes, students perform oral and written homework assignments: drawing up mind maps, creating audio and video recordings of individual works and films with the dialogues that they make up with their groupmates. As part of language practice to improve practical skills in Russian, students are invited to join the activities of the online grammar club.

Thus, to sum up, it must be noted that in accordance with the online learning plan, the method of classroom management for the study of “Practical Russian Grammar”, presented at Figure 1, was adopted.

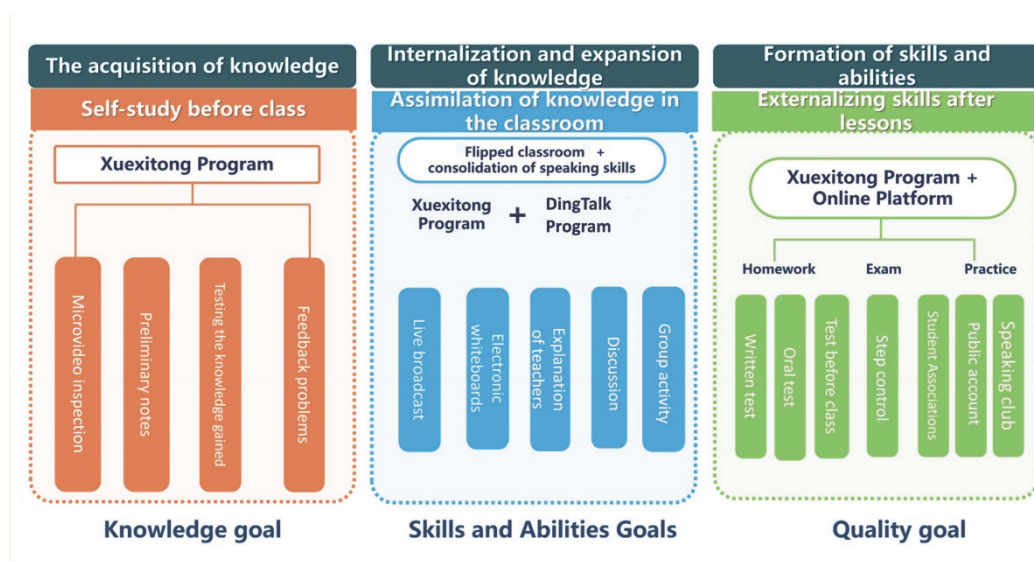


Figure 1. Classroom management plan structure

This classroom management plan structure consists of three steps:

- 1) self-study before class in the Xuexitong program, which involves acquiring primary knowledge of the subject;
- 2) classroom work in the Xuexitong and DingTalk programs, the purpose of which is to internalize and expand knowledge with the ultimate goal of developing skills and abilities in terms of the Russian grammar;
- 3) post-class work in the Xuexitong and DingTalk programs, aimed at developing sustainable skills of applying grammatical knowledge in actual oral and written contexts.

5. Assessment system. Besides the afore-mentioned, online learning requires the introduction of a combination of various and multidimensional assessment systems: autonomous platform assessment, self-assessment, student assessment and teacher performance assessment.

In the procedural assessment, the authors of the research established grading indicators and weighting factors for assessing online learning at all stages before, during and after the lesson. The final assessment is matched by the Bloom’s taxonomy of educational objectives (Professor at the University of Chicago, he advanced the classifications of educational goals: remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating) (Betts, 2008), scientifically designed low-level (40%) and extended assessment content (60%), oral and written exams.

The interim assessment of the quality of feedback (the attitude of students to the subject in question and their motivation level) consists of such elements as attendance, successful accomplishment of the tasks assigned, participation in discussion forums, participation in the assessment of other forms of activities reflecting the communicative and expressive abilities of students, team work, which

displays the ability to communicate, etc. (see Table). The interim assessment is a combination of quantitative and qualitative analysis, statistical and dynamic data.

Table

Students' satisfaction survey				
Three-dimensional objectives	Selection check	Share	Stages of the educational process	Assessment methods
The linguistic awareness objective	Test on sections of the textbook before the class	5%	Before the class	Completion of training (computer-based assessment)
	Homework	20%	After the class	Teacher assessment + student assessment
	Test	10%	After the class	Computer-based assessment + expert assessment
The objective of developing skills and abilities	Behaviour in class	20% ¹	During the class	Computer-based assessment + teacher assessment + student assessment
	Group activity (PBL)	10% ²	Before the class + during the class + after the class	Teacher assessment + student assessment
	Discussion	10% ³	Before the class + during the class + after the class	Computer-based assessment + teacher assessment + student assessment
	Other types of learning behaviour	10% ⁴	Before the class + during the class + after the class	Self-assessment + teacher assessment + student assessment
Qualitative and emotional objectives	Attendance	5%	During the class	Computer-based assessment
	Watching video + completing tasks on the platform	10%	Before the class	Computer-based assessment
	Classroom interaction	20% ¹	During the class	Teacher assessment + student assessment
	Team work	10% ²	Before the class + during the class + after the class	Teacher assessment + student assessment
	Involvement in discussions	10% ³	Before the class + during the class + after the class	Computer-based assessment + teacher assessment + student assessment
	Other learning activities	10% ⁴	Before the class + during the class + after the class	Self-assessment + teacher assessment + student assessment

Specific weight of nine points (test on sections of the textbook before the class, homework, test, behavior in class/classroom interaction, group activity (PBL)/team work, discussion/involvement in discussions, other types of learning behavior/other learning activities, attendance, watching video and completing tasks on the platform), etc., behavior in the classroom (20%¹) and classroom interaction (20%¹) make up 20% respectively, and are evaluated in terms of linguistic ability (competence) and participation, motivation (quality).

6. Analysis of the innovative potential and distinctive advantages of the course “Practical Russian Grammar”.

High level of educational objectives:

1) the construction of the “grammar + culture + moral education” model aims to educate highly moral people. Considering the current epidemic situation, it proves reasonable to study the ideological and political elements contained in the corresponding body of grammatical data, analyze grammatical phenomena and increase the sense of social responsibility. Achievement of the above-mentioned

goal is implemented via selection of relevant Internet content from the mass media of China and Russia (texts relating to the work of doctors, humanitarian aid and social support during the COVID-19 pandemic);

2) in accordance with the university policy related to applied talents training, while teaching grammar, the emphasis is placed on encouraging applied skills. Grammar is integrated into actual communicative situations with the help of teaching monologue and dialogue patterns, classroom discussions, group interaction and extracurricular practical lessons. As a result, students' ability to use grammar knowledge for dealing with specific practical problems is enhanced.

Innovative educational content. The content of training is not limited to one textbook for one course, but is complemented by online learning resources. The resources comprise five modules, which ensure students' access to more than 100 micro-videos for learning, high-quality domestic and foreign videos alongside with reading materials in all sections of the course. All the afore-mentioned contributes to innovative activities, creative potential and effective achievement of the curriculum objectives.

Innovative teaching tools and methods:

1) learning on the Chaoxing, Xuexitong and Dingtalk platforms combines distance learning technologies and online teaching. The flipped online learning model in the classroom solves the problem of traditional full class teaching. Typically, regardless of the stage of training, there is only one teacher present to transfer knowledge in various forms. There is hardly any communication between the teacher and other teachers or between students. The proposed three-step online learning process brings together a larger number of participants in the educational process and addresses the issue of learners' poor language skills;

2) innovative teaching tools allow for the development of a variety of learning activities in order to improve the overall students' performance. The online learning process is monitored and guided, students are sent weekly notifications, academic warnings are introduced and individual recommendations are dispatched (e.g. teaching students in groups is followed by the introduction of a daily reporting system, encouraging peer support, etc.). The methods motivate students to learn, develop their independent learning skills, make the training process more fun, and the level of learning efficiency is significantly increased.

Methods of assessment. As part of the implementation of the proposed learning model, the approach to the traditional method of assessment was changed. An emphasis was placed on evaluating knowledge, and a unified assessment method, i.e. assessing the learning activity of students only through exams was improved. The combination of mid-term and final (exam) control, as well as applying multisectoral and multidimensional assessment systems, combined with computer-based assessment, self-assessment, student assessment, teacher assessment, comprehensive analysis of knowledge, abilities, quality, etc., contribute to better understanding of the degree of complexity of the knowledge and resources introduced into the learning process. The methods motivate learners to overcome the difficulties they encounter at various stages of education.

7. Analysis of online learning outcomes. The efficiency of online learning is assessed from two aspects: the students' performance and the experience review of the educational process (satisfaction rate). The students' performance can be

evaluated by the degree of objectives achievement, the objectives satisfaction rate, skills assessment and the emotional objectives achievement degree.

Assessment of students' performance. The assessment of students' performance is based on the review of learners' progress for the period of 15 weeks, including the results of preliminary testing (based on the materials suggested for study before the class) and tests after conducting the classes (Figures 2 and 3).

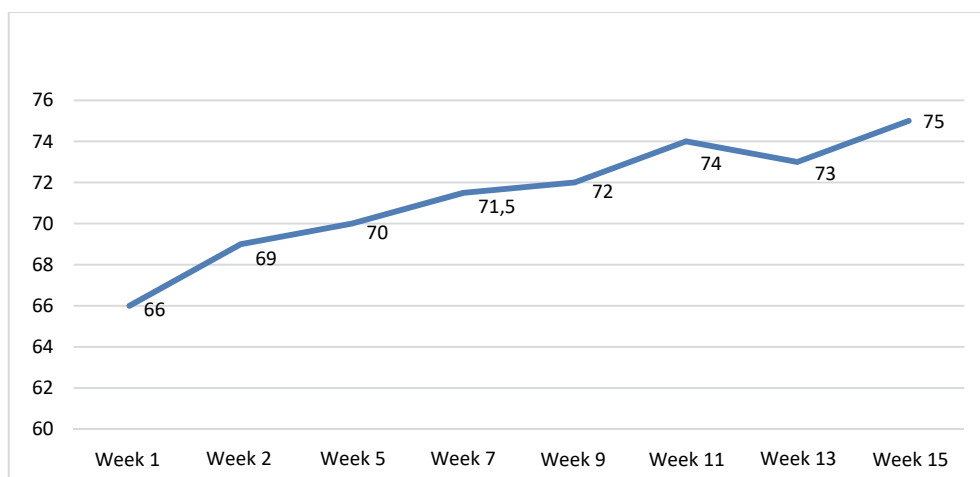


Figure 2. Results of preliminary tests

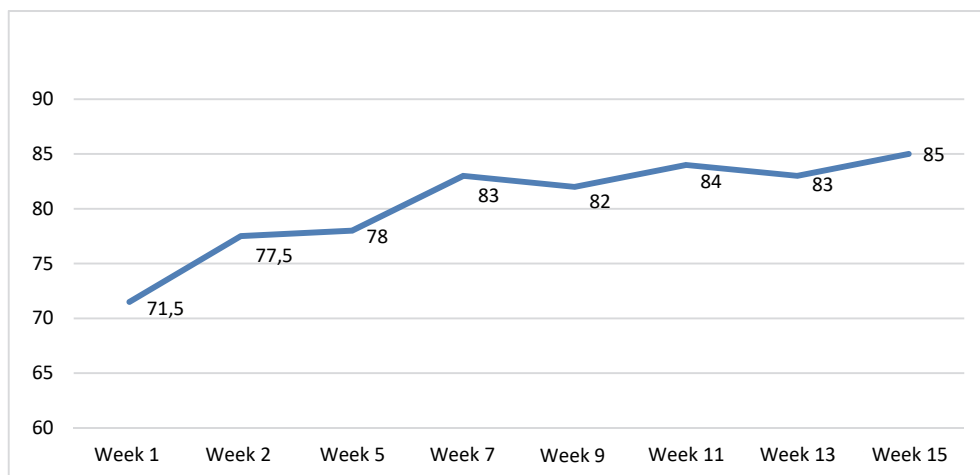


Figure 3. Results of consolidation tests

Comparative analysis of the results in Figures 2 and 3 reflects the tendency towards improved academic performance, which indicates a noticeable change in the students' adaptation to online learning, the state and efficiency of education.

In accordance with the proposed three-step model, systematic training improves the exam results by an average of 10 per cent compared to preliminary testing performance, which demonstrates an increase in academic achievement.

The average performance is estimated at 82 points, the overall A-level performance rate stands at 37%, and 95% of students have satisfactory ratings, which indicates the successful achievement of study objectives in mastering grammar.

The experience review of the educational process (satisfaction rate). The results of the survey on students’ satisfaction with online learning are based on the data from the university’s quality management platform and a questionnaire published by coaches.

The total attendance of training courses on the platform was 10,578 people, which is 100%, and the task completion rate exceeded 95% (Figure 4).

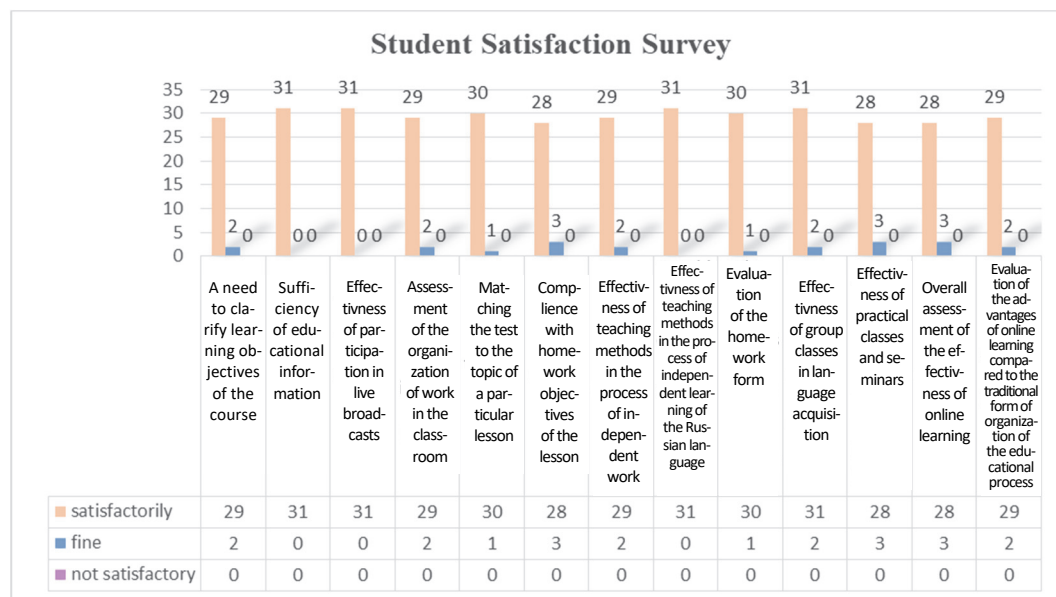


Figure 4. Survey on students’ satisfaction with online learning

The assessment covered such aspects as course study objectives, online learning methods, training resources, module tests and homework assignments, teaching methods, developing a learning strategy and the opportunity to improve academic performance. Overall, 98% of students are satisfied with online learning. This results from clear objectives, sufficient input and diverse training resources. Generally, learners endorse online platform learning, master grammar learning strategies, and improve communicative, team work and general language skills. The intellectual, competence and emotional objectives of the curriculum course have been largely achieved.

In summary, it can be stated that the efficiency of teaching the course “Practical Russian grammar” online according to the proposed three-step system is reasonably high. The knowledge and practical skills have been attained; all the course objectives have been mainly achieved. Thus, we can conclude that online training in the framework of the proposed methodology is equivalent to classroom training.

Conclusion

The course “Practical Russian grammar”, which is based on a micro-class system and implemented on an online platform, contributes to the improvement of students’ verbal communication skills. It is aimed at transforming linguistic skills into verbal ones and achieving the ultimate study objective – making the transition from understanding and memorizing grammar to its practical application and lin-

guistic creativity. In addition, the described three-step learning process allows a shift from low-level to high-level study objectives. To achieve effective teacher-student interaction, teachers transform traditional classroom learning into various forms of online education and employ digital learning tools and communication platforms, thereby increasing the efficiency of training. The proposed model of the three-step learning process implements a practice-oriented approach to learning languages. In this way, students can have access to a variety of educational resources and quickly respond to updates regardless of time and location. This meets the individual needs of students and increases their motivation. Learners develop their self-study and self-organization skills and improve their academic achievement and communicative skills in actual oral and written communication.

Список литературы

- Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // *Cloud of Science*. 2013. № 1. С. 14–20.
- Виды онлайн-обучения. URL: <https://myownconference.ru/blog/index.php/vidy-onlineobucheniya/> (дата обращения: 24.08.2020).
- Гречушкина Н.В.* Онлайн-курс: определение и классификация // *Высшее образование в России*. 2018. № 6. С. 125–134.
- Дмитриева Е.И.* Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet // *Иностранные языки в школе*. 1998. № 1. С. 6–11.
- Елашкина Н.В.* Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося при дистанционном обучении иностранным языкам // *Филология. История. Межкультурная коммуникация: тезисы докладов региональных конференций молодых ученых (Иркутск, 26 февраля 2003 г.)*. Иркутск: ИГЛУ, 2003. С. 33–34.
- Ндяй Манету, Нгуен Ву Хьонг Ти, Грунина Е.О.* Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 1. С. 7–38.
- Полат Е.С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // *Иностранные языки в школе*. 1998. № 5. С. 6–11.
- Русецкая М.Н., Ельникова С.И., Павличева Е.Н., Рублева Е.В.* Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов портала «Образование на русском» // *Русский язык за рубежом*. 2017. № 4. С. 6–11.
- Фомина А.С.* Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 1. С. 101–106.
- Хорохордина О.В.* Основной курс как ключевой компонент интерактивного учебного комплекса по русскому языку как иностранному // *Мир русского слова*. 2018. № 2. С. 86–92.
- Betts S.C.* Teaching and assessing basic concepts to advanced applications: using Bloom's taxonomy to inform graduate course design // *Academy of Educational Leadership Journal*. 2008. Vol. 12. No. 3. Pp. 99–106.
- Hockly N.* Blended Learning // *ELT Journal*. 2018. Vol. 72. Issue 1. Pp. 97–101.
- Liu Di, Huo Jun.* Qian tan hun he shi jiao xue mo shi de ying yong – yi gao zhi yuan xiao xue xi tong de ying yong wei li [J] // *Liao ning shi zhuan xue bao (she hui ke xue ban)*. 2019. No. 5. Pp. 34–40. [刘涤·霍峻. 浅谈混合式教学模式的应用—以高职院校学习通的应用为例 [J]. *辽宁师专学报 (社会科学版)*. 2019. No. 5. Pp. 34–40.]
- Mehring J.* Technology as a Teaching and Learning Tool in the Flipped Classroom // *Digital Language Learning and Teaching. Research, Theory, and Practice* / ed. by M. Carrier, R.M. Damerow, M. Kathleen. 1st ed. Routledge, 2017. Pp. 235–246.

Shi Tieqiang, Liu Sumei. «Da xue e yu» ji chu jie duan, jiao ke shu. Bei jing : Bei jing wai guo yu da xue. 2010. 292 p. [史铁强 · 刘素梅. 《大学俄语》基础阶段 · 教科书 · 北京 : 北京外国语大学 · 2010. 292 p.]

References

- Andreev, A.A., & Soldatkin, V.I. (2013). Distantcionnoe obuchenie i distantcionnye obrazovatel'nye tekhnologii. *Cloud of Science*, (1), 14–20. (In Russ.)
- Betts, S.C. (2008). Teaching and assessing basic concepts to advanced applications: Using Bloom's taxonomy to inform graduate course design. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3), 99–106.
- Dmitrieva, E.I. (1998). Osnovnaya metodicheskaya problema distantsionnogo obucheniya inostrannym yazykam cherez komp'yuternye telekommunikatsionnye seti Internet [The main methodological problem of foreign languages distance learning through computer telecommunication Internet networks]. *Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, (1), 6–11. (In Russ.)
- Elashkina, N.V. (2003). Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatelnost' obuchayushchegosya pri distantcionnom obuchenii inostrannym yazykam [Independent cognitive activity of a student during distance learning of foreign languages]. *Philology. History. Intercultural communication: Abstracts of regional conferences of young scientists (Irkutsk, February 26, 2003)* (pp. 33–34). Irkutsk: IGLU Publ. (In Russ.)
- Fomina, A.S. (2016). Onlain-obuchenie v vysshem uchebnom zavedenii: Metodiki, kontent, tekhnologii [Online education in higher education institutions: Methods, content, technologies]. *Obshchestvo: Sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, psychology, pedagogy]*, (1), 101–106. (In Russ.)
- Grechushkina, N.V. (2018). Onlain-kurs: Opredelenie i klassifikatsiya [Online course: Definition and classification]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, (6), 125–134. (In Russ.)
- Hockly, N. (2018). Blended learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101.
- Khorokhordina, O.V. (2018). Osnovnoi kurs kak klyuchevoi komponent interaktivnogo uchebnogo kompleksa po russkomu yazyku kak inostrannomu [The basic course as a key component of the interactive educational complex in Russian as a foreign language]. *Mir russkogo slova [The world of Russian word]*, (2), 86–92. (In Russ.)
- Liu, Di, & Huo, Jun. (2019). Qian tan hun he shi jiao xue mo shi de ying yong – yi gao zhi yuan xiao xue xi tong de ying yong wei li [J] [A brief talk about the application of the blended learning regime – on the example of the application of the educational passage in higher vocational colleges]. *Liao ning shi zhuan xue bao (she hui ke xue ban) [Journal of the Liaoning Teacher Training College]*, (5), 34–40. (In Chinese.)
- Mehring, J. (2017). Technology as a Teaching and Learning Tool in the Flipped Classroom. *Digital Language Learning and Teaching. Research, Theory, and Practice* (pp. 235–246). Routledge.
- Ndyay, Manetu, Nguyen Wu, Hyong Ti, & Grunina, E.O. (2020). Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 18(1), 7–38. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38>
- Polat, E.S. (1998). Nekotorye konceptual'nye polozheniya organizatsii distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternykh telekommunikatsiy [Some conceptual provisions of the organization of distance learning of a foreign language based on computer telecommunications]. *Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, (5), 6–11. (In Russ.)
- Rusetskaya, M.N., Elnikova, S.I., Pavlicheva, E.N., & Rubleva, E.V. (2017). Distantcionnoe obrazovanie v obuchenii RKI: Polozhitel'nyi opyt ispol'zovaniya resursov portala "Obrazovanie na russkom" [Distance education in teaching RFL: A positive experience of using the resources of the "Education in Russian" portal]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, (4), 6–11. (In Russ.)

Shi, Tieqiang, & Liu, Sumei. (2010). «Da xue e yu» ji chu jie duan [Russian language: Elementary level]. Beijing: Beijing University of Foreign Languages. (In Chinese.)
Vidy onlain-obucheniya [Types of online training]. (n.d.). Retrieved August 24, 2020, from: <https://myownconference.ru/blog/index.php/vidy-online-obucheniya/>

Сведения об авторах:

Чжан Вэй, заместитель директора по учебной работе Института языков Центрально-Восточной Европы, доцент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Цзилиньского университета международных исследований. *Сфера научных интересов*: методика обучения русскому языку как иностранному, лексикология, использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Автор более 20 публикаций, 5 научных проектов, 4 томов перевода. E-mail: 18222319@qq.com

Веснина Людмила Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Цзилиньского университета международных исследований. *Сфера научных интересов*: методика обучения русскому языку как иностранному, использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному, политическая лингвистика. Автор более 40 публикаций. E-mail: levesna@yandex.ru

Bio notes:

Wei Zhang, Deputy Dean of Academic Affairs of School of Central-Eastern European Languages, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language of the Jilin International Studies University. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, lexicology, using computer technologies in teaching Russian as a foreign language. The author of more than 20 publications, 5 scientific projects, 4 translated volumes. E-mail: 18222319@qq.com

Liudmila E. Vesnina, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language of the Jilin International Studies University. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, computer technologies in teaching Russian as a foreign language, political linguistics. The author of more than 40 publications. E-mail: levesna@yandex.ru



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-409-421

Scientific article

**Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition
by bi-/multilingual children in Canada**

Veronika Makarova¹, Natalia Terekhova²

¹University of Saskatchewan

914 9 Campus Dr, Arts Building, Saskatoon, S7N 5A5, Saskatchewan, Canada

²Options Community Services

9815 140th St, Surrey, V3T 4M4, British Columbia, Canada

Abstract. The significance of this paper is in its contribution to the innovative and rapidly developing research area of Russian as a heritage language (RHL) around the world. The purpose of the reported study is to explore Russian vocabulary development by bi-/multilingual children acquiring Russian as a heritage language in Canada. The materials come from vocabulary development and non-canonical lexical forms (NCF, earlier known as “errors”) in the speech of 29 bi-/multilingual children (between the ages of 5 and 6) from immigrant families in Saskatchewan, Canada (RHL group) as well as of 13 monolinguals from Russia (MR group). The study employs a method of a comparative analysis of vocabulary in picture-prompted narratives by children from the above two groups. The results demonstrate that bi-/multilingual RHL speaking children produced significantly more lexical NCFs as compared to their monolingual peers (MR), whereas narrative length in words, speech rate in wpm and vocabulary size did not differ across the two groups. Most NCFs in the RHL sample related to the use of verbs, followed by NCFs in the use of nouns. Unlike the speech of MR speakers, RHL participants’ language use exhibits some slight impact of dialectal forms, a few borrowings from English and code-switches to English. The study has applications for the theory of bi-/multilingualism as well as for teaching RHL to children of immigrants in North American and other contexts.

Keywords: child bilingualism and multilingualism, lexis, Russian language abroad, families of Russian immigrants in Canada, Russian as a heritage language

Article history: received: 10.05.2020; accepted: 22.07.2020.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to all participants of the study and their families.

For citation: Makarova, V., & Terekhova, N. (2020). Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada. *Russian Language Studies*, 18(4), 409–421. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-409-421>

© Makarova V., Terekhova N., 2020



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

Introduction

The studies of speech production by heritage language speakers inform the linguistic theory about the fundamental processes in language acquisition and language structure (Scontras et al., 2015), since heritage languages are “a particular phenomenon within bilingualism” (Polinsky, 2018a: 547). Heritage languages are first (native) or home languages acquired by bi-/multilingual children in the environments where another language is dominant in society (Lorenz et al., 2019; Polinsky, 2018b). The majority language is often acquired early from the age of between three and six (Lorenz et al., 2019), i.e., heritage language speakers become bilingual (or multilingual) in their heritage language, the dominant language of the society and possibly in another language.

The competency of heritage speakers in their mother tongue strongly varies by the speaker and the circumstances of language acquisition (Kupish, Rothman, 2016; Polinsky, Kagan, 2007). They could become balanced bilinguals and develop high competency in both the majority and heritage language, or the heritage language skills could decline with time (Flynn et al., 2005; Polinsky, 2011; 2018b). Multiple factors are engaged in the heritage vs. majority language development including the speakers’ age, the amount and quality of language exposure, proximity of the languages involved, age of the child upon immigration to the host country, family language policies and practice, etc. (Fernandes, 2019; Lorenz et al., 2019; Smyslova, 2012). Many earlier studies describe issues in heritage language speaker’s competencies in a comparison to the language baseline presented by their monolingual peers (Benmamoun, 2013; Polinsky, 2018b; Polinsky, Kagan, 2007). Competences in the heritage language often remain strong in comprehension and production, but may be low in reading and writing skills (Montrul, 2011; 2015), since the development of the latter two competencies is typically associated with literacy skills obtained through formal education which is often not available or limited in a heritage language (Montrul, 2015).

Vocabulary has been identified in earlier studies as one of the major “deficits” of heritage language speakers in a number of languages (e.g., Scontras et al., 2015). Some differences were observed in vocabulary development and lexical retrieval between heritage and monolingual speakers (e.g., Jia, Paradis, 2015; Silvén et al., 2014; Yan, Nicoladis, 2009).

Not very many studies of child Russian as a heritage language (RHL) speakers are available worldwide (e.g., Bar-Shalom, Zaretsky, 2008; Klassert et al., 2012), but some studies did show the divergence in vocabulary acquisition by RHL child bilinguals as compared to Russian monolingual children (MR) (Ringblom, Dobrova, 2019), as well as the occurrence of lexical errors in RHL speech production (e.g., Polinsky, 2005; Bar-Shalom, Zaretsky, 2008).

There is a gap in research data related to RHL studies in Canadian context. Overall, RHL studies in Canada are much less developed than in the US, where an the interest in Russian-English bilingualism and heritage Russian was largely triggered by growth in the number of Russian-speaking immigrants and an increased number of second-generation immigrants with varied levels of Russian proficiency signing up to take university-level Russian language classes in the early 21st century (Makarova, 2012: XIII). While Canada has close to 200,000 individuals

speaking Russian as a mother tongue, not many universities offer regular Russian as a foreign language courses, and very few – Russian-as-a-heritage-language courses (Makarova, 2020). Consequently, only very few studies address Russian-English bilingualism in the country (e.g., Kazanina, Phillips, 2007; Nicoladis et al., 2016; Makarova et al., 2017), and none of them focus on non-canonical lexical forms in RHL speech.

While earlier research referred to “deficiencies” or “errors” in linguistic outputs by bi-/multilingual children (e.g., Bar-Shalom, Zaretsky, 2008; Benmamoun, 2013), we use the term “non-canonical” forms to denote speech constituents that differ from standard adult language use (e.g., Antomo, Müller, 2018: 5), since we do not see bi-/multilingualism as a “deficiency”, and the “errors” often originate in the developmental processes of language acquisition that can be similar among bilinguals and multilinguals (Makarova, 2020).

The study reported in this article considers vocabulary development and non-canonical lexical forms (NCF) in the speech of bi-/multilingual children acquiring Russian as a heritage language in Saskatchewan, Canada. Russian as a heritage language in Saskatchewan has a small community of about 1500 Russian speakers. No government or institutional support is available for the language maintenance, and no Russian language courses are available in the province at any level of education (Makarova, 2020). The aims of the study were to investigate how vocabulary acquisition by RHL speaking children (age 5–6 years old) in this environment may be comparable to that of their monolingual peers; to describe the specific features of vocabulary development by RHL speaking children as well as NCFs that may be present in their vocabulary use with reference to the lexical development in the speech of their monolingual peers in Russia.

The research questions of the study were:

1) what is the overall level of lexical development reflected in the speech of child Russian as a heritage language speakers in Saskatchewan, Canada, and how does this level compare to the vocabulary development of their MR peers?

2) what kind of non-canonical lexical forms do child RHL speakers produce in heritage Russian?

Materials and methods

Two groups of participants were recruited by means of purposive sampling. The first group included 29 RHL speaking bi-/multilingual children from Saskatoon, Saskatchewan, within the age group between 5 and 6 years old (11 boys and 18 girls). All the RHL group participants were proficient in Russian (acquired at home) and English (acquired outside of home environment). The requirements towards participation were as follows:

– the participating child had to be either born in Canada or brought to the country before the age of 3 years old (to exclude the factors of age upon arrival and attendance of a school in the home country);

– age between 5 and 6 years old (the age when a heritage language has reached a relatively high level of proficiency and remains a mother tongue);

– attendance of a preschool/school in Saskatchewan for at least 10 months (to ensure establishing of bilingualism);

– fluent spoken proficiency in Russian and English self-reported by the child and the child’s parent.

The second group of participants were 13 Russian speaking monolinguals (6 girls and 7 boys) from Kemerovo, Russia, also in the age group between 5 to 6 years old. The speech production by this group (MR sample) was used as a frame of reference to describe the vocabulary use by the first group.

Both groups of participants were requested to tell a story represented in a set of six pictures (from a children’s online picture book, “Dobraya skazka v kartinkax” (“A good fairy-tale in pictures”). The picture-prompted narratives were recorded with a Zoom H2n Handy Recorder in Wave Sound format. The narratives were manually transcribed and subjected to linguistic analysis to examine lexical characteristics of the participants’ Russian speech. One-way Univariate ANOVAs were conducted to compare some vocabulary development parameters across the groups.

This article provides some quantitative comparisons of the lexical parameters in the speech of the two participant groups and focuses on the qualitative descriptions of the bi-/multilinguals’ vocabulary and the types of NCFs observed in their lexical use.

Results

RHL and MR speech samples: some characteristics. The following general parameters related to lexical development have been extracted from the data: narrative length in words (i.e. the total number of words used in a child’s narrative), the number of different vocabulary tokens (number of different lexemes that occurred in the narrative, excluding the repetitions of the same word/word-form), the number of words per utterance, speech rate (in number of words per minute), and the number of lexical NCFs. The parameter values across the two participant groups are represented in Figures 1 and 2.

The parameter of narrative length in words ($df = 41$; $F = 0.28$; $p = 0.59$) is slightly higher in the RHL group ($x = 175.0$; $SD = 91.2$) than in the MR group ($x = 141.3$; $SD = 76.2$), but there is no significant difference between the two groups (Figure 1).

The number of different vocabulary tokens or lexemes ($df = 41$; $F = 0.0002$; $p = 0.99$) is about the same in both groups (RHL $x = 67.3$; $SD = 29.6$; MR $x = 67.2$; $SD = 25.2$) (Figure 1).

The number of words per utterance ($df = 41$; $F = 0.139$; $p = 0.71$) is insignificantly higher in the RHL group ($x = 7.6$; $SD = 6.22$) than in the MR group ($x = 7.0$; $SD = 4.1$) (Figure 1).

The speech rate is higher in the RHL group ($x = 76.8$; $SD = 24.2$) than in the MR group ($x = 70.9$; $SD = 27.3$), but this difference is not significant for the given samples ($df = 41$; $F = 0.49$; $p = 0.48$) (Figure 1).

The number of lexical errors is significantly higher ($df = 41$; $F = 6.8$; $p = 0.01$) in the RHL group ($x = 1.5$; $SD = 0.22$) than in the MR group ($x = 0.5$; $SD = 0.8$) (Figure 2).

The narratives by the children in both groups were short, and the vocabulary was repetitive (about 67 different vocabulary tokens per 150 words total in a nar-

rative) due to the nature of the task: words related to main characters (animals) in the pictures, personal pronouns, and verbs of motion were repeated multiple times. The sample is therefore not sufficient for building a comprehensive picture of children’s language development, but it does help to provide some insights into the process.

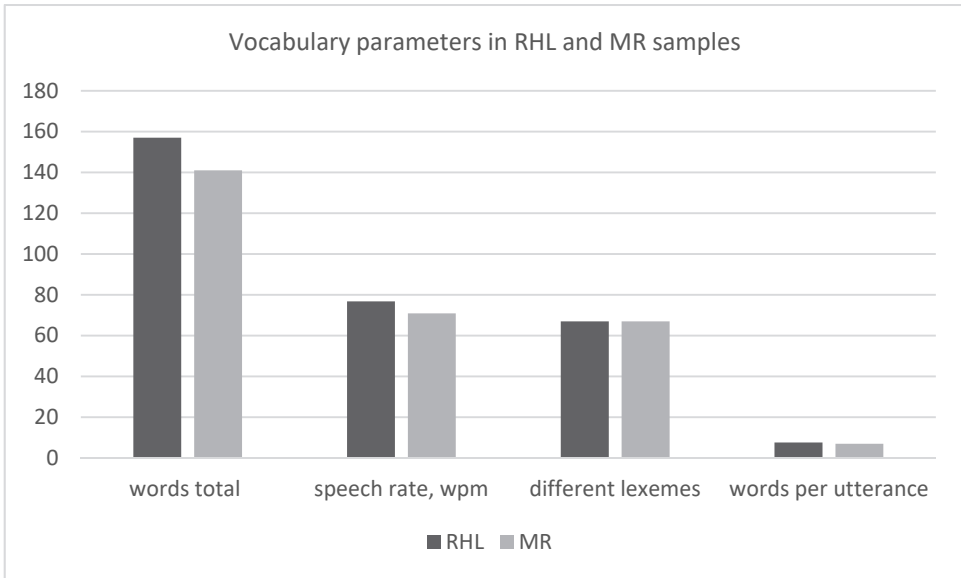


Figure 1. Some vocabulary parameters in RHL and MR samples

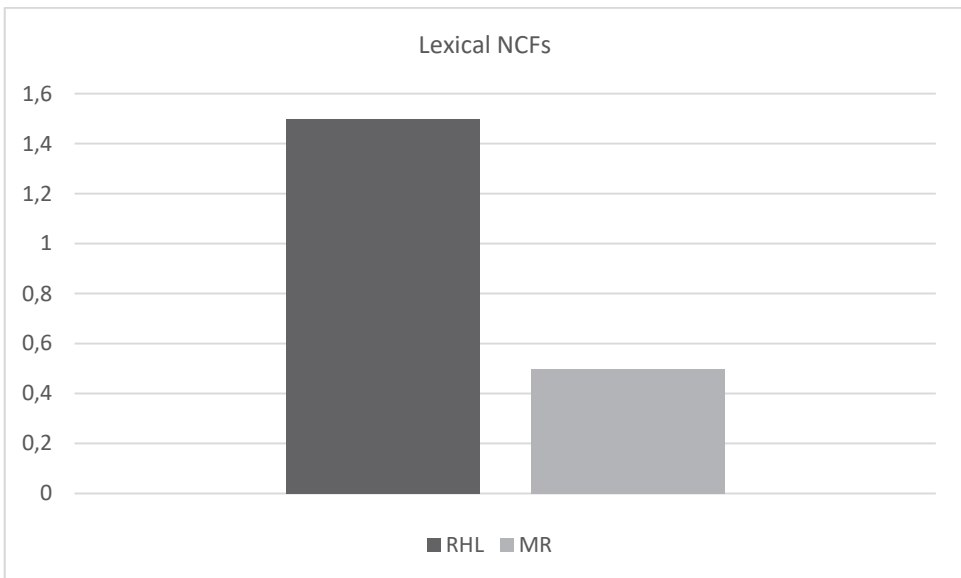


Figure 2. Lexical non-canonical forms in the RHL and MR samples

Lexical NCFs in the RHL sample. The RHL speech samples contained a total of 28 lexical NCFs, i.e. the use of words unsuitable to the given context, or the use of non-existing words (occasionalisms). 15 of these NCFs were in verbs, 12 were in nouns, and 1 was in adverb use.

Lexical NCFs in the use of verbs in the RHL sample were typically associated with a more generic verb employed instead of a more specific one that the chil-

dren likely did not know or remember (Examples 1 and 2). Some of these NCFs occurred in cases in which the verbal use was idiomatic (Example 4). The children also showed signs of incomplete word acquisition, producing verbal forms that resemble the standard form, but which are malformed (occasionalisms). In particular, the verb “to ignite” caused difficulties for three children (Examples 4 and 5). In two cases, the verbal forms had distorted sound structures (Examples 6 and 7).

Noun errors by RHL children also reveal similar tendencies, whereby a more generic noun is substituted for a more specific one (Example 8). In particular, two participants substituted the word “*nora*” (a burrow) for the more generic “*dyrka*” (hole) (Example 9), and one participant – for “*kamenička*” (an occasionalism likely derived from the dialectal “*kamnica*” (a stone construction)). In one case, a participant used the word “*kukareku*” (a sound produced by rooster, i.e. “cockadoodledo”) instead of the noun for “rooster” (*petux*), a word that the child did not know or forgot. One participant used the word “*čikin*” (chicken, a borrowing from English that immigrants from Russia sometimes use in their Russian speech) instead of the Russian word for “hen” (*kurica*). Two participants confused the word “*šaški*” (checkers) with similar sounding words with different meanings: “*šajki*” (buckets) and “*šalaški*” (sheds). One child was likely misled by the words “*pčelka*” (little bee) and “*bloška*” (little flea) and produced a blend word form “*ploška*” instead (which in adult language means “a bowl”). The NCF in adverb use is provided below in Example 10, in which a child employed the adverb “hard” instead of “fast” in a context requiring the phrase “ran fast.”

Example 1

- (1) Speaker RHL 1: – i oni vverx na něm **xodili**
 – and they went up on it
 Standard: – i oni naverx na něm (po)**plyli**
 – and they swam up on it

The Russian standard requires in this context the use of the verb “swim” and not “go.”

Example 2

- (2) Speaker RHL 9: – oni **delali** čaj
 – they did* tea

* – the translation attempts to render the erroneous lexical use in English.

- Standard: – oni **zavarili/pili** čaj
 – they brewed/made tea

Example 3

- (3) Speaker RHL 19: – oni **sygrali** večerinku
 – they played a party
 Standard: – oni **ustroili** večerinku
 – they organized a party

The verb “*sygrat*” (play) in Russian is used with the word “wedding” and words denoting games, but not with the word “party”.

Example 4

- (4) Speaker RHL 2: – oni **razžixli** kastër
 – they ignited [occasionalism] fire
 Standard: – oni **razožgli** kastër
 – they ignited the fire

Example 5

- (5) Speaker RHL 16: – oni **zagali** ogon’
 – they ignited [occasionalism] fire
 Standard: – oni **zažgli** ogon’
 – they ignited the fire

Example 6

- (6) Speaker RHL 14: – lisa **udušala**
 – fox [not clear], possibly “ubežala” (ran away)

Example 7

- (7) Speaker RHL 18: – oni **dubačili** lisu
 – they beat up [distorted sound form] [the] fox
 Standard: – oni **dubasili** lisu
 – they beat up the fox

Example 8

- (8) Speaker RHL 26: – a zajčik v **ruke** lisicy
 – and [the] bunny is in [the] hand of the fox
 Standard: – a zajčik v **lape** lisicy
 – and [the] bunny is in [the] paw of the fox

Example 9

- (9) Speaker RHL 6: – a lisa v **dyrke**
 – and the fox [is in a] hole
 Standard: – a lisa v **nore**
 – and the fox [is in a] burrow

Example 10

- (10) Speaker RHL19: – on **sil’no** bežal
 – he ran hard
 Standard: – on **bystro** bežal
 – he ran fast

The Russian monolingual sample contained only 5 lexical errors, three in verb use, one in noun use, and one in adverb use, e.g., “*igrali v peški*” (played pawns) instead of “*igrali v šaški*” or “*šahmaty*” (played checkers or chess). Overall, the levels of lexical development across the two groups appear quite similar, but RHL bi-/multilingual speakers made more lexical errors than monolinguals.

In the speech of five participants whose parents came from Ukraine, there were some slight influences of South-Eastern Russian/Ukrainian dialects in the sound constituents of some words. Four participants (RHL 6, 11, 16 and 18 used the /f/ phoneme instead of standard Russian /g/. Participant RHL 22 demonstrated some more dialectal influences by pronouncing the words “*përli*” and “*sidjat*” [‘pʲorlʲi],

[s'i'diat] with Southern Russian/Ukrainian sound equivalents: “*perli*” and “*sydjat*” [‘perli], [s'i'diat].

Colloquial forms. Ten colloquial pronunciation forms occurred in the speech of 10 RHL children, and 5 in the speech of 2 MR children. For example, participants RHL2 and R10 used the form “*čē*” in place of the standard “*što*” (what). Participants RHL3 and RHL11 pronounced the word “*net*” (no) [n'et] as “*ne-a*” [n'e ʔa], which is typical in colloquial casual speech.

RHL 26 participant used the colloquial form “*šob*” [ʃop] in place of the standard “*čtoby*” [ʃtoby] (in order to). MR 10 used the conversational form “*sgotovila*” [zga'tovila] in place of the standard “*prigotovila*” [pr'iiga'tov'ila] used by MR 9.

Code-switches in the RHL sample. Only five RHL participants code-switched to English in a total of fifteen instances. Code-switches were primarily used in the narratives of speakers with lower Russian proficiency to substitute English equivalents for the words they did not know in Russian. The remaining 24 participants did not code-switch at all, sticking only to Russian in their narratives.

Speaker RHL 4, who had a lower RHL proficiency, code-switched to English four times, once probably just to show off his English skills (“Oh, super duper magic!”) and three times to indicate his boredom with the picture description task and to hint that he did not want to participate any more: e.g., “I am pooped out,” “*Èta že* [this is] totally boring!”

Speaker RHL 5 asked in Russian, “What do you call it?” about the word for “tree” in Russian (which he had forgotten), then used the English word “tree,” and finally self-corrected for the Russian equivalent “*derevo*” as he then remembered the word.

Similarly, speaker RHL 22 used the English words “rabbit” and “chicken” instead of their Russian equivalents, as he did not know or forgot the Russian equivalents.

Speaker RHL 7 used code-switches six times, mostly to substitute English equivalents for the words he did not know in Russian, such as “bike” and “squirrel” (Example 11), and once to ask what a boat was called in Russian. In other cases, when Speaker RHL 7 forgot how to say something in Russian, he asked the researcher in Russian to help out (“What is this called? How do you say this?” (Example 12).

Example 11

(53) Speaker RHL 7: – tut est' medved', ego dom i ego **bike**
– here is [the] bear, his house and his **bike**

Example 12

(54) Speaker RHL 7: – ona **take** uot ... **who is that?**
– she **takes** this ... **who is that?**

Speaker RHL 8 counted picture numbers in English before starting the narrative, but then employed no further code-switches to English in the course of his narrative.

Discussion

Vocabulary size (along with grammar development) is typically used as a major parameter of child language assessment (e.g., Vinarskaja, Bogomazov 2005). While Russian 5-year-olds are generally expected to have a vocabulary of 2000–2500

words (Vinarskaja, Bogomazov 2005), this parameter could not be measured in our study, as the nature of the picture description task only elicited a small part of the children's vocabulary. The lexical development of bi-/multilingual children in the study was overall on par with the development of their monolingual peers in Russia, since there were no significant differences in the total number of words or a total number of different lexemes produced in the speech samples coming from the two groups. However, the bi-/multilingual children produced significantly more lexical non-canonical forms than their monolingual peers (1.5 per child on the average for the bi-/multilingual group vs. 0.5 errors per child for the monolingual group). The results of the study confirm some earlier findings outlining some lexical difficulties experienced by heritage Russian speakers (Polinsky, 2005).

As in many other studies of child speech development (e.g., Ushakova, 2004; Cejtin, 2009; Panfilova, 2011; Gleason, Bernstein Ratner, 2013), the participants in our study invented words when they did not know or could not recall the target adult word. Quite a few lexical NCFs were caused by children's under-acquisition of vocabulary, whereby the NCF forms they produced had a phonetic similarity to the target lexeme. This seems to support the theory of phonetic storage of vocabulary in the mental lexicon, i.e., the storage of the words in the brain based on sound similarities (Hoff, 2014: 137).

Most NCFs were observed in verbs, which confirms findings that demonstrate that heritage speakers have some difficulties producing verbal forms (Bonfatti-Sabioni, 2018)

Code-switches. Code-switches are very common among bi-/multilingual children (Hoff, 2014; Genesee, Nicoladis, 2007). While code-switching among adults can be explained by multiple factors (Hoff, 2014), in this study, code-switches were primarily caused by children's lack of knowledge of a Russian word or not being able to remember it. It is worth noting that only children with lower RHL proficiency used code-switches to English, and that the number of code-switches in the whole corpus was very small (15 code-switches in total). It is possible that the number of code-switches was affected by the interviewer, who was a native speaker of Russian, and by a present Russian-speaking parent. The children might therefore have attempted to "stick to" Russian to accommodate to the interviewer and the parent. It is possible that in communication with RHL peers or siblings the number of code-switches could have been higher.

The use of dialectal forms. The specific demographic origins of the child bilinguals' families in our study (over 50% of participants' families were from Eastern Ukraine) likely contributed to the Southern Russian/Ukrainian dialectal features in our sample. The results seem to suggest that in the RHL context, due to immigration from different countries and regions, dialectal influences could be overall much stronger than in the monolingual samples.

The use of colloquial forms. The use of colloquial and vernacular forms by children has not been given sufficient attention so far, and yet, as our study shows, both bi-/multilingual RHL and monolingual Russian speaking children employ a number of colloquialisms, such as "čě" [tʃjo] for "čto" [ʃto]. It would be interesting to determine in future research whether colloquial/vernacular forms are retained in the speech of children as they grow up or are substituted with standard versions.

Conclusion

The study shows some common features in the vocabulary development between bi-/multilingual speakers of heritage Russian and their monolingual Russian speaking peers. These similarities include occasionalisms (or the use of words and word forms invented by children), substitutions of more specific words for more generic ones and the use of colloquial/vernacular forms. These features are also typical for both monolingual and bi-/multilingual children across multiple languages.

Some specific features associated with the development of heritage language in immigrant minority settings were also identified, such as the use of dialectal sound constituents of words and code-switches to English.

The bi-/multilingual participants in our study (aged 5–6) show a level of Russian language acquisition similar to the linguistic development of their monolingual peers in Russia, likely because all the participants had a high level of language exposure in the families. It is possible to expect a slowing down in vocabulary acquisition in the heritage language as the children grow older and are increasingly more exposed to the dominant language in the environment, particularly through schooling.

Formal (in-school) education provides children with an immense language booster. It generates rapid growth in literacy; vocabulary expansion related to many areas of the humanities, sciences, and social sciences; and academic language discourse abilities – and it contributes to development of diverse language styles (Hoff, 2014: 275). Lack of formal schooling in a heritage language in Saskatchewan is likely to be detrimental for a further development of children's RHL vocabulary and RHL on the whole.

References

- Antomo, M. & Müller, S. (2018). *Non-canonical verb positioning in main clauses*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. (In German.)
- Bar-Shalom, E.G., & Zaretsky, E. (2008). Selective attrition in Russian-English bilingual children: Preservation of grammatical aspect. *International Journal of Bilingualism*, 12(4), 281–302.
- Benmamoun, E., Montrul, B.E. & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39, 129–181.
- Bonfatti-Sabioni, M.T. (2018). *Italian as a heritage language spoken in the US* (PhD Dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee).
- Cejtlin, S.N. (2009). *Očerki po slovoobrazovaniju i formoobrazovaniju v detskoj reči* [Studies in word derivation and word inflexion forms in child speech]. Moscow: Znak Publ. (In Russ.)
- Fernandes, O.A. (2019). Language workout in bilingual mother-child interaction: A case study of heritage language practices in Russian-Swedish family talk. *Journal of Pragmatics*, 140, 88–99. (
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2005). New paradigm for the study of simultaneous vs. sequential bilingualism. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISSB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 768–774). Somerville, MA: Cascadilla.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 324–344). Oxford, UK: Blackwell.
- Gleason, J.B., & Bernstein Ratner, N. (2013). *The Development of Language*. 8th ed. Boston: Pearson.
- Hoff, E. (2014). *Language Development*. 5th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

- Jia, R., & Paradis, J. (2015). The use of referring expressions in narratives by Mandarin heritage language children and the role of language environment factors in predicting individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 737–752.
- Kazanina, N., & Phillips, C. (2007). A developmental perspective on the Imperfective Paradox. *Cognition*, 105, 65–102.
- Klassert, A., Gagarina, N., & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73–88.
- Kupish, T. & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582.
- Lorenz, E., Bonnie, R.J., Feindt, K., Rahbari, S., & Siemund, P. (2019). Cross-linguistic influence in unbalanced bilingual heritage speakers on subsequent language acquisition. Evidence from pronominal object placement in ditransitive clauses. *International Journal of Bilingualism*, 23(6), 1410–1430.
- Makarova, V. (2012). Introduction. In V. Makarova (Ed.), *Russian Language Studies in North America* (pp. XI–XIX). London: Anthem.
- Makarova, V. (2020). The Russian Language in Canada. In A. Mustajoku, E. Protassova, & M. Yelenevskaya (Eds.), *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies* (pp. 183–199). London, New York: Routledge.
- Makarova, V., Terekhova, N., & Mousavi, A. (2017). Children's language exposure and parental attitudes in Russian-as-a-heritage-language acquisition by bilingual and multilingual children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 457–485.
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 163–192.
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University.
- Nicoladis, E., Da Costa, N., & Fourscha-Stevenson, C. (2016). Discourse relativity in Russian-English bilingual preschoolers' classification of objects by gender. *International Journal of Bilingualism*, 20, 17–19.
- Panfilova, E.N. (2011). Funkcii form čisla suschestvitel'nyx v detskoj reči [Functions of noun number forms in child speech]. *Russkij jazyk v škole [Russian Language at School]*, 12, 29–36. (In Russ.)
- Polinsky, M. (2005). Word class distinctions in an incomplete grammar. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives in language and language development* (pp. 419–436). Dordrecht: Kluwer.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305–328.
- Polinsky, M. (2018a). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *The International Journal of Bilingualism*, 22(5), 547–563.
- Polinsky, M. (2018b). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368–395.
- Ringblom, N., & Dobrova, G. (2019). Holistic constructions in Heritage Russian and Russian as a second language: Divergence or delay? *Scando-Slavica*, 65(1), 94–106.
- Scontras, G., Fuchs, S., & Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–20.
- Silvén, M., Voeten, M., Kouvo, A., & Lundén, M. (2014). Speech perception and vocabulary growth: A longitudinal study of Finnish-Russian bilinguals and Finnish monolinguals from infancy to three years. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 323–332.
- Smyslova, A. (2012). Low-proficiency heritage speakers of Russian: Their interlanguage system as a basis for fast language (re)building. In V. Makarova (Ed.), *Russian Language Studies in North America* (pp. 161–193). London: Anthem.

- Ushakova, T.N. (2004). Principy razvitiya rannej detskoj reči [Principles of early child speech development]. *Defektologija [Speech Impairments]*, (5), 4–16. (In Russ.)
- Vinarskaja, E.N., & Bogomazov, G.M. (2005). *Vozrastnaja fonetika [Age phonetics]*. Moscow: Astrel' Publ. (In Russ.)
- Yan, S., & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 323–335.

Bio notes:

Veronika Makarova, Professor in the Department of Linguistics at the University of Saskatchewan. She previously worked in universities of Japan, Russia, and UK. Her research studies have resulted in four edited books, one monograph, and over 100 published academic papers. She has received three grants from Canadian Government Funding Agency (SSHRC) and multiple international grants. *Research interests*: linguistics, applied linguistics, discourse analysis, heritage language studies, bilingualism/multilingualism, sociolinguistics and ethnic studies. E-mail: v.makarova@usask.ca

Natalia Terekhova, graduated with a BA in English and Literature from Kemerovo State University (Russia) and then pursued MA in Linguistics at the University of Saskatchewan with a research focus on language maintenance in bilinguals (completed in 2016). Upon graduation, coordinated translation and interpretation services for immigrants, she currently works with youth as a job developer for Options Community Services (OCS) and volunteers on the executive committee of the Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. *Research interests*: bilingualism, multilingualism, translation. E-mail: natalia.terekhova@usask.ca

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-409-421

Научная статья

Усвоение лексики русского как языка наследия детьми-билингвами и полилингвами в Канаде

В. Макарова¹, Н. Терехова²

¹Университет Саскачевана

Канада, S7N 5A5, Саскачеван, Саскатун, Arts Building, 9 Campus Dr, 914

²Options Community Services

Канада, V3T 4M4, Британская Колумбия, Суррей, 140th St, 9815

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена ее вкладом в инновационную разрастающуюся область исследований русского как языка наследия (РЯН) за рубежом. Цель исследования состоит в изучении усвоения лексики РЯН детьми-билингвами и полилингвами, проживающими в Канаде. Материалами исследования послужили лексика и неканонические лексические формы (НЛФ, ранее называвшиеся ошибками) в речи 29 детей-билингвов/полилингвов в возрасте от 5 до 6 лет, членов семей иммигрантов, проживающих в провинции Саскачеван в Канаде (группа РЯН), а также 13 русскоязычных детей-монолингвов (группа МР) из России. В исследовании используется метод компаративного анализа лексики нарративных описаний картинок-иллюстраций детьми из двух вышеуказанных групп. Результаты показали, что в речи детей-билингвов/полилингвов наблюдается большее количество НЛФ по сравнению с группой монолингвов, тогда как длина рассказа, речевой темп и лексический запас сходны между группами. Боль-

шинство НЛФ в подкорпусе РЯН относились к формам глаголов, немного меньше НЛФ наблюдалось в формах существительных. В отличие от группы монолингвов, в речи канадской группы были обнаружены диалектные формы, заимствования из английского и переключение кодов. Перспективы исследования относятся к дальнейшей разработке теории билингвизма/полилингвизма, а также преподаванию РЯН детям иммигрантов в Северной Америке и других регионах мира.

Ключевые слова: дети-билингвы и полилингвы, лексика, русский за рубежом, семья русскоязычных иммигрантов в Канаде, русский как язык наследия

История статьи: поступила в редакцию: 10.05.2020; принята к печати: 22.07.2020.

Благодарности: Авторы выражают благодарность всем участникам исследования и членам их семей.

Для цитирования: *Makarova V., Terekhova N. Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 409–421. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-409-421>*

Сведения об авторах:

Макарова Вероника, профессор кафедры лингвистики Университета Саскачевана. Работала в университетах Японии, России и Великобритании. Результатом ее исследований стали четыре книги, выпущенные под ее редакцией, одна монография и более 100 опубликованных научных статей. Получила три гранта от Канадского государственного финансового агентства (SSHRC) и несколько международных грантов. *Сфера научных интересов:* лингвистика, прикладная лингвистика, анализ дискурса, изучение языков наследия, двуязычие/многоязычие, социолингвистика, этнические исследования. E-mail: v.makarova@usask.ca

Терехова Наталья, получила степень бакалавра английского языка и литературы в Кемеровском государственном университете, а затем степень магистра лингвистики в Университете Саскачевана с исследовательской направленностью на поддержание языка у билингвов. По окончании учебы координировала услуги письменного и устного перевода для иммигрантов. В настоящее время работает с молодежью в качестве разработчика вакансий в Options Community Services (OCS) и волонтером в Исполнительном комитете Канадского совета переводчиков, терминологов и переводчиков. *Сфера научных интересов:* билингвизм, мультилингвизм, перевод. E-mail: natalia.terekhova@usask.ca

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-422-438

Научная статья

Формирование методического тезауруса зарубежного автора учебника по русскому языку как иностранному

Л.В. Фарисенкова, Э.И. Желлали

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 117218, Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 1

Аннотация. Статья имеет целью исследовать специфику сложившейся практики подготовки зарубежных авторов учебников по русскому языку как иностранному (РКИ) и обозначить перспективы формирования профессионального тезауруса этого контингента на основе современных образовательных технологий. Такая постановка вопроса представляется весьма актуальной, поскольку в настоящее время практически отсутствуют методические исследования и учебные разработки, адресованные этому контингенту обучаемых. В то же время практика свидетельствует о том, что зарубежные коллеги остро нуждаются в разноплановой методической поддержке со стороны российских методистов. В 70–80-е годы прошлого века, когда такая поддержка осуществлялась целенаправленно, зарубежом были созданы современные учебники РКИ, которые способствовали распространению русского языка в странах Европы, Азии и Африки. Материалами исследования послужили учебники русского языка для иностранцев, ознаменовавшие определенный этап в развитии методики преподавания РКИ. Использовались общенаучные теоретические методы исследования: сравнительный анализ имеющихся источников информации, сопоставительный анализ понятийного аппарата по теме исследования, синтезирование собственной точки зрения (или позиции), исходя из анализа различных способов решения проблемы. В качестве основных результатов рассматривается предложенная тематика обучающих и консультационных материалов для потенциальных зарубежных авторов учебников РКИ, которые предполагается размещать на разрабатываемой электронной платформе, а также внедрение в систему профпереподготовки и повышения квалификации материалов для круглого стола «Конструируем коммуникативный учебник РКИ». В заключение делается вывод о том, что потенциальные зарубежные авторы учебников РКИ в настоящее время остро нуждаются в системной научно-методической поддержке. В этой связи дается рекомендация активизировать работу с этим контингентом, используя потенциал отечественных методических исследований, как ставших уже классическими, так и современных.

Ключевые слова: учебник русского языка как иностранного, теория учебника, профессиональный методический тезаурус, методика преподавания, автор учебника, электронная обучающая площадка

История статьи: поступила в редакцию: 06.06.2020; принята к печати: 10.08.2020.

Для цитирования: Фарисенкова Л.В., Желлали Э.И. Формирование методического тезауруса зарубежного автора учебника по русскому языку как иностранному // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 422–438. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-422-438>

Введение

Принято считать, что история преподавания русского языка как иностранного насчитывает почти 500-летнюю историю, если ее начало вести от времени публикации русским первопечатником И. Федоровым в 1574 г. «Азбуки», которая стала использоваться в качестве учебного пособия по изучению русского языка сначала как родного, а затем и как иностранного. Можно смело утверждать, что именно учебники, отвечающие целям и задачам изучения русского языка как иностранного (РКИ) на определенном историческом этапе, не только фиксируют уровень методических достижений своего времени, но и выступают в качестве «дорожных указателей», показывающих направление движения методических исследований в будущем. Особый интерес для нашего исследования представляет теоретическая подготовка начинающих авторов учебников РКИ (как россиян, так и иностранцев), к которой целесообразно приступить именно со знакомства с «маяками»-учебниками, для своего времени оптимально отражающими методическую триаду «цели – средства – результат». В центре внимания должна находиться и сама авторская деятельность, ее зарождение в сфере РКИ, специфика методического аппарата, обеспечивающего ее формирование, перспективные направления ее развития. Нам не известны исследования, в которых ставились бы подобные задачи.

Целесообразно связывать зарождение методики преподавания РКИ с 1755 г. – годом открытия Московского университета, в котором с самого начала совместно обучались российские и иностранные студенты, а педагогами велся поиск эффективных методов и приемов учебной работы в интернациональном студенческом коллективе.

Процесс становления в СССР современной методики преподавания РКИ (50-е гг. XX в.) также тесно связан с МГУ имени М.В. Ломоносова. В 1954 г. был открыт первый в СССР подготовительный факультет для иностранных граждан, перед сотрудниками которого остро встали две проблемы: нехватка квалифицированных преподавательских кадров и отсутствие научно-теоретической базы обучения русскому языку иностранцев. Обе эти проблемы могли быть решены только путем подготовки из числа преподавателей-практиков квалифицированных авторов учебников РКИ, которые смогли адаптировать для аудитории студентов-иностранцев сознательно-практический метод обучения, господствовавший в то время в отечественной методике преподавания иностранных языков.

Над первыми учебниками по русскому языку для студентов подготовительного факультета работал коллектив преподавателей-практиков МГУ имени М.В. Ломоносова (Пулькина, Захава-Некрасова, 1958), которому удалось обобщить и систематизировать свой профессиональный опыт, предложить эффективные методические решения. В тот же период были разработаны пособия по обучению грамматике, фонетике, видам речевой деятельности, газетно-публицистическому и научному стилям речи.

Можно утверждать, что в тот момент, на этапе становления методики преподавания РКИ, *преподаватель РКИ* и *автор учебника РКИ* – синонимы, это одна и та же «профессия», когда методические решения рождаются на

базе собственного педагогического опыта и переносятся в аудитории коллег, чей опыт также активно используется.

Впоследствии, когда открылись новые крупные центры преподавания русского языка иностранцам (и прежде всего – Университет дружбы народов, 1960 и Институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1974), эти «профессии» дифференцировались, хотя очевидно, что «ген творчества» заложен в профессиональную базу преподавателя РКИ: принято считать, что каждый преподаватель РКИ в течение своей профессиональной жизни создает авторские методические материалы, пишет свой учебник. Для нашей профессиональной сферы характерно, что новые методические решения быстро становятся достоянием преподавателей-практиков, а часто и иницируются ими.

В отличие от преподавателей РКИ, авторов учебников никто специально не готовит. Различия между автором учебника РКИ и творческим преподавателем-практиком лежат в плоскости осознания и в описании первым психолого-педагогических закономерностей, целей и задач процесса обучения, способов их достижения, а вторым – обеспечения реализации заданных конкретных методических решений.

Уже в 60–70-е годы прошлого века авторская работа в сфере РКИ усложняется и дифференцируется: на первый план выдвигается создание национально-ориентированных учебников РКИ (Баш и др., 1960), интенсивных курсов, пособий, направленных на овладение определенной профессией, учебников для детей и молодежи, аспектных учебных пособий, учебников для лиц, владеющих разными иностранными языками, интенсивных курсов, пособий для деловых людей, учебников для факультетов и курсов повышения квалификации, разработка которых потребовала специальной профессиональной подготовки большого числа авторов, рекрутированных из отряда квалифицированных преподавателей.

Как же был обеспечен этот процесс? Прежде всего была создана современная теория учебника РКИ (Бим, 1977; Вятютнев, 1974; Арутюнов и др., 1981), проводились научные форумы, в центре внимания которых был анализ практики разработки современных учебников РКИ, специальные методические рекомендации ориентировали преподавателей-практиков на внедрение в процесс обучения инновационных методов и приемов.

Перед названными выше крупнейшими центрами изучения РКИ стояли разные задачи: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова и Российский университет дружбы народов (новое название с 1993 г.) были ориентированы в первую очередь на быстрое включение иностранных учащихся в учебный процесс на русском языке и эффективное обеспечение их разнопрофильной профессиональной подготовки. Поэтому и авторская работа, как правило, не предполагала привлечения к созданию учебников зарубежных соавторов, вопрос об их профессиональной подготовке не ставился.

Иное дело – созданный в 1966 г. при МГУ имени М.В. Ломоносова Научно-методический центр русского языка, преобразованный в 1973 г. в Институт русского языка имени А.С. Пушкина, который изначально был призван выступать организатором профессиональной деятельности преподавателей РКИ в нашей и зарубежных странах. Большое внимание в 1970–1980-е гг.

уделялось именно подготовке зарубежных коллег к авторской деятельности. Эта работа велась профильными подразделениями Института (сектор теории учебника, сектор начальных форм обучения, сектор школьного обучения, сектор краткосрочных форм обучения) в рамках совместных авторских коллективов. Сектор обучения студентов-филологов и сектор обучения студентов-нефилологов были ориентированы в основном на разработку учебных материалов для студентов, обучающихся в вузах СССР.

Практически во всех странах Восточной Европы, Монголии, Вьетнаме, некоторых странах Африки (Конго, Мали) в означенный период времени были созданы и успешно функционировали передовые для своего времени учебники для средних школ, а их национальные соавторы и в более поздний период времени продолжали успешную преподавательскую и авторскую деятельность. Огромную роль в их создании сыграли работы доктора педагогических наук, профессора М.Н. Вятютнева (Вятютнев, 1984). В последнее десятилетие XX в. Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина утратил функцию международного научно-методического центра, координирующего разработку учебников РКИ для зарубежных стран.

Завершая ретроспективный анализ исследуемой проблемы, обратим внимание на список учебной литературы по РКИ для разных контингентов обучаемых, построенный на хронологической основе (см. хронологический список литературы в конце статьи). На взгляд профессионалов, включенные в него издания оптимальным образом решали образовательные задачи своего времени, по этой причине опыт их создания, методические решения их авторов могут лечь в основу подготовки нового поколения методистов. Считаем (хотя такая традиция в методике преподавания РКИ не сформирована), что для стоящей перед нами задачи – профессиональная подготовка будущих зарубежных авторов учебников РКИ – анализ названий учебников, подготовленных за последние 60 лет, весьма информативен, поскольку манифестирует динамику методических подходов к их разработке.

Целесообразно, изучив данный список с потенциальными авторами учебников РКИ, организовать его обсуждение и попросить их ответить на вопросы: какие методические доминанты характерны для учебной литературы разных временных периодов? чему учили учебники РКИ прошлого? какие цели обучения реализовывались? чему, на ваш взгляд, должны учить учебники РКИ будущего? как изменился за последние 60 лет контингент обучаемых?

Наше исследование преследует две **цели**: охарактеризовать научно-методические источники, которые уже сегодня могут быть использованы потенциальными зарубежными авторами учебников РКИ, и предложить методические подходы к разработке методических материалов подобной ориентации.

Методы и материалы

В целях формирования методического тезауруса потенциальных зарубежных авторов учебников РКИ целесообразно использовать следующие методы: наблюдение за реальным учебным процессом, моделирование фрагментов учебного занятия, описание специфики учебных материалов в учебнике для определенного этапа обучения, конкретной национальной аудитории, транс-

формацию учебных материалов в связи с изменением национального (возрастного) состава группы или условий обучения, демонстрацию в ходе практического занятия разработанных обучаемыми методов и приемов обучения.

В качестве материалов для таких занятий могут использоваться знаковые учебники, реализующие разные подходы к обучению русскому языку иностранцев (см. список в конце публикации), и авторские методические разработки по РКИ, созданные российскими и национальными авторами в разные временные периоды, публикации в журнале «Русский язык за рубежом», материалы научных форумов по проблемам теории и практики разработки учебников РКИ, видеоматериалы конкретных учебных занятий, обучающая наглядность.

Результаты

Основные результаты исследования заключены в следующем:

- обозначены актуальные проблемы, связанные с формированием профессионального тезауруса зарубежного автора учебника РКИ;
- выявлен ряд методических изданий, которые целесообразно использовать для решения научно-практической подготовки зарубежного преподавателя русского языка как иностранного;
- предложена идея о создании специализированной электронной методической площадки, доступной пользователям-методистам из разных стран мира в реализации конкретных задач по РКИ, определен круг вопросов, которые могут стать предметом обсуждения в ходе работы электронной методической площадки;
- представлен опыт подготовки молодых преподавателей в сфере РКИ в рамках экспериментального круглого стола «Конструируем коммуникативный учебник РКИ».

Обсуждение

Создание учебника – высшая точка профессиональной карьеры преподавателя РКИ, показатель его методической зрелости и в то же время мощный стимул к дальнейшему совершенствованию в этой сфере. Об уровне зрелости той или иной национальной методики в профессиональном сообществе принято судить по обеспеченности учащихся учебниками РКИ, которые решают актуальные задачи обучения.

Как уже говорилось, развитие теории учебника РКИ связано с именами известных методистов, работы которых не теряют своей актуальности и в настоящее время. Согласно их взглядам (см. работы Арутюнова, Бим, Вятютнева), учебник РКИ является не просто хранилищем слов, текстов, правил, а разветвленной, градуированной программой действий учителя и учащихся, которая реализуется с помощью упражнений. Такой взгляд на учебник в корне отличается от традиционного, сложившегося в методике преподавания русского языка как родного, где упор делается на изложение основ научных знаний по русскому языку, предназначенных для достижения учебных целей. Обозначенная методическая специфика учебника РКИ предъявляет определенные требования к характеру подготовки потенциального автора, особенно зарубежного.

Автор учебника РКИ, как правило, – опытный преподаватель, предлагает потенциальным пользователям обобщение своего методического опыта в условиях реального учебного процесса в определенной национальной и возрастной аудитории. При этом очевидно, что, если он рассчитывает на долгую и плодотворную жизнь своего методического произведения, он должен подключать «методические переменные» – рекомендовать потенциальным пользователям корректировать содержание учебника с учетом требований конкретного учебного процесса, то есть ориентироваться на смешанные по возрастному, национальному и профессиональному составу группы, на то, что преподаватель будет располагать разным временным потенциалом. Перед автором учебника, таким образом, стоят весьма сложные методические задачи. В то же время специализированной подготовки авторов учебников РКИ в России и за ее рубежами сегодня не осуществляется.

В настоящее время как в России, так и в зарубежных странах растет потребность в учебниках РКИ, ориентированных на новые контингенты обучаемых и новые цели и условия обучения. Очевидно, что сегодня происходит смена поколений авторов – процесс естественный и неизбежный.

Не будет большим преувеличением сказать, что каждое поколение авторов учит «своему» русскому языку, включает в учебник «свои» реалии, отбирает «свои» единицы речевого общения. Следовательно, подготовка молодых авторов не может ограничиваться только ориентацией на опыт предшественников.

Несмотря на то что молодым российским авторам учебников РКИ доступна обширная теоретическая литература по данному вопросу, а при прохождении очного курса повышения квалификации они могут вступить в непосредственный профессиональный контакт с опытными авторами учебников, не обеспечивается ожидаемый результат – формирование зрелого автора учебника РКИ. Сегодня нет методического формата, который был бы ориентирован на профессиональный диалог между авторами учебников РКИ разных поколений. Эту задачу не решают размещенные в сети Интернет материалы об учебниках РКИ, имеющие чисто коммерческий характер. К сожалению, молодым методистам не передаются конкретные приемы авторской работы, не выявляется специфика этой творческой деятельности. Как правило, автор учебника РКИ формируется самостоятельно и уже в достаточно зрелом возрасте.

Особенно остра проблема в зарубежных странах, где специальная методическая подготовка потенциальных авторов учебников РКИ отсутствует в принципе. Лучшие учебники РКИ, созданные в России в прошлые годы, современные научные представления методистов о типологии, содержании и структуре учебников РКИ, сами эти учебники, теоретические исследования психологов и педагогов в данной области им практически не доступны. Формат научной статьи или доклада на тематическом научном форуме не формирует представления о конкретных видах и формах работы, характерных для учебников разных типов. И, что особенно важно, зарубежный преподаватель-практик не имеет возможности вступить в профессиональное общение с коллегой – автором учебника из России, прояснить для себя характер и методическую специфику предлагаемых им методических решений.

Нельзя закрывать глаза и на то, что учебники РКИ, созданные зарубежными авторами, часто нуждаются в вычитке и серьезной грамматической и стилистической правке, а следовательно, их авторам должна быть предоставлена возможность получить актуальный для них грамматический комментарий. То же относится и к страноведческому материалу и иллюстративному ряду даже самых лучших зарубежных учебников РКИ.

Нужно отметить, что прежде большинство из названных проблем решалось в ходе работы совместных (российско-национальных) авторских коллективов, которые ныне практически прекратили свое существование, что и отмечают сами зарубежные коллеги. Сегодня русисты одной страны, как правило, не имеют никакого представления о том, по каким учебникам работают их коллеги в России и других странах, каких результатов они достигают, на какие методические модели ориентируются.

Таким образом, приходится признать, что сегодня отечественная методика преподавания РКИ не оказывает достаточного профессионального воздействия на сферу разработки учебников в зарубежных странах, отсутствует профессиональный диалог между методистами разных стран и поколений, работающими в данной области. Формат научно-методических конференций по данной проблематике проблему не разрешает. Напомним, что ранее (в 80-е гг. прошлого века) такие контакты весьма плодотворно осуществлялись централизованно в Институте русского языка имени А.С. Пушкина специальными структурами – сектором теории учебника и сектором обучения русскому языку в школах. Именно в то время совместными авторскими коллективами была создана серия инновационных национально-ориентированных учебников для разных контингентов обучаемых, в зарубежных странах сформировался корпус профессиональных авторов учебников РКИ.

Очевидно, что сегодня обозначенные проблемы не могут оставаться без пристального внимания отечественных русистов.

В 1980-е гг. под руководством видного отечественного методиста А.Р. Арутюнова велись теоретические исследования по анализу и оценке действий автора учебника и эксперта (Арутюнов, 1990; 1987). Была создана типология учебников иностранных языков, учитывающая адресат учебника, канал связи с адресатом, цели и тактику обучения. Работы этой методической школы были адресованы опытным преподавателям иностранных языков, методистам, редакторам и экспертам, заинтересованным в выборе оптимального учебника для тех или иных целей и условий обучения, сравнении параллельных учебников и их объективной оценке. Задачи такого уровня сложности не входят в круг проблем начинающих (потенциальных) зарубежных авторов учебников РКИ.

Повторим: теоретические основы и практические приемы авторской работы в сфере РКИ (особенно применительно к авторам-иностранцам) в методической литературе детально не описаны. Однако мы считаем, что ряд существующих изданий, ориентированных на иные цели обучения, мог бы быть с успехом использован для решения конкретных задач научно-практической подготовки зарубежных преподавателей РКИ к этой деятельности. Остановимся на следующих методических изданиях:

1. В первую очередь это пособия для преподавателей РКИ, в которых приводятся приемы обучения, методы воздействия на аудиторию, характеризуется подбор и систематизация упражнений и заданий, ориентированных на достижение определенных целей обучения, даются рекомендации по работе с конкретными учебниками. В качестве примера назовем широко известное пособие А.А. Акишиной и О.Е. Каган «Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного» (Акишина, Каган, 2016). Следует отметить, что преподаватель, работающий с аудиторией потенциальных авторов учебников РКИ, должен творчески переосмыслить включенный в пособие материал и переориентировать его на адресную аудиторию.

2. В 2015 г. в издательстве «Златоуст» вышла книга А.Л. Бердичевского, А.В. Голубевой «Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного» (Бердичевский, Голубева, 2015). Авторы практически впервые адресуют свое произведение не только методистам, преподавателям, редакторам, аспирантам и магистрантам, но и всем тем, «кто решил выступить в роли автора учебника по русскому языку как иностранному» (Там же: 2). Детально характеризуя функции и специфику современного учебника РКИ, авторы выдвигают требования к подготовке его авторов, среди которых – высокая научная квалификация, наличие творческого начала, способность моделировать целостный учебный процесс (Там же: 134). Отмечая актуальность и высокую научную ценность данного методического труда, заметим, что специфика авторской деятельности не находится в фокусе внимания А.Л. Бердичевского и А.В. Голубевой, хотя они и рассматривают ее среди значимых факторов, влияющих в конечном счете на эффективность того или иного учебника РКИ.

3. В 2018 г. в издательстве «Икар» вышла книга А.Н. Щукина «Русский язык как иностранный: основы учебниковедения», адресованная преподавателям РКИ и студентам-филологам (Щукин, 2018). Автор рассматривает ее как учебное пособие по дисциплине «Методика преподавания русского языка как иностранного». Он справедливо замечает, что «существует заметный дефицит публикаций, содержащих рекомендации по выбору учебников и приемов работы с ними в конкретных условиях преподавания русского языка» (Там же: 3). Среди целей пособия А.Н. Щукин называет и такую – «помочь студентам овладеть базовыми умениями по созданию собственных учебных материалов с использованием современных мультимедийных и компьютерных средств» (Там же: 4). Настоящее издание содержит богатый фактический учебный материал для своей адресной аудитории. Этот материал может быть использован для целей подготовки потенциальных (в том числе и зарубежных) авторов учебников РКИ при условии разработки дополнительного методического аппарата, ориентированного на специфические профессиональные потребности нашего контингента – потенциальных (в том числе и зарубежных) авторов учебников РКИ.

4. Нам не известны научные работы, которые прямо и непосредственно изучают методические особенности авторской деятельности в сфере РКИ. Несомненно, однако, что подобные вопросы косвенным образом раскрываются в методических исследованиях, посвященных разработке учебников РКИ.

В качестве примера приведем диссертационное исследование «Учет лингвокультурных характеристик коммуникативной личности в учебнике РКИ для гидов Турции» (Желлали, 2017). В данной работе делается вывод о том, что в методический тезаурус автора учебника входят две составляющие: владение классическими принципами теории учебника РКИ и способность расширять, дополнять их применительно к целям и задачам обучения конкретного контингента.

Так, в диссертации доказывается, что автор учебника РКИ для гидов Турции должен владеть родным языком аудитории, изучить условия и специфику подготовки по русскому языку потенциальных гидов, познакомиться с особенностями гостиничного и туристического сервиса в Турции, получить информацию об основных фактах истории этой страны, обычаях и правилах этикета, освоить основные туристические маршруты. Очевидно, что без освоения специальных приемов авторской работы невозможно решить названные задачи.

Как видим, профессиональная подготовка отечественных и зарубежных авторов учебников РКИ не находится в центре внимания методистов. Практически отсутствуют научные публикации на эту тему, не проводятся методические форумы, посвященные данной проблематике, вопросы формирования специфической авторской компетенции не включаются в систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Совместные (российско-зарубежные) авторские коллективы чаще всего складываются стихийно. Ситуация остра как в России, так и в большинстве зарубежных стран.

Вышесказанное заставляет задуматься об организации нового формата специализированных профессиональных методических контактов между русистами разных стран – опытными и молодыми авторами учебников РКИ. Зададимся вопросами: где, на какой площадке, когда могут «встретиться» и в диалоговом режиме обсудить возникающие методические проблемы, поделиться опытом молодые зарубежные авторы учебников и признанные профессионалы-россияне? как и кем может быть организовано такое методическое наставничество? Заметим, что задачи подобного уровня конкретики не рассматриваются в качестве значимых ведущими международными структурами русистов.

Нам представляется перспективной идея создания специализированной электронной методической площадки, доступной пользователям-методистам из разных стран, которая будет решать следующие задачи:

- знакомить зарубежных методистов с лучшими практиками прошлого – с тем, как, с помощью каких методов и приемов формулировались и решались актуальные для своего времени задачи обучения в учебниках РКИ, признанных эталонными;
- обеспечивать обмен российским и зарубежным опытом создания учебников РКИ для разных национальных, возрастных и профессиональных контингентов обучаемых;
- характеризовать специфику авторской работы в сфере РКИ;
- знакомить с типологией учебников РКИ, ориентированных на конкретные цели, задачи и условия реального учебного процесса;

- давать зарубежным коллегам рекомендации по совершенствованию их методических разработок;
- знакомить с современными методическими требованиями к отбору и адаптации текстового, тренировочного и иллюстративного материала для учебника того или иного типа, для конкретной национальной и возрастной аудитории;
- характеризовать опыт и преимущества работы совместных авторских коллективов;
- содействовать распространению учебной и методической литературы, изданной в России, среди методистов зарубежных стран;
- обеспечивать молодым авторам из зарубежных стран возможность продемонстрировать созданные ими учебные материалы, получить их квалифицированную оценку и рекомендации по устранению методических недочетов;
- демонстрировать и обсуждать опыт и специфику авторской работы в зарубежных странах над национально-ориентированными учебниками (учебными комплексами);
- оказывать зарубежным коллегам консультативное содействие в разработке учебных материалов по РКИ для разных континентов и условий обучения;
- помогать оценивать и грамотно использовать методический потенциал современных технологий, методов и приемов обучения при создании учебников РКИ;
- знакомить зарубежных коллег с методическими требованиями к учебным текстам, упражнениям и иллюстративному ряду в зависимости от типа учебника РКИ;
- организовывать виртуальные встречи с представителями российских вузов, осуществляющих профессиональную переподготовку зарубежных граждан в сфере РКИ;
- предоставлять зарубежным коллегам возможность квалифицированной оценки уроков по РКИ, проведенных ими в виртуальном режиме.

Далее рассмотрим первый опыт подготовки молодых преподавателей (россиян и иностранцев) к авторской деятельности в сфере РКИ, представим разработанные нами материалы для проведения экспериментального круглого стола «Конструируем коммуникативный учебник РКИ». На наш взгляд, они наглядно демонстрируют специфику и ход авторской работы, выделяют ее этапы, учат логично и последовательно ставить и решать специфические методические задачи, характерные именно для авторской деятельности. Данные материалы использовались на занятиях по методике преподавания РКИ в магистратуре филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (2012–2014 гг.) и в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова в курсе повышения квалификации «Методическая школа молодого преподавателя» (2018–2020 гг.). Всего обучаемыми выполнено за эти годы более 80 работ. Мы исходили из того, что первые умения авторской деятельности целесообразно закладывать уже в начале преподавательской деятельности.

Для конструирования коммуникативного учебника РКИ мы избрали схему «цели – средства – результат», которая дает возможность работать с объек-

тами разной природы, использовать разные типы взаимосвязей и взаимозависимостей: социально значимые цели следует представить в виде последовательности промежуточных задач, необходимо обеспечить решение этих задач материально (учебный материал) и методически (учебные действия), выбрать процедуры для контроля и коррекции, которые позволят судить о качестве (уровне) достижения конечных целей.

Приступая к работе над коммуникативным учебником, автор должен последовательно дать ответы на следующие вопросы:

1) как определить потребности общества и интересы учащихся в области русского языка как иностранного и сформулировать на их основе социальный заказ, то есть назвать круг социально значимых задач, в котором учащимся предстоит использовать данный язык?

2) как трансформировать социальный заказ в учебный коммуникативный минимум – список того, что и в каких сферах общения и видах речевой деятельности должны уметь делать средствами языка учащиеся данной возрастной, профессиональной, социальной группы?

3) как отобрать, адаптировать или создать учебные материалы и составить из них текстотеху учебника или учебного курса?

4) как обеспечить (наполнить) коммуникативный минимум языковыми средствами: словариком, списком морфо- и словообразовательных моделей, списком синтаксических конструкций, а также списком стереотипов общения?

5) как построить систему действий над учебными материалами и учебными взаимодействиями между обучаемыми и обучающими, то есть технологию упражнений и заданий, выполнение которых является содержанием учебного процесса?

6) как измерить текущий и итоговый уровень соответствия учебных действий конечным и промежуточным целям обучения?

7) как определить, какая структура будущего учебника лучше всего отвечает разрешению всех этих задач?

Далее преподаватель демонстрирует учебной группе развертывание этой схемы на примере языковых, речевых и коммуникативных учебников РКИ, созданных российскими и зарубежными авторами для достижения конкретных целей обучения в разные временные периоды. Затем к следующему занятию под руководством преподавателя студенты строят схему коммуникативного учебника, выбрав предварительно конкретный контингент обучаемых и цели обучения.

Группа аргументирует ответ на вопрос: какую тактику построения учебника вы расцениваете как коммуникативную?

1. Опираясь на несомненно обязательные результаты общения для данного контингента учащихся, авторы отбирают, строят, адаптируют тексты и на их основе составляют языковой минимум.

2. Опираясь на тексты, безусловно актуальные для учащихся, авторы подбирают коммуникативные задачи и строят языковой минимум так, чтобы задачи общения иллюстрировались исходными текстами, а языковой минимум являлся статистической выборкой из текстотеки.

3. Опираясь на несомненно обязательный языковой материал, авторы формулируют коммуникативные задачи и конструируют тексты.

Перед обучаемыми ставятся вопросы: учебники каких типов можно сконструировать с опорой на две другие тактики? учебники каких типов функционируют в школах и вузах вашей страны? известен ли вам учебник, который вы могли бы назвать по-настоящему коммуникативным? каким вы видите учебник иностранного языка будущего?

На завершающем этапе работы в ходе итогового занятия обучаемые выступают с сообщениями, в которых защищают построенную ими схему коммуникативного учебника для избранного контингента. Группа обсуждает и оценивает работы коллег.

Многолетняя практика проведения описанного круглого стола убедительно показала, что в ходе его работы формируются первичные умения авторской работы и прежде всего умение определять, методически корректно наполнять и соотносить такие методические категории, как цели обучения, средства обучения, результат обучения.

Продемонстрируем разработку, созданную по итогам работы круглого стола (см. таблицу).

Таблица

Коммуникативный минимум для гида (иностранца)

Задачи общения из коммуникативного минимума	Текстотека (каталог текстов)	Языковые средства (формальный минимум)
1. Встреча туристов в аэропорту. 2. Сопровождение туристов в отель. 3. Проведение экскурсий. 4. Решение различных проблем туристов	Путеводители, брошюры, книги по искусству, истории и архитектуре, справочные материалы, которые формируют у будущих гидов речевые и коммуникативные умения: 1) диалоги (вопрос – ответ; вопрос – контрвопрос; сообщение – вопрос; сообщение – ответное сообщение; сообщение – просьба; просьба – сообщение; побуждение – сообщение и т. д.); 2) монологи (монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-сообщение, монолог-повествование)	1. Речевые формулы: Обратите внимание на; Очень надеюсь, что; Как вы видите; Я вам не советую; Дорогие гости! Я рад приветствовать вас и т. д. 2. Языковой материал: интонационные средства; склонение имен существительных, прилагательных, местоимений и числительных (ед. ч. и мн. ч.); Р. п. места (около чего?); инфинитив глагола; времена глагола; глаголы движения; предлоги (всмотреться во что, дойти до чего? подойти к чему?; обойти вокруг чего?, синонимы и антонимы; степени сравнения прилагательного; краткая форма прилагательного; виды глагола (употребление глаголов несовершенного и совершенного вида); наклонение глаголов (изъявительное, повелительное, условное); переходные и непереходные глаголы; глаголы движения (бесприставочные глаголы движения; глаголы движения с приставками; причастие (активные причастия; пассивные причастия; краткая форма причастий); деепричастие; наречие; степени сравнения наречий; союзы (сочинительные и подчинительные); частицы; простые и сложные предложения. 3. Лексический материал: префиксальные глаголы движения; глаголы, обозначающие состояния и действия, направленные на кого-нибудь или что-нибудь; обозначения профессий, городских и государственных учреждений, предметов быта и т. д. 4. Лексический материал: Что случилось? Какие у вас проблемы? Я помогу вам... найти, купить, встретиться... Я решу ваши проблемы! Не волнуйтесь! Не беспокойтесь!

Источник: работа выполнена Э.И. Желлали на семинаре 2017 г.

Заключение

Характеризуя современную ситуацию, сложившуюся на рынке образовательных услуг в сфере РКИ, нельзя не отметить тенденцию к дифференциации и специализации учебников и учебных пособий для новых контингентов учащихся, ориентацию методической литературы на разные языки, профили, этапы, формы и цели обучения. Названные факторы требуют углубления теоретической подготовки молодых (прежде всего – зарубежных) авторов учебников РКИ.

Очевидно, что в первую очередь они должны овладеть как теоретическим материалом, так практическими базовыми методическими категориями, и осознавать, как изменение одной (любой) из этих переменных повлияет на «целое» – учебник для того или иного контингента обучаемых. Принципиально важно сформировать у потенциальных авторов учебника РКИ понимание того, что названные составные элементы учебника обеспечивают овладение коммуникативной компетенцией, а учебное пособие – это «микроучебник». Электронная обучающая площадка поможет создать уникальную возможность отобрать в сети Интернет и продемонстрировать потенциальным авторам большой массив учебников РКИ разных типов, а также организовать серию практических занятий с учетом индивидуальных профессиональных интересов и запросов участников программы.

В центре внимания ученых-методистов остается важнейший вопрос оптимизации профессиональной подготовки потенциальных зарубежных авторов учебников РКИ – формирование корпуса международных экспертов, опытных преподавателей-практиков и авторов учебников РКИ из числа российских и зарубежных коллег. Отечественным и зарубежным специалистам необходимо предоставить широкую возможность демонстрации своих методических идей и их практической реализации в учебниках.

Все обозначенные проблемы являются перспективными и требует дальнейшего изучения.

Хронологический список учебников РКИ, демонстрирующих динамику развития методической мысли

1. *Баш Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др.* Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Вып. 1, 2. М.: Высшая школа, 1965. 347 с.
2. *Хавронова С.А., Широкинская А.И.* Русский язык в упражнениях. М., 1965. 350 с.
3. *Ванеева В.Н., Вишнякова Т.А., Остапенко В.И.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. М.: Высшая школа, 1965. 590 с.
4. *Вагнер В.Н., Овсиенко Ю.Г.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на английском языке. М.: Высшая школа, 1965. 655 с.
5. *Степанова Е.М., Ивлева З.Н., Трушина Л.Б.* Русский язык для всех: учебный комплекс / под ред. В.Г. Костомарова. М.: Прогресс, 1970. 207 с.
6. *Володина Г.И., Курганова С.П. и др.* Практический курс русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на естественных факультетах университетов. М.: Русский язык, 1970. 456 с.

7. *Вятютнев М., Сосенко Э., Протопопова И., Вохмина Л., Кочеткова А. и др.* Русский язык 1, 2, 3: аудиовизуальный курс для зарубежных школ: учебный комплекс: книга для учеников, книга для учителя, комплект грампластинок. М.: Педагогика, 1971–1973.
8. *Крылова Н., Самуйлова Н., Федянина Н.* Так говорят русские. М.: Русский язык, 1976. 358 с.
9. *Володина Г.И., Найфельд М.Н.* Учебник русского языка для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений. М.: Русский язык, 1976. 416 с.
10. *Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Протопопова И.А.* Горизонт-1: учебник русского языка. М.: Русский язык, 1978. 199 с.
11. *Костомаров В.Г., Леонтьев А.А.* Русский язык для туристов: пособие для занятых деловых людей и беззаботных туристов. М.: Русский язык, 1978. 183 с.
12. *Метс Н.А. и др.* Учебник по русскому языку для факультетов и курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей. М.: Русский язык, 1980. 398 с.
13. *Кириш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В.* Русская речь – интенсивно: учебное пособие для говорящих на английском языке. М.: Русский язык, 1981. 228 с.
14. *Рожкова И.М., Пирогова Л.И.* Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля: интенсивный курс. М.: Русский язык, 1981. 254 с.
15. *Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Чагина О.В. и др.* Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов: 1 курс. М.: Русский язык, 1987. 399 с.
16. *Милославский И.Г.* Краткая практическая грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1987. 283 с.
17. *Журавлева Л.С., Нахабина М.М., Протасова Т.Н., Галева М.М.* Практический курс русского языка для начинающих. М.: Центр международного образования МГУ, 1991. 364 с.
18. *Китайгородская Г.А., Гольдштейн Я.В., Смородинская Т.Э.* Мосты доверия: интенсивный курс русского языка: учебник. М.: Русский язык, 1993. 70 с.
19. *Голубева А.В., Задорнова А.И., Гананольская Е.В.* Русский язык для гостиниц и ресторанов: начальный курс. СПб.: Златоуст, 1998. 196 с.
20. *Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Маерова К.В.* Учебник русского языка для говорящих по-китайски: базовый курс. М.: Русский язык, 2000. 349 с.
21. Русский язык: первые шаги: учебный комплекс. Ч. 1–3. СПб.: Златоуст, 2000–2002.
22. *Кортава Т.В., Тун Янь Сянь.* Место встречи – МГУ. Русский язык для китайцев. М.: Муравей, 2002. 182 с.
23. *Азимов Э.Г., Вятютнев М.Н., Лузайа Маминги Р., Фарисенкова Л.В.* Начальный курс русского языка. М.: ИКАР, 2002. 271 с.
24. *Бегенева Е.И.* Русская газета к утреннему кофе: интерактивный курс русского языка: модель 12. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 248 с.
25. *Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. и др.* Приглашение в Россию: учебный комплекс: элементарный и базовый курс русского языка. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 287 с.
26. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.Н., Толстых А.А.* Дорога в Россию: учебник русского языка: элементарный уровень. 6-е изд. М.: Златоуст, 2012. 256 с.
27. *Клобукова Л.П., Вавулина А.В. и др.* Русский язык для юристов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 359 с.
28. *Клобукова Л.П., Нестерская Л.А. и др.* Готовимся к профессиональной деятельности: русский язык для экономистов. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 160 с.
29. *Бердичевский А.Л., Голубева А.В.* Контакты: учебник русского языка для зарубежных школьников. СПб.: Златоуст, 2012. 140 с.
30. *Копытина Г.М.* Очень просто! Русский язык для начинающих (для говорящих на английском языке). 7-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 105 с.

31. *Дорофеева Т.М., Лебедева М.Н.* Учебная грамматика русского языка: 53 модели: базовый курс. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 279 с.
32. *Хавронина С.А., Харламова Л.А., Казньшикина И.В.* Сервис. Практический курс русского языка для работников сервиса. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 301 с.
33. *Азимов Э.Г., Фарисенкова Л.В.* Живой русский. М.: ИКАР, 2014. 218 с.
34. *Нахабина М.М., Антонова В.Е., Курлова В.Е. и др.* Русский сезон: учебник по русскому языку: элементарный уровень. СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.
35. *Вохмина Л.Л., Гаврикова И.Ю., Зайцева А.С.* Встречаемся в Москве!: учебное пособие для молодежи: средний уровень. М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2016. 199 с.

Список литературы

- Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. 9-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 255 с.
- Арутюнов А.Р.* Коммуникативный интенсивный учебный курс для заданного контингента учащихся: методическое пособие. М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1990. С. 87–91.
- Арутюнов А.Р.* Современные модели конструирования, анализа и внедрения учебников и учебных пособий по русскому языку: курс лекций. М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1987. 70 с.
- Арутюнов А.Р., Трушина Л.Б., Чеботарев П.Г.* Многофакторный анализ учебников иностранных языков // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1981. С. 58–76.
- Баш Е.Г., Бабалова Л.Л., Дорофеева Т.М.* Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев / под ред. П.С. Кузнецова. М.: Высшая школа, 1960. 619 с.
- Бердичевский А.Л., Голубева А.В.* Как написать мультикультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 139 с.
- Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
- Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.
- Вятютнев М.Н.* Формирование теории учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1974. № 4. С. 61–65.
- Желлали Э.И.* Учет лингвокультурных характеристик коммуникативной личности в учебнике РКИ для гидов Турции: дис. ... к. пед. наук. М., 2017. 197 с.
- Пулькина Н.М., Захава-Некрасова Е.Б.* Учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. П.С. Кузнецова. М.: Советская наука, 1958. 641 с.
- Щукин А.Н.* Русский язык как иностранный: основы учебниковедения: пособие для преподавателей и студентов-филологов. М.: ИКАР, 2018. 322 с.

Сведения об авторах:

Фарисенкова Любовь Викторовна, доктор педагогических наук, профессор Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. *Сфера научных интересов*: учебник РКИ, методика преподавания РКИ, русский язык как иностранный. E-mail: fartom1@yandex.ru

Желлали Эльнура Ибрагим кызы, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. *Сфера научных интересов*: русский язык как иностранный, коммуникативная личность, игровые технологии. E-mail: melnura@yandex.ru

Forming a methodical thesaurus of a foreign author of a manual on Russian as a foreign language

Lyubov V. Farysenkova, Elnura I. Zhellali

Lomonosov Moscow State University

24/35 Krzhizhanovskogo St, bldg 1, Moscow, 117218, Russian Federation

Abstract. The article aims at investigating the specifics of the modern practice of training foreign authors of Russian as a foreign language (RFL) textbooks and identifying the prospects for the formation of a professional thesaurus of this group on the basis of modern educational technologies. This issue is really relevant, since, as it is shown in the article, there are currently almost no methodological studies and manuals addressed to this group of trainees. At the same time, practice shows that foreign colleagues are in urgent need of diverse methodological support from Russian methodologists. The paper shows that in 1970–1980-s, when such support was purposefully implemented, modern textbooks on RFL were created in foreign countries, which contributed to the Russian language spreading in Europe, Asia and Africa. The research materials were textbooks on the Russian language for foreigners, which marked a certain stage in teaching methods of RFL development. The authors of the article rely on general scientific theoretical research methods: comparative analysis of available sources of information, comparative analysis of the conceptual system of the topic under research, synthesis of their own points of view (or positions), based on the analysis of various ways of solving the problem. The article resulted in the proposed topic of training and consulting materials for potential foreign authors of RFL textbooks, which are supposed to be based on the developed electronic platform, as well as the introduction of materials of the round table “Designing a communicative textbook of RFL” into the system of professional training and advanced training. The authors concluded that potential foreign authors of RFL textbooks are currently in urgent need of systematic scientific and methodological support. In this regard, it is recommended to intensify work with this contingent, using the potential of domestic methodological research, both classic and modern.

Keywords: Russian as a foreign language textbook, Russian as a foreign language textbook theory, professional methodological thesaurus, Russian as a foreign language teaching methodology, the author of the textbook, electronic learning platform

Article history: received: 06.06.2020; accepted: 10.08.2020.

For citation: Farysenkova, L.V., & Zhellali, E.I. (2020). Forming a methodical thesaurus of a foreign author of a manual on Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 18(4), 422–438. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-422-438>

References

- Akishina, A.A., & Kagan, O.E. (2018). *Uchimsya učit': Dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning to teach: For teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Arutyunov, A.R. (1987). *Sovremennye modeli konstruirovaniya, analiza i vnedreniya uchebnikov i uchebnykh posobii po russkomu yazyku: Kurs lektsii* [Modern models of designing, analyzing and implementing textbooks and manuals on the Russian language: Course of lectures]. Moscow: Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina Publ. (In Russ.)

- Arutyunov, A.R. (1990). *Kommunikativnyi intensivnyi uchebnyi kurs dlya zadannogo kontingenta uchaschchikhsya* [Communicative intensive training course for a given contingent of students]. Moscow: Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina Publ. (In Russ.)
- Arutyunov, A.R., Trushina, L.B., & Chebotarev, P.G. (1981). *Mnogofaktorny analiz uchebnikov inostrannykh yazykov* [Multivariate analysis of textbooks of foreign languages]. *Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo* [Content and structure of textbooks on Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Bash, E.G., Babalova, L.L., & Dorofeeva, T.M. (1960). *Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-v'etnamtsev* [Textbook of the Russian language for students-Vietnamese]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
- Berdichevskii, A.L., & Golubeva, A.V. (2015). *Kak napisat' mul'tikul'turnyi uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo* [How to write a multicultural textbook on Russian as a foreign language]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Bim, I.L. (1977). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of school textbooks]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Pulkina, N.M., & Zakhava-Nekrasova, E.B. (1958). *Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrantsev* [Russian language textbook for foreign students]. Moscow: Sovetskaya nauka Publ. (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (2018). *Russkii yazyk kak inostrannyi: Osnovy uchebnikovedeniya: Posobie dlya prepodavatelei i studentov-filologov* [Russian as a foreign language: Fundamentals of textbook studies: Handbook for teachers and students of philology]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Vyatyutnev, M.N. (1974). *Formirovanie teorii uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo* [The formation of the theory of the textbook of Russian as a foreign language]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], (4), 61–65. Moscow. (In Russ.)
- Vyatyutnev, M.N. (1984). *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)* [The theory of the textbook on Russian as a foreign language (methodical bases)]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Zhellali, E.I. (2017). *Uchet lingvokul'turnykh kharakteristik kommunikativnoi lichnosti v uchebnike RKI dlya gidov Turtsii* [Accounting for linguistic and cultural characteristics of the communicative personality in the textbook of the RKI for guides in Turkey]. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)

Bio notes:

Lyubov V. Farysenkova, Doctor of Pedagogy, Professor of the Institute of Russian Language and Culture of the Lomonosov Moscow State University. *Research interests*: textbook on Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, Russian as a foreign language. E-mail: fartom1@yandex.ru

Elnura I. Zhellali, Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the Institute of Russian Language and Culture of the Lomonosov Moscow State University. *Research interests*: Russian as a foreign language, communicative personality, game technologies. E-mail: melnura@yandex.ru



ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ FIRST STEPS IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453

Научная статья

Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды

К.Д. Балакина

Болонский университет

Итальянская Республика, 47121, Форли, Corso della Repubblica, 136

Аннотация. Работа посвящена проблемам развития навыков говорения у студентов продвинутого уровня вне языковой среды. Актуальность данной темы обусловлена решающей ролью, которую играет говорение в свете коммуникативного подхода к обучению русского языка как иностранного. Цель исследования – определить эффективность регулярного применения ролевых игр при работе над нетривиальными темами со студентами уровня В2 в условиях минимального количества аудиторных часов, для чего был проведен анализ научно-методической литературы и представлено обобщение накопленного преподавательского опыта в сфере высшего образования в Италии. Доказано, что применение ролевых игр в качестве ключевой дидактической технологии позволяет максимизировать количество продуцируемой итальянскими учащимися речи. Внимание акцентируется на том, насколько гибкой является практика применения ролевых игр и как она может быть успешно адаптирована к самым разным задачам и лексическим темам. Описанный в статье подход способствует созданию на уроках комфортной атмосферы живого общения, более активной вовлеченности студентов в процесс говорения на русском языке и, как результат, приводит к повышению их мотивации. Об эффективности подхода свидетельствуют также приведенные в статье положительные отзывы студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, говорение, ролевые игры, коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, продвинутый уровень

История статьи: поступила в редакцию: 22.04.2020; принята к печати: 04.07.2020.

Для цитирования: Балакина К.Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 439–453. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>



Введение

Какую бы форму ни принимал коммуникативный метод, неизменной остается его ключевая идея, согласно которой основной целью изучения иностранного языка является развитие навыков, необходимых для эффективно применения языка в условиях реальной коммуникации (Pham, 2007: 196). Многие ученые сходятся во мнении, что умение говорить на иностранном языке является наиважнейшей задачей обучения языку (Ur, 1981; Nunan, 1991; Hughes, 2011; Goh, Burns, 2012; Шукин, 2011). Однако нельзя не отметить, что для иностранных учащихся говорение является не только самым важным, но и самым трудным видом речевой деятельности (Ur, 1981: 2). Многие преподаватели согласятся, что уверенное владение грамматическими структурами языка при выполнении письменных заданий далеко не всегда приводит к умению так же уверенно применять язык на практике.

Продуцирование устной речи сопряжено с целым рядом психологических факторов, которые могут существенно затруднять этот процесс (Arnold, 2003). Одним из таких факторов является повышенное волнение учащихся. По мнению Элейны Филлипс, говорение на иностранном языке в классе является тем видом деятельности, при котором учащиеся чувствуют себя наиболее уязвимыми (Phillips, 1991). Неуверенность в себе, завышенные ожидания от уроков, боязнь ошибиться, получить негативный отзыв от преподавателя и самое главное боязнь выглядеть глупо в глазах своих одноклассников – все это и другие факторы приводят к тому, что некоторые, иногда самые способные, студенты испытывают страх на уроках, где от них требуется активное участие в разговоре на иностранном языке. Этот страх может серьезно мешать прогрессу учащихся, а в некоторых случаях может и вовсе лишить их возможности достичь свободного владения иностранным языком (Horwitz et al., 1986: 127). Таким образом, создание приятной атмосферы на занятиях, комфортных и понятных условий работы, а также использование самых разных стимулов, положительно действующих на мотивацию и воображение студентов, являются важнейшими задачами преподавателя, целью которого является максимальное вовлечение студентов в общение на иностранном языке.

Данная работа представляет собой методическое исследование, проведенное в Болонском университете в Италии в департаменте письменного и устного перевода г. Форли. В исследовании представлены результаты работы со студентами третьего (последнего) курса, обучающимися по программе бакалавриата «Межкультурное языковое посредничество»¹, по окончании которой им присваивается квалификация «Переводчик»². В рамках данной программы студенты изучают русский в качестве второго иностранного языка, начиная с абсолютного нуля на первом курсе с целью достичь уровня B2 к концу третьего курса. Необходимо отметить, что изучение таких аспектов языка, как фонетика и грамматика, выносятся в отдельный теоретический курс, а работа над четырьмя видами речевой деятельности осуществляется

¹ Итальянское название курса: *Mediazione Linguistica Interculturale*.

² Итальянское наименование квалификации: *Mediatore Interculturale*.

на практическом курсе русского языка, который ведет носитель языка (в данном случае, автор статьи). Наряду с изучением самого языка студенты посещают ряд других курсов, таких как русская литература, письменный перевод с русского на итальянский и с итальянского на русский язык, а также двусторонний устный перевод.

Организация учебного процесса в рамках практического курса сопряжена с рядом трудностей. Во-первых, практическому курсу отводится всего одно аудиторное занятие в неделю (2 академических часа). Во-вторых, на третьем курсе группы насчитывают от 20 до 30 студентов, подавляющее большинство из которых являются носителями итальянского языка, начали изучение русского языка в университете и никогда не были в русскоговорящих странах. В-третьих, департамент г. Форли считается одной из лучших школ перевода в Италии, поэтому обучение традиционно ведется по интенсивной программе с целью поддерживать высокий уровень подготовки студентов. Следует также отметить сильную мотивацию студентов, которые стремятся овладеть русским языком на продвинутом уровне, чтобы продолжить свое обучение в магистратуре Болонского университета на международном курсе синхронного перевода.

Таким образом, при организации практических занятий в рамках данного курса перед преподавателем стоит сложная задача: при минимальном количестве аудиторных часов, достаточно больших группах студентов и вне языковой среды создать оптимальные условия для того, чтобы студенты овладели русским языком на продвинутом уровне. Как неоднократно отмечали известные методисты (Шукин, 2011: 251–252; Акишина, Каган, 2012: 75–77), практике говорения должна отводиться решающая роль, и именно эта цель преследовалась при организации работы на практическом курсе, которая обобщенно представлена на рис. 1.

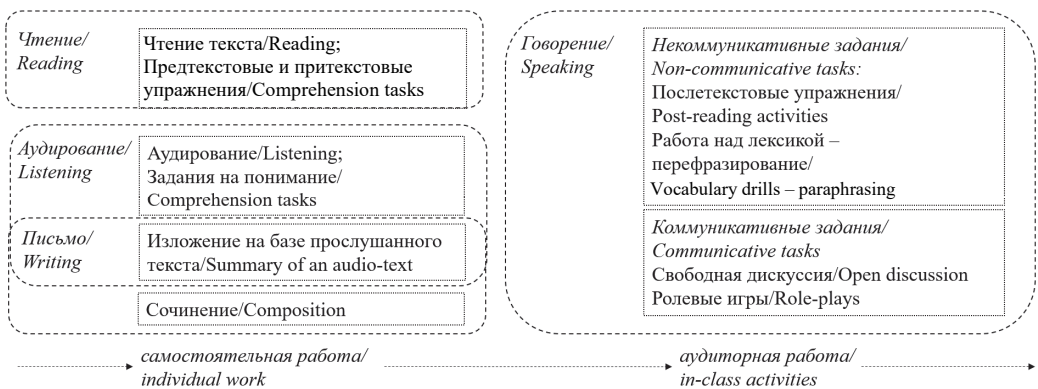


Рис. 1. Организация работы над каждой лексической темой в рамках практического курса русского языка на третьем курсе бакалавриата
[Figure 1. Teaching workflow for each lexical domain within the practical course of Russian language with the third-year bachelor students]

Из схемы видно, что обучение построено по так называемому принципу перевернутого класса (что является наиболее оправданным методом в условиях малого количества аудиторных часов, см.: Ozdamli, Asiksoy, 2016),

при котором большой объем работы по усвоению нового лексического материала выполняется студентами самостоятельно, в то время как аудиторные часы полностью посвящены работе над говорением.

Ввод и закрепление нового лексического материала, а также активизация фоновых знаний осуществляются на базе тщательно отобранных текстов, становящихся «осью» работы по каждой теме, на которую в дальнейшем «нанализываются» все остальные виды работ (подробнее см., например: Акишина, Каган, 2012: 40). При этом в качестве финального и самого важного коммуникативного задания с целью активизации лексики и развития навыков говорения применяются ролевые игры.

Ролевая игра представляет собой современную педагогическую технологию, которая ставит своей целью «формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» (Азимов, Щукин, 2009). Эта технология предполагает, что студентам назначаются роли, и они должны общаться в рамках определенной ситуации и согласно отведенным им ролям. При этом само разыгрывание ситуации может быть организовано по-разному: начиная от строгих сюжетных линий, которым должны следовать учащиеся, кончая свободной импровизацией на заданную тему.

Ролевые игры получили широкое распространение на волне большой популярности коммуникативного метода, и уже с самого начала 1980-х годов данная технология стала объектом целого ряда методических монографий, изданных за рубежом (Ur, 1981; Littlewood, William, 1981; Livingstone, 1983; Omaggio, 1986; Ladousse, 1987; Golebiowska, 1990).

Важно отметить, что в зарубежной литературе часто различаются два вида данной технологии: симуляция и ролевая игра. В случае симуляции студенты изображают самих себя, но в какой-либо специфической ситуации, в то время как во время ролевой игры студенты играют роль, изображая определенного персонажа в заданной ситуации (и именно об этой второй технологии пойдет речь в данной статье). Многие методисты указывают на то, что данные термины невозможно четко разграничить, так как в любой симуляции всегда присутствует элемент ролевой игры. При такой интерпретации ролевая игра является более общим понятием, которое может входить в понятие симуляции, но не ограничивается ей (Crookall, Oxford, 1990; Ladousse, 1987: 5).

Начиная с 1980-х годов эффективность игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному получила освещение и в отечественной методической литературе (Арутюнов и др., 1985; Баев, 1989; Азарина, 2009; Битехтина, 2010). Среди преимуществ игровых технологий российские ученые выделяют в первую очередь то, что игровая деятельность на уроках русского языка как иностранного (РКИ) помогает создать условия, максимально приближенные к реальному общению, а также повышает мотивацию, снимает напряжение и приводит к увеличению объема речевой деятельности.

Среди игровых технологий в отечественной литературе особое внимание также было уделено ролевым играм, подробное описание которых можно встретить в некоторых методических пособиях (Акишина и др., 1990; Крючкова, Мощинская, 2009; Колесова, Харитонов, 2011; Щукин, 2011).

Цель исследования – определить эффективность регулярного применения ролевых игр при работе над нетривиальными темами со студентами уровня В2 в условиях минимального количества аудиторных часов, для чего был проведен анализ научно-методической литературы и представлено обобщение накопленного преподавательского опыта в сфере высшего образования в Италии.

Методы и материалы исследования

На теоретическом уровне в рамках данного исследования был проведен анализ научно-методической литературы, изданной в России и за рубежом, касающейся проблем обучения говорению, а также практики применения дидактической технологии ролевых игр.

На эмпирическом уровне были использованы следующие методы исследования:

– обобщение педагогического опыта, накопленного в сфере преподавания русского языка на старших курсах в высшем учебном заведении Италии;

– опытное обучение и научное наблюдение, проводимое на протяжении последних двух учебных годов со студентами третьего курса с целью испытать эффективность технологии ролевых игр (количество студентов в группе колебалось от 20 до 30);

– анкетирование (в котором приняло участие 18 студентов), выполненное с целью более точной оценки достигнутых результатов, а также для сбора мнений студентов по ряду вопросов, касающихся организации учебной деятельности на практическом курсе.

Результаты

В ходе проведенного исследования была выявлена высокая эффективность технологии ролевых игр при работе с продвинутыми студентами вне языковой среды. В результате систематичного применения данной технологии удалось довести до максимума время, в течение которого студенты вовлечены в деятельность говорения на русском языке (не менее 70 % аудиторного времени).

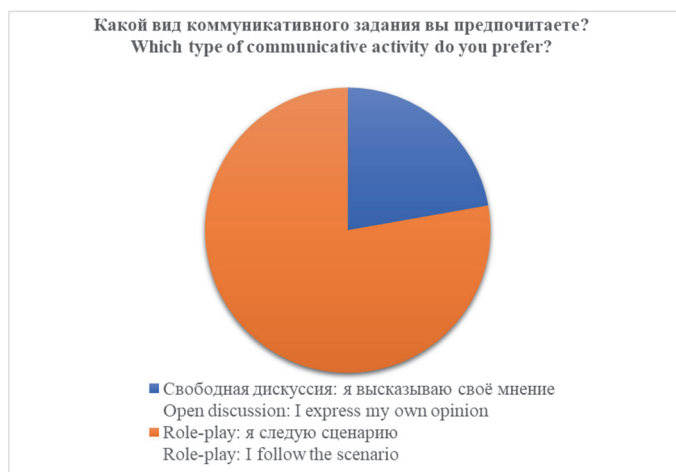


Рис. 2. Результаты опроса среди студентов
[Figure 2. Results of the inquiry carried out among students]

Эффективность применяемого метода в первую очередь была подтверждена отзывами студентов, которые очень высоко оценили курс. На рис. 2 представлены результаты опроса, согласно которому подавляющее большинство студентов отдают предпочтение ролевым играм как более эффективно, по сравнению со свободной дискуссией, виду коммуникативного задания.

Обсуждение

Ключевой фактор, который стимулирует процесс говорения – это, безусловно, интерес самого говорящего к теме разговора. Другими словами, учащимся проще говорить о том, что они знают и что им нравится (Littlewood, William, 1981: 63–64; Thornbury, 2005: 25). Об этом говорил еще Н. Хомский в 1988 году, по словам которого «99 % преподавания заключается в том, чтобы заинтересовать студентов в учебном материале» (перевод наш. – К.Б.) (Chomsky, 1988: 181).

В связи с этим, однако, обратим внимание на то, какие задачи стоят перед преподавателем на продвинутом этапе преподавания РКИ. Для этого в качестве примера рассмотрим тематическое наполнение уровня В2 (соответствующего уровню ТРКИ-2 по российской государственной системе тестирования).

Согласно государственному образовательному стандарту на уровне В2 «иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальной для данного уровня тематики» (Иванова и др., 1999: 10). Приведем некоторые из указанных в стандарте тем:

- *личная сфера*: семья, мужчина и женщина, родители и дети, работа;
- *социально-культурные темы*: человек и общество, наука, экономика, искусство;
- *общегуманистическая проблематика*: человек и природа, духовное развитие человечества.

Если мы откроем учебники для работы со студентами на уровне В2 и выше, то мы увидим соответствие этим тематикам. Приведем только небольшой набор тем, представленных в некоторых популярных учебниках РКИ для данного уровня: наука и будущее человечества, глобализация и антиглобалисты, независимость СМИ и свобода слова, мультикультурализм и толерантность, социальное неравенство, средний класс, проблемы демографии и многие другие темы.

Как видно из этого краткого перечня, темы, которые предлагаются к обсуждению, далеко не простые. Более того, данные темы будут трудны для обсуждения и для носителей языка, которые без предварительной подготовки вряд ли смогут с готовностью вступить в дискуссию. Именно в этом, по нашему мнению, заключается самая большая трудность при работе с продвинутыми студентами РКИ: порой огромную трудность для них представляет не то, *как* сказать, а *что* сказать на определенную тему. Как результат, к сожалению, нередко приходится слышать от студентов следующее: «я не знаю, что сказать», «я никогда не думал об этом», «я не разбираюсь в этом» и т. д.

Возвращаясь к приведенной выше цитате Хомского, становится очевидным, что сделать учебные материалы привлекательными для студентов-подростков

может быть весьма непросто, ведь такие нетривиальные темы, как демография, экология, политика и т. д., вызовут интерес и вдохновят на долгую дискуссию далеко не каждого двадцатилетнего студента.

К данной проблеме добавляется еще одна: выстраивать дискуссии по целому ряду «продвинутых» тем с университетскими студентами может быть достаточно трудно из-за банального отсутствия у них соответствующего жизненного опыта. Например, такие часто встречающиеся на уровне В2 темы, как проблемы трудоустройства, карьера, вопросы семьи и брака, иметь или не иметь детей, еще очень далеки от того образа жизни, который ведут итальянские студенты, начинающие вступать во взрослую жизнь гораздо позже, после 30 лет.

И наконец, следует учесть еще один фактор, связанный с общей атмосферой в аудитории РКИ. Обсуждение таких тем уровня В2, как взаимоотношения между мужчиной и женщиной, духовные ценности человека и т. п. часто вызывает у студентов смущение, так как они больше подходят к ситуации интимной, дружеской беседы по душам, а не к реальной ситуации общения: в университетской аудитории в большой группе студентов в присутствии преподавателя.

Все эти факторы приводят к тому, что создание на уроках условий, которые позволили бы «разговорить» студентов, является действительно трудной задачей.

Результаты проведенного опроса подтверждают обоснованность вышеописанных наблюдений. Как уже было показано на рис. 2, большинство опрошенных студентов отдали предпочтение ролевым играм. Студенты также прокомментировали свой выбор, и их комментарии сводятся к тому, что при участии в ролевой игре, вне зависимости от темы обсуждения, студенты знают, о чем им надо говорить, что позволяет им сосредоточиться в большей степени на форме высказывания и в итоге приводит к тому, что они говорят больше и лучше. Многие студенты также отметили увлекательность этого задания.

Что касается свободной дискуссии, то она, по мнению студентов, представляет собой более трудное задание, которое требует от них более высокой лингвистической и лексической компетенции. Другим важным комментарием стало то, что эффективность дискуссии зависит от темы обсуждения: оно становится возможным только тогда, когда студенты хорошо разбираются в заданной теме и питают к ней личный интерес. Для многих других тем, в условиях, когда учащиеся не знают, что сказать даже на родном языке, формат свободной дискуссии не желателен.

Среди студентов был также проведен опрос, чтобы выяснить, какие факторы, по их мнению, являются наиболее важными для продуцирования устной речи в классе. Результаты опроса изображены на рис. 3, глядя на который можно сделать вывод, что студенты очень высоко оценивают важность предварительного чтения и работы над лексикой, так как именно этот фактор был отмечен как наиболее важный. Не менее значимым оказалось и время на подготовку, которое дается студентам перед тем, как принять участие в ролевой игре или дискуссии. Любопытно, что такой фактор, как интерес к самой теме, хотя и был отмечен большинством студентов как важный, не является решающим.

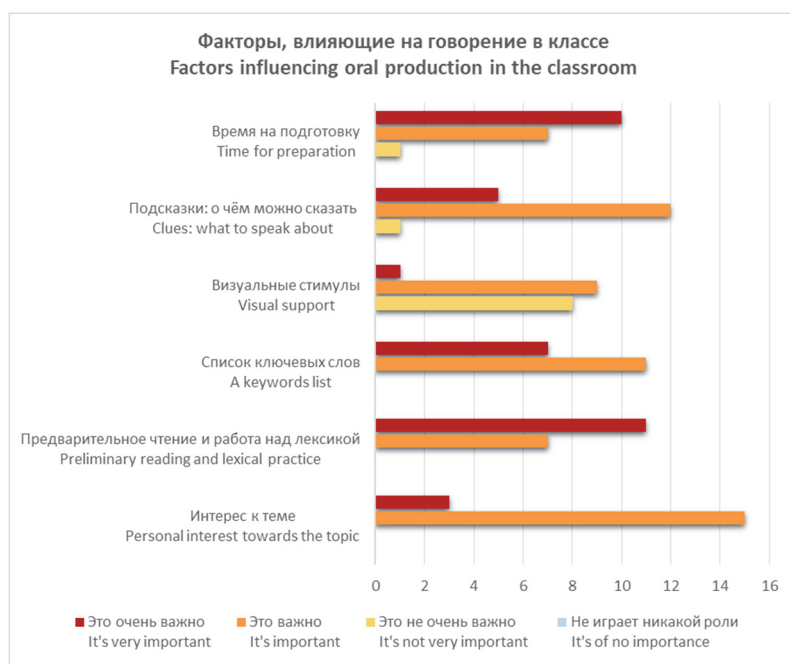


Рис. 3. Результаты опроса среди студентов
[Figure 3. Results of the inquiry carried out among students]

Таким образом, учитывая все вышесказанное, важнейшим преимуществом применения технологии ролевых игр для организации речевой практики является то, что она во многом помогает решить проблему наполнения разговора содержанием. В тех случаях, когда студенту трудно высказывать личное мнение по малоизвестной для него теме, следование отведенной ему роли, опираясь на фоновые знания, полученные из прочитанных текстов, является более комфортным форматом, который помогает учащемуся сосредоточиться на самом процессе говорения.

Другим важнейшим преимуществом данной технологии является то, что она позволяет разрешить целый ряд описанных ранее проблем, связанных с психологической сферой.

Во-первых, ролевая игра предполагает групповую работу, при которой коммуникация осуществляется в формате «студент – студент», а не «студент – преподаватель», что помогает переключиться на содержание дискуссии и значительно уменьшить волнение (Phillips, 1991: 9; Crookall, Oxford, 1991: 142).

Во-вторых, ролевая игра как бы надевает на учащихся «маску», за которой можно «спрятаться» (Ur, 1981: 9–10; Ladousse, 1987: 7). Это создает комфортную среду, в которой студенты чувствуют себя защищенными и менее уязвимыми. Маска ролевой игры также освобождает студентов от необходимости высказывать личное мнение и от стремления всегда говорить «что-то умное и оригинальное».

В-третьих, ролевая игра снимает повышенную серьезность, превращая любое обсуждение, даже на самые деликатные темы, в игру, которая не требует от студентов таких эмоциональных затрат, как «беседа по душам».

И наконец, ролевая игра – это приятное и часто веселое занятие, которое создает положительную атмосферу, стимулирующую коммуникацию и взаимо-

действие студентов. Все это в итоге приводит к повышению мотивации и заинтересованности учащихся (Ur, 1981:16; Ladousse, 1987: 7), что является чрезвычайно важным фактором при изучении такого сложного языка, как русский.

Безусловно, как уже было сказано во введении, многие российские и зарубежные исследователи неоднократно обращали внимание на то, что ролевые игры являются эффективным способом организации речевой практики и действенным методом развития коммуникативной компетенции. Однако сама интерпретация данной технологии, которую можно встретить в методической литературе, весьма однобока: начиная от бытовых сценок из повседневной жизни (например: «Вы шли по улице и видели, как мужчина выхватил у девушки сумочку и быстро убежал» – Колесова, Харитонов, 2011: 48; «Полицейский опрашивает свидетелей» – Littlewood, William, 1981: 56) и заканчивая самыми экзотическими ситуациями («на острове в Тихом океане произошло землетрясение, на городском совете различные политические партии спорят о дальнейших действиях» – Ladousse, 1987: 145). В результате может сложиться ложное представление, что технология ролевых игр обязательно предполагает высокую креативность студентов, которые должны придумывать на ходу различные истории, иногда самые нелепые. Однако, по нашему мнению, подобное представление не раскрывает в полной мере потенциала ролевых игр, поэтому хочется еще раз обратить внимание на исключительную гибкость, простоту и эффективность этой технологии, формат которой можно с легкостью адаптировать к любой теме, группе студентов и цели занятия.

Ролевые игры, практикуемые автором на уроках с продвинутыми студентами русского языка, максимально структурированы, опираются на тексты, прочитанные и прослушанные студентами дома, и соответствуют типу *guided role-plays* (Ladousse, 1987: 38). По шкале коммуникативности, предложенной Литтлвудом, данный тип работы относится к *structured communication* (Littlewood, 2011: 550).

Для эффективной организации такого «управляемого» варианта ролевой игры следует опираться на следующие рекомендации:

1. Ролевые игры проводятся в качестве итогового задания, на котором закрепляется и активизируется новый лексический материал.

2. Процесс говорения должен быть максимально структурирован, а перед студентами ставится задача употребить в речи как можно больше новых слов, терминов и выражений, которые были введены ранее через чтение и аудирование.

3. Ролевая игра, по возможности, должна быть построена в виде дебатов, при которых участники высказывают противоположные мнения. Преимущество дебатокommunikации заключается в том, что она подключает к общению «соревновательный момент» (Балыхина, Куриленко, 2013: 131), который побуждает участников к тому, чтобы они старались сделать свою аргументацию более убедительной.

4. Студентам предоставляется система «подсказок» в виде описания ролей, ключевых слов, а также любых других стимулов (картинки, схемы и т. д.), по которым они с легкостью могут выстроить развернутые сообщения в рамках отведенной им роли.

5. После объяснения задания и раздачи «ролей», участникам дается несколько минут на подготовку (о том, как важно давать студентам немного времени перед вступлением в разговор, свидетельствуют отзывы студентов, а также можно прочитать, например, в Arnold, 2003).

6. Организацию ролевой игры необходимо продумать заранее, чтобы не терять времени во время занятия.

7. Для того чтобы вовлечь в разговор как можно больше студентов, параллельно используются два вида заданий: после распределения ролей участникам дается немного времени на подготовку, во время которой можно устроить короткую свободную дискуссию с оставшимися студентами на сопряженную тему.

8. Ошибки, которые студенты допускают во время говорения, фиксируются преподавателем и кратко комментируются, когда в диалоге образовалась логическая пауза или в конце занятия. Комментирование ошибок осуществляется наименее инвазивным способом: преподаватель перефразирует «проблемные» предложения, как бы предлагая студентам на выбор несколько формулировок того, что уже было высказано.

Для большей наглядности приведем несколько примеров организованных на уроках ролевых игр, начиная от самого «механического» варианта и заканчивая самым творческим.

Пример 1. В качестве финального задания по теме «Экология» студентам предлагается поучаствовать в ролевой игре, которая представляет собой телевизионное ток-шоу на тему «Экология сегодня» и включает следующие роли:

Ведущий: объявляет тему, объясняет ее актуальность, представляет всех участников, передает слово и задает вопросы.

Представитель WWF (Всемирного фонда дикой природы): зачем нужен День земли 22 апреля, в чем цель экологических акций и мероприятий в мире.

Профессор МГУ: рассказывает об основных видах и причинах загрязнения воздуха, почвы, воды.

Профессор РУДН: рассказывает о том, что такое глобальное потепление, и о причинах, которые к нему привели.

Профессор, автор научно-популярных книг: пытается доказать, что теория глобального потепления не обоснована, и она выгодна только бизнесменам.

Представитель движения «Пятницы ради будущего» (Fridays for climate): фанат(ка) Греты Тунберг, считает, что нужны быстрые и решительные действия со стороны глав государств.

Независимый эксперт: дает советы простым людям, рассказывает о том, как правильно собирать бытовой мусор.

Арина, студентка филологического факультета МГУ: изменила свою жизнь и счастлива, ведет эко-стиль жизни.

Суперзвезда шоу-бизнеса: разговоры об экологии – мода или необходимость? Высказывает личное мнение.

Как видно из задания, по форме оно очень похоже на послетекстовые вопросы. Структура ролевой игры действительно базируется на текстах по данной теме, которые были прочитаны студентами. Кардинальным отличии-

ем такой организации работы над лексическим материалом от обычных послетекстовых вопросов является то, что студенты помещаются в определенную речевую ситуацию, и процесс говорения, который складывается в условиях этой ситуации, способствует развитию у учащихся коммуникативной компетенции (Акишина, Каган, 2012: 44).

Пример 2. В качестве итогового задания по теме «Поиск работы и карьера» студентам предлагается разыграть следующий полилог, в котором обсуждаются плюсы и минусы работы фрилансером.

Главный персонаж: увольняется из крупной международной компании, хочет стать переводчиком-фрилансером.

Друг 1, за: фрилансер, положительный опыт, сам распоряжается своим временем, много возможностей.

Друг 2, против: фрилансер, негативный опыт, трудно искать клиентов, они плохо платят.

Друг 3, против: безработный, нельзя терять штатное место, на рынке труда безработица.

Друг 4, за: штатный сотрудник, жалуется на работу в офисе, рутина и скука.

Сосед, против: работа в международной компании – это престижно.

Муж/жена, против: в семье трое детей, нужна стабильность, нельзя рисковать;

Начальник, против: предлагает повышение, не хочет потерять ценного сотрудника.

Данный пример демонстрирует, как к ролевой игре подключается технология дебатокommunikации.

Пример 3. В качестве итогового задания по теме «Современное искусство» студентам предлагается отправиться на выставку «Русский авангард» и по парам обсудить свои впечатления от увиденных картин, при этом один студент в каждой паре должен раскритиковать картину, а другой должен ее защищать, доказывая, что это великое произведение искусства. Студентам предъявляются изображения самих картин, а также ряд ключевых слов и фактов, которые помогут выстроить аргументацию «защиты»:

В. Кандинский «Контрастные звуки»: связь живописи и музыки, цвета как звуки, способность слышать картину.

К. Малевич «Черный квадрат»: 1915, война, зритель-«соавтор», новаторство.

А. Лентулов «Василий Блаженный»: настроения от жизни в Москве, изображение с нескольких сторон, «радостный» талант художника, влияние французского кубизма.

Н. Гончарова «Павлин под ярким солнцем»: Гончарова – «амазонка русского авангарда», увлечение востоком, павлин – символ бессмертия, «визуальный витамин» – цветотерапия.

Обсуждение картин в ходе правильно организованной ролевой игры может превратиться в бурную дискуссию, к которой впоследствии легко присоединить и остальных, не охваченных игрой студентов, поскольку им будет гораздо проще высказать свое мнение. Следует отметить также, что данный

вид работы является не только увлекательным для студентов, но и познавательным, так как включает в себя компонент страноведения и пробуждает интерес к русским произведениям искусства.

Заключение

В статье был представлен опыт работы с продвинутыми студентами РКИ в условиях малого количества аудиторных часов и вне языковой среды, при котором дидактическая технология ролевых игр стала незаменимым инструментом для вовлечения студентов в длительное общение на русском языке. Такой подход помог создать оптимальные условия, позволяющие преодолеть психологические трудности, тормозящие процесс говорения на занятии, а также помочь студентам выстраивать речь и вступать в дискуссии на нетривиальные лексические темы, соответствующие уровню В2. Таким образом, время в аудитории было направлено на речевую практику, функции преподавателя были сведены к минимуму, в то время как центральными участниками урока стали сами студенты, что, наряду с их положительными отзывами, указывает на успех применяемого метода.

Список литературы

- Азарина Л.Е.* Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. С. 102–110.
- Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е.* Игры на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1990. 93 с.
- Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
- Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б.* Игровые задания на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1985. 289 с.
- Баев М.П.* Играем на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1989. 86 с.
- Балыхина Т.М., Куриленко В.Б.* Дебатокommunikация в системе лингвокультурного образования иностранных студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2013. С. 130–138.
- Битехтина Н.Б.* Игровые задания в обучении русскому языку как иностранному // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / сост. Н.В. Кулибина. М.: ИКАР, 2010. С. 24–47.
- Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: второй уровень: общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 1999. 44 с.
- Колесова Д.В., Харитонов А.А.* Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка. СПб.: Златоуст, 2011. 152 с.
- Крючкова Л.С., Моцинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
- Шукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. М.: ИКАР, 2011. 454 с.
- Arnold J.* Speak easy: how to ease students into oral production // *Humanising Language Teaching*. 2003. No. 5 (2). Pp. 1–13.
- Asiksoy G., Ozdamli F.* Flipped classroom approach // *World Journal on Educational Technology*. 2016. No. 8 (2). Pp. 98–105.

- Chomsky N. Language and Problems of Knowledge. Cambridge: MIT Press, 1988.
- Crookall D., Oxford R. Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees // Language anxiety: from theory and research to classroom implications / ed. by E.K. Horwitz, D.J. Young. NJ: Prentice-Hall, 1991. Pp. 141–150.
- Crookall D., Oxford R. Linking language learning and simulation/gaming // Simulation, gaming and language learning. New York: Newbury House Publishers, 1990. Pp. 3–24.
- Goh C.C.M., Burns A. Teaching Speaking: A Holistic Approach. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012.
- Golebiowska A. Getting Students to Talk. NJ: Prentice-Hall, 1990.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // Modern Language Journal. 1986. No. 70. Pp. 125–132.
- Hughes R. Teaching and researching speaking. London: Pearson Education, 2011.
- Ladousse G.P. Role play. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World // Hinkel E. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2011. Pp. 559–575.
- Littlewood W., William L. Communicative language teaching: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Livingstone C. Role play in language learning. London: Longman, 1983.
- Nunan D. Language teaching methodology: a textbook for teachers. New York: Prentice-Hall, 1991.
- Omaggio A.C. Teaching Language in Context. Boston: Heinle, 1986.
- Pham H. Communicative language teaching: unity within diversity // ELT journal. 2007. No. 61 (3). Pp. 193–201.
- Phillips E.M. Anxiety and oral competence: classroom dilemma // The French Review. 1991. No. 65 (1). Pp. 1–14.
- Thorndyke S. How to teach speaking. London: Longman, 2005.
- Ur P. Discussions that work: task-centred fluency practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Сведения об авторе:

Балакина Ксения Дмитриевна, лектор, преподаватель русского языка как иностранного департамента устного и письменного перевода Болонского университета. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского как иностранного, методика преподавания перевода, корпусные исследования и учебные корпуса. E-mail: ksenia.balakina2@unibo.it

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453

Scientific article

Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment

Ksenia D. Balakina

University of Bologna
136 Corso della Repubblica, Forlì, 47121, Italian Republic

Abstract. This article deals with the issues related to speaking skills development among advanced students outside the language environment. The importance of this subject is determined by the crucial role that speaking assumes in the light of communicative approach to teaching Russian as a foreign language. The goal of the study is testing the effectiveness of

regular use of role-play activities when working on untrivial B2 topics with advanced students under conditions of few in-class hours. The paper presents an overview of the scientific methodological work on the subject and generalizes teaching experience accumulated in the sphere of higher education in Italy. The research demonstrated that the use of role-play activities as a key didactic technique leads to an increased amount of speech produced by Italian students in the Russian language classroom. The author stresses the importance of role-play activities as it represents an extremely flexible technique that can be successfully adapted to a wide range of topics and objectives. It also contributes to creating a more comfortable and stimulating atmosphere in order to involve students into a live communication process and to boost their motivation. Finally, the article reports on the results of the inquiry carried out among students that confirm the effectiveness of the applied approach.

Keywords: Russian as a foreign language, speaking, role-plays, communicative approach, communicative competence, advanced level

Article history: received: 22.04.2020; accepted: 04.07.2020.

For citation: Balakina, K.D. (2020). Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment. *Russian Language Studies*, 18(4), 439–453. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>

References

- Akishina, A.A., & Kagan, O.E. (2012). *Uchimsya uchit': Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning how to teach: For teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Akishina, A.A., Zharkova, T.L., & Akishina, T.E. (1990). *Igry na urokakh russkogo yazyka* [Games in Russian language classroom]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, 5(2), 1–13.
- Arutyunov, A.R., Chebotarev, P.G., & Muzrukov, N.B. (1985). *Igrovye zadaniya na urokakh russkogo yazyka* [Game tasks in Russian language classroom]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Asiksoy, G., & Ozdamli, F. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology*, 8(2), 98–105.
- Azarina, L.E. (2009). Games in the lessons of Russian as foreign language. *Vestnik CMO MGU*, (3), 102–110. (In Russ.)
- Azimov, E.G., & Shhukin, A.N. (2009). *A new dictionary of methodological terminology (teaching languages in theory and practice)*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Baev, M.P. (1989). *Igraem na urokakh russkogo yazyka* [Playing in the lessons of Russian language]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Kurilenko, V.B. (2013). Debatokommunikatsiya v sisteme lingvokul'turnogo obrazovaniya inostrannykh studentov [Debate communication in the system of lingvocultural education of foreign students]. *Higher school: Experience, problems, perspectives: Proceedings of the VI International Scientific-Practical Conference* (pp. 130–138). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Bitekhtina, N.B. (2010). Igrovye zadaniya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Game tasks in Russian language teaching]. *Sbornik lektsii i metodicheskikh materialov po problemam prepodavaniya russkogo yazyka* [Collection of lectures and teaching materials on the problems of teaching the Russian language] (pp. 24–47). Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Publ.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publ.

- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. NJ: Prentice-Hall Publ.
- Goh, C.C.M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Publ.
- Golebiowska, A. (1990). *Getting Students to Talk*. NJ: Prentice-Hall Publ.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, (70), 125–132.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. London: Pearson Education Publ.
- Ivanova, T.A., Popova, T.I., Rogova, K.A., & Jurkov, E.E. (1999). *Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu: Vtoroi uroven': Obshchee vladenie* [State educational standard of Russian language as a foreign: The second level: General competence]. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Kolesova, D.V., & Haritonov, A.A. (2011). *Igra slov: Vo chto i kak igrat' na uroke russkogo yazyka* [Game of words: What game and how to play during Russian language lessons]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Kryuchkova, L.S., & Moshchinskaya, N.V. (2009). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [A practical methodology for teaching Russian as foreign language]. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Ladousse, G.P. (1983). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Littlewood, W., & William, L. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Omaggio, A.C. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle.
- Pham, H. (2007). Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 61(3), 193–201.
- Phillips, E.M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65, 1–14.
- Shchukin, A.N. (2011). *Obuchenie rechevomu obshheniyu na russkom yazyke kak inostrannomu* [Teaching communication in Russian as foreign language]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work: Task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bio note:

Ksenia D. Balakina, lecturer, teacher of Russian as a foreign language at the Department of Interpretation and Translation of the University of Bologna. *Research interests*: methodology of teaching Russian as a foreign language, methodology of teaching translation, learner corpus research. E-mail: ksenia.balakina2@unibo.it

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-454-468

Научная статья

Язык блогосферы Рунета: гендерный аспект

В.К. Солтыс

Литературный институт имени А.М. Горького
Российская Федерация, 123104, Москва, Тверской б-р, 25

Аннотация. В свете активных изменений общественного устройства и положения женщин за последние сто лет, а также в связи с постепенным усилением влияния феминистского движения на повседневную культуру, особый интерес сейчас вызывает гендерный аспект социолингвистических исследований. Целью данной работы, выполненной в русле гендерной лингвистики, было изучение речевого поведения в Рунете, демонстрирующего потенциальные возможности языка в решении проблемы гендерной асимметрии. Исследование велось на материале русскоязычной блогосферы как наиболее открытого для языковых экспериментов поля, при этом оказывающего значительное влияние на языковые практики младших поколений и формирование современной культуры. Были изучены, описаны и проанализированы синтаксические, морфологические, лексические и словообразовательные процессы, наблюдаемые в Рунете: синтаксические нарушения, служащие для придания конструкциям гендерной маркированности, трансформации устойчивых словосочетаний, новые и вновь актуализируемые словообразовательные модели, употребление неологизмов-феминитивов. Кроме того, впервые описано такое новое графическое явление, наблюдаемое исключительно в устно-письменном интернет-дискурсе, как гендергэп.

Ключевые слова: русский язык, интернет-коммуникация, интернет-дискурс, языковая норма, словообразование, словообразовательная семантика, феминитивы, гендерная асимметрия в языке, гендер, гендергэп

История статьи: поступила в редакцию: 16.03.2020; принята к печати: 18.06.2020.

Для цитирования: Солтыс В.К. Язык блогосферы Рунета: гендерный аспект // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 454–468. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-454-468>

Введение

Развитие технологий и их доступность вкупе с появлением Интернета послужило тому, что общение в Сети в XXI веке стало неотъемлемой частью жизни людей, в частности молодежи. В настоящее время именно этот тип общения оказывает наибольшее воздействие на трансформацию и смещение норм русского литературного языка (Иванова, Клушина. Публицистика., 2018а).

Язык общения в Сети является особым типом дискурса – устно-письменным. Письменная форма языковой среды является основной в интернет-коммуникации, при этом в ней нарушаются грамматические, лексические и

стилистические каноны литературной нормы, орфографические и пунктуационные правила оформления текста. В рамках сетевого общения становится возможным наблюдать за тенденциями трансформации и развития языка в его живой форме: создание новых языковых конструкций, динамическое обновление в интерпретации и использовании традиционных форм, приемов языкового выражения, в основе которых – изменения в жизни общества. Более широкая распространенность не только бессознательных, но и сознательных языковых экспериментов становится возможной благодаря речевой рефлексии в процессе речи, в то время как при устном общении для этого недостаточно времени (Suler, 1996). Изменения языка в условиях интернет-коммуникации настолько значительны, что отдельные исследователи говорят даже о появлении так называемого сетевого, или электронного, языка (Crystal, 2001; 2004). Именно поэтому язык интернет-среды, предлагающий новое широчайшее поле для научных исследований, не может не вызывать большого интереса у современных лингвистов (Иссерс, 2015; Добросклонская, 2000; Иванова, Клушина. Нормы., 2018b; Тошович, 2018).

Так, Т.Г. Добросклонская (Добросклонская, 2008) ввела в активное употребление термин «медиалингвистика», обратив внимание на значимость медиатекстов в современном языковом пространстве, что дало толчок для дальнейшего развития интереса именно к языку Интернета. Б. Тошович (Тошович, 2018) в свою очередь заговорил об интернет-стилистике и о ее выдающихся особенностях, сфокусировав внимание ученых на отличиях интернет-дискурса, а также на свободном языкотворчестве в его условиях (Tošović, 2016).

Вопросами словотворчества в условиях интернет-коммуникации активно занимается Л.В. Рацибурская в своих работах, посвященных словообразованию (Рацибурская, 2015; 2016).

Повсеместность Интернета и свобода доступа к информации сделали общение в Сети открытым и выраженным полем языковых экспериментов, местом демонстрации определенных идеологических настроений и мыслей. Характерна в этом отношении русскоязычная блогосфера. (Термин «блогосфера», введенный в 2001 году Уильямом Квиком (Quick, 2001) и быстро подхваченный СМИ, обозначает совокупность всех существующих блогов как динамичное, постоянно меняющееся информационное поле.) В собственном (личном) блоге или на личной страничке любой человек, не являющийся профессиональным журналистом или публицистом, может стать автором публицистического текста. Набрал популярность, авторы таких текстов становятся медийными личностями, способными влиять на настроения общества, задавать тон дискуссий или использовать посты как полноценные пропагандистские тексты, наподобие публицистических статей (Иванова, 2018). Сегодня люди разных возрастов, социальной отнесенности и т. д. уделяют блогам и статьям значительное внимание, много времени, воспринимают авторов текстов одновременно как авторитетных личностей, кумиров и друзей. На мнение блогеров полагаются, им подражают, копируют манеру и стиль речи. Значимость блогосферы в жизни современного общества нельзя отрицать, она чрезвычайно важна. На это прямо указывают, например, недавние до-

полнения в Федеральный закон о средствах массовых коммуникаций, в котором блоги приравнивали к СМИ¹.

В свете подобных изменений и условий языковые эксперименты, касающиеся блогосферы, несомненно, приобретают социальную и лингвистическую значимость, в том числе потому, что в центре этой «языковой эволюции» находятся подростки (Greenfield, Subrahmanyam, 2003). «Если раньше языковые инициативы, реализуемые в Интернете, носили, как правило, характер языковой игры, то теперь они могут выступать в качестве механизма общественных изменений, в частности, например, в качестве метода борьбы за гендерное равноправие», – пишут Р.Р. Гузаерова и В.А. Косова (Гузаерова, Косова 2017: 12).

Соотношением социальных вопросов и языка занимается социолингвистика, именно в ее русле осуществляется настоящее исследование. Нельзя не отметить и труды таких ученых, как Л.П. Крысин, W. Labov (Labov, 1970, 1971; 1998), а также исследования А.В. Кирилиной, М.В. Томской (Кирилина, Томская, 2005) в области лингвистической гендерологии, послужившие теоретическим основанием данной работы.

Цель данного исследования – рассмотреть речевое поведение в Рунете, демонстрирующее потенциальные возможности языка в решении проблемы гендерной асимметрии, которая в литературном языке представлена недостатком номинаций женского рода.

Материалы и методы исследования

В работе использовались традиционные общенаучные методы, такие как сбор, описание и классификация языкового материала, обобщение и наблюдение, целевая выборка, а также лингвистические методы лексико-семантического, грамматического, словообразовательного анализа, комплексный подход к изучению языковых единиц: лексем, словосочетаний и предложений.

В качестве материала исследования выбраны тексты блогосферы Рунета: русскоязычные блоги и микроблоги, ведущиеся на различных площадках в социальных сетях, таких как Instagram, Twitter, Telegram, ВКонтакте. Блоги, тексты которых рассматривались в процессе сбора уникального языкового материала, различны по степени популярности (от нескольких сотен до двух миллионов подписчиков), разнообразны по тематической направленности, хотя наибольшее количество ярких примеров, связанных с вопросами гендерного воплощения в языке, все же наблюдается в блогах определенной тематики: это блоги, посвященные феминизму, социальным проблемам и неравенству, ксенофобии, вопросам пола, гендера, межполовых отношений, сексуального образования и воспитания. Можно отметить и другие общие черты: большинство текстов написаны женщинами-блогерами разных возрастов (от 16 до 42 лет), что, впрочем, обусловлено не частными предпо-

¹ Федеральный закон от 5 мая 2014 г. № 97-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об информации, информационных технологиях и о защите информации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам упорядочения обмена информацией с использованием информационно-телекоммуникационных сетей». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70648932/paragraph/1:7> (дата обращения: 05.02.2019).

чтениями выборки, а в целом спецификой среды блогосферы, в которой значительное число как читателей, так и авторов – женщины.

Результаты

Результаты исследования показывают, что гипотеза о преодолении гендерной асимметрии в блогосфере Рунета может считаться подтвержденной. Кроме того, анализ интернет-коммуникации демонстрирует огромный внутренний потенциал развития и обогащения русского языка новыми номинациями.

В ходе работы были собраны, описаны и проанализированы отдельные языковые единицы, впервые выделен и подробно описан феномен гендергэпа.

Богатый языковой материал, собранный в ходе исследования, служит очередным доказательством актуальности и важности дальнейшего изучения языка Интернета, его речевых особенностей и потенциала.

Обсуждение

В нормированном русском литературном языке существует андроцентризм, который также называют фаллоцентризмом, или гендерной асимметрией (Денисова, 2002). Этому утверждению можно найти, например, такие подтверждения:

– в случае, когда подлежащее выражено такими местоимениями, как *кто*, *некто*, *никто*, сказуемое в прошедшем времени нормативно должно употребляться только в форме мужского рода, при этом речь может идти вовсе не о мужчине, а как о лице женского пола, так и о неопределенном лице или даже о группе лиц (Розенталь, 1974: 234–235): *Кто из сестер это сделал? Кто у нас тут беременный?*

– в случае, когда в предложении подлежащее выражено существительным мужского рода со значением профессии, а имя собственное лица не названо, сказуемое вне зависимости от реального биологического пола объекта речи ставится в мужском роде (Розенталь, 1974: 231): *директор вел совещание, адвокат выступил;*

– большинство лексем со значением рода деятельности/профессии относятся к существительным мужского рода: *парикмахер, повар, доктор*. Соответствующие им парные существительные женского рода, такие как *парикмахерша, повариха, докторша*, стилистически окрашены как разговорно-просторечные. При этом даже в тех случаях, когда существительное этой просторечной окраски не содержит (*учительница, воспитательница, нянечка*), более нейтральным все же будет считаться номинатив мужского рода. На это указывает тот факт, что специальности и учебные программы называются «Педагог», «Учитель» или «Воспитатель», и так же будут обращаться к студентам, обучающимся на них, даже в случае, если абсолютное большинство или даже все адресаты речи будут девушками (Солтыс, 2019).

В связи с произошедшими в XX–XXI веках общественными изменениями возник вопрос о необходимости преодоления сложившейся андроцентричности (Байрамова, Иванова, 2014).

В конце 1960-х – начале 1970-х годов сменилась научная парадигма, изменились социальные условия жизни в западном обществе, что оказало боль-

шее влияние на развитие феминистского движения и социолингвистики (Samel, 1995) и, как следствие, на возникновение феминистской критики языка (феминистской лингвистики), основной задачей которой и стало изучение гендерной асимметрии в языке (Денисова, 2002). В русистике же этот вопрос обсуждался и изучался всегда гораздо менее активно в связи с положением женщин в Советском Союзе, предоставлявшим им образование, доступ к гражданским правам и освоению традиционно считавшихся мужскими профессий наравне с мужчинами (Кирилина, 2000). Благодаря этому гендерная асимметрия не вызывала на территории СССР такого горячего интереса, как в западных странах.

Однако в постсоветский период наблюдается обратный процесс: постепенная эротизация образа женщины, распространение традиционного представления о женщине в первую очередь как о жене, матери и хозяйке.

Поле для прикладной феминистской лингвистики в современном русскоязычном пространстве становится именно блогосфера, что проявляется во множественных нарушениях синтаксической нормы и развитии связанного с гендерным аспектом и грамматическим родом словотворчества.

Академик В.В. Виноградов отмечал, что, вопреки традиции, в разговорной речи все чаще встречаются такие конструкции, как *врач вела прием, секретарь выдала справку* (Виноградов, 1947: 477). Теперь же в интернет-пространстве подобная тенденция получает еще более широкое распространение.

Кроме того, все чаще наблюдается формальное нарушение корреляции между подлежащим, выраженным местоименным существительным (неопределенным, отрицательным, вопросительным или относительным), и сказуемым в грамматической форме женского, а не мужского рода, так как именно женский род соответствует гендерной принадлежности объекта речи: *«Кто будет готова скинуться на групповую музыкальную психотерапию?»*, *«Кто бы что не говорила»*, *«Спасибо всем, кто была»*, *«Это ваше мнение и его никто не обязана слушать»*.

Можно также обнаружить случаи нарушения согласования определения, выраженного прилагательным либо причастием, с существительным. Обычно это встречается в случаях, когда определяемое слово грамматически относится к мужскому роду, а в конкретном контексте обозначает лицо женского пола: *«молодая врач»*, *«она хорошая специалист»*, *«знакомая доктор филологических наук»* – или же в аналогичных случаях, когда определяемое слово выражено неопределенными местоименными существительными: *«кого-то равную»*, *«о ком-то успешной и талантливой»*.

Часть интернет-пользователей нарушает устоявшуюся традицию неосознанно (это можно связать с невысоким уровнем языковой культуры и образования среднестатистического интернет-пользователя: так, основной аудиторией блогов являются школьницы и находящиеся в декрете будущие молодые мамы), другие же могут сознательно прибегать к языковой манипуляции.

О сознательном использовании языковой игры говорят примеры фразеологизмов, например, *«подруга подруге»* вместо *«друг другу»*.

Такое нарушение синтаксического согласования может служить, с одной стороны, конкретизации значения сообщаемого, с другой стороны – актуализации женского грамматического рода и увеличению «видимости» женщин в

языке и, как следствие, в социуме, что соответствует тенденциям развития феминизма в современном мире.

Этим же объясняется и актуализация процессов словотворчества. Еще Е.А. Земская отмечала, что «среди новообразований – производных слов много таких, которые как бы рисуют картину современной жизни» (Земская, 1996: 91), и это утверждение очень точно характеризует состояние современного языка, особенно если мы рассматриваем его в рамках Интернета. В последние десять лет в блогосфере широко распространяется словообразование новых лексем со значением лица женского пола, называемых феминитивами и представляющих собой парную альтернативу номинациям мужского рода. Основным способом их словообразования является суффиксальный, который принято считать одним из наиболее продуктивных и простых. Связано такое использование с его доступностью и очевидностью для людей, не имеющих отношения к лингвистике (в отличие, например, от синтаксических способов), а также с опытом словообразования в языках романо-германской группы (например, в немецком), в других славянских языках (например, в украинском). В немецком, украинском и во многих других языках свободное словообразование феминитивов закреплено как возможность литературной нормы, при этом в русском языке оно допустимо лишь в разговорной речи.

В русском языке, как известно, широко распространен суффикс -К-, который, по мнению исследователей современного русского языка, не имеет ограничений по сочетаемости с основами. Часто встречаются неологизмы с аффиксом -К-, образованные от существительных мужского рода, основа которых заканчивается на -ОР: доктор – *докторка*, инструктор – *инструкторка*, лектор – *лекторка*, видеооператор – *видеооператорка*, автор – *авторка*, инспектор – *инспекторка*, конструктор – *конструкторка*; -ЕР: менеджер – *менеджерка*, бухгалтер – *бухгалтерка*, блогер – *блогерка*, миллионер – *миллионерка*, фермер – *фермерка*; и -ЁР: партнёр – *партнёрка*, жонглёр – *жонглёрка*, каскадёр – *каскадёрка*, режиссёр – *режиссёрка*. Сфера использования модели образования феминитивных неологизмов, образованных от суффикса -К-, хотя и наиболее распространена в русскоязычной среде, но не ограничивается только ими. В интернет-среде встречаются также и неологизмы, использующие этот суффикс с номинативами мужского рода, основа которых отлична от -ОР: *искусствоведка*, *терапевтка*.

Использование суффикса -К- для образования феминитивов нельзя считать идеальным, несмотря на его распространенность и большую применимость, так как, помимо собственно значения лица женского пола, он обладает другими значениями. Дополнительной семантикой данного суффикса являются значения: уменьшительности (как в случаях *нога* – *ножка*, *рука* – *ручка*, *лошадь* – *лошадка*, *мышь* – *мышка*) и фамильярности (*тетя* – *тетка*, *мама* – *мамка*, *Лера* – *Лерка*). Данные значения, конечно, могут оказывать косвенное влияние на восприятие неологизмов, образованных с помощью этого суффикса, придавая им нежелательные оттенки пренебрежительности и стилистической сниженности.

Кроме того, такое семантическое разнообразие, связанное с употреблением суффикса -К-, приводит к тому, что от некоторых существительных, обо-

значающих лиц мужского пола, образование феминитивов с помощью этого суффикса невозможно, так как омонимичные номинативы уже существуют, хотя и обозначают не лицо женского пола: *пилот* – *пилотка*, *маляр* – *малярка* (малярная лента, малярные работы или помещение, где они производятся).

Еще одним образовательным феминитивным суффиксом, распространенным в русскоязычной интернет-сфере, является -ИН-, который, в отличие от суффикса -К-, имеет определенные ограничения в употреблении, так как обычно присоединяется к основам существительных мужского рода, оканчивающимся на -ЛОГ, со значением наименования специальности: гинеколог – *гинекологиня*, косметолог – *косметологиня*, биолог – *биологиня*, психолог – *психологиня*. Однако стоит отметить, что в интернет-дискурсе эта модель часто работает и с производящими основами иных типов: философ – *философиня*, блог – *блогиня*, врач – *врачиня*. Отдельно следует указать, что от слова *коллега* (существительное не мужского, а общего рода²) образуется еще одно слово женского рода *коллегиня*, и даже от слова *люди* (множественное число, не обладающее грамматической категорией рода) образуется слово *людини* (множественное число от *людиня* – женский род).

Учитывая, что большинство номинативов женского рода, обозначающих женщин по профессии, образуется от мотивирующего слова мужского рода, чаще всего обозначающего либо лицо мужского пола, либо принятого как универсальное, особый интерес для изучения представляет последний неологизм из перечисленных: лексема *людини* образована от существительного «люди» – супплетивной пары множественного числа к лексеме *человек*. Слово «люди», таким образом, лишено грамматических признаков рода и согласуется с определениями и глаголами прошедшего времени во множественном числе, а значит, не может быть гендерно маркировано. Однако несмотря на это даже оно подвергается модификации, привносящей более точное, гендерно окрашенное значение – «те люди, которые женщины». И этот неологизм, в отличие от мотивирующей лексемы, может не только обозначать множество лиц, но и свободно менять форму множественного числа на форму единственного – *людиня*, не нуждаясь в супплетивной паре. Хочется отметить, что широкое распространение в русскоязычной блогосфере получила в качестве новой супплетивной пары к слову «люди» по грамматическому числу лексема *персона*, что легко объясняется ее женским грамматическим родом, который воспринимается как компенсирующий гендерную асимметрию в языке.

Рассматривая язык Рунета в гендерном аспекте, следует указать на вариативность образования и использования феминитивов не только в сфере сетевого общения, что свидетельствует о растущей активности, разнообразии и богатстве их использования. Наиболее ярко это выражено в существовании трех вариаций, обозначающих женщину-блогера, которые при этом образованы от разных слов: *блогерка* и *блогерша* от «блогер», *блогиня* от «блог».

Блогерша – пример продуктивной модели словообразования, использующей суффикс -Ш-. Исконное значение этого аффикса – супруга человека,

² Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 05.02.2019).

обозначаемого мотивирующим словом. Только в просторечии он использовался для обозначения парного мотивирующему слову номинатива женского рода: по словарю Д.Н. Ушакова, в первом значении слово «докторша» определяется как «жена доктора», а во втором – «женщина-врач»³. В словарях более поздних, например в «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой, в качестве основного, хотя и разговорного значения этой лексемы, становится уже именно «жен. к сущ. *доктор*», в то время как «жена доктора» дается исключительно как устаревшее, архаичное. Исходя из этого, можно утверждать, что тенденция к образованию существительных женского рода со значением «специалистки» в определенной области, а не жены кого-то, вызванная и спровоцированная социальными изменениями и активизацией борьбы за права женщин, их интересом к вопросам культуры и языка, оказала значительное влияние на восприятие суффикса -Ш- носителями языка. Сегодня в тексте ряда блогов этот суффикс активно используется: *преподиша, кассирша, парикмахерша*. Наряду с уже названным неологизмом *докторка* мы можем найти и слово *докторша*, употребленное в несколько ироничном контексте. Однако стоит учитывать, что данный суффикс еще не утратил целиком своей пренебрежительной семантики, что подтверждается словарями новейшего русского языка: так, Л.П. Крысин в своем словаре отмечает общую сниженную стилистическую окраску этого слова⁴. Два последних факта, несомненно, связаны.

Современные тенденции словообразования, помимо переосмысления устаревших аффиксов, вновь приводят к актуализации редко употреблявшихся в последние десятилетия слов, например *мастерица*. По аналогии с этим словом образуются с помощью суффикса -ИЦ- и новые существительные: *игрица, человечица* и *мимокрокодилица*, образованное от сленгового «мимокрокодил», подражающего фразе «мимо проходил» и иронически обозначающего желание коротко, мимоходом выразить мнение по какому-либо проблемному вопросу, но не принимать активного участия в обсуждении. Исконно суффикс -ИЦ- в существительных женского рода был парным суффиксу -ЕЦ-: *упрямец – упрямица, кормилец – кормилица*. Тем не менее закономерность эта не может считаться абсолютной, что подтверждается такими примерами, как *мастер – мастерица, царь – царица, помещик – помещица*. В представленных современных неологизмах парная закономерность вновь не является решающей: аффикс -ИЦ- присоединяется к основе мотивирующего слова вполне самостоятельно.

Примыкают по форме и лексическому значению к группе новообразований с суффиксом -ИЦ- слова, образованные с помощью суффикса -ЩИЦ-, парного для -ЩИК-: *литейщица, СММ-щица*. В отличие от -ИЦ-, аффикс -ЩИЦ- все еще встречается именно на месте -ЩИК-, на который оканчивается основа всех производящих слов для такого рода неологизмов.

³ Толковый словарь Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=13361> (дата обращения: 05.02.2019).

⁴ Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 1: А–И / отв. ред. Л.П. Крысин. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2017. 864 с.

Подобной ограниченностью характеризуются и дериваты, образованные с помощью аффикса -НИЦ-, парного продуктивному -НИК-, служащему для обозначения лиц мужского пола. Заменой суффикса-НИК- на соответствующий ему -НИЦ- образованы такие употребляющиеся в русскоязычных блогах феминитивы, как, например, *такелажница*.

Возвращаясь к вопросу актуализации целых лексем или же отдельных суффиксов, обозначающих женщину, необходимо выделить аффиксы -ИС- и -ЕСС-: *аббат – аббатиса, директор – директриса, поэт – поэтесса*. Известно, что Цветаева отказывалась использовать по отношению к себе слово «поэтесса» (Наследие Марины Цветаевой...), но в современных блогах встречаются образованные с помощью суффиксов -ИС- и -ЕСС- существительные, применяемые авторами по отношению к себе и уважаемым ими людям: *адвокат – адвокатесса, гид – гидесса, драматург – драматургесса, френд* (от англ. friend – друг) – *френдесса*.

В результате рассмотрения данных моделей словообразования, представленных в русскоязычной блогосфере, можно прийти к выводу, что вопрос словообразования существительных женского рода со значением лица женского пола в русском языке, в частности, в условиях устно-письменной формы его употребления в сетевом общении, стоит остро. Даже при представленном обилии словообразовательных моделей, все возникшие и продолжающиеся возникать неологизмы с рассматриваемым значением имеют, кроме основного значения, еще и дополнительную стилистическую окраску или дополнительную семантику, что не позволяет считать неологизмы нейтральными или абсолютно семантически и стилистически парными по отношению к тем номинативам мужского рода, в качестве альтернативы которым они должны были бы выступать. Словотворческие процессы, связанные с тенденцией образования номинативов женского рода, служат обогащению и развитию языка, но все же обслуживают исключительно разговорный стиль и не способны в полной мере решить те задачи, которые можно определить следующим образом:

- увеличение наименований женщин в областях жизни, традиционно ассоциировавшихся с мужчинами; репрезентация женщин в различных социальных и профессиональных сферах;
- конкретизация значения считающегося универсальным номинатива мужского рода как обозначающего именно женщину;
- отражение объективной реальности современного общества: существительные мужского рода, прежде считавшиеся «универсальными» для обозначения всех представителей профессий вне зависимости от пола, таковыми являться вряд ли могут, так как тесно связаны в восприятии носителей языка с образами специалистов-мужчин.

Все чаще пользователи интернет-блогов применяют особый способ оформления речи — гендергэп (от англ. gender gap – гендерный разрыв). Это нижнее подчеркивание, отделяющее часть слова, которая содержит в себе признаки грамматического рода, от оставшейся части лексемы (Гузаерова, Косова, 2017). Гендергэп стоит на границе синтаксического и морфемного способов выражения женского пола объекта речи в тех языковых ситуациях, когда в нормированном русском он не находит отражения.

Обнаруживается такое подчеркивание в разных частях речи:

– в полных и кратких прилагательных: *постарайся быть терпелив_ой, нуж_на здесь, красив_а*;

– в относительных, определительных и личных местоимениях: *для ин_ой, решить сам_а, про котор_ую, у како_й, про не_е*;

– в числительных: *интересное для об_еих чтение*;

– в глаголах в форме прошедшего времени или в сослагательном наклонении: *думал_а, хоте_ла бы, поня_ла, кто поступил_а*;

– в существительных, включая феминитивы-неологизмы, о которых подробнее говорилось выше: *посетитель_ница, охранни_ца, автор_ку*.

В глаголах и именах прилагательных он обычно ставится между основой и окончанием. При этом в одних глаголах он предшествует суффиксу -Л-, используемому для образования прошедшего времени или условного/сослагательного наклонения, в других – следует за ним. Расположение этого нижнего подчеркивания определяется особенностями образования разных форм прошедшего времени от каждого конкретного слова. Таким образом, лингвистически объяснить такой «разрыв» может быть затруднительно.

Затруднение вызывает и попытка подвергнуть однозначной интерпретации использование гендергэпа в именах существительных. Ставится он, как правило, перед первой буквой, которая у феминитива и мотивирующего слова не совпадает, хотя нередко при этом может нарушать целостность аффикса (*охранни_ца*). Подобное применение гендергэпа указывает на тот факт, что к нему нередко прибегают пользователи интернет-блогов, не интересующиеся вопросами лингвистики и стремящиеся не к языковой игре, а исключительно к точности выражения мысли. Кроме этого, закономерности использования данного разрыва не могут распространяться на такое значимое в гендерном аспекте слово, как *подруга*, важность которого очевидна, если иметь в виду уже упоминаемые ранее трансформации фразеологизмов типа *подруга подруге*, стремящиеся к большей гендерной маркированности (Солтыс, 2019).

Таким образом, можно выделить две главные цели использования гендергэпа (Солтыс, 2019):

1) точность выражения мысли – выражение гендерной нейтральности, вариативности по отношению к объекту речи, чей пол доподлинно не известен, или к же разнополой группе лиц: *подготовить для не_е, решаешь сам_а, благодаря пользовательни_цам* (именно с этой целью чаще всего применяется разрыв);

2) выражение отказа от бинарного гендерного определения лица через выбор лексемы или словоформы, характеризующейся определенным грамматическим родом. Это осуществимо исключительно в условиях интернет-коммуникации, так как именно в этой среде человек конструирует свою личность на основании текстов (Kelly, 1997) и может с их помощью манипулировать тем, как ее воспринимают, поскольку «на онлайн-форумах, включая блоги, язык является ключевым средством выражения и изучения сексуальной идентичности» (перевод наш. – В.С.) (Huffaker, Calvert, 2005): *я написал_а, я вас услышал_а, Лучик сделал_а*.

Использование гендерного разрыва в интернет-среде, в частности в блогосфере, испытавшей на себе большое влияние англоязычной интернет-культуры, вероятно, может соотноситься с использованием в английском языке местоимения *they* (они) в значении не множественного числа, а для указания на лицо неопределенной или «иной» гендерной принадлежности⁵.

Заключение

На основании наблюдаемых в русскоязычной блогосфере языковых процессов, связанных с вопросами грамматического рода, можно сделать вывод, что гендерный аспект в русском языковом употреблении в цифровой сфере заслуживает тщательного изучения. Актуальность этой темы связана как с возрастающим к ней вниманием, так и с изменениями в общественной жизни в последние десятилетия в России и за рубежом. Данный вопрос находит прямое отражение в языке Интернета, где воплощаются внутренний потенциал языка и свободное языкотворчество интернет-пользователей. Активное распространение языковых явлений, связанных с гендером, демонстрирует недостаток определенных необходимых номинаций и одновременно гибкость и богатство возможностей современного русского языка. Трудно однозначно утверждать, что все отмеченные и рассмотренные в блогосфере языковые процессы гендерного измерения широко распространятся и выйдут за пределы интернет-дискурса, но то, что они компенсируют явные языковые недостатки, служат обогащению языка, свидетельствуют о существенных потенциальных возможностях русской языковой системы, сомнений не вызывает.

Список литературы

- Байрамова Л.К., Иванова М.В. Русская культура в «Аксиологическом фразеологическом словаре русского языка» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 10–12.
- Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. М. – Л.: Учпедгиз, 1947. 784 с.
- Гузаерова Р.Р., Косова В.А. Специфика феминитивов в современном русском медиакосмосе // Филология и культура. 2017. № 4 (50). С. 11–15.
- Денисова А.А. Словарь гендерных терминов. М.: Информация. XXI век, 2002. 256 с.
- Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. М.: Макс-Пресс, 2000. 203 с.
- Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта: Наука, 2008. 264 с.
- Земская Е.А. Активные процессы современного русского словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 90–141.
- Иванова М.В. Публицистика в цифровую эпоху // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. М.: РУДН, 2018. Т. 1. С. 347–353.
- Иванова М.В., Клушина Н.И. Нормы в массмедиа: когнитивный аспект // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 2 (55). С. 5–12.
- Иванова М.В., Клушина Н.И. Публицистика в истории русского литературного языка: от древнерусской словесности к интернет-коммуникации // Вестник РУДН. Серия:

⁵ Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/they?q=they> (accessed: 31.03.2020).

- Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 1. С. 50–62.
- Иссерс О.С. Новые медиа в России: исследования языка и коммуникативных процессов: монография. Омск: ОмГУ, 2015. 178 с.
- Кирилина А.В. Гендерные аспекты массовой коммуникации // Гендер как интрига познания: сборник статей. М., 2000. С. 47–80.
- Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. 2005. № 2 (23). С. 112–132.
- Наследие Марины Цветаевой: письмо Иваску Ю.П. 4 июня 1934 г. URL: http://www.tsvetayeva.com/letters/let_ivasku#n4_jun_1934 (дата обращения: 05.02.2019).
- Рацибурская Л.В. Сложные новообразования как игровая составляющая современных медиатекстов // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2016. С. 205–212.
- Рацибурская Л.В. Специфика современного медийного словотворчества. М.: Флинта, 2015.
- Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М.: Высшая школа, 1974. 352 с.
- Солтыс В.К. Графические способы выражения гендерной принадлежности в русскоязычной блогосфере // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции: в 2 т. Т. 2. М.: РУДН, 2019. С. 130–135.
- Тошович Б. Интернет-стилистика: монография. 4-е изд., стер. М.: Флинта, 2018. 238 с.
- Crystal D. Language and the internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
- Crystal D. The language revolution. Cambridge: Polity Press, 2004. 152 p.
- Greenfield P.M., Subrahmanyam K. Online discourse in a teen chatroom: new codes and new modes of coherence in a visual medium // Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 24. Pp. 713–738.
- Huffaker D.A., Calvert S.L. Gender, identity, and language use in teenage blogs // Journal of Computer-Mediated Communication. 2005. Vol. 10. No. 2. JCMC10211. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x>
- Kelly P. Human Identity. Part 1. Who are you? // Netropolitan life: e-lecture from the university course about the net. URL: <http://www.home.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm> (accessed: 13.05.2019).
- Labov W. The intersection of sex and social class in the cause of linguistic change // The Sociolinguistics Reader. Vol. 2. Gender and Discourse / ed. by J. Cheshire, P. Trudgill. London: Arnold, 1998. Pp. 7–52.
- Labov W. The Study of Language in its Social Context // Studium Generale. 1970. Vol. 23. Pp. 30–87.
- Labov W. Variation in Language // The Learning of Language / ed. by C. Reed; National Council of Teachers of English. Champaign, IL, 1971. Pp. 187–222.
- Quick W. I propose a name. 2001. URL: http://www.iw3p.com/DailyPundit/2001_12_30_dailypundit_archive.php (accessed: 16.12.2018).
- Samel I. Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt, 1995. 247 p.
- Suler J. Human Becomes Electric: The Basic Psychological Features of Cyberspace. URL: <http://www1.rider.edu/~suler/psyber/basicfeat.html> (accessed: 25.11.2018).
- Tošović B. Wortbildung und Internet. Tvorbariječii Internet. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz; Kommission für Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee, 2016. 525 s.

Сведения об авторе:

Солтыс Валерия Константиновна, аспирант кафедры русского языка и стилистики Литературного института имени Максима Горького. Сфера научных интересов: медиалингвистика, социалингвистика, интернет-стилистика. E-mail: ppomni@mail.ru

Gender issue in the Runet blogosphere language

Valeria K. Soltys

Maksim Gorky Institute of Literature and Creative Writing
25 Tverskoy Blvd, Moscow, 123104, Russian Federation

Abstract. Due to the active changes in the social structure and position of women over the past hundred years, and also due to the gradual increase in the influence of the feminist movement on everyday culture, the gender aspect of sociolinguistic research is of particular interest. This work relates to gender linguistics, its purpose is to study speech behavior in Runet, demonstrating the potential of the language in solving the problem of gender asymmetry. The study was conducted on the material of the Russian-speaking blogosphere, as the most open field for language experiments, which has a significant impact on the language practices of the younger generations and the formation of modern culture. The article studies, describes and analyzes the syntactic, morphological, lexical and word-formation processes observed in Runet: syntactic violations that serve to give constructions gender marking, transformation of stable phrases, new and newly updated word-formation models, the use of neologisms-feminists. In addition, the article for the first time describes the gender gap – a new graphic phenomenon observed exclusively in the oral-written Internet discourse.

Keywords: Russian language, Internet discourse, Internet communication, linguistic norm, word-formation, semantics of word formation, feminine nouns, gender asymmetry in the language, gender, gender gap

Article history: received: 16.03.2020; accepted: 18.06.2020.

For citation: Soltys, V.K. (2020). Gender issue in the Runet blogosphere language. *Russian Language Studies*, 18(4), 454–468. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-454-468>

References

- Bairamova, L.K., & Ivanova, M.V. (2014). Russian culture in “Axiological Phraseological Dictionary of Russian Language: The Dictionary of Values and Anti-Values”. *Problems of History, Philology, Culture*, 3(45), 10–12. (In Russ.)
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The language revolution*. Cambridge: Polity.
- Denisova, A.A. (2002). *Slovar' gendernykh terminov [Glossary of gender terms]*. Moscow: Informatsiya Publ. (In Russ.)
- Dobrosklonskaya, T.G. (2000). *Voprosy izucheniya mediatekstov [The questions of media texts studying]*. Moscow: Maks-Press Publ. (In Russ.)
- Dobrosklonskaya, T.G. (2008). *Medialingvistika: Sistemyi podkhod k izucheniyu yazyka SMI: Sovremennaya angliiskaya mediarech' [Medialinguistics: A systematic approach to learning language of the media: A modern English media outlet]*. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Greenfield, P.M., & Subrahmanyam, K. (2003). Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 713–738.

- Guzaerova, R.R., & Kosova, V.A. (2017). Specificity of Feminine Nouns in Modern Russian Media Space. *Philology and Culture*, 4(50), 11–15.
- Huffaker, D.A., & Calvert, S.L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2), JCMC10211. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x>
- Issers, O.S. (2015). *Novye media v Rossii: Issledovaniya yazyka i kommunikativnykh processov* [New media in Russia: Language and communication researches]. Omsk: OmGU Publ. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (2018). Publitsistika v tsifrovuyu epokhu [Journalism in the digital age]. *Yazyk i rech' v Internetе: Lichnost', obshchestvo, kommunikatsiya, kul'tura* [Language and Speech in the Internet: Personality, Society, Communication, Culture]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Ivanova, M.V., & Klushina, N.I. (2018a). Publicism in the course of the Russian literature language: From Old Russian literature to internet communications. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 16(1), 50–62. (In Russ.)
- Ivanova, M.V., & Klushina, N.I. (2018b). Norms in Mass Media: Cognitive aspect. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2(55), 5–12. (In Russ.)
- Kelly, P. (1997). Human Identity. Part 1: Who are you? *Netropolitan life: E-lecture from the university course about the net*. Retrieved May 13, 2019, from <http://wwwhome.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm>
- Kirilina, A.V. (2000). Gendernye aspekty massovoi kommunikatsii [Gender aspects of mass communication]. *Gender kak intriga poznaniya* [Gender as an intrigue of cognition] (pp. 47–80). Moscow. (In Russ.)
- Kirilina, A.V., & Tomskaya, M.V. (2005). Lingvisticheskie gendernye issledovaniya [Linguistic gender studies]. *Otechestvennye zapiski* [Notes of the Fatherland]. Moscow. (In Russ.)
- Labov, W. (1970). The Study of Language in its Social Context. *Studium Generale*, 23, 30–87.
- Labov, W. (1971). Variation in Language. *The Learning of Language* (pp. 187–222). Champaign, IL.
- Labov, W. (1998). The intersection of sex and social class in the cause of linguistic change. *The Sociolinguistics Reader. Vol. 2. Gender and Discourse*. London: Arnold.
- Nasledie Mariny Tsvetaevoy: Pis'mo Ivasku Yu.P. 4 iyunya 1934 [Marina Tsvetaeva's legacy: A letter to Yu.P. Iwask, June 4, 1934]. (n.d.). Retrieved February 5, 2019, from http://www.tsvetaeva.com/letters/let_ivasku#n4_jun_1934
- Quick, W. (2001). *I propose a name*. Retrieved December 16, 2018, from http://www.iw3p.com/DailyPundit/2001_12_30_dailypundit_archive.php
- Ratsiburskaya, L.V. (2015). *Spetsifika sovremennogo mediinogo slovtvorchestva* [Specificity of modern media word-making]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V. (2016). Compound innovations as a playing constituent of the modern mediatexts. *Ural Journal of Philology. Series: Russian literature of the XX–XXI centuries: Directions and trends*, 205–212. (In Russ.)
- Rozental, D.E. (1974). *Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka* [Practical stylistics of the Russian language]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Samel, I. (1995). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt. (In German.)
- Soltys, V.K. (2019). Graficheskie sposoby vyrazheniya gendernoi prinadlezhnosti v russko-yazychnoi blogosfere [Graphic ways of expression gender in the Russian blogosphere]. *Yazyk i rech' v Internetе: Lichnost', obshchestvo, kommunikatsiya, kul'tura* [Language and speech in the Internet: Personality, society, communication, culture] (vol. 2, pp. 130–135). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Suler, J. (1996). *Human Becomes Electric: The Basic Psychological Features of Cyberspace*. Retrieved November 25, 2018, from <http://www1.rider.edu/~suler/psyber/basicfeat.html>

- Toshovich, B. (2018). *Internet-stilistika [Internet stylistics]*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Tošović, B. (2016). *Wortbildung und Internet. Tvorbariječii Internet*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz; Kommission für Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. (In Serbian.)
- Vinogradov, V.V. (1947). *Russkii yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove [Russian language: Grammar teaching about the word]*. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A. (1996). Aktivnye protsessy sovremennogo russkogo slovoproizvodstva [Active processes in the modern word derivation]. *Russkii yazyk kontsa XX stoletiya (1985–1995) [Russian language of the late 20th century (1985–1995)]*. Moscow. (In Russ.)

Bio note:

Valeria K. Soltys, postgraduate student of the Department of Russian Language and Stylistics of the Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing. *Research interests*: media linguistics, sociolinguistics, Internet stylistics. E-mail: ppomni@mail.ru



ИЗ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ON CULTURAL HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-469-480

Научная статья

Полемика о языковой норме в статье А.П. Сумарокова «К типографским наборщикам»

Ю.В. Сложеникина, А.В. Растягаев*Самарский государственный институт культуры
Российская Федерация, 443010, Самара, ул. Фрунзе, 167*

Аннотация. Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью изучения роли русской литературы и журналистики, отдельных лингвистических программ середины XVIII в. в утверждении основных характеристик литературного стандарта, который начал складываться в 80-е гг. данного столетия. Цель научного исследования – на материале статьи проанализировать сходства и различия языковых теорий А.П. Сумарокова и В.К. Тредиаковского, установить место данной полемики в истории русского литературного языка XVIII столетия, ее значение для становления литературной нормы. Языковой материал – оригинальный текст статьи Сумарокова «К типографским наборщикам», опубликованный в майском номере журнала «Трудолюбивая пчела» (1759). Системы взглядов ученых и писателей середины XVIII в. на русский язык представлены с помощью описательного и сопоставительного методов с выявление специфики каждой языковой концепции. Составной частью методологии являлись наблюдения над словоупотреблением в текстах Сумарокова и Тредиаковского. Использование методов лингвокультурологии позволило представить лингвистическую полемику как феномен русской культуры. Для установления явлений внеязыковой действительности, повлиявших на проблематику филологической дискуссии, использовался экстралингвистический метод и метод реконструкции по историческим источникам. Результаты исследования выразились в том, что была определена экстралингвистическая причина написания статьи, прослежена традиция обращения писателей к наборщикам в истории отечественного книгопечатания первой половины XVIII в., определен круг работ, в полемику с которыми вступает Сумароков-филолог, выявлены основные концепты статьи, зафиксирована позиция Сумарокова с точки зрения нормализации графической, морфологической, орфографической практики середины XVIII в.; статья Сумарокова рассмотрена в соответствии с концепцией метатекстового единства всех двенадцати номеров журнала «Трудолюбивая пчела», определена ее роль в общей филологической программе

© Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В., 2020

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

Сумарокова. Перспективы исследования связаны с фундаментальной теоретической разработкой вопроса о роли русской литературы XVIII столетия в формировании стандарта русского литературного языка.

Ключевые слова: русская орфография, орфографический принцип, нормализация, русский язык, русская литература, XVIII век, А.П. Сумароков, В.К. Тредиаковский, литературная война, Трудлюбивая пчела

История статьи: поступила в редакцию: 02.05.2020; принята к печати: 10.07.2020.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00356А «Журнал А.П. Сумарокова “Трудлюбивая пчела” (1759) и его значение для русской литературы XVIII века».

Для цитирования: *Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В.* Полемика о языковой норме в статье А.П. Сумарокова «К типографским наборщикам» // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 4. С. 469–480. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-469-480>

Введение

Журнал «Трудлюбивая пчела»¹ издавался А.П. Сумароковым – выдающимся поэтом, драматургом, оригинальным мыслителем, теоретиком литературы и языка XVIII столетия. С января по декабрь 1759 г. вышло двенадцать книжек журнала, страницы которых были отданы прозаическим и поэтическим произведениям самых разных жанров. Это переводы и оригинальные тексты, стихотворство и проза, смесь жанровых форм и идейной проблематики всех эпох и народов. Собранный под одну обложку годовой выпуск «Трудлюбивой пчелы» мог заменить собой целую библиотеку.

Статья «К типографским наборщикам» (Сумароков, 1759: 263–274) привлекла мало внимания исследователей. В.Г. Белинский назвал ее в общем перечне сочинений Сумарокова в ироническом контексте обширной в жанровом отношении и тематически разнообразной в практике писателя XVIII столетия². В пассаже Сумарокова о разного рода счастливых писателях Ю.Н. Тынянов увидел борьбу с метафоризацией оды Ломоносова (Тынянов, 1924: 17, 27, 42, 67). В.В. Виноградов отметил борьбу Сумарокова с засильем канцеляризма, подъячих выражений, чиновничьего слога в русском языке (первое издание – 1934 г.) (Виноградов, 1982: 134). Б.А. Успенский рассматривал статью в аспекте становления отечественной морфологии, в части позиции Сумарокова по поводу окончаний прилагательных (Успенский, 1994: 303, 330). В.М. Живов отметил в статье Сумарокова слова, выражающие его отношение к правилам и регламентации русского языка (Живов, 1990; 2007: 15).

Предпринятое исследование будет способствовать дальнейшему развитию историко-лингвистического и ортологического аспектов изучения русского литературного языка, конкретно – проблемы нормализации и кодификации языковой ситуации середины XVIII в., характеризующейся пестротой и гетерогенностью. Сформировавшееся в Петровскую эпоху гражданское наречие к середине XVIII в. воспринималась как хаотичное и аномальное. В.М. Живов отмечал, что возникла необходимость манифестации требова-

¹ Трудлюбивая пчела. СПб.: Типография Академии наук, 1759.

² *Белинский В.Г.* Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 6. Статьи и рецензии: 1842–1843 / под ред. Б.И. Бурсова. М.: Издательство Академии наук СССР, 1955. С. 299.

ний к текстам, а от писателей и ученых потребовалась работа по обработке литературного языка. Данный этап языкового строительства можно охарактеризовать как регламентацию и унификацию вариантов, выработку новой нормы: «проблемы нормализации – орфографической, грамматической и стилистической – были центральными для всего этого времени вплоть до Пушкинской эпохи» (Живов, 2017: 992).

Середина XVIII столетия в языковом отношении связана с пристальным вниманием ученых, писателей, стихотворцев к вопросам русского языка, языковой нормы, путей развития русской словесности (Кедайтене, 1994; Шаклеин, 2004; Байрамова, Иванова, 2014; Боженкова и др., 2011; Войлова, Леденев, 2009; Иванова, 2005 и др.).

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью изучения роли русской литературы и журналистики, отдельных лингвистических программ середины XVIII в. в утверждении основных характеристик литературного стандарта, который начал складываться в 70–80-е гг. данного столетия.

Цель научного исследования – на материале статьи проанализировать некоторые аспекты языковой программы Сумарокова, манифестировать ее на фоне лингвистической дискуссии середины XVIII в. (в частности, в сравнении со взглядами Третьяковского) и установить место данной полемики в истории русского литературного языка XVIII столетия, ее значение для становления литературной нормы.

Материалы и методы

Языковой материал – оригинальный текст статьи Сумарокова «К типографским наборщикам», опубликованный в майском номере журнала «Трудолюбивая пчела» (1759).

Системы взглядов ученых и писателей середины XVIII в. на русский язык представлены с помощью описательного и сопоставительного методов с выявление специфики каждой языковой концепции. Составной частью методологии являлись наблюдение над словоупотреблением в текстах Сумарокова и Третьяковского. Использование методов лингвокультурологии позволило представить лингвистическую полемику как феномен русской культуры. Для установления явлений внеязыковой действительности, повлиявших на проблематику филологической дискуссии, использовался экстралингвистический метод и метод реконструкции по историческим источникам.

Результаты

1. Определена экстралингвистическая причина написания статьи «К типографским наборщикам» в майском номере журнала «Трудолюбивая пчела».
2. Прослежена традиция обращения писателей к наборщикам в истории отечественного книгопечатания первой половины XVIII в.
3. Определен круг работ, в полемику с которыми вступает Сумароков-филолог.
4. Выявлены основные концепты статьи.

5. Зафиксирована позиция Сумарокова с точки зрения нормализации графической, морфологической, орфографической практики середины XVIII в. Рассуждения Сумарокова соотнесены с точкой зрения Третьяковского.

6. Статья Сумарокова рассмотрена в соответствии с концепцией мета-текстового единства всех двенадцати номеров журнала «Трудолюбивая пчела».

7. Определена роль статьи «К типографским наборщикам» в общей филологической программе Сумарокова.

Обсуждение

Представляется вероятным, что внешним событием, наложившим отпечаток на тематику и проблематику майского номера, стало увольнение первого отечественного профессора В.К. Третьяковского из Академии наук. Третьяковский и Сумароков связывали сложные и критические отношения. Так, в «Письме от приятеля к приятелю» (1750) Третьяковский не преминул указать на языковые ошибки в сумароковских трагедиях и комедиях, обвинив того в невладении языком и желании прикрыть это указанием на типографские погрешности. В частности, в сумароковском «Гамлете» Третьяковский обнаружил *молящая тебе* вместо *молящая тебя*. Третьяковский указал, что своими глазами видел сумароковскую ошибку в подлиннике и в трех предложениях пять раз попенял на нее³.

Сумароков охарактеризовал критические изыскания Третьяковского словом «привязался» и указал на несоразмерность погрешности критике⁴. В целом в «Ответе на критику» Сумароков семь раз оправдывался за погрешности, которые считал типографскими, поскольку на них Третьяковский «крайне прогневаться изволил»⁵.

Начатая еще в 1740-е гг. «литературная война» в конце концов закончилась тем, что в октябре 1755 г. Третьяковский написал на Сумарокова доклад в Святейший Синод. Проблема приобрела затяжной характер, распространилась на отношения с другими членами академии, что стало поводом для руководства не платить ему жалование и в конце концов избавиться от профессора. 23 марта 1759 г. Третьяковский попросил об отставке из академии, о чем и получил уведомление из академической канцелярии 30 марта. Ученый истребовал паспорт и аттестат, чтобы переехать в Москву, то есть фактически он уходил из академического сообщества.

Несмотря на то, что Третьяковский называл Сумарокова тщеславным, самолюбивым, высокомерным пустозвоном, кроме себя никого не видящим, полным невежей в грамматике и стихотворстве (Гринберг, Успенский, 2001: 21), кажется, что личная неприязнь в такой ситуации у Сумарокова отошла

³ Третьяковский В.К. Письмо, в котором содержится рассуждение о стихотворении, поныне на свет изданном от автора двух од, двух трагедий и двух эпистол, писанное от приятеля к приятелю (1750) // Сборник материалов для истории Императорской Академии наук в XVIII веке / изд. А.А. Куник. Ч. 2. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1865. С. 478.

⁴ Сумароков А.П. Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе: собраны и изданы в удовольствие любителей российской учености Николаем Новиковым. 2-е изд. М.: Университетская типография у Н. Новикова, 1787. Ч. 10. С. 100–101.

⁵ Там же.

на второй план. Будучи издателем «Трудолюбивой пчелы», Сумароков пригласил Тредиаковского в авторский коллектив. Многие общественно-политические и научные взгляды Тредиаковского и Сумарокова к 1759 г. нашли точки соприкосновения. Несмотря на обилие контрвыпадов, оба автора строили фундамент российского языка, культуры, литературы, науки, поэтому во взглядах Тредиаковского и Сумарокова на русскую словесность можно найти много общего. Рассмотрим диалог концепций в конкретной статье майского номера «Трудолюбивой пчелы».

Традиция обращения к наборщикам была заложена А. Кантемиром. Перевод анакреонтовых «Песен» он сопровождал особыми указаниями – «Известием наборщику» (1736). Ломоносов на полях «Краткого руководства к красноречию, или Риторике» (1748) для наборщиков отставлял пометы *NB*. В 1755 г. Тредиаковский предупреждал, что желал бы самостоятельно решать, «сколько на какой бумаге, також в какую форму листа, в какой формат страниц и каких на тиснение литер пожелаю»⁶.

Если обращения к наборщикам у Кантемира, Ломоносова и Тредиаковского имели форму инструкции и касались только технической стороны дела, то Сумароков в статье «К типографским наборщикам» в 1759 г. сформулировал основные тезисы, касающиеся русского языка вообще и русской орфографии в частности. Последние впоследствии были развиты в статье «О правописании» (1768–1771) и в дополнениях к ней – «Примечания о правописании».

Эссе Сумарокова стало рецепцией нескольких филологических трудов: написанной Тредиаковским на латинском языке статьи об окончаниях имен прилагательных в русском языке (*De plurali nominum adjectivorum integrorum, Russica lingua scribendorum terminatione*, 1745); пространного сочинения «Разговор между чужестранным человеком и российским об орфографии старинной и новой и о всем, что принадлежит к сей материи» (1748), «О древнем, среднем и новом стихотворении российском» (1755) – с одной стороны, с другой – продолжило его собственные рассуждения о русском языке, артикулированные в двух первых номерах «Трудолюбивой пчелы»: «Об истреблении чужих слов из русского языка», «О коренных словах русского языка».

Статья «К типографским наборщикам» позволила Сумарокову заявить о народности языка. В этом вопросе Сумароков вполне солидаризировался с Тредиаковским, который в X Основании своей орфографической программы говорил о том, что русская орфография должна следовать природе русского языка и не ориентироваться на правила других языков (более подробный анализ см.: Винокур, 1959).

В начале статьи в продолжение темы красоты, древности, богатства русского языка и его очищения от ненужных заимствований Сумароков предлагает помнить, что адресат рукописи – русский читатель, а не чужестранец, а иностранные читатели могут так же выучить русский язык, как и россияне учат иностранный. Сумароков увидел преобразующую силу русского языка, обрабатывающего по собственным свойствам иноязычные слова. В конце

⁶ Цит. по: *Пекарский П.П.* История Императорской Академии наук в Петербурге. СПб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1873. Т. 2. С. 174.

рассуждения Сумароков снова говорит о порче языка, о предпочтении немецкого или французского в ущерб прекрасному природному. Только знание родного языка, убежден Сумароков, откроет красоту чужих языков. Он сожалеет о большом количестве плохих переводов, называя их враками, и советует читать больше древних переводов греческих книг. Также следует избегать подъячих выражений, которые писатель считал признаком высокомерия людей в этой должности.

Русскую графику он называл прекрасной и возмущался против постановки наборщиками знаков ударения – сил, придающих ненужную пестроту. Ударения, по его ироническому замечанию, нужны только в чужеродных словах, которые трудно выжить из русского языка, ибо они туда силою въехали⁷. Такого же общего принципа – избавления от всего ненужного в орфографии – придерживался и Третьяковский, заявивший в Основаниях VII, VIII и IX о необходимости исключения из графики знаков придыхания, ударения и титл.

При общности позиции относительно путей развития русского языка между Сумароковым и Третьяковским имелись частные расхождения. Существенным разногласием между Третьяковским и Сумароковым был вопрос о принципах русской орфографии. В «Разговоре об орфографии...» Третьяковский предложил фонетический принцип «письма по звонам». Установка писать «по звонам» в русском языке часто шла в разрез с происхождением и морфологическим составом слов, традицией тождества морфемы в родственных словах. Третьяковский ставил в один ряд как исторические чередования типа *возмогу/возможность*, так и фонетические, подобные процессу ассимиляции в слове *сле[т]ствие*. Он писал, что тождество корня в родственных словах замечают только ученые люди, да и при фонетическом письме общий корень отыскивается без труда. При оглушении звонкого в конце слова по типу *род – рот, плод – плот*, по Третьяковскому, главную роль должен играть «круг содержания», контекст. Он позволяет разрешить омофонию: «плот, который в моем саду вырос» и «плот бревен сколоченный» (Сложеникина, Растягаев, 2012).

Сумароков являлся приверженцем морфологического принципа. На примере предлога *при*, переходящего в словах в приставку, он писал: «Предлог *при* в сложенных с ним словах ставить так, как он есть, не применяя литеры И в І; ибо всякое слово, где бы оно поставлено ни было, тем же словом остается, что оно было, следственно, и литеры свои удержать должно»⁸. Попутно Сумароков обозначил несогласие со стремлением Третьяковского, насколько это возможно, сблизить внешний вид новой русской графики с латинской, а не с греческой (Основание XI «Разговора об орфографии...»). При наличии предлога *при* не следует писать *приумножить*, *неприятель* и разрушать тем самым целостность слов только потому, что в «в славенских наших книгах» перед гласной следует литера *i*.

Другим более конкретным противоречием был вопрос о флексиях имен прилагательных в русском языке. Третьяковский считал правилом для академических книг писать в И. п. муж. р. мн. ч. окончание «и», жен. р. – «е»,

⁷ Трудолюбивая пчела. СПб.: Типография Академии наук, 1759. С. 265.

⁸ Там же. С. 267.

а ср. р. – «я». Во мн. ч. всех родов в И. п. Сумароков на конце везде писал «я», обосновывая тем, что все так говорят, начиная с древних предков, а «все-народного употребления невозможно опровергнуть», ибо грамматика повируется языку, а не язык грамматике⁹. В пику Третьяковскому, имея в виду «Разговор об орфографии старинной и новой...», Сумароков впоследствии (в 1787 г.) заявил, что «нового правописания у россиян никогда не было, так именована некая книжка, против которой я теперь пишу, опытом нового нашего правописания, не правильно»¹⁰.

Еще одно частное противоречие выразилось в том, что Третьяковский настаивал на постановке знаков ударения в графических омонимах типа *зна́ком/знако́м*, а Сумароков утверждал: в паре *се́рдца/серди́ца* всякий русский человек и без предварительного уведомления наборщиков не ошибется, а «сил не ставить нигде, ни в каком слове»¹¹.

В обращении к наборщикам можно найти прямые отсылки к орфографической программе Третьяковского. Так, в июньской книжке «Ежемесячных сочинений» 1755 г. было перепечатано произведение «О древнем, среднем и новом стихотворении Российском» Третьяковского в авторской орфографии, предусматривающей «единитные палочки» – дефисы, соединяющие слова, на которые делался акцент в предложении. Сумароков прямо пишет: «Не сопрягайте двух слов в одно, когда вы мои письма набираете. Палочек между слов не ставьте, например, *по-моря*»¹².

Если говорить о развитии идей, сформулированных Сумароковым в предшествующих номерах, то можно отметить две линии. Первая – это тема естества. В широком смысле, по Сумарокову, язык – это естественная система, способная к саморегуляции: «так то ж естество, которое в грубости впадает, оные грубости и смягчает»¹³. В узком смысле проявления естества (вернее – неестественности) в статье «К типографским наборщикам» иллюстрируются конкретными примерами. Писатель отмечает несколько случаев «суровости» русского языка: стечение трех согласных, стык согласных в конце предыдущего и начале последующего слов. Сумароков пишет, что старается не допускать неприятных слуху стечений согласных, «однако не всегда то сделать можно, а языка ломать не надлежит, лучше суровое произношение, нежели странное слов составление», неестественность¹⁴. Сумароков настаивает на необходимости графического знака соответствовать естеству произношения: если написания типа *Марїа, Наталїа, элегіа* не соответствуют свойству русского произношения, то и писать надо с буквой Я. Не соответствуют естеству и слова, имеющие графический вид типа *іунь, іуль* – буквы А и У должны меняться на Я и Ю. Сумароков считает, что человеческому естеству свойственно умягчение всего грубого, и эта потребность породила музыку и стихосложение (о преемственности гипотезы см.: Горбаневский и др., 2010).

⁹ Трудолюбивая пчела. СПб.: Типография Академии наук, 1759. С. 266.

¹⁰ Сумароков А.П. Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе: собраны и изданы в удовольствие любителей российской учености Николаем Новиковым. 2-е изд. М.: Университетская типография у Н. Новикова, 1787. Ч. 10. С. 3.

¹¹ Трудолюбивая пчела. СПб.: Типография Академии наук, 1759. С. 264.

¹² Там же. С. 269.

¹³ Там же. С. 272.

¹⁴ Там же.

Вторая линия – это продолжение темы согласия (Растягаев, Сложеникина, 2018). Нужны ли языку исключения («выключки»)? Или можно унифицировать формы (Иванова, 2017)? Сумароков иронизирует: если имена существительные на -Ь относятся к женскому роду, может, и слова *камень*, *пламень* должны быто женского рода? Ведь чем меньше правил, тем легче научиться языку, «а некоторые думают, что в легкости языка немалое состоит достоинство»¹⁵. Точка зрения Сумарокова такова: «Мне думается, что в умеренной тягости языка больше найти можно достоинства, потому что от того больше разности, а где больше разности, там больше приятности и красоты, ежели разность не теряет согласия»¹⁶.

В статье апрельского номера «О несогласии» Сумароков привел пример несогласия из области науки: «Ученый с невежею хотя и действительно часто от разума не соглашаются, однако невежи нередко к ученым прилепляются, имея в сердцах склонность понимать доброе, от них научаются и разум на высшую степень возводят»¹⁷. «Научение» чувству развивает разум, и эта педагогика применима и к освоению языка: «Трудность языка к научению больше требует времени, но больше принесет и удовольствия», пишет в продолжение темы Сумароков в майском номере журнала¹⁸.

Необходимость усилия к приобретению знания уже становилась проблематикой «Трудолюбивой пчелы». Второй номер открывался «Речью Павлина А Санкто Йозефо о том, что в учении спешить не должно» в переводе Григория Полетики¹⁹. Паулин пишет, что, по его мнению, ничто так не вредит учащейся молодежи, как чрезвычайно спешное учение. Ссылаясь на мудрость древних, автор заключает: «...в науках надлежит спешить медленно, как в старой латинской пословице говорится»²⁰ (Растягаев, Сложеникина, 2019).

По поводу посмертного переиздания трудов Ломоносова, по воле наборщиков существенно разнящегося с первоисточником (Кислова, 2011), Сумароков писал: «Что бы он сказал, если бы напечатанные по смерти своей увидел узаконенные свои сочинения по сему правилу (правописание приставок на З/С. – Ю.С.; А.Р.), чего ни ему, ни мне и никому никогда и не снилось, и предвидеть было нельзя, чтобы когда-нибудь его и мои современники такую порчу принесли Правописанию»²¹. Представляется, что Сумароков болезненно воспринимал вмешательство работников типографий в авторский текст, их правки не только на орфографическом и пунктуационном уровне, но и на лексико-грамматическом и стилистическом. Высокая самооценка писателя противилась чужому вмешательству в авторский замысел. Кстати, и Тредиаковский в одном из доношений президенту академии 1755 г. «без тщеславия» оценивал свои труды как ревностные, денно-нощные, бесполезные, а в чи-

¹⁵ Трудолюбивая пчела. СПб.: Типография Академии наук, 1759. С. 268.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. С. 233.

¹⁸ Там же. С. 268.

¹⁹ Там же. С. 80.

²⁰ Там же. С. 69.

²¹ Сумароков А.П. Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе: собраны и изданы в удовольствие любителей российской учености Николаем Новиковым. 2-е изд. М.: Университетская типография у Н. Новикова, 1787. Ч. 10. С. 13–14.

стоте языка, грамматических конструкций и составе стихов исправнее многих²². Исследователи отмечают большой вклад Третьяковского и Сумарокова в становление нормы русского литературного языка. При всех полярных оценках Белинский однозначно указывал, что современники обязаны Сумарокову своей грамотностью и – «что особенно важно – своею склонностью к благородному наслаждению чтением»²³.

Заключение

Статья Сумарокова «К типографским наборщикам», опубликованная в майском номере «Трудолюбивой пчелы» (1759), явилась рецепцией писателем путей нормирования русского языка. В этом аспекте она стала продолжением его размышлений «Об истреблении чужих слов из русского языка» (январь 1759), «О коренных словах русского языка» (февраль 1759) и предтечей более развернутых сочинений «О правописании» (1768–1771), «Примечания о правописании» (ок. 1773). В статье было вновь заявлено о народности русского языка, его красоте, древности, богатстве, нежелательности неоправданных заимствований и подъячих канцеляризмов. Русская графика должна быть очищена от ненужных знаков, создающих обезображивающую пестроту, а сам графический знак – соответствовать естеству произношения. Сумароков предложил единообразить правописание окончаний прилагательных во множественном числе. Исходя из принципа сохранения облика слова, писатель утвердил морфологический принцип русской орфографии. Он настаивал на необходимости усилий в овладении языком, понимая, что только через изучение родного языка откроются богатства иностранных языков и книг.

Список литературы

- Байрамова Л.К., Иванова М.В. Русская культура в «аксиологическом фразеологическом словаре русского языка» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 10–12.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи. М.: Флинта, 2011. 607 с.
- Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков. М.: Высшая школа, 1982. 529 с.
- Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.
- Войлова К.А., Леденева В.В. История русского литературного языка. М.: Дрофа, 2009. 495 с.
- Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком (о нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ). М.: РУДН, 2010. 299 с.
- Гринберг М.С., Успенский Б.А. Литературная война Третьяковского и Сумарокова в 1740-х – начале 1750-х годов. М.: РГГУ, 2001. 144 с.
- Живов В.М. История языка русской письменности: в 2 т. Т. 2. М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2017. 480 с.
- Живов В.М. Культурные конфликты в истории русского литературного языка XVIII – начала XIX века. М., 1990. 271 с.

²² Цит. по: Пекарский П.П. История Императорской Академии наук в Петербурге. СПб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1873. Т. 2. С. 176.

²³ Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 6. Статьи и рецензии: 1842–1843 / под ред. Б.И. Бурсова. М.: Издательство Академии наук СССР, 1955. С. 300.

- Живов В.М. Язык и стиль Сумарокова // Русский язык в научном освещении. 2007. № 1 (13). С. 7–51.
- Иванова М.В. От ломоносовского риторика к «образу автора» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2005. № 7. С. 156–161.
- Иванова М.В. Расширение литературной нормы и его исторические основания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 1. С. 124–129.
- Кедайтене Е.В. История русского литературного языка. М.: Изд-во РУДН, 1994. 190 с.
- Кислова Е.И. Язык од М.В. Ломоносова сквозь призму рукописной и издательской традиции XVIII в. // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2011. № 5. С. 7–25.
- Растягаев А.В., Сложеникина Ю.В. «Есть люди остроумные...»: формирование семантической структуры слова «остроумие» в контексте XVIII века // Язык и культура. 2019. № 45. С. 96–107.
- Растягаев А.В., Сложеникина Ю.В. Статья А.П. Сумарокова «О несогласии» в апрельской книжке журнала «Трудолюбивая пчела»: текст и контекст // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 4. С. 140–155.
- Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Житие канцлера Франциска Бэкона: биография Ф. Бэкона в уникальном переводе Василия Тредиаковского (1760 г.). Василий Кириллович Тредиаковский как мыслитель и переводчик. М.: Либроком, 2012. 232 с.
- Сумароков А.П. К типографским наборщикам // Трудолюбивая пчела. 1759, май. С. 263–274.
- Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. Л.: Academia, 1924. 140 с.
- Успенский Б.А. Избранные труды. Язык и культура. М.: Гнозис, 1994. Т. 2. 686 с.
- Шаклеин В.М. Историческая динамика концептосферы русского языка // Гуманитарные исследования. 2004. № 3. С. 36–42.

Сведения об авторах:

Сложеникина Юлия Владимировна, доктор филологических наук, проректор по научной работе и международным связям Самарского государственного института культуры. *Сфера научных интересов*: история русского литературного языка XVIII в., журналистика XVIII в., лексикология, терминоведение, стилистика. Автор более 100 научных публикаций. E-mail: goldword@mail.ru

Растягаев Андрей Викторович, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и философии Самарского государственного института культуры. *Сфера научных интересов*: история русской литературы XVIII в., журналистика XVIII в., нарратология, теория литературы, стилистика. Автор более 100 научных публикаций. E-mail: avr67@yandex.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-469-480

Scientific article

The dispute on the language norm in A.P. Sumarokov's article "To typographers"

Yulia V. Slozhenikina, Andrey V. Rastyagaev

Samara State Institute of Culture
167 Frunze St, Samara, 443010, Russian Federation

Abstract. The actuality of the undertaken research is conditioned by the necessity to study the role of Russian literature and journalism, separate linguistic programs of the middle of the 18th century in assertion of the main characteristics of the literary standard, which began to take shape in 80 years of this century. The aim of the scientific study is to analyze the simi-

larities and differences between the linguistic theories of A. Sumarokov and V. Trediakovsky, to establish the place of this polemic in the history of Russian literary language of the 18th century, its significance for the formation of the literary standard. The language material is the original text of Sumarokov's article "To typographers" ("K tipografskim naborshhikam"), published in the May issue of the journal "Trudolyubivaya pchela" (1759). The system of views of scholars and writers of the mid-18th century on the Russian language are presented by means of descriptive and comparative methods with revealing the specifics of each language concept. An integral part of the methodology was the observation of the word usage in the texts by A. Sumarokov and V. Trediakovsky. The use of methods of linguoculturology made it possible to present linguistic polemics as a phenomenon of Russian culture. The extra-linguistic method and the method of reconstruction from historical sources were used to establish the phenomena of extra-linguistic reality that influenced the problems of the philological discussion. The results of the research showed that the extra-linguistic reason for writing the article was determined, the tradition of the writers' appealing to the typesetters in the history of domestic printing of the first half of the 18th century was traced, the group of works with which Sumarokov-philologist enters polemics was determined, the main concepts of the article were identified, the position of Sumarokov from the point of view of normalization of graphic, morphological, orthographic practice in the middle of the 18th century was fixed; the article by Sumarokov was considered in accordance with the concept of metatextual unity in the world. The prospects of the research relate to the fundamental theoretical development of the role of 18th century Russian literature in the formation of the Russian literary language standard.

Keywords: Russian spelling, spelling principle, normalization, the Russian language, Russian literature, the 18th century, A. Sumarokov, V. Trediakovsky, literary war, Trudolyubivaya pchela

Article history: received: 02.05.2020; accepted: 10.07.2020.

Acknowledgments: The reported study was funded by the RFBR, project number 18-012-00356A "The Magazine of A. Sumarokov 'Hardworking Bee' (1759) and Its Significance for Russian Literature of the XVIII century".

For citation: Slozhenikina, Yu.V., & Rastyagaev, A.V. (2020). The dispute on the language norm in A.P. Sumarokov's article "To typographers". *Russian Language Studies*, 18(4), 469–480. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-469-480>

References

- Bairamova, L.K., & Ivanova, M.V. (2014). Russkaya kul'tura v "Aksiologicheskom frazeologicheskom slovare russkogo yazyka" [Russian culture in "Axiological phraseological dictionary of Russian language"]. *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems of history, philology, culture], 3(45), 10–12. (In Russ.)
- Bozhenkova, R.K., Bozhenkova, N.A., & Shaklein, V.M. (2011). *Russkii yazyk i kul'tura rechi* [Russian language and culture of speech]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Gorbanevskii, M.V., Karaulov, Yu.N., & Shaklein, V.M. (2010). *Ne govori shershavyim yazykom (o narusheniyakh norm literaturnoi rechi v elektronnykh i pechatnykh SMI)* [Do not speak rough language (about violations of literary speech norms in electronic and printed media)]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Grinberg, M.S., & Uspenskii, B.A. (2001). *Literaturnaya voina Trediakovskogo i Sumarokova v 1740-kh – nachale 1750-kh godov* [Literary war of Trediakovsky and Sumarokov in the 1740s – early 1750s]. Moscow: RGGU Publ. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (2005). Ot lomonosovskogo ritora k "obrazu avtora" [From the Lomonosov rhetoric to the "author's image"]. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics*, (7), 156–161. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (2017). Expansion of literary norm and its historical bases. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 8(1), 124–129. (In Russ.)
- Kedaitene, E.V. (1994). *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka* [History of Russian literary language]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)

- Kislova, E.I. (2011). Yazyk od M.V. Lomonosova skvoz' prizmu rukopisnoi i izdatel'skoi traditsii XVIII v. [Language of M.V. Lomonosov through the prism of manuscript and publishing tradition of the 18th century]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya [Moscow University Philology Bulletin]*, (5), 7–25. (In Russ.)
- Rastyagaev, A.V., & Slozhenikina, Yu.V. (2018). Stat'ya A.P. Sumarokova “O nesoglasii” v aprel'skoi knizhke zhurnala “Trudolyubivaya pchela”: Tekst i kontekst [Article by A.P. Sumarokov “On disagreement” in the April book of the journal “Hardworking bee”: Text and context]. *Znanie. Ponimanie. Umenie [Knowledge. Understanding. Skill]*, (4), 140–155. (In Russ.)
- Rastyagaev, A.V., & Slozhenikina, Yu.V. (2019). “Est' lyudi ostroumnye...”: Formirovanie semanticheskoi struktury slova “ostroumie” v kontekste XVIII veka [“There are witty people...”: Formation of semantic structure of the word “wit” in the context of the XVIII century]. *Yazyk i kul'tura [Language and Culture]*, (45), 96–107. (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (2004). *Istoricheskaya dinamika kontseptosfery russkogo yazyka: Gumanitar-nye issledovaniya [Historical Dynamics of the Conceptual Sphere of the Russian Language: Humanitarian Researches]*, (3), 36–42. (In Russ.)
- Slozhenikina, Yu.V., & Rastyagaev, A.V. (2012). *Zhitie kantslera Frantsiska Bekona: Biografiya F. Bekona v unikal'nom perevode Vasiliya Trediakovskogo (1760 g.). Vasilii Kirillovich Trediakovskii kak myslitel' i perevodchik [Life of Chancellor Francis Bacon: Biography of F. Bacon in a unique translation by Vasily Trediakovsky (1760). Vasily Tredyakovsky as a philosopher and translator]*. Moscow: Librokom Publ. (In Russ.)
- Sumarokov, A.P. (1759, May). K tipografiskim naborshhikam [To typographers]. *Trudolyubivaya pchela* (pp. 263–274). (In Russ.)
- Tynyanov, Yu.N. (1924). *Problema stikhotvornogo yazyka [Problem of poetic language]*. Leningrad: Academia Publ. (In Russ.)
- Uspenskii, B.A. (1994). *Izbrannye trudy [Selected works]*. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)
- Vinogradov, V.V. (1982). *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII–XIX vekov [Essays on the history of Russian literary language in the XVII–XIX centuries]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Vinokur, G.O. (1959). *Izbrannye raboty po russkomu yazyku [Selected works on Russian language]*. Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Voilova, K.A., & Ledeneva, V.V. (2009). *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka [History of Russian literary language]*. Moscow: Drofa Publ. (In Russ.)
- Zhivov, V.M. (1990). *Kul'turnye konflikty v istorii russkogo literaturnogo yazyka XVIII – nachala XIX veka [Cultural conflicts in the history of Russian literary language in the 18th – early 19th century]*. Moscow. (In Russ.)
- Zhivov, V.M. (2007). Yazyk i stil' Sumarokova [Language and style of Sumarokov]. *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii [Russian language and linguistic theory]*, 1(13), 7–51. (In Russ.)
- Zhivov, V.M. (2017). *Istoriya yazyka russkoj pis'mennosti [History of Russian written language]* (vol. 2). Moscow: Dmitry Pozharsky University Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Yulia V. Slozhenikina, Doctor of Philological Sciences, Vice-Rector for Scientific Work and International Relations at the Samara State Institute of Culture. *Research interests*: history of Russian literary language of the 18th century, journalism of the 18th century, lexicology, terminology, stylistics. Author of more than 100 scientific publications. E-mail: goldword@mail.ru

Andrey V. Rastyagaev, Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Philology and Philosophy of the Samara State Institute of Culture. *Research interests*: history of Russian literature of the 18th century, journalism of the 18th century, narratology, theory of literature, stylistics. Author of more than 100 scientific publications. E-mail: avr67@yandex.ru



РЕЦЕНЗИИ BOOK REVIEWS

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-481-485

**Рецензия на книгу:
Свое vs чужое в дискурсивных практиках
современного русского языка: монография /
под ред. Н.Г. Бабенко, Т.М. Шкапенко.
Калининград: Изд-во БФУ имени И. Канта, 2019. 345 с.**

К. Кусаль

Лодзинская гуманитарно-экономическая академия
Республика Польша, 90-212, Лодзь, ул. С. Стерлинга, 26

История статьи: поступила в редакцию: 12.03.2020; принята к печати: 18.05.2020.

Для цитирования: *Кусаль К.* Рецензия на книгу: Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка: монография / под ред. Н.Г. Бабенко, Т.М. Шкапенко. Калининград: Изд-во БФУ имени И. Канта, 2019. 345 с. // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 481–485. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-481-485>

В издательстве Балтийского федерального университета имени И. Канта в конце 2019 г. вышла в свет монография «Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка», объединившая исследователей различных высших учебных заведений Калининграда, Москвы, Санкт-Петербурга, Австрии, Польши и США. В центре внимания международного коллектива находятся активные языковые процессы, происходящие в современном русском языке под влиянием английского языка как донора глобализации. Несмотря на устойчивый интерес ученых к теме англоязычных заимствований, вопросы внутренней англо-американизации национальных лингвистических систем остаются изученными в недостаточной степени. Появление монографии, направленной на изучение проблем англоязычной лексической экспансии, значительным образом восполняет существующие в данной области научные представления.

Книга состоит из трех разделов, связанных языковым материалом и избранной коллективом лингвистов синхронно-диахронической и компаратив-

© Кусаль К., 2020



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

ной парадигмой его исследования. Как справедливо отмечает В.В. Колесов, «только динамический аспект изучения объекта и предмета способен доказательно и всесторонне представить его онтологическую сущность – в становлении, в движении, в развитии, то есть целиком и во всех системных отношениях» (Колесов, 1999: 340).

Первый раздел монографии «Жизнь слова в кросс-культурной перспективе: проблемы и пути их исследования» демонстрирует различные подходы к исследованию англо-американских лексических единиц. Отдельные из предлагаемых методик являются авторскими и инновационными, как, например, использование цифрового инструментария с целью верификации «интроспективно установленных фактов динамического развития» (А.В. Кирилина), эмпирические техники долгосрочного наблюдения семиозиса заимствованного знака (Т.М. Шкапенко), методика лексических параллелей (В. Дубичинский), привлечение естественных метарефлексов в практике описания семантики нового знака (Н.Г. Бабенко), полифакторный подход к исследованию отдельного слова (Н.А. Пробст).

Открывает первый раздел работа доктора философских наук, профессора В.Х. Гильманова, который на примере русского «лингводвойника» оценочного предиката *cool* – *круто* предпринимает попытку его философско-герменевтического осмысления, описывая, как в одном слове, ставшем универсальным мерилем и критерием бытия («доказать всем, что это круто!»), отражается динамика онтологического падения мира (Свое vs чужое., 2019: 8–32). В определенной связи с данным исследованием находится статья профессора Варшавского университета В. Дубичинского, с присущей лексикографу точностью описывающего, какая «увлекательная история приключилась в наше время со словом *история*» (Свое vs чужое., 2019: 65), приближающимся к состоянию эврисемичности. Оригинальные наблюдения о новом, трехмерном способе зарождения языковых знаков в мультимодальном интернет-пространстве содержатся в статье О. Вергинской, показывающей, как в результате взаимодействия иконического, вербального и акционального компонентов происходит образование нового языкового знака *лайки* (*likes*). Из работы следует, что возникновение и массовое распространение интернет-технологий создает условия для инновационных техник языковой номинации (Свое vs чужое., 2019: 96–109).

Второй раздел «Прагмасемантические изменения в лексике русского языка под влиянием процесса глобализации» включает работы, анализирующие процесс семантической деривации, или англосемантизации (в терминологии авторов монографии), исконно русских или заимствованных ранее слов (*вызов*, *проект*, *успех*, *панель* и др.). Особо интересными представляются наблюдения за «вживлением» в русское языковое сознание одного из важнейших американских лингвоконцептов *challenge* (*вызовы*) с перспективы российско-американского исследовательского дуэта. Его участники, Н.М. Милявская и К. Лик, указывают на выполнение американским прототипом *challenge* функции вербального стимулятора агентивности человека, «своего рода условного рефлекса», сформировавшегося в сознании носителей американского варианта английского языка (Свое vs чужое., 2019: 127–143). Фиксируемый авто-

рами рост частотности употребления англосемантизма *вызовы* в сочетаниях с лексемами *риски, угрозы и опасности* рассматривается ими как свидетельство повышенной конфликтогенности современного политического дискурса.

В работе, изучающей процесс семантической деривации слова *проект*, ставится вопрос о том, каким образом к изначальной семе «замысла» могла прирасти сема «конца» или завершенности. Скрупулезное изучение проблемы на основе данных словарей английского языка в долговременной перспективе позволяет лингвистам прийти к выводу о присутствии этноспецифичной логики в столь необычном семантическом деривате. Присоединение семы имплементации к семе замысла описывается в работе как результат отражения особенностей практико-познавательной деятельности американского этносоциума, ориентированного на симбиоз целеполагания с целевыполнением (Свое vs чужое..., 2019: 143–156).

Чрезвычайно любопытный случай омонимии англо-американской и русской *панели* находится в фокусе внимания Е.В. Шаповаленко и Д.И. Копцева, которые в конце своего фундаментального исследования не без горькой иронии констатируют: «кажется, глобализация сыграла злую шутку с теми светочами российской науки, которые вынуждены нынче вещать не с кафедры, а с панели. С другой стороны, жрицы любви могут испытывать чувство определенного удовлетворения: американизированная панель стала местом, на котором можно зарабатывать деньги не только телом, но и умом» (Свое vs чужое..., 2019: 202).

Авторы статей третьего раздела «Дискурсивная конкуренция русских и англо-американских лексических единиц» выявляют, сколь неоднозначно, а зачастую и прихотливо, пересекаются смыслы англоязычных и русских лексем, которые с поверхностной точки зрения образуют синонимические дублиеты. О разнообразии форм взаимодействия лингвокультурных смыслов могут свидетельствовать сами названия работ: «Креативный vs творческий: маркеры аксиологической поляризации», «Баттл vs битва: лингвокультурная перекодировка англоязычного концепта *баттл* в русском языке», «Креативный vs творческий: маркеры аксиологической поляризации», «Ивенты vs события: об изменениях в онтологическом статусе событийности», «Лузер vs неудачник: иллюзия эквивалентности».

Несмотря на все богатство и неоднозначность способов конкуренции русских и англо-американских лексических единиц, редактор монографии и автор послесловия Т.М. Шкапенко выявляет общую, инвариантную сему для всех англоязычных лексических конкурентов. В сопоставляемых парах (*креативный/творческий, контент/содержание, ивенты/события, имидж/образ* и т. п.) «обнаруживается семантическая специализация, которая чаще всего проходит по линии отсутствия/наличия смыслов, способных превратить слово в статью дохода» (Свое vs чужое..., 2019: 331). По убеждению лингвиста, «англо-американские лексические инновации “защищают” автохтонные слова от бесполезной некоммерческой составляющей, обеспечивая инвариантное семантическое приращение в виде коммерческой семы» (Там же).

Результаты изучения отдельных заимствований находят теоретическое обобщение в послесловии. К числу наиболее важных выводов следует отне-

сти утверждение о необходимости разграничивать заимствования периода глобализации от того лексического слоя, который в лингвистике традиционно именуется интернациональной лексикой. В качестве методологических оснований данной дифференциации указываются различия когнитивных механизмов и лингвистических техник образования. «Процесс формирования англо-американской лексики <...> протекает в форме инкорпорирования в различные картины мира в высшей степени этноспецифичных американских концептов. Объектом интернационализации в данном случае становится американский образ мысли и жизни, уже доказавший свою эффективность в процессе конструирования успешной модели бытия человека и общества в парадигме *hic et nunc*» (Свое vs чужое..., 2019: 330). Для обозначения лексических единиц, проникающих в различные принимающие языки из языка – донора глобализационных процессов, предлагается использование термина «англоглобализмы», обозначающего «лингвистические элементы различных уровней, заимствованные национальными языками в текущий этап лингвокультурной глобализации из американского варианта английского» (Свое vs чужое..., 2019: 332).

Выполнение исследования на новейшем языковом материале, анализируемом с позиций диахронического синхронизма, с привлечением значительного массива данных английских и русских словарей, национальных корпусов и разножанровых интернет-материалов, позволило коллективу лингвистов внести собственный, оригинальный и значимый вклад в теоретическое осмысление языковой ситуации периода глобализации. Полученные результаты и выводы дают новый импульс к дальнейшему развитию теории семантической деривации, лингвокультурологии, лингвокогнитологии и контактной лингвистики в целом. В то же время сочетание профессиональной рефлексии с авторским характером изложения материала, а также редким для данного жанра чувством юмора, отличающим многих авторов монографии, является залогом того, что книга может представлять интерес для широкого круга читателей – всех тех, кому не безразлична судьба русского языка – его прошлое, настоящее и будущее.

Несомненно, выход в свет рецензируемой коллективной монографии «Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка» под редакцией Н.Г. Бабенко и Т.М. Шкапенко, созданной международным коллективом исследователей, является значительным событием в современной лингвистике, а сама монография – ярким, новаторским трудом, представляющим достоверную картину англо-американского лингвокультурного влияния в русском языковом пространстве. Пользуясь возможностью, поздравляю с этим событием авторов, желаю книге широкой читательской аудитории и полагаю, что этот труд послужит образцом для других подобных изданий и основой для разноаспектных лингвистических исследований.

Список литературы

- Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб.: Златоуст, 1999. 368 с.
Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка / под ред. Н.Г. Бабенко, Т.М. Шкапенко. Калининград: Изд-во БФУ имени И. Канта, 2019. 345 с.

Сведения об авторе:

Кусаль Кишиштоф, доктор филологических наук, профессор кафедры языковой коммуникации Лодзинской гуманитарно-экономической академии. *Сфера научных интересов:* славянская лексикология, фразеология и паремиология, двуязычная лексикография, теория и практика перевода, межкультурная коммуникация, обучение русскому языку как иностранному. E-mail: christofor49@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-481-485

**Review on the monograph:
Babenko, N.G., & Shkapenko, T.M. (Eds.). (2019).
Own vs aliens in the modern Russian language
discursive practices. Kaliningrad:
Immanuel Kant Baltic Federal University Publ.**

Krzysztof Kusal

University of Humanities and Economics in Lodz
26 S. Sterlinga St, Lodz, 90-212, Republic of Poland

Article history: received: 12.03.2020; accepted: 18.05.2020.

For citation: Kusal, K. (2020). Review on the monograph: Babenko, N.G., & Shkapenko, T.M. (Eds.). (2019). *Own vs aliens in the modern Russian language discursive practices*. Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University Publ. *Russian Language Studies*, 18(4), 481–485. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-481-485>

References

- Babenko, N.G., & Shkapenko, T.M. (Eds.). (2019). *Svoe vs chuzhoe v diskursivnykh praktikakh sovremennogo russkogo yazyka* [*Own vs aliens in discursive practices of the modern Russian language*]. Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University Publ. (In Russ.)
- Kolesov, V.V. (1999). “*Zhizn' proiskhodit ot slova...*” [“*Life comes from the word...*”]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)

Bio note:

Krzysztof Kusal, Doctor of Philology, Professor of the Department of Language Communication of the University of Humanities and Economics in Lodz. *Research interests:* Slavic lexicology, phraseology and paremiology, bilingual lexicography, translation theory and practice, cross-cultural communication, teaching Russian as a foreign language. E-mail: christofor49@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-486-488

**Review on an educational dictionary
for Chinese philology students:
Li, Yuejiao, & Vasileva, G.M. (2020). *The botanical culture code
in vocabulary of a language (phytonyms)*. Saint Petersburg:
Herzen State Pedagogical University of Russia**

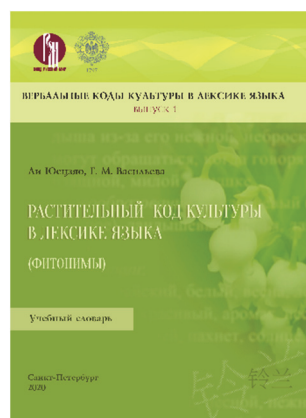
Yunsha Du

Shanghai International Studies University
1550 Wenxiang Rd, Shanghai, 201620, People's Republic of China

Article history: received: 28.04.2020; accepted: 05.07.2020.

For citation: Du, Yunsha. (2020). Review on an educational dictionary for Chinese philology students: Li, Yuejiao, & Vasileva, G.M. (2020). *The botanical culture code in vocabulary of a language (phytonyms)*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. *Russian Language Studies*, 18(4), 486–488. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-486-488>

The referred to dictionary published in the autumn of 2020 is the first issue of the learner's dictionary series “Verbal culture codes in vocabulary of a language”.



This series is created with support from Russkiy Mir Foundation and is intended for Chinese students and postgraduates. As is commonly known, an important task in the process of education of philology foreign students is to make sure they develop philological competence.

It is the students' ability to read and understand the most significant culture texts of the foreign language being learned that testifies their developed philological competence. This task cannot be achieved without a thorough insight into the content of culture-specific vocabulary. The idea behind the upcoming series of dictionaries is to assist Chinese students in understanding the essence of Russian vocabulary that evinces apparent as well as the implicit cultural meanings, which are often ethnic and culture-specific, characterized by concealed metaphoricality and idiomaticity.

The subject of the series of dictionaries is formed on the basis of the verbal culture code phenomenon that accumulates and systemizes the philological potential of Russian vocabulary. The researchers outline several dozens of culture codes

© Du Yunsha, 2020



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

including anthropic, zoomorphic, botanical, landscape and many others. This creates a necessity to introduce a description of culture codes into lexicographical practice. This problem is solved by the series of learner's dictionaries "Verbal culture codes in vocabulary of a language" dedicated to the "nature-related series" of codes: botanical, atmospheric, astronomical, landscape. Thus, we have a learner's dictionary oriented at a specific country and intended for Chinese students of philology that will allow them to "decode" one of the verbal codes of Russian culture.

The first issue of the series is dedicated to phytonyms (naming of flowers and grass plants). Botanical (vegetational) verbal code is designated by linguists as one of the most significant ones in any culture as phytonymic vocabulary possesses a substantial symbolic and artistic potential, acts as custodian and a broadcaster of culture and frequently used in literary texts and idiomatics of a language. Floral symbolism has a great importance in any culture that places emphasis on the symbolism of flowers and grass plants. However, the symbolism of plants has universal as well as culture-specific characteristics. For example, researchers point out a different perception of a rose in different cultures: this flower that traditionally symbolizes feminine beauty, love and passion in Western cultures does not elicit similar associations among Chinese respondents. Researchers also draw attention to the importance of field and wild-growing flowers in the Russian linguistic world view, which is completely different from the perception of Chinese nationals. Due to the climatic differences between Russia and China the seasonal symbolism of flowers also varies.

Lexicographic description of phytonyms with a linguoculturological orientation, as reasonably considered by the authors of the dictionary, implies consideration of their axiological, imaginative and metaphoric potential.

Imagery of the Russian language includes epithets, that the authors designate as the golden reserve of the language. Epithets included in the learner's dictionary allow students to get the idea of the scent of flowers; of their condition and appearance; of the impression and the psychological perception of flowers; of the assessment of a flower (flowers), etc. Similes and common figures of speech are part of the Russian language imagery that adds colorfulness, expressiveness and emotiveness to the language. An important goal of developing philological competence of foreign students is to form a capability to distinguish positive and negative assessments that are enclosed in common similes, as well as the ability to unveil the foundations of these assessments. When educating philology students, it is necessary to consider the articulated evaluativity of common similes that form the artistic world view. Connotative content of phytonyms is vividly manifested in the language idiomatics (idioms, proverbs and folk sayings).

Executing a sequence of consecutive lexicographic procedures authors of the dictionary developed a multicomponent structure of a dictionary entry aimed at a step by step decoding of cultural meanings enclosed in phytonyms, which brings students into proximity with an adequate perception of the foreign language culture texts.

It appears that the referred to dictionary is not only a source of very important and interesting knowledge but also a relevant means of teaching Chinese philology students. This dictionary will certainly be actively used by Chinese students

studying Russian and by Russian students, future educators of Russian as a foreign language, as well as teachers of the Russian language both in Russia and in the People's Republic of China.

Bio note:

Yunsha Du, senior lector at the Shanghai International Studies University. She graduated from the postgraduate studies at the Department of Intercultural Communication of the Herzen State Pedagogical University of Russia. In 2017 she defended a candidate's dissertation on the teaching methods of Russian as a foreign language. *Research interests:* teaching methods of Russian as a foreign language, linguoculturology. E-mail: dys325@shisu.edu.cn

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-486-488

**Рецензия на учебный словарь
для китайских студентов-филологов:
Ли Юецзяо, Васильева Г.М. Растительный код культуры
в лексике языка (фитонимы). СПб.: Изд-во РГПУ
имени А.И. Герцена, 2020. 68 с.**

Юньша Ду

Шанхайский университет иностранных языков
Китайская Народная Республика, 201620, Шанхай, ул. Вэньсянлу, 1550

История статьи: поступила в редакцию: 28.04.2020; принята к печати: 05.07.2020.

Для цитирования: *Du Yunsha*. Review on an educational dictionary for Chinese philology students: Li, Yuejiao, & Vasileva, G.M. (2020). The botanical culture code in vocabulary of a language (phytonyms). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 486–488. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-486-488>

Сведения об авторе:

Ду Юньша, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Шанхайского университета иностранных языков. Окончила аспирантуру на кафедре межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. В 2017 году защитила кандидатскую диссертацию по методике обучения русскому языку как иностранному. *Сфера научных интересов:* методика обучения русскому языку как иностранному, лингвокультурология. E-mail: dys325@shisu.edu.cn