

Дорогие читатели!



Маргарита РУСЕЦКАЯ,
член попечительского
совета
журнала «Русский язык
за рубежом»



Михаил ОСАДЧИЙ,
зам. главного редактора
журнала «Русский язык
за рубежом»

Вы держите в руках специальный выпуск журнала, посвященный финской русистике. Это наш первый опыт в рамках амбициозного проекта «Мировая русистика», цель которого в том, чтобы дать возможность каждой стране, где любят, учат и исследуют русский язык, в полный голос заявить о своей уникальной научной школе.

Сегодня стало совершенно очевидно, что нельзя говорить об одной русистике лишь на том основании, что предмет нашей исследовательской и практической деятельности является один язык. За годы изучения и преподавания русского языка во многих странах накоплен уникальный научный и педагогический опыт, сформировался свой неповторимый образ русистики, как сейчас говорят, научный ландшафт. Вера в то, что «правильная» русистика может быть только в России, давно ушла в прошлое. Сегодня мы готовы учиться у вас, наши дорогие зарубежные коллеги, нам всем есть чему учиться друг у друга.

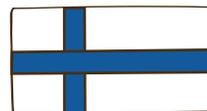
Проект задуман как серия специальных выпусков, посвя-

щенных странам или регионам мира. Мы ожидаем, что на страницах этих выпусков появятся и фундаментальные научные работы, и описания лучших педагогических практик, и анализ языковой ситуации и языковой политики, и очерки научной жизни – словом, все то, из чего складывается неповторимый облик мировой русистики.

Проект открывают финские коллеги, которых мы хотим от всего сердца поблагодарить за веру в наше общее дело и те огромные усилия, которые были потрачены на создание этого прекрасного выпуска в нереально короткие сроки (менее месяца!). Особые слова благодарности — центру «Златоуст», нашему партнеру в реализации проекта, поразительно слаженной команде, объединяющей энергичных и глубоких профессионалов, сделавших русский язык делом своей жизни.

Надеемся, новые выпуски не заставят себя долго ждать. Редакция открыта для предложений со стороны коллег из любой страны мира. Настало время узнать друг друга лучше!

СОДЕРЖАНИЕ



РАЗДЕЛ 1

Лингвистика и перевод

Арто Мустайоки

История и перспективы финляндской русистики 4



Ахти Никунласси

О принципах изучения синтаксической фразеологии 8

Михаил Михайлов, Юхо Хярме

Параллельные корпуса художественных текстов в Тамперском университете 16

Михаил Копотев

Изучение сочетаемости слов с помощью корпуса текстов 20

Майя Малмберг

Инфинитивные предложения в русском языке 26

Нина Исолахти, Александр Зеленин

Визуальный компонент устной речи и перевода: какой он? 30

Новая книга

Игорь Кудашев
Словарь проектного сотрудничества ЕС – Россия 33

Русистика в университетах

Татьяна Рюнкянен,
Мика Ляхтеэнмяки
Университет Ювяскюля 34



Арья Розенхольм
Тамперский университет 38



Лариса Мокробородова
Университет Або Академи
(Турку) 40



Рецензии

С.Н. Цейтлин

Н. Гагарина, А. Классерт,
Н. Топаж. Тест по русскому языку для билингвальных детей. СПб., 2015 43

Л. Мокробородова

Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие. Хельсинки, 2014 44

РАЗДЕЛ 2

Культура и общество

Кирилл Резник

Русскоязычная история Финляндии 46



Лийса Бюклинг

Из истории русского Александровского театра в Гельсингфорсе (Хельсинки) 1868–1918 гг. 52



Новая книга:

Лийса Бюклинг. Отражение русской души в зеркале Севера. Финско-русские литературные и театральные связи XIX–XX вв., СПб. 2015 **55**

Анастасия Линнала

Рецепция художественного текста на примере романа Софи Оксанен «Puhdistus» и его перевода на русский язык «Очищение» **56**

Преподавание русского языка в начальной школе и в школе среднего звена «Мюллюпууро» города Хельсинки **61**

Марья Лаукканен

Русская культура в финских учебниках по русскому языку **62**

Татьяна Дульцева

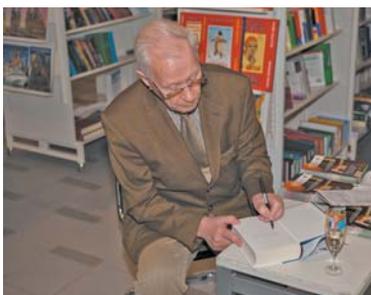
Знакомьтесь: общество Mosaiikki! **67**

Екатерина Протасова

О границах русскости в контексте зарубежья **68**

Виктория Петровская

Руслания – остров русской культуры **71**

**Мерья Пиккарайнен**

Русскоязычные сообщества в Европейском Союзе: ответы респондентов, живущих в Финляндии **72**

Суви Руйппо, Марья-Лийса Сирён-Хухтинен

Неделя России в Университете прикладных наук Кюменлааксо **75**

Илона Тюрин

Особенности русскоязычного общения в финляндском учреждении (на примере офиса социального ведомства) **76**

РАЗДЕЛ 3**Русский язык: выучить или усвоить?****Маргарита Русецкая**

Русский язык в открытых электронных обучающих средах **82**

Оути Охтонен

Некоторые значения несовершенного вида в обучении студентов-иностранцев видам русского глагола **85**

Ольга Ненонен

Композиционные ошибки в письменной речи студентов-билингвов **92**

Виктория Петровская

Каким видам письма обучают в финских учебных заведениях на уроках русского языка **96**

Татьяна Корепанова, Ольга Каленкова

К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов **102**

**Марианна Весанен**

Проблемы коммуникации в бинациональных финско-русских семьях **107**

Таня Ууситало

Детский финско-русский билингвизм: исследование случая **112**

Леена Линсиё

Двухязычный финско-русский детский сад «Калинка» **118**

Нийна Синкко

Финско-русская школа сегодня **120**

Йоханна Вехкаоя

Дистанционный кружок русского языка **122**

Тамара Сушина

Ваш друг — театр «Пеликан» **126**



ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФИНЛЯНДСКОЙ РУСИСТИКИ

Арто Мустайоки
Хельсинкский университет
arto.mustajoki@helsinki.fi



Финляндия – особая страна в отношении изучения русского языка. Финны и многие другие финно-угорские народы давно живут рядом с русскими. В течение веков между ними были войны, но намного больше было мирных периодов, которые позволили осуществлять разнообразные торговые и культур-

ные контакты. О тесном сотрудничестве свидетельствуют 300 русских заимствований в финском литературном языке (*lusikka* ср. ложка, *savotta* ср. завод, *siisti* ср. чистый). Еще больше русских слов в восточных диалектах.

На востоке Финляндии русское влияние видно даже на

Ключевые слова: русский язык за рубежом, финская русистика, языковая политика



Яков Грот

городских рынках: в городе Куполио ассортимент грибов намного шире, чем на западном побережье в городе Вааса. Вообще, западные финны когда-то думали, что грибы едят только животные, до тех пор пока карелы, вынужденные покинуть свою родину после войны и переселенные в разные уголки Финляндии, не научили местных жителей готовить грибные кушанья и для людей.



Валентин Кипарский

Отношение к соседям всегда проблематично. В мире редко встречаются примеры настоящей дружбы между соседними странами. В случае если между странами существует большая разница в размере, то их контакты становятся еще более затрудненными. «Большого восточного соседа» (частотный эвфемизм для России в Финляндии) имеют также Португалия и Ирландия,

но у этих стран наличествует и много общего. Когда пересекаешь границу между Финляндией и Россией, меняется все: религия, языковая группа, картина мира, менталитет, отношение ко многим ценностям.

Неудивительно, что в Финляндии наблюдается разнообразие установок к России. Есть маленькая группа энтузиастов, считающих русскую культуру

зЫвавшийся тогда Императорским Александровским университетом, имел теснейшие связи с царской фамилией, поскольку цесаревич, сын царя, бывал канцлером университета. В середине XIX века в университете была основана кафедра русского языка. Первым профессором стал известный русский лингвист Яков Грот; он же был учредителем знаменитой Сла-

В Финляндии есть маленькая группа энтузиастов, считающих русскую культуру самой передовой в мире. Гораздо больше тех, кто относится к России без особых чувств, как к стране-соседу, с которой стоит иметь хорошие отношения. Есть и равнодушные, которые стараются забыть о существовании России. Есть и такие финны, которые ненавидят Россию.

самой передовой в мире. Гораздо больше тех, кто относится к России без особых чувств, как к стране-соседу, с которой стоит иметь хорошие отношения. Есть и равнодушные, которые стараются забыть о существовании России. Чтобы дать полную картину ситуации, нужно отметить, что есть и такие финны, которые ненавидят Россию. Они вспоминают войну, вследствие которой Финляндия должна была отдать большие территории Советскому Союзу, или их раздражают некоторые черты современной российской политики.

В исторической перспективе особое отношение к России делает также «время автономии» – как говорят финны. Это период с 1809 года до провозглашения независимости страны в 1917 году; в это время Финляндия была Великим княжеством в составе Российской империи. Хельсинкский университет, на-



Игорь Вахрос

вянской библиотеки, которая получала, будучи так называемой *copyright*-библиотекой, по обязательному экземпляру всей литературы, издававшейся в России.

Преподавание русского языка было обязательным в финских школах в конце XIX и в начале XX века. Обязательность в изучении языков редко вызывает восторг у школьников. Это

мы знаем по опыту стран Восточной Европы, об этом говорит и нынешняя ситуация в Финляндии, где обязательно изучать шведский язык. В целом русским языком в те годы мало кто владел. Когда Финляндии стала

английский, а в качестве третьего и четвертого языков они выбирают немецкий, французский и испанский чаще, чем русский. Политики и представители большого бизнеса годами твердят о неудовлетворительной си-

сть также особая программа по русскому языку как родному. Чтобы поступить на эти программы, нужно сдать специальный экзамен. Абитуриенты, как правило, прошли еще до поступления в университет трехлетний курс русского языка в гимназии или получили аналогичную подготовку. В целом уровень подготовки студентов весьма высок; дипломную работу они пишут по-русски. В Хельсинкском университете выходит серия публикаций *Slavica Helsingiensia*, все издания можно прочитать в открытом доступе по адресу www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/.

Среди финляндских университетских профессоров и преподавателей можно различать три поколения. Первое поколение представлено двумя кумирами, Валентином Кипарским и Игорем Вахросом. Кипарский был славистом широкого профиля с мировым именем. Его *Russische historische Grammatik* читали и все еще читают везде в мире. Вахрос был отличным организатором и любимым преподавателем. Как ученый он был одним из последних, кто посвящал свое время как литературоведческим, так и лингвистическим вопросам. Вахрос был основателем Финляндского объединения преподавателей русского языка, а также участвовал в работе МА-ПРЯЛ в первые годы существования организации.

Почти всё следующее поколение русистов состоит из учеников Вахроса. Главной фигурой в изучении русской литературы является Пекка Песонен, руководитель многочисленных диссертаций по русской литературе. Он до сих пор активно выступает вне университета по радио и на разных мероприятиях. Другие известные литерату-

В первые годы независимости на политическую дискуссию влияют не разум, а чувства.

независимой, обучение русскому языку запретили в университете. Здесь можно опять видеть весьма регулярно повторяющееся явление. В первые годы независимости на политическую дискуссию влияют не разум, а чувства. Точно так же в большинстве бывших советских республик русский язык, язык бывших хозяев, лишили особого статуса.

После Второй мировой войны интерес к русскому языку постепенно возрос как в школах, так и в университетах. До международного бума, вызванного полетом Гагарина, он все же был невелик. С тех пор в количестве учеников и студентов бывали и моменты подъема, и спада. В целом в финляндских школах, по сравнению с периодом обязательного изучения, русский язык изучается недостаточно, какие бы объективные факторы

ситуации с русским языком, но без принятия каких-либо конкретных мер и достижения результатов. Предложение о преподавании «языка соседа» вместо обязательного шведского очень медленно вербует новых сторонников.

60 лет в Хельсинки существует Финско-русская школа; рядом уже 25 лет функционирует двуязычный детский сад «Калинка». В городах Лаппеенранта, Коувола и Йюенсу находятся филиалы Русско-финской школы Восточной Финляндии. Выходят учебники и словари русского языка, составленные финскими авторами.

На уровне университетов положение русского языка намного лучше. Русскую филологию (названия варьируются, то это русский язык и литература, то русский язык и культура, то славянская филология) можно

Политики и представители большого бизнеса годами твердят о неудовлетворительной ситуации с русским языком, но без принятия каких-либо конкретных мер нет и результатов.

мы ни принимали во внимание: значимость для экономики Финляндии, интенсивные культурные связи, потребность знать соседа, как гласит старая народная мудрость. Все финские школьники изучают, кроме шведского,

изучать в шести университетах (Хельсинки, Турку, Тампере, Ювяскюля, Восточная Финляндия, Шведский университет в г. Турку), в трех из них можно учиться также на переводчика. В Хельсинкском университете



Библиотека Хельсинкского университета

роведы этого поколения – Наталия Башмакова и Майя Кёнённен. Особо нужно упомянуть Бена Хеллмана, автора недавно вышедшей книги «История русской детской литературы».

Среди лингвистов можно назвать Ханну Томмолу (аспектология, синтаксис), Марью Лейнонен (синтаксис, русские иммигранты в Финляндии), Марьятту Ванхала-Анишевски (медиа-язык), Рийтту Пююккё (социолингвистика), Инкери Вехмас-Лехто (переводоведение) и Арто Мустайоки (функциональный синтаксис, корпус-

является проректором Туркуского университета. Мустайоки был проректором Хельсинкского университета, председателем правления Академии Финляндии (государственный фонд финансирования научных проектов) и президентом Финской Академии ученых (ассоциация исследователей). Он является также вице-президентом МА-ПРЯЛ.

Из плеяды следующего поколения русистов-лингвистов самые активные, пожалуй, Ахти Никунласси (синтаксис), Екатерина Протасова (билингвизм, педагогика), Михаил Ко-

доведение) и Пяйви Пасанен (переводоведение). Среди литературоведов самые известные Томи Хуттунен, Санна Турома, Геннадий Обатнин и Арья Розенхольм.

По первому каналу Финляндского телевидения «Юлейсрадио» передаются каждый день новости на русском языке. Интернет-версия новостей пользуется большой популярностью за пределами Финляндии, в частности в России. Выходит русскоязычное ежемесячное издание «Спектр». Есть сайты и форумы на русском языке.

В целом особое положение русского языка отражается и на работе учителей и преподавателей. Они отличаются от своих коллег по другим языкам тем, что им нередко приходится отвечать и на вопросы по политике России. Еще чаще они функционируют в качестве специалистов по русской культуре и менталитету.

Перспективы русистики сейчас неопределенны. Санкции и контрсанкции бросают тень на нашу деятельность, но, тем не менее, мы верим в будущее. Хотя нас раздражает лозунг «Весь мир заговорит по-русски», мы убеждены в том, что Финляндии нужно в дальнейшем все больше людей, знающих русский язык и русскую культуру. ■

Перспективы русистики сейчас неопределенны. Санкции и контрсанкции бросают тень на нашу деятельность, но, тем не менее, мы верим в будущее.

ная лингвистика, русская ментальность). У ряда ученых были и есть также научно-административные обязанности: Пююккё была председателем правления Аттестационного центра финляндских университетов и

потев (корпусная лингвистика), Михаил Михайлов (параллельные корпуса), Йоханна Виймаранта (метафоры), Мика Ляхтеенмяки (Бахтин), Леа Сийлин (палеография, медиа-тексты), Ханну Кемппайнен (перевод-



О ПРИНЦИПАХ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Ахти Никунласси
Хельсинкский университет
ahti.nikunlassi@helsinki.fi

В определениях синтаксического фразеологизма, как правило, предполагается существование регулярных грамматических явлений, по отношению к которым синтаксические фразеологизмы представляют собой исключение или отклонение. В определениях «Русской грамматики», например, используются

компонентов с точки зрения живых грамматических правил оказываются необъяснимыми» [11, с. 217]. Предложения фразеологизированной структуры — это «предложения с индивидуальными отношениями компонентов и с индивидуальной семантикой. В этих предложениях словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные и местоименные слова, частицы и междометия» [11, с. 383].

Синтаксическая фразема — это «поверхностно-синтаксическое дерево, в числе узлов которого нет полнозначных лексических узлов (а есть только лексемные переменные или служебные слова), но которое при этом обладает своим особым означаемым, имеет в качестве означющего особую синтаксическую

В разных теориях языка критерии синтаксической регулярности бывают разными, и, соответственно, деление явлений на регулярные и нерегулярные проводится по-разному.

слова *необъяснимый, индивидуальный, идиоматический*, в определении Мельчука есть слово *специфический* и три раза повторяется слово *особый*:

Синтаксические фразеологизмы — это «такие построения, в которых связи и отноше-

Ключевые слова: русский язык, синтаксические фразеологизмы, синтаксические идиомы.

конструкцию и особую просодию и обнаруживает специфическое поведение, описываемое особой синтактикой» [5, с. 298].

Чтобы применить подобные определения к классификации конструкций того или иного конкретного языка, необходимо иметь четкие критерии синтаксической регулярности, по которым отдельные явления можно однозначно охарактеризовать как живые, продуктивные, действующие. Потом нужно создать формальное описание не только регулярной грамматики, но и словаря, лексической базы языка и установить закономерности взаимосвязи грамматики и словаря в системе языка и ее функционировании в речи. Предполагается, что будут описаны и общие принципы вычисления значения синтаксических структур, позволяющие противопоставлять регулярные конструкции нерегулярным, идиоматичным. Само собой разумеется, в разных теориях языка критерии синтаксической регулярности бывают разными, и, соответственно, деление явлений на регулярные и нерегулярные проводится по-разному.

Одна из проблем, связанных с противопоставлением регулярных и нерегулярных явлений, состоит в том, что последние определяются через отрицание. В связи с этим допускается, что они не объединяются по какому-либо положительному признаку или параметру, а представляют собой всего лишь набор разнородных, индивидуальных явлений. Например, если считать критерием синтак-

сической регулярности возможность покомпонентного вычисления значения, то к синтаксическим фразеологизмам будут отнесены не только построения с яркими грамматическими особенностями типа *обещать-то обещал, гулять, так гулять, нет бы ему просто пройти мимо* и т.п., но и конструкции, которые являются основным и стилистически нейтральным способом выражения того или иного значения, например предложения меры и степени: *Набрали столько грибов, что даже в зубах несли*. Кроме того, к синтаксическим фразеологизмам будет отнесено множество конструкций, которые на поверхностном уровне не имеют отличительных синтаксических признаков, например конструкции с нерегулярным прочтением утвердительной или отрицательной формы: *Очень ты мне нужна! Это ли не счастье!* и т.п. — и даже косвенные речевые акты: *Вы не передадите соль?*¹

Мы пришли к выводу, что лучше говорить не о фразеологизированности той или иной синтаксической конструкции, а о степени ее специфичности по отношению к другим конструкциям [7]. В качестве примера были рассмотрены, в частности, предложения типа *Сколько замечательных фильмов на его счету!*, специфичность которых можно установить и описать на основе сходства с другими конструкциями, имеющими вопросительно-относительное местоимение в инициальной позиции, и различиями между ними (ср.: *Сколько замечательных филь-*

мов на его счету?; ср. также: *Кто чем только не занимается! Кто бы ни победил, политика США в Центральной Азии не изменится* и др.). Для такого подхода понятие синтаксического фразеологизма вообще не релевантно: конструкции, которые традиционно соответствуют этому понятию, представляют собой лишь множество разнородных конструкций, каждая из которых по тем или иным формальным или семантическим параметрам оказывается специфичной относительно других конструкций. Изучение синтаксической специфичности предполагает подход «снизу вверх»: для того чтобы с максимальной точностью установить соотношение между конструкциями, следует описать и проанализировать каждую из соотносимых конструкций. Комментарии по этому поводу даны ниже. Мы ограничимся рассмотрением конструкций, имеющих яркие формальные отклонения от более общих грамматических явлений. По терминологии Филлмора и соавторов [13], эти конструкции принадлежат, скорее всего, к экстраграмматическим формальным идиомам (далее — формальные идиомы).

Компонентный состав формальных идиом

Формальные идиомы являются словосочетаниями или предложениями, грамматическую структуру которых можно изобразить в виде структурных схем, состоящих из двух конститутивных компонентов и более, которые обязательны для пол-

¹ Возникновение и функционирование приведенных выше типов конструкций обусловлены разными коммуникативными и когнитивными принципами. Дальнейшего исследования заслуживает вопрос, существуют ли какие-нибудь общие закономерности выражения определенных значений с помощью конструкций, нарушающих принцип композициональности. Например, сходные с русскими предложениями меры и степени способы выражения интенсивности признака через указание на причинно-следственное отношение встречаются во многих языках, в том числе и неродственных, поэтому можно предположить, что возникновение сходных конструкций обусловлено не только случайным сходством грамматического строя, но и какими-то общими когнитивными процессами.

ной реализации идиомы. По крайней мере один из них должен быть свободным, и по крайней мере один — несвободным, фиксированным. Свободный, или переменный, компонент определяется через указание на его частеречную принадлежность, нередко в сочетании с указанием на его грамматическую форму и лексико-семантические признаки. Помимо отдельных слов в позиции переменных компонентов могут выступать и синтаксические группы. В предложениях (1) и (2), как и в остальных примерах ниже, переменные компоненты (или главное слово группы-переменной) выделены жирным курсивом, а постоянные компоненты — жирным цветным шрифтом²:

(1) *Сами немцы, знаете ли, не всегда понимают друг друга. Ведь у нас **что ни область, то** новый диалект.*

(2) *Накануне Гран при Бразилии **только и разговоров было, что о Ferrari F2002.***

Единицы, заполняющие позиции переменных компонентов, должны быть автосемантическими, они указывают или именуют тот или иной предмет, признак или целую ситуацию. Несвободный, или постоянный, компонент имеет заданную схемой фонологическую форму или дается как замкнутый ряд лексических единиц (например, вопросительно-относительные местоимения, противительные союзы) или их подмножество. В отличие от переменных компонентов, посто-

янные компоненты не способны самостоятельно обозначать или наименовать составляющие внеязыковой действительности. Чаще всего формальная специфика конструкций связана с наличием постоянных компонентов, но переменные компоненты также могут обнаруживать отклонения от более общих явлений, см., например, употребление родительного падежа в примере (2).

Особый вид составляют конститутивные компоненты, которые представляют собой два употребления одной и той же лексемы в составе схемы: *Гулять так гулять; Реформа — реформой; Замечать-то я их замечал* и т.п. В таких конструкциях порядок двух употреблений лексемы зафиксирован. Условно можно сказать, что первое употребление является переменным компонентом, между тем как второе употребление похоже на постоянный компонент в том отношении, что у говорящего нет возможности выбора на заполнения данной позиции, он должен повторить выбранную им же лексему. Таким образом, предложения типа *Замечать-то я их замечал* можно изобразить в виде схемы, где в конце, в круглых скобках, указано на повтор глагольной лексемы:

$[[^iV_{inf}(-to)]_{VP} [[^iV_{fin}]_{VP}]_{IP}$
(ⁱV = ⁱV)³.

Конкретные высказывания, воплощающие ту или иную схему, могут, разумеется, содержать и распространяющие компоненты, которые синтаксически и семантически относятся к основе схемы в целом или к ее

компоненту. В конкретных предложениях конститутивные компоненты некоторых схем или отдельные их элементы могут быть иногда опущены. Тогда можно говорить о неполной реализации формальной идиомы. Пример (3) показывает, что в схеме *что ни* NP_{Nom} (*то*) компонент *то* может быть опущен:

(3) *Что ни день — другой город, другая сцена, под которую приходится прилаживать декорации за два часа до спектакля.*

По приведенным выше критериям за пределами категории формальных идиом остается множество выражений, принадлежащих к фразеологии в широком понимании (устойчивые словосочетания, лексические фразеологизмы с формой словосочетания, пословицы, поговорки, афоризмы, текстовые реминисценции, речевые клише и т. п.).

Идиомы-предложения и идиомы-словосочетания

Как в случае идиом-предложений, так и в случае идиом-словосочетаний нужно выяснить, какие функции они выполняют, в каких синтаксических позициях они допускаются. Формальные идиомы-предложения могут выполнять разные функции. Например, идиомы-предложения типа (4) функционируют в качестве уступительных придаточных частей, между тем как многие идиомы с лексическим повтором представляют собой простые предложения, но чаще всего выступают в качестве одной из частей противительного предложения (5 и 6). Кроме того, не-

² Почти все примеры настоящей статьи отобраны из основного корпуса Национального корпуса русского языка.

³ Здесь и далее используются следующие условные сокращения: IP = (простое) предложение или главная часть сложного предложения; CP = придаточная часть; VP = глагольная группа, клауза; NP = именная группа; PP = предлогная группа, или предложно-падежная форма; QP = группа с кванторным словом; DP = группа детерминатора; XP² = любая группа за исключением VP, IP, CP; N = существительное; V = глагол; Wh = вопросительно-относительное местоимение; Q = кванторное слово.

которые идиомы-предложения могут занимать позицию вводно-оборота (7):

(4) Как сказал Лаврентий, *где* бы кто *ни* находился, его можно будет заподозрить в злодеянии в любом месте.

(5) Реформа — *реформой*, но бизнес-то делается сейчас, сегодня!

(6) Страх рос. Едва ведь жив убрался! *Убратся-то убрался*, однако ж, одолевая страх, вернулся.

(7) У меня, *как* это *ни* смешно, есть профессиональная гордость!

Что же касается формальных идиом-словосочетаний, то нужно отметить, что во многих работах по русской синтаксической фразеологии говорится только о предложениях, хотя в русском языке, безусловно, есть и формальные идиомы, имеющие форму словосочетания. В качестве примера можно привести конструкцию, представленную в примере (8):

(8) Человеку начинает казаться, что он [*только и делает*, [*что думает о других*]_{VP}]_{VP}.

В научной литературе данную конструкцию относят, как правило, к предложениям, но анализ материала, отобранного из Национального корпуса, показывает, что это синтаксический фразеологизм уровня глагольного словосочетания, клаузы. Об этом свидетельствует то, что глагол *делать* может стоять в любой грамматической форме, которая потом обязательно должна быть воспроизведена вторым глаголом. Ниже даются примеры, в которых оба глагола стоят в одной и той же нефинитной форме:

(9а) *Думать надо, просматривая его, а это сейчас не приветству-*

ется, кино должно [*только и делать*, [*что бесконечно развлекать*]_{VP}]_{VP}.

(9б) Их было тьма, и галдели они так, словно задалась целью [сегодня весь день *только и делать*, [*что кричать*]_{VP}]_{VP}.

(10) Я знал, что нужно уметь жить, сжав зубы, что нельзя подходить к событиям, как к диктовке, [*только и делая*, [*что подчеркивая* ошибки]_{VP}]_{VP}, что путь в будущее — не накапанное шоссе.

(11) «Нужно постучать по дереву и не искушать судьбу», — словно опомнился в конце субботней пресс-конференции Култхард, [весь уик-энд *только и делавший*, [*что нахваливавший* McLaren и себя любимого]_{VP}]_{VP}.

Второй пример идиомы-словосочетания — схема *что ни* NP_{Nom} (*то*), которая синтаксически ведет себя как именная группа и занимает позицию того или иного члена предложения. Чаще всего это позиция обстоятельства времени или места, как в примерах (12) и (13), но допускаются и другие позиции, в том числе позиция подлежащего (14):

(12) А Яков *хоть и увлекается что ни день* — *то* новой ерундой, но сердце у него золотое. (Ср.: *каждый день*.)

(13) *Что ни строчка, то* «капитализм», «эксплуатация», «кровопийцы»... (Ср.: *в каждой строчке*.)

(14) Другой — как мишень перед удачным стрелком: *что ни удар, то* по нему. (Ср.: *Каждый удар — по нему*.)

В «Словаре эквивалентов слова» [10] сочетанию *что ни* дается значение 'каждый'. Примечательно, однако, что при *что ни* допускается только форма име-

нительного падежа существительного, между тем как всеобщий квантор *каждый* ведет себя как обыкновенное согласованное определение, ср.: *что ни неделя* и *каждую неделю* в функции обстоятельства времени; ср. также употребление в элативной конструкции: *каждый* из NP_{Gen}, но **что ни* из NP_{Gen}.

Третий пример идиомы-словосочетания еще более интересный и сложный, чем предыдущие. Если ограничиться примерами типа (15)–(17), то кажется, что данная идиома представляет собой соединение двух однородных групп, где повторяющееся вопросительно-относительное местоимение и полнозначительное слово должны принадлежать к одной синтаксической категории и стоять в одной и той же форме⁴:

(15) [[*Чем-чем*]_{NP}, а [*комплексом неполноценности*]_{NP}]_{NP} не страдаю.

(16) [[*Какой-какой*]_{AP}, а [*скудной*]_{AP}]_{AP} смерть Петра Борисовича Лиго назвать было никак нельзя.

(17) Кстати, оказалось, что певице уже 40 лет. Загадочные существа эти якуты, видимо, вечная мерзлота помогает им сохраняться законсервированными. [[Уж *сколь-ко-сколь-ко*]_{QP}, а [*сорока*]_Q \emptyset _{NP}]_{QP} бы ей не дал.

На основе подобных примеров можно было бы предложить следующую, категориально нейтральную схему данной конструкции:

[[ⁱWh=^jWh]_{XP}, а [X]_{XP}]_{XP}

где ⁱWh = ^jWh, и в обеих группах X должен быть идентичным).

Если слова типа *где*, *куда*, *здесь*, *там* и т.п. считать аналогами предложных групп, то данную схему можно применить и

⁴ О семантике данной конструкции коротко сказано в монографии В.Ю. Апресян [1, с. 129].

для описания примеров типа (18) и (19):

(18) Уж [[где-где]_{PP}, а [здесь]_{PP}]_{PP} все должно быть в порядке — а там, глядишь, и другие подтянутся.

(19) Ну, я думаю, вы как разведчики уж [[куда-куда]_{PP}, а [в Литфонд]_{PP}]_{PP} проникнуть сумеете.

Однако обнаруженные нами примеры показали, что указанная схема неверно отражает синтаксис данной конструкции. Оказалось, что по своей форме местоименная и переменная группы могут и не совпадать. Например, в предложении (20а) первая группа является именной группой, между тем как вторая группа представляет собой глагольную группу с инфинитивом. В предложении же (20б) в первой группе есть местоименное прилагательное *чей*, а во второй — форма родительного падежа существительного, *Киркорова*:

(20а) [*Чему-чему*]_{NP}, а [складно *врать*, *подливать* масла в огонь да *стращать* глупых баб и *суверных рабочих*]_{VP} в университете его научили.

(20б) В общем же Филипп человек, который очень высоко себя ценит и считает, что его талант не востребован. Странно... Уж [*чей-чей*]_{AP}, а талант [*Киркорова*]_{NP} востребован.

Эти и подобные им примеры указывают, что две группы схемы не объединяются в одну группу, а, скорее, подчиняются одному и тому же слову. В примере (20а) глагол *научить* способен сочетаться как с формой дательного падежа, так и с инфинитивом. В примере же (20б) таким словом является *талант*, при котором посессор может быть выражен как сло-

вами адъективного типа склонения *чей*, *мой*, *мамин*, *дедушкин* и т.д., так и формами родительного падежа существительного. Однако даже анализ в терминах соподчинения не охватывает все употребления рассматриваемой схемы, поэтому ее подробное обсуждение мы оставляем на другой случай.

При анализе потенциальных кандидатов в формальные идиомы нередко возникает вопрос, представлена ли в примере идиома-словосочетание или же просто сочетание служебных слов, эквивалентное слову. Приведем пример такой ситуации:

(21) Вот с такой прелюдии я начну рецензию на фильм «Господин Никто» (*Mr. Nobody*). Является он [*самым что ни на есть арт-хаусом*]_{NP}DP, наверно, самым выделяющимся среди сего жанра за последний год.

С одной стороны, в данном примере можно увидеть идиому-словосочетание с формой группы детерминатора, где есть и постоянные и переменный компоненты. Основной особенностью схемы является сочетание *самый что ни на есть*, которое передает значение эталонного представителя класса, обозначаемого именной группой. Однако *самый* обнаруживает вполне регулярное согласование с существительным, и поэтому возможен и анализ, в соответствии с которым *самый что ни на есть* является лексической единицей, эквивалентной слову и функционирующей в качестве согласованного детерминатора. Один вариант решения подобных вопросов дается в рамках концепции малого синтаксиса (см., например: [4; 14]).

Семантическая структура формальных идиом

Перейдем теперь к рассмотрению внутренней семантической структуры формальных идиом. Нередко в научной литературе говорится о нечленности, или неразложимости, синтаксических фразеологизмов, однако уже по своему определению формальные идиомы семантически членимы: переменные компоненты обладают автосемантическим значением, способностью обозначать предметы, признаки, явления, между тем как постоянные компоненты выполняют другие функции или в крайнем случае являются семантически пустыми. Кроме того, постоянные компоненты в составе одной схемы могут иметь существенно различающиеся функции. Таким образом, при изучении любой отдельной идиомы необходимо предпринять попытку ее покомпонентного анализа не только на формальном, но и на семантическом уровне.

Для установления компонентного состава и внутренней структуры формальной идиомы нужен большой эмпирический материал, который позволяет не только выделить ее компоненты, определить их линейное расположение, возможности распространения и другие формальные признаки, но и установить функции каждого компонента. Основным способом анализа является сопоставление: если в схеме есть компонент с определенной формой, то нужно выяснить, используется ли данная форма в других конструкциях и, если используется, то в каком значении. В качестве примера рассмотрим идиому, представленную в примере (22):

(22) Человеку *начинает казаться, что он только и делает, что думает о других.*

Для реализации данной идиомы все четыре постоянных компонента необходимы, причем они существенно отличаются друг от друга: на наш взгляд, компонент *только* сохраняет живые семантические связи с употреблением данного слова в других конструкциях. В связи с этим он является и семантической основой выражения специфического для данной идиомы значения единственности, исключительности действия; компонент *и* примыкает к глаголу и выступает в усилительной функции. Сходная функция наблюдается и во многих других конструкциях⁵. Глагол *делать* можно считать своего рода меткой-заполнителем (place holder): в принципе, он может указывать на любое действие, но в сочетании с *только и* он указывает на какое-то определенное действие, которое имеет в виду говорящий и которое потом выражается переменным компонентом; слово *что* является обязательным формальным компонентом с фиксированной позицией перед вторым глаголом, но ему трудно приписать какое-либо значение или функцию. Ниже будет показано, что указанное слово напоминает союз, или комплементаризер, но поскольку в данной схеме отсутствует отношение комплементаризации, его следует считать пустышкой, лишенной какой-либо функции.

О центральной позиции постоянных компонентов *только*

Семантическая значимость постоянных компонентов формальных идиом может быть разной.

и *и* говорит то, что существуют случаи, когда достаточно их наличия, то есть когда компонент *что* оказывается факультативным. В примере (23б) представлено употребление сочетания *только и* в составе идиомы, а в примере (24б) его «свободное» употребление:

(23а) В *первые полчаса фильма только и разговоров, что о ней.*

(23б) А старушки, глядя на веселую и озорную детвору, плакали от умиления, долго не хотели отпускать маленьких артистов, совали им в карманы карамельки. Несколько дней *только и разговоров о концерте, да о том, когда внучата снова приедут.*

(24а) Он *только и думает, что о других.*

(24б) Он *только и думает о других*⁶.

С другой стороны, существуют случаи, когда употребление

всюду и только и ждут, когда их заметят.

(26) Мне? Мой? Одна обуза. *Только и радости, что не пьет.*

Следует особо отметить, что в примере (26) *что* является не пустышкой, а обыкновенным союзом *что*. Поскольку очевидно, что совместное употребление пустышки *что* и союза или союзного слова не допускается, можно сделать вывод, что они занимают сходную позицию в предложениях, находятся в отношении дополнительной дистрибуции: если второй переменный компонент является, например, дополнением, используется пустышка *что* (27а); если же он является придаточным предложением, используется нужный для его образования союз или вопросительно-относительное местоимение (27б):

(27а) В *первые полчаса фильма только и раз-*

Существуют целые семейства формальных идиом со сходной схемой и семантикой.

компонента *что* вообще не допускается. Это предложения типа (25) и (26), где к переменному компоненту с частицей *и* присоединяется придаточная часть с местоимением или союзом:

(25) Фирменные «индийские огурцы» спрятались практически по-

*говоров, [что [о ней]]_{PP}*_{PP}

(27б) А в подъезде *только и разговоров*, [куда [бы определить щенка]]_{CP}_{CP} *чтобы под присмотром был — уж очень милый и ласковый.*

Итак, на основе приведенно-

⁵ В некоторых словарях сочетание *только и* дается как отдельная лексическая единица с выделительно-ограничительным значением «только, единственно, исключительно».

⁶ Возможность такого «свободного» употребления сочетания *только и* подтверждается следующим фактическим примером: Мне утром как принесли [ребенка. — А.Н.], я как будто всю жизнь только и ухаживала за детьми (малюсенькими) хотя до этого и потренироваться то было не на ком. Чаще всего *только и* встречается в составе формальных идиом.

го примера можно сделать следующие выводы.

Во-первых, семантическая значимость постоянных компонентов формальных идиом может быть разной. С одной стороны, есть компоненты, ко-

нями или артиклями, то есть тем, что Е.В. Падучева называет актуализаторами;

- различные оттенки значения квантификации, например универсальной, значение количественной оценки и значение

ее — Тигренок, волшебница-оборотень, боевой маг. Нет бы ей подражать доброй старушке Полине Васильевне, подрабатывающей в аналитическом на половину ставки, или влюбиться в начальника отдела, импозантного пожилого ловеласа Эдика. Нет — кумиром стала Тигренок.

Существенной частью описания формальных идиом является определение контекстуальных условий, при которых допускается употребление той или иной идиомы.

которые сохраняют живые связи с употреблением данных слов в других конструкциях. С другой стороны, существуют компоненты-пустышки, которые самостоятельно ничего не вносят в толкование идиомы.

Во-вторых, существуют целые семейства формальных идиом со сходной схемой и семантикой⁷. Это способствует установлению не только их компонентного состава, но и статуса отдельных компонентов. Кроме указанного выше семейства с компонентами *только* и *и*, существует, например, семейство формальных идиом с компонентом *ни*, передающих значение всеобщности, семейство идиом с лексическим повтором и т.д.⁸

Теперь следует коротко сказать о том, какие отвлеченные значения выражаются в формальных идиомах:

- значения, которые в языках мира часто выражаются или грамматическими средствами, или релевантной для синтаксической семантики лексикой, например местоиме-

отрицания; сюда же относятся и значения, связанные с семантикой дефинитности, в том числе единственности, исключительности;

- синтаксические отношения, например, уступительные или противительно-уступительные отношения частей сложного предложения;

- различные модальные оттенки, значения субъективной оценки и т.п.; в качестве примера можно привести схему, представленную в примере (28), где компонент *нет* не соответствует каким-либо общим правилам употребления отрицательного *нет*, а выступает в качестве постоянного компонента инфинитивного предложения, передающего особое значение неодобрения по поводу неосуществления того, что было бы, по мнению говорящего, целесообразно (подробнее о данном значении см.: 11, с. 383–384; 3, с. 21–22):

(28) *Она умница, ее в отделе обожают, и не только как маленькую девочку, но и как боевого товарища, ценную, порой незаменимую сотрудницу. Но кумир*

Возможно, что с компонентом *бы* каким-то образом связана идея желательности, целесообразности, а с компонентом *нет* — идея отрицания, но в целом же данная идиома имеет функцию утвердительного предложения. Об этом говорит то, что в следующем предложении: *Нет — кумиром стала Тигренок*, слово *нет* выражает отрицание: она не подражала Полине Васильевне, не влюбилась в начальника отдела.

Наконец, существенной частью описания формальных идиом является то, что П. Линелл [18] называет термином *external syntax of constructions*, то есть определение контекстуальных условий, при которых допускается употребление той или иной идиомы. Например, многие формальные идиомы требуют, чтобы указанное ими действие было выводимо из предшествующего контекста. В примерах типа (29) и (30) это не составляет особого труда, но часто для этого нужны сложные семантические операции, как в примере (31) и в особенности в примере (32):

(29) — *А что ты себе позволяешь? Слушай... — Я слушала, — сузив глаза, вскрикнула она, — всю*

⁷ Самый полный список разновидностей конструкций с сочетанием *только* и *и* дается в дипломной работе С. Курейчик [16]. См. также: [8; 12].

⁸ При анализе сходных по форме идиом следует допускать и возможность, что они выражают разные значения. См., например, анализ конструкций типа *гулять так гулять* [15; 6].

жизнь *слушала*. **Только и делала, что слушала!**

(30) Помню, в одном высоком учреждении мне подарили билет на закрытый просмотр американской ленты «Челюсти», о которой в то время *шумела* вся советская пресса. **Шуметь-то она шумела, а фильма у нас не показывали.**

(31) **Кормила их полтора года с ребенком**, а она мне за это что? Сторублевый ее муж никогда больше ста не получал, а на это прожить можно? Разве это деньги? **Только и делала, что сумки им возила**, чтобы с голоду не померли.

(32) **Ему хотелось блеснуть и к даме обратиться на ее родном языке**. **Читать-то** по-болгарски он читал — кириллица! — и даже при этом кое-что понимал, но устная, живая речь не поддавалась никак пониманию: тараторят!

О контекстуальных условиях употребления предложений типа (30) и (32) уже написано несколько работ, в том числе статьи Д. Пайяра и В.А. Плунгяна [9], Т.В. Бульгиной и А.Д. Шмелева [2] и С. МакКой [17], но в целом можно сказать, что работа над теорией и методологией исследования «внешнего синтаксиса» формальных идиом только начинается. ■

Литература

1. Апресян В.Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке. М.: Языки славянской культуры, 2015.

2. Бульгина Т.В., Шмелев А.Д. Возражение под видом согласия // Облик слова: Сб. ст. памяти Дмитрия Николаевича Шмелева / Сост. и

отв. ред. Л.П. Крысин. М.: Ин-т русского языка РАН, 1997. С. 137–147.

3. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: Учеб. пос. М.: Филологический факультет МГУ, 1996.

4. Иомдин Л.Л. Многозначные синтаксические фраземы: между лексикой и синтаксисом // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог'2006). Труды междунар. конф. М.: Издательство РГГУ, 2006. С. 202–206.

5. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. М.: Языки славянских культур, 2007.

6. Копотев М.В., Файнвейц А.В. Изучать так изучать: синхрония и диахрония // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2007. № 9. М.: ВИНТИ РАН, 2007. С. 29–37.

7. Никунласси А. Синтаксическая фразеологизированность как относительная специфичность конструкций // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: Матер. II Междунар. семинара, посв. 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии / Ред.: А. Никунласси, Л.Г. Громова, А.Б. Гурин. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 281–290.

8. Овсянникова М. Свойства конструкции только и делает/знает/умеет, что // Русская филология. 20. Сб. науч. работ молодых филологов / Отв. ред. Р. Войтехович, О. Ягинцева. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2009. С. 197–202.

9. Пайяр Д., Плунгян В.А. Об одном типе конструкций с вторым глаголом в русском языке // Russian Linguistics. 1993. Vol. 17, issue 3. P. 263–277.

10. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова. М.: Русский язык, 1991.

11. Русская грамматика: В 2 т. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. Т. II: Синтаксис.

12. У И-и. Фразеологическая конструкция только и..., что... в современном русском языке // Русский язык в школе. 2011. № 5. С. 78–80.

13. Fillmore C.J., Kay P., O'Connor M.C. Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of LET ALONE // Language. 1988. Vol. 64, № 3. P. 501–538.

14. Iomdin L. Russian Idioms Formed with Interrogative Pronouns and their Syntactic Properties // Meaning – Text Theory 2007. Proceedings of the 3rd International Conference on Meaning – Text Theory. Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 69. München; Wien, 2007. P. 179–189.

15. Kopotev M. Гулять так гулять: between Grammar and Dictionary // East West Encounter. Second International Conference on Meaning–Text Theory. Moscow: SCL Publishing House, 2005. P. 225–236.

16. Kureichyk S. Классификация разновидностей фразеосхемы «только и N/V, что XP»: Master's Thesis. Helsinki: Department of Modern Languages, 2013.

17. McCoy S. Semantic and discourse properties of colloquial Russian construction of the form “X-to X, a...” // Glossos. 2002. Iss. 3: Spring. URL: seelrc.org/glossos/issues/3/mccoy.pdf.

18. Linell P. Grammatical constructions in dialogue // Contexts and constructions [=Constructional approaches to language 9] / Eds. A. Bergs & G. Diewald. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 2009. P. 97–110.

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ КОРПУСА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ТАМПЕРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Михаил Михайлов
mikhail.mikhailov@staff.uta.fi

Юхо Хярме
juho.harme@staff.uta.fi

Тамперский университет
(Финляндия)

Корпус текстов
для «большого»
и «маленького» языка

Трудно преувеличить роль, которую играют электронные корпуса текстов в современной лингвистике. Доля исследований, выполняемых с использованием корпусов текстов, постоянно увеличивается, а количество работ, проводимых «традиционными» методами, столь же неуклонно уменьшается. И все же следует отметить, что многоязычные корпуса текстов, осо-

(ПКТ) труднее составлять по двум причинам:

- найти большое количество переводов бывает непросто: не все тексты переводятся, не всегда удается найти языковые пары без активной переводческой деятельности;
- подготовка текстов включает в себя трудоемкий этап «выравнивания» оригинала и перевода.

Зато появление ПКТ открывает новые горизонты в многоязычной лексикографии,

Появление ПКТ открывает новые горизонты в многоязычной лексикографии, компаративистике и переводоведении.

Ключевые слова:
корпусная лингвистика,
параллельные корпуса
текстов, переводоведение

бенно параллельные, сильно отстают от одноязычных, которые давно уже перешагнули барьер в 100 млн словоупотреблений. Параллельные корпуса текстов

компаративистике и переводоведении. Хотя термин «параллельный корпус» является очень распространенным, он употребляется в научной литературе в

Переводы всегда играли важную роль в развитии финского языка и культуры.

разных значениях [6, с. 9]. В этой статье ПКТ понимается как систематизированная коллекция текстов с их переводами на один или несколько языков [2, с. 230]. Первоначально основной областью применения ПКТ было развитие языковых технологий, особенно машинного перевода [9, с. 264]. Наиболее полезными оказываются двунаправленные корпуса текстов, содержащие пары текстов с разными направлениями перевода. В качестве примера такого корпуса можно назвать англо-норвежско-английский ПКТ [5].

В данной статье будет представлен проект, который является основой для построения двунаправленного русско-финско-русского ПКТ. Этот корпус будет получен в результате объединения двух параллельных корпусов художественных текстов: русско-финского «ПарРус» и финско-русского «ПарФин».

Русско-финский и финско-русский перевод: история и современное состояние

Первой книгой на финском языке стал перевод Нового Завета, выполненный Микаэлем Агриколой в 1548 г. Однако художественная литература на финском языке стала появляться лишь к середине XIX в. Кроме произведений финских авторов, в то время публиковалось много переводов с других языков, в первую очередь с немецкого, шведского и русского [3, с. 83, 97]. Из-за неразвитой литературной традиции и небольшого числа носителей языка (около 5 млн), переводы всегда играли важную роль в развитии финского языка и культуры.

Роль русского языка как исходного языка при переводе на финский язык менялась в разные исторические периоды и часто была связана с состоя-

нием российско-финляндских отношений [4, р. 189; 1, с. 41]. Первые переводы с русского на финский были опубликованы в 1870-е гг. В последующие десятилетия заметен рост интереса к русской литературе. В 1917 г. Финляндия получила независимость. Вплоть до 1940-х гг. между странами были плохие отношения, тогда публиковалось значительно меньше переводов с русского языка [4, с. 194; 1, с. 42].

После Второй мировой войны количество переводов с русского быстро выросло и достигло пика в 1960–1980-е гг. [1, с. 42], но после 1991 г. количество переводов стало небольшим [4, с. 203]. С начала 2010-х гг. вновь наблюдается рост. Динамика публикаций переводов с русского на финский показана на рис. 1.

Информация о переводах с финского языка на русский получена из онлайн каталога по переводам финской литературы на другие языки, который поддерживает Финское лите-

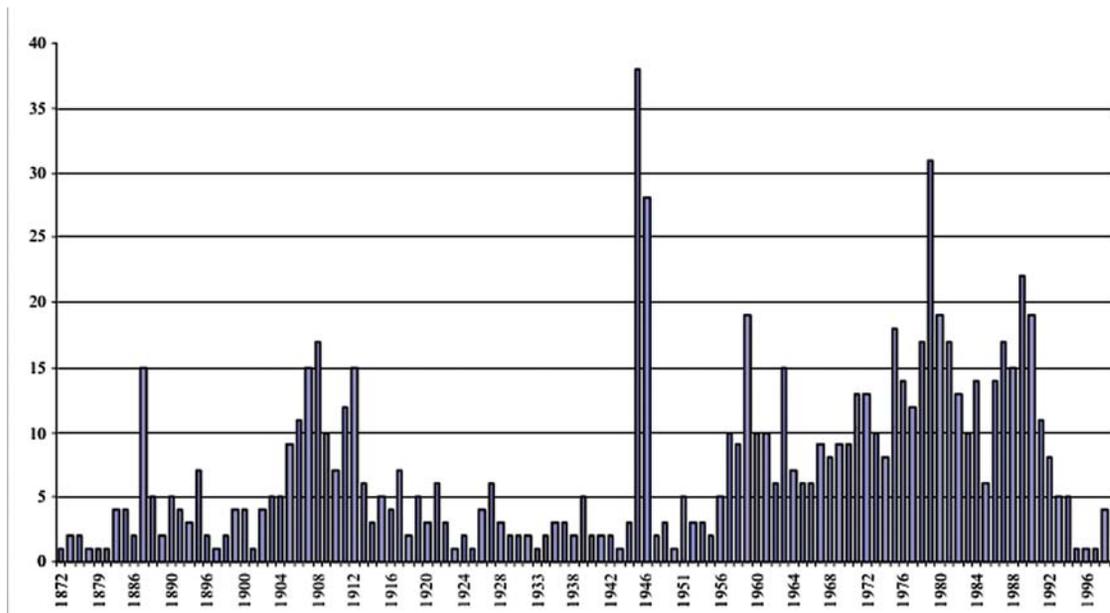


Рис. 1. Количество переводов с русского на финский с 1872 по 2000 г. [1, с. 44]

ратурное общество (SKS) [8]. С 1840 по настоящее время опубликовано 203 перевода с финского языка на русский. Количество публикуемых переводов

рой сообщали исследователи, составлявшие двунаправленные ПКТ для других языковых пар: англо-норвежской [5] и англо-итальянской [10].

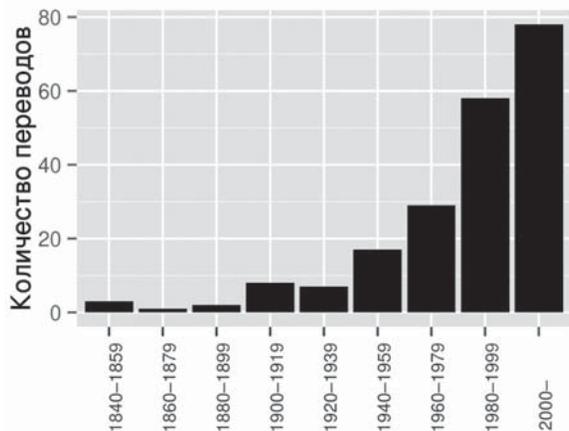


Рис. 2. Количество переводов с финского на русский с 1840-х гг. по настоящее время

за последние 30 лет заметно выросло (рис. 2).

«Взрывной» рост количества публикуемых переводов можно объяснить активизацией издательской деятельности с начала 1990-х гг. Вероятно, аналогичная тенденция была бы выявлена и по переводам с других языков.

Структура и композиция корпусов

Таким образом, русский и финский языки образуют интересную языковую пару для составления параллельных корпусов художественных текстов, хотя первый из языков является мировым, а второй — «редким». В обе стороны переведено большое количество литературных произведений различных жанров. Интересно, что для нашей языковой пары отсутствует проблема недостаточного количества переводов в одном из направлений, о кото-

Общие принципы составления корпусов

Параллельные корпуса текстов часто составляются с ориентацией только на контрастные исследования. Переводы понимаются упрощенно, как копии оригиналов на другом языке (см., например: [7, с. 26–28]), и в результате параллельный корпус оказывается непригоден для исследования переводов. Вообще многие классические принципы проектирования одноязычных корпусов текстов трудно применять при составлении ПКТ.

Корпус из фрагментов. Построение корпуса из фрагментов фиксированной длины, а не из целых текстов дает пропорциональный корпус. Однако некоторые исследователи изучают конкретные произведения, авторов, переводчиков. Исходя из этих соображений, было реше-

но составлять «ПарРус» и «ПарФин» из целых текстов.

Синхронизм. Первоначально корпуса текстов составлялись для того, чтобы изучать язык в определенный хронологический период. Этот принцип трудно применять к параллельным корпусам художественных текстов: тогда следует ограничиться только недавними переводами современной литературы и не включать в корпус новые переводы классики, что представляется не очень логичным. Если включать и классику, то, кроме новых переводов, следует брать и старые переводы, хотя бы для того, чтобы сравнивать интерпретацию произведения разными переводчиками. Таким образом, параллельный корпус литературных текстов должен быть диахроническим.

Репрезентативность. По разным причинам в переводящем языке могут отсутствовать важные авторы и произведения исходного языка.

«ПарРус»: русско-финские художественные тексты

Русско-финский корпус состоит из двух частей: классическая литература XIX в. и литература XX в. Некоторые произведения переводились на финский язык несколько раз, например, есть три перевода «Капитанской дочки» Пушкина. В корпус включаются и новые и старые переводы.

Было важно включить в корпус самых значимых авторов: Пушкина, Толстого, Чехова и др. Тем не менее следует помнить, что значительная часть художественной литературы, переводящейся на любой язык, — беллетристика. Поэтому кроме классики и серьезной литературы, в корпус включались и произведения для массового чита-

Многие классические принципы проектирования одноязычных корпусов текстов трудно применять при составлении ПКТ.

Параллельный корпус литературных текстов должен быть диахроническим.

теля. В настоящий момент весь русский субкорпус составляет 2 794 618 словоупотреблений.

Значительная часть финских переводов в «ПарРус» относится к 1950–1980 гг., когда было сделано большинство переводов с русского на финский. Финский субкорпус составляет 2 642 770 словоупотреблений.

«ПарФин»: финско-русские художественные тексты

Составление корпуса «ПарФин» началось позже, чем корпуса «ПарРус», поэтому он пока меньше по размеру, в нем лучше представлена современная литература. Хронологическая структура «ПарФин» показана на рис. 3.

Как и в «ПарРус», в этом корпусе есть и классика и массовая литература. Следует отметить,

русского субкорпуса составляет 895 556 словоупотреблений.

Перспективы проекта

Оба корпуса являются динамическими [7, с. 44], то есть их пополнение идет непрерывно. Возможно, они не будут достаточно пропорциональными и сбалансированными, но зато предоставят богатый исследовательский материал для самых разных целей. Проблема репрезентативности для таких корпусов может быть решена путем создания субкорпусов. Важнейшая задача на будущее — сделать два корпуса сопоставимыми по размерам и структуре и объединить их в двунаправленный параллельный корпус.

Корпуса текстов доступны онлайн по адресу: mustikka.uta.fi (необходима регистрация). Разрабатывается поиско-

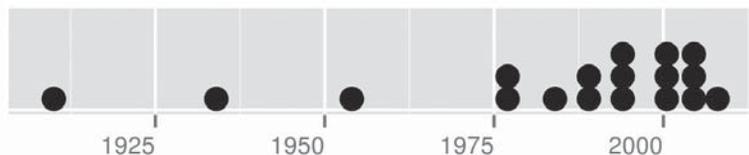


Рис. 3. Распределение текстов, включенных в «ПарФин», по годам

что в корпусе представлена и детская литература. Ко времени

та. В настоящий момент весь русский субкорпус составляет 774 061 словоупотребление. В «ПарФин» включены переводы, выполненные 17 переводчиками. Объем

Важнейшая задача — сделать два корпуса сопоставимыми по размерам и структуре и объединить их в двунаправленный параллельный корпус.

написания статьи финский субкорпус составлял 774 061 словоупотребление. В «ПарФин» включены переводы, выполненные 17 переводчиками. Объем

вый интерфейс, позволяющий получать различные данные по текстам корпуса: частотные списки, конкордансы, коллокации и т.п. ■

Литература

1. Михайлов М.Н. Параллельные корпуса художественных текстов: принципы составления и возможности применения в лингвистических и переводоведческих исследованиях. Tampere: Tampere University Press, 2003. URL: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5754-4>.

2. Baker M. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research // Target: International Journal of Translation Studies (Target). 1995. Vol. 7, N 2. P. 223–243.

3. Häkkinen K. Agricolasta nykykieleen: suomen kirjakielen historia. Juva: WSOY, 1994.

4. Jänis M., Pesonen P. Venäläinen kirjallisuus // Suomennoskirjallisuuden Historia 2. Helsinki: SKS, 2007. P. 189–205.

5. Johansson S. Towards a multilingual corpus for contrastive analysis and translation studies // Parallel Corpora, Parallel Worlds. Amsterdam; New York: Rodopi, 2002. P. 47–59.

6. McEnery A., Xiao R. Parallel and comparable corpora: what is happening // Incorporating Corpora. the Linguist and the Translator. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. P. 18–31.

7. Olohan M. Introducing corpora in translation studies. London; New York: Routledge, 2004.

8. SKS. URL: <http://dbgw.finlit.fi/kaannokset/index.php>.

9. Teubert W. Comparable or parallel corpora? // International Journal of Lexicography. 1996. Vol. 9, N 3. P. 238–264.

10. Zanettin, F. Designing an English translational corpus // Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis / Eds. B. Ketterman, G. Marko. Amsterdam: Rodopi, 2002. P. 329–344.

ИЗУЧЕНИЕ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ С ПОМОЩЬЮ КОРПУСА ТЕКСТОВ

Михаил Копотев
Хельсинкский университет
mihail.kopotev@helsinki.fi

«Можно ли так сказать?» — один из самых частых вопросов у изучающих РКИ, на который, надо признаться, довольно часто приходится отвечать: «Ошибок нет, но звучит не по-русски». Это «нерусское» звучание часто вызвано нарушением не грамматических правил, а уникальных правил сочетаемости слов. Освоив определенный лексический запас и усвоив грамматические правила, студенты РКИ должны научиться складывать слова так, чтобы они звучали естественно, то есть идиоматично.

Всплеск интереса к совместной встречаемости единиц в последние десятилетия связан с возросшей ролью корпусной лингвистики, в которой изучение устойчивых выражений связано как с решением прикладных задач, так и с теоретическим осмыслением накопленного материала. Один из ведущих представителей корпусной лингвистики Джон Синклер уже в 1991 году сформулировал принцип идиоматичности так: «Принцип идиоматичности заключается в том, что говорящий/ая имеет в своем распоряжении большое число полуоформленных фраз, которые представляют собой уже готовые единицы, даже несмотря на то, что при анализе их можно разбить на сегменты» [15, с. 105]¹. Такие «полу-

Частота коллокации должна быть более значимой, чем у каждой из входящих в нее единиц по отдельности.

Ключевые слова:
сочетаемость, коллокация,
изучение языков
с помощью компьютера
(CALL)

¹ Обсуждение и реализация этого принципа породили огромный список исследований. Назовем здесь самые важные: «A Grammar of Speech» [8], «Fixed Expressions and Idioms» [12], «Pattern Grammar» [9] и «Linear Unit Grammar» [14].

оформленные фразы» получили название **коллокаций**² (от англ. collocations). Это явления шире, чем традиционные фразеологизмы. При всей разнице в терминологии коллокациями в корпусной лингвистике называют неслучайное сочетание двух и более лексических единиц, характерное как для языка в целом (текстов любого типа), так и определенного типа текстов (или даже (под)выборки текстов) [7, с. 575]. Это расширенное понимание коллокаций несколько противоречит более строгому, собственно лингвистическому пониманию таких единиц, как имеющих связанное, некомпозициональное значение [4; 11; 1; 3 и др.]. С другой стороны, такой подход позволяет включить широкий и, надо сказать, слабо оформленный набор единиц, предполагающий дальнейшую более строгую классификацию, исходящую не из теоретических предпосылок, а из тенденций, выявляемых в реальном массиве языковых данных.

Для выявления коллокаций в тексте корпусная лингвистика использует специальные инструменты, которые основываются на предположении, что частота коллокации должна быть более значимой, чем у каждой из входящих в нее единиц по отдельности. Другими словами, коллокаты (т.е. слова, входящие в коллокацию) совместно должны встречаться чаще, чем порознь. Для измерения совместной встречаемости используются специальные статистические инструменты, которые получили название «меры устойчивости»; к ним относятся тесты MI, T-score, log-likelihood и некоторые другие [13; 2; 6]. Надо сказать, что существующие в настоящий момент методы автоматического извлечения коллокаций

Свобода лексических единиц определяется не их парадигматическими возможностями, а реальной частотой конкретных морфологических форм в речи.

нельзя признать совершенными: во-первых, с их помощью извлекается очень разнородный набор устойчивых единиц, во-вторых, полнота извлечения далека от стопроцентной.

Важно понимать, что анализ частоты совместной встречаемости не позволяет автоматически определять фразеологиз-

мы ниже в качестве примера таблица показывает, какие двухсловные коллокации извлекаются из одного и того же корпуса (коллекция текстов портала www.lenta.ru, объем — 66 млн текстовых форм) с помощью двух разных мер устойчивости (использованы данные [7]³).

Совершенно очевидно, что

Тест MI	T-score
Бритни Спирс Эльвира Набиуллина Ле Бурже Лионель Месси мысе Канаверал бин Ладена Норильского никеля дельты Нигера Ак Барс тротиловом эквиваленте тройскую унцию Ролан Гаррос дель Торо дель Потро Арбат Престиж РАО ЕЭС голубых фишек	по словам а также со ссылкой по данным кроме того РИА Новости при этом в том в России во время пока не о том в результате настоящее время миллионов долларов связи с сообщает РИА

мы в лингвистическом смысле этого слова, то есть единицы с некомпозициональным сочетанием значений. Однако анализ больших текстовых массивов позволяет выявить единицу, занимающую промежуточное положение между свободными сочетаниями и связанными фразеологизмами, — «неслучайное сочетание двух и более лексических единиц». Приведенная

этот список очень неоднороден. В него попадают:

- знаменательные лексические фразеологизмы (*голубые фишки, тройская унция*);
- незнаменательные лексические фразеологизмы (*при этом, кроме того*);
- фрагменты больших конструкций (*[в] связи с [чем], в результате [чего]*);
- неидиоматизированные устойчи-

² О многозначности и неустойчивости этого термина в русистике см.: [7].

³ Обращаем внимание, что в таблице отражены устойчивые сочетания токенов (словоформ), а не лемм (лексем).

чивые сочетания (*сообщает РИА, дельта Нигера, миллион долларов*).

Представлены результаты автоматической работы алгорит-

тельное во всех 12 формах, является более свободным, чем существительное, представленное в текстах лишь одной-дву-

сем существует предрасположенность лексемы к определенным контекстам. Назовем это свойство конструкционным профилем: конкретные контексты (или конструкции) определяют поведение лексем или целых классов, в предельном случае сводя лексему к морфологически изолированной форме: *без*

Проницаемость словосочетания состоит в возможности/невозможности вставки лексического материала между компонентами оборота.

ма, которые не могут считаться ни полными, ни однородными. Данные, основанные на статистике совместной встречаемости, показывают сложную картину устойчивости лексических и грамматических параметров. Очевидно, что в них присутствуют единицы разной природы, обладающие разными признаками устойчивости. Теоретическое осмысление этих результатов позволяет заново поставить вопрос о соотношении устойчивости и идиоматичности [4], с одной стороны, и адекватности существующих классификаций — с другой.

Ниже мы опишем некоторые признаки устойчивости на примере сочетаний *без оглядки*, *без шапки* и *без переводчика*. Интуитивно понятно, что предложная группа *без переводчика* является самой свободной, за ней идет *без шапки*, тогда как оборот *без оглядки* оказывается устойчивым фразеологизмом, требующим отдельного запоминания. Однако как это подтвердить? Для ответа на этот вопрос мы опишем три особенности этих сочетаний: морфологический профиль, конструкционный профиль и проницаемость.

Морфологический профиль. Свобода лексических единиц определяется не их парадигматическими (то есть потенциальными) возможностями, а реальной частотой конкретных морфологических форм в речи. Существительное, употреб-

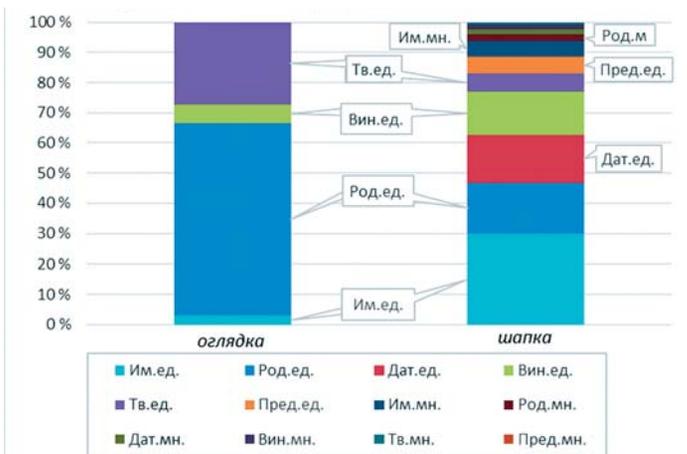


Рис. 1. Морфологический профиль: *оглядка* и *шапка*

ма падежными формами. Этим определяется морфологический профиль лексемы.

Конструкционный профиль. Регулярная воспроизводимость приводит к тому, что лексемы «застывают» в определенной грамматической форме в составе определенных выражений. При потенциальной возможности сочетаться с довольно широким списком других лек-

ведома, ничтоже сумняшеся и т. п. Безусловно, конструкционный профиль во многом определяет морфологические предпочтения лексемы. В этом смысле морфологическое и конструкционное профилирование являются пересекающимися признаками.

Проницаемость словосочетания состоит в возможности/невозможности вставки лексического материала между компо-

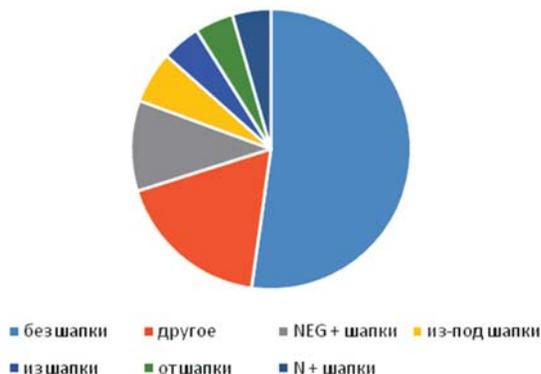


Рис. 2. Конструкционный профиль: *шапки, род. п.*

нентами оборота. Посмотрим, какими особенностями обладает каждое из трех словосочетаний.

Без оглядки

• **Морфологический профиль:** по данным Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ), лексема *оглядка* употребляется в четырех формах: единственное число родительного (21), творительного (9), винительного (2) и именительного (1) падежей: *оглядки, оглядкой, оглядку, оглядку*.

• **Конструкционный профиль:** все формы родительного падежа встретились после предлога *без оглядки* (9 форм творительного падежа — в антонимичной конструкции *с оглядкой*).

• **Проницаемость** колокации равна нулю: примеров с дистантным расположением коллокатов в корпусе не зафиксировано⁴.

Таким образом, *без оглядки* — это устойчивая колокация, ограниченная как морфологически, так и конструкционно и обладающая нулевой проницаемостью.

Без шапки

• **Морфологический профиль:** по данным НКРЯ, лексема *шапка* употребляется во всех формах, кроме предложного падежа множественного числа. Такого отчетливого профилирования, как для лексемы *оглядка*, мы не видим (рис. 1).

• **Конструкционный профиль:** для сравнения со словоформой *оглядки* возьмем конструкционный профиль только формы родительного падежа единственного числа, который показывает, что в 52% случаев эта форма употребляется после предлога *без*.

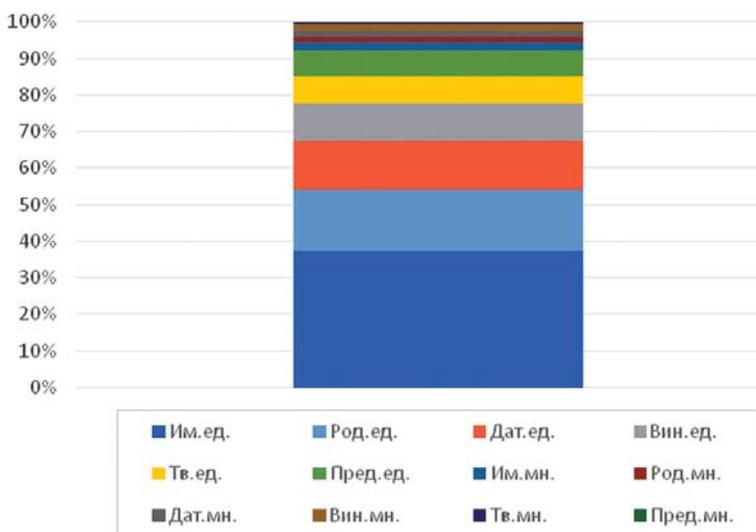


Рис. 3. Морфологический профиль: *переводчик*

• **Проницаемость** этой колокации близка, но не равна нулю: в 96% из всех примеров контактное расположение элементов:

(1) *Говорят: в холодное время года нельзя ходить без шапки* (И. Покровская, М. Алексейкина. По водам не плачут).

(2) *В дверях уже стоял подполковник Климентьев — молодо, без шинели и шапки* (А. Солженицын. В круге первом).

(3) *Если не купили вам пирожное / И в кино с собой не взяли вечером, / Нужно на родителей обидеться / И уйти без шапки в ночь холодную* (Г. Остер. Вредные советы).

В целом, лексема *шапка* является более свободной, чем лексема *оглядка*.

Без переводчиков

Для чистоты эксперимента возьмем сочетание, которое интуитивно кажется нам более свободным, чем два рассмотренных выше:

(4) *И все эсперантисты свободно*

говорили между собой без переводчиков (С. Тимохин (Тим. Собакин). Эсперанто).

• **Морфологический профиль:** распределение форм лексемы *переводчик* примерно совпадает с таковыми для лексемы *шапка*. В этом смысле обе являются более свободными, чем *оглядка* (рис. 3).

• **Конструкционный профиль:** форма родительного падежа *переводчика* не проявляет устойчивой связи с определенными словами в предшествующем контексте: в 21 примере по два раза употребляются сочетания *работа переводчика, услуги переводчика* и в качестве *переводчика*, что не позволяет говорить о наличии какой бы то ни было частотно преобладающей колокации, как это было в случае с оборотом *без шапки*. Таковой точно не является сочетание *без переводчика*, встретившееся всего один раз. Таким образом, с точки зрения конструкционного профиля, форма родительного падежа этой лексемы оказывается несвязанной.

⁴ Интернет-источники предлагают варианты *без всякой оглядки* и некоторые другие. Однако для сравнения с другими колокациями нам важна на абсолютная невозможность употребления, а относительная встречаемость в корпусе.

• **Проницаемость** оборота *без переводчика* достаточно велика: четверть всех употреблений приходится на дистантное расположение элементов:

(5) Все обратили внимание на то, что часовой разговор с министром обороны Грачевым Рабин провел без своего официального **переводчика** (А. Бовин. Пять лет среди евреев и мидовцев, или Израиль из окна российского посольства).

(6) Андрейч всегда мотался к нему один, **без переводчика** (До после победы // Солдат удачи. 2004).

Таким образом, по всем трем критериям оборот *без оглядки* оказывается самым несвободным, на втором месте — оборот *без шапки*, а *без переводчика* оказывается самым свободным.

Важно подчеркнуть, что устойчивость предшествует семантическому сдвигу. Примеры выше показывают семантическую композициональность устойчивого сочетания *без шапки*. С другой стороны, в примере (1) *без шапки* может выступать уже в обобщенном значе-

нии «ходить одетым легко, не по погоде». Эта грань между регулярным и смещенным значением очень зыбка, однако, как мы стремились показать, ей предшествует устойчивость совместной встречаемости, которая и создает условия для сдвига.

Идея о том, что «слова характеризуются тем, что их окружает» [16] имеет долгую историю. В последнее время она стала чрезвычайно популярной в связи с появлением больших массивов данных и возможностью экспериментально определять сочетаемостную дистрибуцию. Этот анализ позволяет выявить единицы, занимающие промежуточное положение между многокомпонентной лексемой (фразеологизмом) и словосочетанием: с одной стороны, эти единицы отличаются устойчивой воспроизводимостью (как фраземы), с другой — синтаксической и семантической регулярностью (как свободные словосочетания).

В настоящее время на кафедре русского языка Хельсинк-

ского университета ведется работа в рамках проекта CoCoCo (Collocations, Colligations and Corpora) с целью определить причины совместной встречаемости языковых единиц. Разрабатываемый алгоритм поиска устойчивых сочетаний позволяет определять устойчивость как лексических, так и грамматических параметров для произвольной цепочки единиц [10]. Этот алгоритм отвечает на вопрос, что и с какой вероятностью появится после конкретного слова или цепочки слов. Он находит ответы на такие, например, вопросы.

- Какая морфологическая категория оказывается наиболее устойчивой для этой позиции?
- Какое значение этой морфологической категории наиболее устойчиво?
- И, наконец, что устойчивее: конкретные лексические единицы или морфологические параметры (например, падеж) с открытым списком лексем?

Предложенный алгоритм отвечает на вопрос об измерении совместной встречаемости морфологических признаков и лексических единиц. Например, с помощью алгоритма можно установить, что после глагола *греть* самыми ожидаемыми признаками у лексем справа являются: модель управления «*греть* + N. асс», фразеологизм *греть душу* и устойчивое выражение *греть воду*. На рис. 4 приведены изображения интерфейса системы в том виде, в котором он доступен студенту-пользователю.

Выводы

Речевое произведение развивается линейно: сказав «А», мы с большой вероятностью скажем «Б», а не «Ъ». В речевом потоке можно выделить многокомпо-



Рис. 4. Пользовательский интерфейс системы

нентные единицы, не являющиеся в строгом смысле фразеологическими, однако устойчиво встречающиеся именно совместно. Их можно считать свободными с точки зрения фразеологии, но именно из этой речевой стихии возникают единицы, которые мы называем фразеологизмами, именно они потенциально могут стать однословной лексемой. Совокупная шкала устойчивой воспроизводимости формируется на основе набора взаимосвязанных признаков, который включает в себя конструи-

Литература

1. Борисова Е.Г. Коллокации. Что это такое и как их изучать. М.: Филология, 1995.

2. Браславский П. И., Соколов Е. А. Сравнение четырех методов автоматического извлечения двухсловных терминов из текста // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. «Диалог». М., 2006. С. 88–94.

3. Кустова Г. И. Обстоятельные группы типа во всяком случае в современном русском языке // Инструментарий ру-

кации на материале новостных текстов // Сборник НТИ. Сер. 2. 2010. №5. С. 30–40.

8. Brazil D.A. Grammar of Speech (Describing English Language). Oxford: OUP, 1995.

9. Hunston S., Gill F. Pattern Grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

10. Kopotev M., Pivovarova L., Kochetkova N. et al. Automatic detection of stable grammatical features in n-grams // Papers from the 9th Workshop on Multiword Expressions (MWE 2013). Workshop at NAACL 2013 (Atlanta, Georgia, USA), June 13/14, 2013. Atlanta, 2013. P. 73–81.

11. Mel'čuk I.A. Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics // Idioms: Structural and Psychological Perspectives / Eds. M. Everaert, E. J. van der Linden, A. Schenk et al. Hillsdale; New Jersey; Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 167–232.

12. Moon R. Fixed Expressions and Idioms, a Corpus-Based Approach. Oxford: Oxford University Press, 1998.

13. Pecina P. An extensive empirical study of collocation extraction methods // Proceedings of the ACL Student Research Workshop / Association for Computational Linguistics. 2005. P. 13–18.

14. Sinclair J., McN., Mauranen A. Linear Unit Grammar. Integrating speech and writing. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

15. Sinclair J. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.

16. Firth J.R. A synopsis of linguistic theory, 1930–1955. // Studies in linguistic analysis (Special volume of the Philological society). 1957. P.1–32.

С помощью корпусного количественного анализа появляется возможность вычленять связанные единицы, размещать их в многофакторной матрице и подвергать качественному анализу.

ционные ограничения, ограничения конкретной леммы, проницаемость границ между леммами, и, в ряде случаев, семантическую некомпозиционность. Мы далеки от мысли, что перечисленные факторы являются единственным условием для возникновения лексического фразеологизма. Играют свою роль и такие не учтенные нами факторы, как наличие прецедентных текстов, просодический или ударный контур и даже рифма. С помощью корпусного количественного анализа появляется возможность вычленять такие единицы, размещать их в многофакторной матрице и подвергать качественному анализу. Возможно, когда работа над системой будет завершена, наши студенты могут обращаться с вопросом «Как это будет по-русски?» не только к учителям, но и к интерактивному справочнику, представленному выше. ■

систики: корпусные подходы / Под ред. А. Мустайоки и др. Хельсинки: Yliopistopaino, 2008. С. 163–175.

4. Мельчук И.А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» // Вопросы языкознания. 1960. № 4. С. 73–80.

5. Пивоварова Л.М., Ягунова Е.В. От коллокаций к конструкциям // Русский язык: конструкционные и лексико-семантические подходы / Отв. ред. С.С. Сай. СПб., 2014. С. 568–617.

6. Хохлова М.В. Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций // Slavica Helsingiensia 34. Инструментарий русистики: Корпусные подходы / Под ред. А. Мустайоки, М.В. Копотева, Л.А. Бирюлина, Е.Ю. Протасовой. Хельсинки, 2008. С. 343–357.

7. Ягунова Е.В., Пивоварова Л.М. Природа коллокаций в русском языке. Опыт автоматического извлечения и классифи-

ИНФИНИТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Майя Малмберг
Хельсинкский университет
maija.malmberg@hotmail.com

Введение

Инфинитивные предложения в русском языке исследовали К.А. Тимофеев, Е.М. Галкина-Федорук, В.В. Бабайцева, А.Н. Гвоздев, В.М. Брицын и многие другие. Их усвоение оказывается трудным для иностранцев, изучающих русский язык. Мы поставили задачу создать как можно более полное описание инфинитивных предложений в русском языке, учитывая как их значения, так и грамматические свойства, и выяснить, какие разряды инфинитивных предложений, прежде всего с точки зрения модальности, являются самыми распространенными.

Выражение модальности является важнейшим свойством инфинитивных предложений [2, с. 265], при этом сам термин «модальность» многозначен: он указывает на разные языковые явления, выражающие «отношение говорящего к сообщаемому или отношение сообщаемого к действительности» [1, с. 214–215]. Различаются **субъективная** и **объективная** модальность. Й. ван дер Аувера и

В.А. Плунгян [3, с. 80] считают, что основу модальности образуют два противоположных значения — **возможность** (possibility) и **необходимость** (necessity). Согласно этому взгляду, каждое модальное высказывание передает одно из двух данных значений. В предлагаемой ниже работе большинство категорий также отнесены нами к одной из этих двух сфер. К сфере необходимости принадлежат предложения со значением неизбежности, необходимости, ненужности, побуждения, желания. К сфере возможности относятся предложения со значением возможности и невозможности. Кроме того, мы обнаружили в корпусе инфинитивные предложения, в которых оцениваемые действия не относятся к будущему: в примере (1) оценка дается действиям, которые уже осуществились, а в примере (2) оцениваются действия, часто проявляющиеся из-за склонности субъекта к их совершению:

(1) *Странные люди эти Кресце! Сказать при мальчишке такую вещь!*

(2) *Ей бы только развлекаться.*

Ключевые слова:
корпусная лингвистика,
инфинитивные
предложения, модальные
значения

Модальные категории и схемы предложений

Для каждой модальной категории мы выделили разряды на основе особенностей структурных схем, наблюдаемых в конкретных предложениях данных разрядов. Схемы включают в себя инфинитив (в настоящем, прошедшем или будущем времени) и, если нужно, другие обязательные или факультативные слова, которые в сочетании с инфинитивом и определенной интонацией придают предложению различные модальные значения. Необязательные члены схемы указаны в скобках. Если конструкция имеет и утвердительную и отрицательную форму, то отрицательная частица *не* указана в скобках. Формы прошедшего и будущего времени вообще невозможны в предложениях со значениями неизбежности, побуждения, желательности, оцениваемого действия [1, с. 376] и предложениях со значением единственно-

них в современном русском языке являются самыми употребительными. Поэтому мы провели поиск инфинитивных предложений в синтаксическом подкорпусе Национального корпуса русского языка (СП НКРЯ, www.ruscorpora.ru). Результаты поиска обнаруживают многообразие использования русского инфинитива в составе не только настоящих инфинитивных предложений, но и других типов предложений, которые внешне похожи на настоящие инфинитивные предложения. В результате было получено достаточное количество примеров, отражающих обычное употребление инфинитивных предложений в современной русской письменной речи, что позволило обновить состав примеров, на которых строились предыдущие классификации. Мы искали предложения, в которых инфинитивная форма глагола выступает в качестве главного члена предложения, т.е. содержащие слово, которо-

примеров в Интернете с помощью поисковой системы Google.

Результаты исследования

116 (38%) из 306 предложений, полученных в результате корпусного поиска, оказались или не настоящими инфинитивными предложениями, или такими предложениями, которые из-за отсутствия контекста невозможно анализировать. Среди результатов наблюдаются два случая, в которых инфинитив, сочетаясь с союзом *если*, входит в состав условного придаточного. Такие предложения нельзя считать настоящими инфинитивными предложениями:

(3) Во-вторых, если говорить об отношении основоположников научного социализма к демократии, то почему бы не обратиться к их собственным положениям о демократизме, без которого они социализм не мыслят, да и сами, как говорится, вышли из демократов.

Собственно инфинитивные предложения (190 примеров) составили 62% всех результатов поиска. Самую большую модальную категорию составили предложения со значением возможности: в названную категорию входит 38,4% всех рассмотренных нами инфинитивных предложений. Вторую по распространенности категорию составляют побудительные предложения (19%), третью — предложения ненужности (15,8%), а четвертую — предложения невозможности (10,0%). Предложения желательности (7,9%) занимают пятое место по употребительности. Потом следуют предложения необходимости (6,3%) и предложения со значением неизбежности (2,1%). Вне выделенных нами категорий осталось одно предложение. Предложений со

Самую большую модальную категорию составили предложения со значением возможности.

сти. Это объясняется тем, что в исходном виде инфинитивные предложения обозначают такое действие, осуществление которого или обращено в будущее, или представляет собой переход от настоящего к будущему. Не приводя здесь полностью составленную классификацию, покажем только ее фрагмент, подтвердившийся на материале корпусного исследования.

Для глубокого понимания инфинитивных предложений важно знать не только о том, какие разряды среди них можно выделить, но и о том, какие из

му в корпусе приписаны грамматические признаки «инфинитив» и «корень синтаксического дерева». Кроме того, в СП НКРЯ для каждого предложения дается его синтаксическая структура, что в некоторых случаях помогло нам при анализе конкретных предложений.

Некоторым недостатком СП НКРЯ является отсутствие контекста предложений. Однако окружающий контекст играет очень важную роль в анализе рассмотренных предложений, поэтому нам пришлось искать контекст собранных в корпусе

Является целесообразным выделение вопросительных предложений в отдельную категорию.

значениями единственности и оцениваемого действия в выборке обнаружено не было.

Такое же распределение по модальным категориям наблюдается при рассмотрении отдельных разрядов инфинитивных предложений: первое место по употребительности занимают вопросительные предложения схемы «вопросительное слово + (субъект) + инфинитив_(СВ/НСВ)» (4), отнесенные в данной работе к категории возможности (33,2%). Второе место занимают побуждения (5), а третье — вопросительные предложения со значением ненужности со схемой «вопросительное слово + (же) + (субъект) + инфинитив_(НСВ)» (6).

(4) *Что посоветовать в такой ситуации?*

(5) *Отвести беду!*

(6) *Зачем будить призраков, да еще таких несимпатичных?*

Четвертой является схема «не + инфинитив_(СВ)» категории невозможности (7), а пятой — схема «(субъект_(1-е лицо)) + (бы)/(только) + (не) + инфинитив_(СВ/НСВ)» категории желательности (8).

(7) *Другими мерами, в частности приостановлением переговоров по ВТО, Россию не испугать.*

(8) *Нам бы только до честных выборов добраться, потом нам левые не попутчики.*

Выяснилось, что предложения схемы «вопросительное слово + (субъект) + инфинитив_(СВ/НСВ)» не всегда выражают вопрос о возможности совершения действия: инфинитивные вопросительные предложения могут служить для выяснения

того, какое действие является целесообразным, выражая значение необходимости, см. пример (9):

(9) *Как реагировать на резкое подорожание продовольствия?*

В случаях, когда предложения с данной схемой употребляются в качестве риторических вопросов, вместо значения возможности они могут выражать невозможность действия:

(10) *В годы юности Ильи Ильича девушки бегали в домотканых сарафанах — и нравились. Теперь нужны чулки за четыре пятьдесят, которые цепляются за все, что ни попади, туфли за тридцать, у которых через неделю ломается каблук — и вот слезы, и вот горе. Раньше заплетали косу, и было очень красиво. Теперь — прически, лондафоны, «гаммы», лаки, перекиси... Девчонке с трикотажной фабрики как найти мужа без всего этого?*

Значение невозможности имеет также инфинитивное предложение, образующее главную часть сложного предложения в примере (11). Здесь условное придаточное делает значение невозможности еще более ярким:

(11) *Как концентрировать на том или на другом, если никаких денег нет?*

Таким образом, одна схема предложения может выражать больше одного модального значения. Изменение значения вопросительного предложения в случае, когда оно используется в функции риторического вопроса, характерно не только для инфинитивных предложений, но и для всех вопросительных предло-

жений вообще. При добавлении слова можно предложение (11) потенциально выражает как базовое значение возможности, так и риторическое значение невозможности: *Как можно концентрировать на том или на другом?*

Что касается побуждений, большинство из их (83,3%) оказались утвердительными:

(12) *Преследование прекратить!*

(13) *Создать независимый высококвалифицированный вневедомственный научно-аналитический орган, которому поручить перманентную разработку теоретических основ и текущих практических рекомендаций по созданию и непрерывному совершенствованию единой доктрины военной и гражданской безопасности.*

Результаты поиска показывают, что в утвердительных побудительных предложениях гораздо более употребителен совершенный вид инфинитива, чем несовершенный. Лишь 6, т.е. 16,7% всех побудительных предложений, включают отрицательную частицу *не* и выражают запрет. В таких предложениях вид инфинитива всегда несовершенный:

(14) *Не пускать посторонних!*

Предложения желательности со схемой «(субъект_(1-е лицо)) + (бы)/(только) + (не) + инфинитив_(СВ/НСВ)», по нашим данным, показывают вариативность реализации предлагаемой схемы. В большинстве случаев субъект не выражается. Кроме того, может отсутствовать частица *бы*, а также другие частицы:

(15) *Так унижал он себя, дабы слегка подрасти в собственных глазах, собирая милостынно безучастных взглядов. «Есть! есть еще выход... Не все потеряно, пока он еще есть!.. Затеряться среди людей, раствориться в них...*

слиться, исчезнуть... уподобиться, сравняться...» — чем больше находил он смирения в глаголе, тем больше тот устраивал его. Глаголы эти цепенели в теле Монахова, и боль утихла.

Обсуждение и выводы

Классификация инфинитивных предложений на основе результатов нашего корпусного исследования позволяет расположить модальные категории по частотности в такой последовательности: 1) возможность; 2) побуждение; 3) ненужность; 4) невозможность; 5) желательность; 6) необходимость; 7) неизбежность.

Многие из выделенных нами разрядов вообще не были представлены в материале, полученном в результате поиска по СП НКРЯ, из-за небольшого объема

выражать больше одного модального значения. Именно в вопросах значения возможности и необходимости часто смешиваются.

Обнаружилась также тенденция использования в вопросительных предложениях схемы «вопросительное слово + (субъект) + инфинитив_(СВ/НСВ)» инфинитива СВ в значении возможности и, соответственно, инфинитива НСВ в значении необходимости. Однако преобладание значения возможности или необходимости не всегда связано с использованием того или иного вида. Напомним вопросы типа *Когда мне зайти к тебе?*, в которых значение возможности или необходимости передается с помощью интонации [2, с. 281]. Можно предположить, что такие предложения потенциально имеют оба основ-

классификации отнесены к особому разряду. Причиной выделения этих предложений в качестве отдельного разряда является то, что своим значением они сильно отличаются от других вопросов. Они также отличаются от остальных вопросительных предложений использованием исключительно несовершенного вида инфинитива:

(16) Получается, что сейчас мы с чистой совестью можем считать свой ВВП на треть больше, а самих себя — на 40% богаче. Что делать с этим знанием? <...> Сэкономив за 10–15 лет пару десятков тысяч долларов, чувствуешь себя богаче и не подглядывая в статистические сводки.

Наряду с побудительными такие предложения относятся к самым употребительным типам инфинитивных предложений, однако составляют определенные проблемы для предлагаемой семантической классификации.

Интересно было бы провести аналогичное исследование по материалам устного подкорпуса НКРЯ, чтобы узнать об употреблении инфинитивных предложений в устной речи. ■

Для определения значения конкретных предложений необходим тщательный анализ контекста.

полученного материала и стиля текстов, входящих в него. Трудность при группировании составляли некоторые предложения, по своей схеме напоминающие предложения определенного разряда, однако выражающие значение, не присущее ему.

Самую большую проблему в предлагаемой нами семантической классификации составляют вопросительные предложения со схемой «вопросительное слово + (субъект) + инфинитив_(СВ/НСВ)», которые могут иметь значение не только возможности, но и необходимости. Может быть, является целесообразным выделение вопросительных предложений в отдельную категорию, так как именно для них, видимо, характерна способность

ных значения, одно из которых реализуется в зависимости от используемой интонации. При анализе значений спорных случаев нам приходилось опираться на контекст.

Вообще, при корпусном исследовании стало ясно, что для определения значения конкретных инфинитивных предложений необходим тщательный анализ окружающего их контекста. Это касается в особенности предложений, значение которых обусловлено их использованием в функции риторического вопроса. Такими являются, например, вопросительные предложения ненужности со схемой «вопросительное слово + (же) + (субъект) + инфинитив_(НСВ)», которые в предлагаемой нами

Литература

1. Русская грамматика II. Синтаксис / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1982.
2. Тимофеев К.А. Об основных типах инфинитивных предложений в современном русском литературном языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка / Под ред. В.В. Виноградова. М.: Учпедгиз, 1950.
3. Van der Auwera J., Plungian V.A. Modality's semantic map // Linguistic Typology. 1998. N 2. P. 79–124.

ВИЗУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УСТНОЙ РЕЧИ И ПЕРЕВОДА: КАКОЙ ОН?

Нина Исолахти
Тамперский университет

Александр Зеленин
Тамперский университет
Aleksandr.Zelenin@staff.uta.fi

Переводоведение — важная составная часть работы кафедры русского языка, культуры и переводоведения института современных языков, переводоведения и литературоведения Тамперского университета. Обучение теории и практике перевода проводится не только на профильных курсах, но и в научно-исследовательской работе студентов, которая зачастую служит темой и мате-

роль визуальной составляющей устной речи, в частности, в устном последовательном переводе.

Введение

В устной речи огромное значение имеют невербальные средства, такие как жесты, мимика, движения, просодия. Невербальные средства выполняют самые разнообразные функции. Они поддерживают или дублируют вербальные средства, вносят дополнительную информацию, которая может не только дополнять, но и менять смысл сказанного (см. напр.: [1; 2]). Невербальное средство может нести свое собственное значение, а вот вербальное сообщение без невербальной составляющей невозможно [3, с. 206].

Невербальная коммуникация является также неотъемлемой частью устного перевода. В переводе существует два основных типа: **последовательный** и **синхронный**. Они различаются по признаку одновременно-

Ситуация перевода отличается от одноязычного общения тем, что конечный получатель сообщения (слушатель) не получает отправляемого сообщения во всей его мультимедийной целостности.

Ключевые слова:
последовательный перевод, телефонный перевод, коммуникативный акт, вербальные компоненты, невербальные компоненты

риалом бакалаврских и дипломных (магистерских) сочинений. Настоящая статья представляет фрагмент исследования, в котором активно участвуют и студенты, и преподаватели в одном, собирающемся периодически проблемно-ориентированном семинаре. В статье описывается

сти речи оратора и переводчика. Синхронным называется перевод, который происходит практически одновременно с речью оратора, а при последовательном переводятся отрезки речи «следом» за оратором во время пауз. В настоящей статье мы коснемся проблематики последовательного перевода.

По устоявшимся представлениям переводчик находится в непосредственном контакте с собеседниками, видит и слышит

негативно также на переводе по телефону.

Исчезновение визуальной составляющей при переводе по телефону

При переводе в непосредственном контакте в коммуникационном процессе задействованы как аудитивная, так и визуальная составляющие. На схеме 1 (рис. 1) изображена коммуникативная ситуация последовательного перевода, происходящего

только визуальную составляющую сообщения, а также часть аудиосоставляющей, например, интонации, тон и темп речи. Семантическое/лексическое значение сказанного слушатель узнает только через переводчика с определенным временным разрывом и в сопровождении жестов, взглядов, мимики, интонаций и пр. уже переводчика. В ситуации перевода переводчик единственный, кто владеет полностью мультимедийным сообщением (на схеме под номером 1). Целостное мультимедийное сообщение изображено на схеме большой стрелкой, содержащей в себе аудитивное сообщение (простая стрелка) и визуальное сообщение (прерывистая стрелка). Собеседникам в данной ситуации доступны визуальная составляющая (на рис. 1 прерывистая стрелка под номером 3) и

Исчезновение визуальной составляющей может влиять на процесс коммуникации, процесс перевода, содержание отправляемого сообщения, содержание и полноту перевода этого сообщения.

переводимых и может наблюдать их реакции. В последние годы в связи с развитием коммуникационных технологий все более распространенным стал **дистанционный** перевод, когда переводимые и переводчик находятся физически в разных местах. Один из подвидов такого дистанционного перевода является **перевод по телефону**.

Каждый из нас знает, что подчас бывает сложно общаться по телефону, особенно с незнакомыми людьми на какие-либо официальные темы. Причиной тому может быть именно то, что участники коммуникационного процесса лишены возможности видеть друг друга, и таким образом визуальная составляющая, т.е. жесты, мимика, взгляды, поза, осанка, внешний вид и т.д. — всё остается для них вне досягаемости. Из невербального арсенала коммуникативных средств у собеседников останутся лишь паралингвистические, такие как интонации, темп и громкость речи, ударения. Отсутствие визуального контакта может отражаться

при непосредственном контакте участников. Отправляемое говорящим сообщение всегда мультимедийно, т.е. в нем аудио- и видео компоненты слиты воедино. Ситуация перевода отличается от одноязычного общения тем, что конечный получатель сообщения (слушатель) не получает отправляемого сообщения во всей его мультимедийной целостности, а сначала восприни-

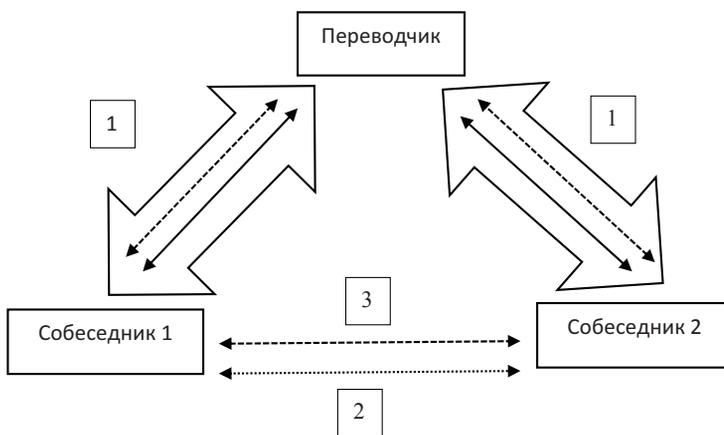


Рис. 1. Устный перевод как мультимедийная коммуникативная ситуация

т.е. в нем аудио- и видео компоненты слиты воедино. Ситуация перевода отличается от одноязычного общения тем, что конечный получатель сообщения (слушатель) не получает отправляемого сообщения во всей его мультимедийной целостности, а сначала восприни-

паралингвистические средства (точечная стрелка под номером 2). Собеседники используют, видят и слышат доступные им коммуникативные средства, хоть и в отрыве от смысла сказанного.

В коммуникативной ситуации телефонного перевода задействование различных состав-

ляющих изменяется радикально. На схеме 2 (рис. 2) изображена коммуникативная ситуация телефонного перевода в варианте, когда два собеседника находятся в непосредственном контакте, а переводчик — удаленно и имеет контакт с собеседниками лишь по телефону. В такой ситуации в коммуникативном арсенале

переводчиком, оказывается для получателя мультимедийным (на схеме 2 под номером 2). С другой стороны, коммуникация собеседников содержит визуальные и паралингвистические элементы при отсутствии лингвистической составляющей (на схеме 2 под номерами 3 и 4).

При сравнении устного пере-

вода. Переводчик может опустить или неоправданно добавлять какую-либо информацию. Если переводчик не видит реакцию получателя информации, у него нет возможности убедиться, воспринял ли получатель информацию должным образом. Это, в свою очередь, может стать причиной излишнего эксплицирования при переводе.

2) Участники для достижения собственных коммуникативных целей могут интенсифицировать использование коммуникативных средств, доступных для остальных участников. Например, говорящие, понимая, что медийность сообщения, получаемого переводчиком ограничена, могут стараться более эффективно использовать паралингвистические средства (на схемах стрелки 1 и 2). Это может выражаться, например, в более ясной артикуляции, интонациях или даже громкости голоса. Не исключено, что также и визуальные средства (на схемах номер 3) используются более интенсивно, так что говорящий более активно жестикулирует или двигается.

3) Участники коммуникативной ситуации могут заменять невербальные и в первую очередь визуальные, коммуникационные средства лексическими. Например, центральные невербальные инструменты механизма мены речевых ходов являются, такие как взгляд или кивок, могут при телефонном переводе заменяться репликой с просьбой предоставить слово, или же участники станут перебивать друг друга и говорить одновременно.

Перечень возможных изменений далеко не полный. Исчезновение визуальной составляющей может влиять на процесс коммуникации, процесс перевода, содержание отправляемого сообщения, содержание и полноту

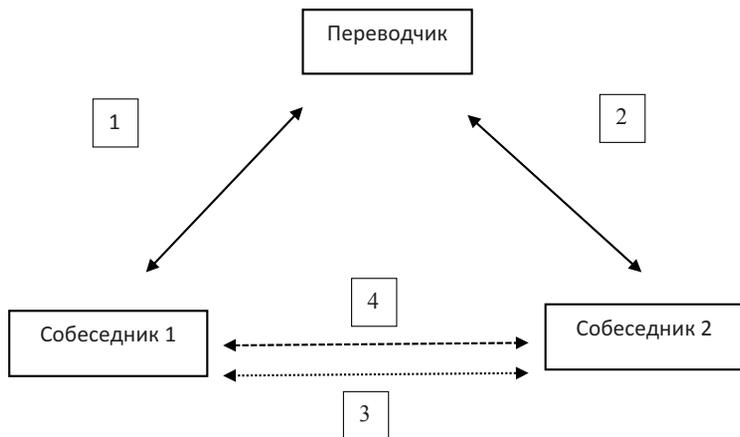


Рис. 2. Устный перевод по телефону как мультимедийная коммуникативная ситуация

переводчика остаются лишь аудитивные средства (на схеме под номерами 1 и 2). Говорящий, безусловно, отправляет сообщение в мультимедийном формате, но визуальная составляющая для пе-

вода в непосредственном контакте (схема 1) и телефонного перевода (схема 2) следует обратить внимание на тот факт, что на схеме 1 треугольник, отражающий передачу сообщений между участ-

Современные виды перевода создают новые сложности в переводческой межъязыковой коммуникации, требуют от переводчиков новых компетенций.

реводчика недоступна. Переводчик получает сообщение (номер 1 на схеме) неполным. Получаемое им сообщение в некоторой степени усечено в сравнении с отправленным мультимедийно, с использованием всего арсенала вербальных и невербальных средств. Переводчик не видит жестов, мимики, взглядов и т.д. В свою очередь, перевод, т.е. мультимедийное сообщение, отправляемое

никами коммуникативной ситуации, более крепкий и устойчивый в сравнении с изображенным на схеме 2. Сравнивая данные схемы, мы можем сделать следующие предположения:

1) Возможно, что ослабление коммуникативного потока и оскудение коммуникативных составляющих сообщений приводят к снижению качества перевода, к ухудшению, например, точности

перевода этого сообщения. Изменяться может поведение всех участников или одного из них. Участники могут взять на вооружение новые коммуникативные средства или же отказаться от каких-либо вовсе.

Устный перевод в экспериментальном исследовании

Как было показано в статье, современные виды перевода создают совершенно новые сложности в переводческой межъязыковой коммуникации, требуют от переводчиков владения различными приемами. В учебном процессе мы должны давать молодым профессионалам навыки и знания, которые они смогут уверенно применить на практике.

Для правильной организации и оптимизации учебного процесса необходима актуальная надежная научная база, однако коммуникативный процесс устного перевода изучен пока недостаточно.

Устный перевод является многогранным явлением, в котором многие факторы и subprocessы связаны между собой, таким образом, изучение перевода также требует многоаспектного подхода. Экспериментальные исследования, проводимые в Тамперском университете на кафедре русского языка, культуры и переводоведения, отражают именно такой комплексный подход. В нем активно участвуют студенты бакалавриата и магистратуры русско-финского перевода, также планируется подключить к исследованиям

студентов-филологов. Результаты научной работы активно интегрируются в практические курсы. ■

Литература

1. Poyatos, Fernando (ed.) 2002. Nonverbal communication across disciplines. Culture, sensory interaction, speech, conversation. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

2. Poyatos, Fernando (ed.) 1997. Nonverbal communication and translation: new perspectives and challenges in literature, interpretation and the media. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

3. Rennert, Sylvi 2008. Visual Input in Simultaneous Interpreting. *Meta: Translator Journal*, 53:1. 204–217.

СЛОВАРЬ ПРОЕКТНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ЕС – РОССИЯ

Kudasheva, Irina and Kudashev, Igor. EU–Russia Project Co-operation Glossary (English–Finnish–Russian): Second edition, revised and enlarged. Kouvolta: University of Helsinki, Palmenia Centre for Continuing Education, 2014.

Игорь Кудашев
Хельсинкский университет
igor.kudashev@helsinki.fi

Словарь адресован финским и российским переводчикам, организациям, занимающимся планированием и осуществлением финско-российских проектов, а также органам финансирования и контроля за осуществлением проектов.

Первое издание было подготовлено в 2008 г. в рамках проекта Common Language: EU-Russia Project Terminology Unification and Development of Finnish-Russian Project Cooperation. В связи с большой популярностью первого издания словаря было решено издать второе, обновленное и дополненное издание в рамках проекта Integrated Multilingual E-services for Business Communication (IMU), финансируемого программой

ИЕСП ТГС «Юго-восточная Финляндия — Россия».

Во втором издании обновлен список финляндских и российских министерств, а также добавлены названия директоров и других подразделений Еврокомиссии. Кроме того, внесена новая лексика новых программ Европейского инструмента соседства и партнерства.

Словарь содержит около 1650 словарных статей. Исходным языком словаря является английский, соответствия приводятся на финском и русском языках. Многие термины снабжены определениями, пояснениями и примерами употребления. Кроме того, словарь содержит финско-английский и русско-английский указатели.

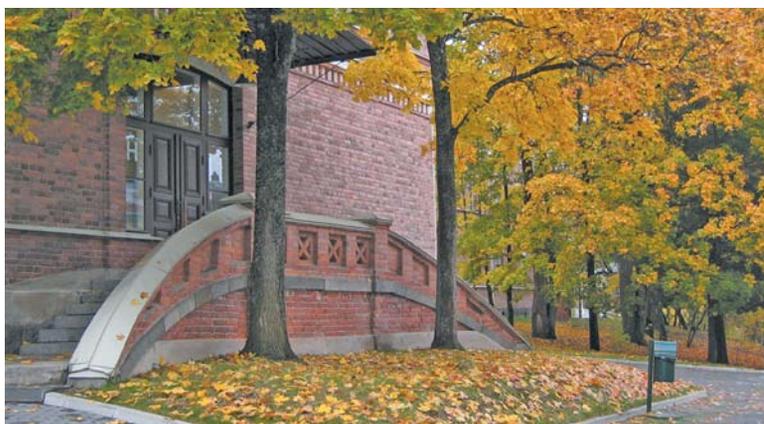


РУСИСТИКА В УНИВЕРСИТЕТАХ

Татьяна Рюнкянен
Университет г. Ювяскюля
tatjana.rynkanen@juu.fi

Мика Ляхтеэнмяки
Университет г. Ювяскюля

Университет Ювяскюля



Преподавание русского языка и культуры, исследования в области русистики являются важными направлениями деятельности гуманитарного факультета Университета г. Ювяскюля и действующих под его эгидой кафедры русского языка и культуры и Научного центра прикладной лингвистики. Кафедра русского языка и литературы была основана в 1967 г., и в настоящий момент является второй по возрасту кафедрой русистики в Финляндии (см.: [1]). Она существовала как самостоятельная единица гуманитарного факультета до 2002 г., а в 2005 г. была переименована в кафедру русского языка и культуры.

Кафедра занимается как обучением языку, так и научными исследованиями. Если раньше акцент делался на изучении структуры языка и русской литературы, то ныне научные интересы сотрудников тесно связаны с научным профилем отделения языковедения, куда кафедра входит. Так, в работах профессора Мика Ляхтеэнмяки, например, особое внимание уделяется вопросам языковой политики и идеологии, многоязычию как ресурсу русскоязычного населения Финляндии, а также установкам в отношении языков [11; 15; 13; 10; 14]. В сферу интересов исследователя входит также изучение разви-

тия и формирования диалогической концепции языка с учетом интеллектуального контекста лингвистических и лингвофилологических идей круга М. Бахтина [2; 10], история русского/советского языкознания (Lähteenmäki 2010b; 2014). Заслуженный профессор в отставке Марьятта Ванхала-Анишевски (2006–2013) посвятила множество работ изучению особенностей как русского академического дискурса, так и современного российского медиадискурсов с точки зрения критического дискурс-анализа [23; 24]. В начале 2000-х гг. под руководством лектора Виолы де Силва на кафедре велась активная работа по русской и контрастивной фонетике, осуществлялись межнациональные научные проекты. Вопросы межкультурного взаимодействия поднимаются в работах доцента Наталии Турунен. Преподаватель кафедры Алексей Лобский в настоящий момент работает над докторской диссертацией, посвященной анализу прозы Бориса Пильняка.

За последние десять лет на кафедре были защищены докторские диссертации: «Особенности политической коммуникации молодежных организаций “Наши” и “Идущие вместе”» Юсси Лассила (2011); «Развитие просодики русского языка в речи финских студентов-филологов» Риikki Уллаконой (2011).

Научный центр прикладной лингвистики университета был основан в 1974 г. как государственный языковой центр. Начиная с 1996 г. центр входит в состав гуманитарного факультета университета и специализируется на изучении целей, практики и политики языкового обучения. Однако с течением времени в деятельности центра все большее место стало отво-

даться исследовательской работе. К основным направлениям исследований относятся оценка уровней владения языком, развитие уровней владения языком в различных контекстах, а также языковая политика в области образования. На протяжении многих лет одним из заметных направлений научной деятельности являются исследования русскоязычного культурного меньшинства Финляндии. В центре внимания находятся вопросы языка и идентичности, изучения языка, владения языком и его сохранения, обучения языку, а также вопросы, связанные с интеграционной политикой страны. В качестве примера выступают следующие проекты: финско-российская исследовательская программа «Язык и образование в межкультурном взаимодействии» (1996–2000) (например: Laihiala-Kankainen 1999; 2001; 2002; Pöyhönen 2003); сравнительный исследовательский проект поликультурности (2001–2006), непосредственной задачей которого являлась помощь людям, работающим с детьми и подростками — иммигрантами из России и Эстонии (см.: [6; 7 и др.]). В ходе исследовательского проекта «Интеграция в трудовую жизнь Финляндии» (2011–2014) анализировалось, какую роль играют владение языком, многоязычная и многокультурная практика, а также идентичность в процессе интеграции иммигрантов работоспособного возраста в профессиональные сообщества и трудовые коллективы Финляндии (например: [16–18]). Русскоязычные иммигранты составили большинство участников данного исследования. Научным руководителем проекта являлась профессор Сари Пёухёнен.

В Научном центре прикладной лингвистики за последние десять лет подготовлен ряд диссертаций на соискание степени доктора наук. Так, в диссертации Марьи Кюнкиянними (2013) выяснены воспитательные цели и задачи предмета «Русский язык» в педагогических документах, в первую очередь в учебных программах, а также их представление в российских учебниках. Автор лонгитюдного исследования Т. Рюнкянен (2011) в течение шести лет наблюдала за живущими в Финляндии русскоязычными семьями, интеграцией детей и подростков-иммигрантов в финское общество с точки зрения их обучения и владения языком (например: [8; 19–21]). В данном исследовании, в частности, были подняты вопросы отношения русскоязычных семей к русскому языку как языку наследия, а также взгляды родителей и детей-иммигрантов на язык. Ранее Т. Рюнкянен рассматривала взгляды русскоязычных родителей-иммигрантов на педагогические особенности финской школы. В работе Санны Исканиус (2006) рассмотрена языковая идентичность русскоязычных учащихся-иммигрантов в Финляндии. Выяснялось также, в какой связи находятся языковая и этническая идентичность, установки по отношению к языку и национальности молодых иммигрантов.

Научные сотрудники кафедры и Центра давно сотрудничают между собой, проводят совместные научные проекты и готовят публикации. В этих работах овладение языком и его преподавание всегда рассматриваются с точки зрения общественно-политического контекста.

Начиная с 2015 г. в университете для рассмотрения вы-

шеперечисленных вопросов с междисциплинарной точки зрения, нахождение инновационных идей и решений различных проблем действует научно-исследовательское сообщество, объединившее усилия исследователей из России и русскоязычных культурных меньшинств Финляндии и других стран. Координатором его деятельности стала Т. Рюнкянен. ■

kylän yliopisto. 2006. (Jyväskylä Studies in Humanities 51).

4. Kynkäänniemi M. Kieli kasvattajana äidinkielen opetuksessa Venäjällä: Doctoral Dissertation in Applied linguistics / University of Jyväskylä. 2013. (Jyväskylä Studies in Humanities 218).

5. Laihiala-Kankainen S. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa //

Proceedings. Teaching and Learning for Intercultural Understanding. Human Rights and Culture of Peace: CD-Rom / Eds. K. Lasonen, L. Lestinen. 2002.

8. Laihiala-Kankainen S., Rynkänen T. Russkojazychnye v Finlandii: istoriia, sovremenost', perspektivy // Etnismu studijos — Ethnicity Studies / Eds. N. Kasatkina & A. Marcinkevichius. 2007, N 2. Russkie v stranah Baltijskogo regiona: men'shinstvo i gosudarstvo. P. 70–92.

9. Lassila J. The quest for an ideal youth in Putin's Russia: The search for distinctive conformism in the political communication of Nashi, 2005–2009. 2nd ed. Stuttgart, 2014.

10. Lähteenmäki M. Contextualising Baxtin's linguistic ideas: the case of metalinguistics // Historiographia Linguistica. 2012. Vol. 39, N 2/3. P. 305–326.

11. Lähteenmäki M. Heteroglossia and voice: Conceptualising multilingualism from a Bakhtinian perspective // Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Finland and Russia / Eds. M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Aniszewski. Frankfurt am Main: Peter Lange, 2010a. P. 17–34.

12. Lähteenmäki M. The Soviet reception of Edward Sapir's linguistic ideas from the 1920s to the 1950s // Russian Linguistics. 2014.

13. Lähteenmäki M. Sociology in Soviet Linguistics of the 1920–30s: Shor, Polivanov and Voloshinov // Politics and the Theory of Language in the USSR 1917–1938 / C. Brandist, K. Chown. London: Anthem Press, 2010b. P. 35–52.

14. Lähteenmäki M., Pöyhönen S. Language rights of the Russian-speaking minority in Finland: Multi-sited historical arguments and language ideologies // Language Policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons / Eds.



Литература

1. Ванхала-Анишевски М. От Пушкина до медиатекста. Научная и учебная деятельность на кафедре русского языка и культуры университета г. Ювяскюля // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник ст. / Ред. А. Мустайоки и др. СПб.: Златоуст, 2010. С. 59–67.

2. Ляhteэнмяки М. Концепция социального расслоения языка в работах М.М. Бахтина и Л.П. Якубинского: к проблеме «влияния». Диалог. Карнавал // Хронотоп. 2009. № 1. С. 38–63.

3. Iskanius S. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyvä-

Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus / Toim. S. Laihiala-Kankainen, I.P. Lysakova, S.A. Rasčetina. Jyväskylä: Soveltavan kielen-tutkimuksen keskus, 1999. P. 196–221.

6. Laihiala-Kankainen S., Rasčetina S. Significant others in Finnish and Russian students' lives // Environment and Upbringing as Percept to Child's Future/ Ed. S.-L. Läänesaar; Department of Pedagogy of University of Tartu. Tartu, 2006. P. 90–106.

7. Laihiala-Kankainen S., Rasčetina S. What does Education Mean? Educational Beliefs of Russian and Finnish Students // Conference

M. Halonen, P. Ihalainen, T. Saari-
nen. Bristol; Buffalo; Toronto: Mul-
tilingual Matters, 2015. P. 90–115.

15. Lähteenmäki M., Vanhala-Aniszewski M. Hard Currency or a Stigma: The Russian-Finnish Bilingualism among Young Russian-speaking Immigrants in Finland // *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* / Eds. J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta et al. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2012. P. 121–141.

16. Pöyhönen S., Rynkänen T., Tarnanen M. et al. Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa // *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFInLA yearbook 2013. Suomen sovelta-van kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71* / Toim. T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Raunio-maa et al. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 2013. P. 77–102.

17. Rynkänen T. *Mnogoazychnoje iazykovoje soobshchestvo: russkoiazychnye immigranty Fin-*

liandii // *Slovo. Journal of Slavic Languages and Literatures*. 2013. Vol. 32, N 54. P. 133–149.

18. Rynkänen T. *Monikielisyys ja demokratia: esimerkinä venäjänkieliset maahanmuuttajat Suomessa. Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie. VAKKI-symposiumi XXXIV 13.–14.2.2014. VAKKI Publications 3* / Toim. S. Lamminpää, C. Rink. Vaasa, 2014. P. 182–194.

19. Rynkänen T. *Obučenie v finskoj škole i process integracii russkoazyčnyh učašhsâ-immigrantov – točka zreniâ roditeljev: Licentiate thesis on Applied Linguistics* / University of Jyväskylä. Centre for Applied Language Studies. Jyväskylä, 2008.

20. Rynkänen T. *Russkoiazychnyie molodyie immigranty v Finliandii – integratsiia v kontekste obucheniiia i ovladeniia iazykom: Doctoral Dissertation in Applied linguistics* / University of Jyväskylä. Jyväskylä, 2011. (*Jyväskylä Studies in Humanities* 168).

21. Rynkänen T., Pöyhönen S. *Russian-speaking young immigrants in Finland: Educational and linguistic challenges to integration*

// Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Finland and Russia / Eds. M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszewski. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. P. 175–194.

22. Ullakonoja R. Da. *Eto vo-pros!: prosodic development of Finnish students' read-aloud Russian during study in Russia. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011.*

23. Vanhala-Aniszewski M. *Images of Europe and "European-ness" in Contemporary Russian Media Texts // Voices and Values of Young People: Representations in Russian Media. Aleksanteri Series 6* / Eds. M. Vanhala-Aniszewski, L. Siilin. Helsinki: Aleksanteri Institute, 2007b. P. 77–97.

24. Vanhala-Aniszewski M. *The Role of Metadiscourse in Russian and Finnish Academic Texts // Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams / Academic Writing in Languages other than English. Sprache in Kontext (25)* / Eds. U. Doleschal, H. Gruber. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007a. P. 127–141.





Кафедра русского языка, культуры и переводоведения Тамперского университета отметила в прошлом, 2014 году, сорокалетний юбилей. В своей учебной и научной деятельности преподаватели кафедры (два профессора и шесть лекторов) стремятся отвечать на вызовы времени и продолжают накопленные за десятилетия традиции.

Кафедра является привлекательным местом учебы: к нам ежегодно поступают учиться 30 студентов, которые, окончив бакалавриат, могут выбрать одно из двух направлений магистратуры: «Русский язык и культура» или «Переводоведение». Кафедра предлагает студентам большой выбор теоретических и практических курсов по лексикологии, грамматике, социолингвистике, письменному и устному переводу, межъязыковым контактам, литературоведению, разным аспектам русской культуры, включая иссле-

дования популярной культуры, масс-медиа, гендерного анализа культурных феноменов и эко-критики. Учебная программа кафедры является многопрофильной и мультидисциплинарной. Комплексному обучению студентов способствует, в частности, уже много лет курируемая кафедрой англоязычная программа Russian Studies, в которой, кроме студентов нашего отделения, активно участвуют интересующиеся Россией студенты других факультетов и учащиеся, приехавшие в Тампере по студенческому обмену из других стран.

Выпускники отделения, желающие выбрать академическую карьеру, могут продолжить обучение в докторантуре.

Параллельно с учебной работой преподаватели кафедры интенсивно занимаются научной деятельностью. Например, зав. кафедрой, профессор Арья Розенхольм руководит в настоящее время большим международным и междисциплинарным проектом Water as Social and Cultural Space: Changing Values and Representations, финансируемым Академией Финляндии.

На кафедре идет исследовательская работа: составляются многоязычные электронные корпуса текстов, в частности, параллельных корпусов художественных текстов ParRus и ParFin, разрабатывается программное обеспечение для работы с ними в режиме онлайн, собирается архив аудио- и видеозаписей устного перевода. Также важным направлением научных исследований является изучение двуязычия и поликультурности.

Профессора Арья Розенхольм и Михаил Михайлов, доктор Ирина Савкина, доктор Александр Зеленин, доктор Нина Исолахти и кандидат филол. наук Ольга Ненонен поддерживают научные контакты как с коллегами из других финских вузов, так и в рамках международного сотрудничества. Нашими постоянными партнерами по научным проектам, проведению конференций и изданию научных сборников являются МГУ, Российской государственной педагогический университет им. А.И. Герцена, Уральский федеральный уни-

и опубликованы три сборника научных статей. В настоящее время кафедра принимает участие в разработке и осуществлении целого ряда новых международных и междисциплинарных научных проектов, среди которых:

- Methodological Encounters: Applying Computational Language Technologies to the Analysis of Food Culture;
- Making Spaces of Justice across the East-West Divide; Arctic Dystopias in Literatures of the North;
- Treaties between Russian, Swedish and Finnish? A corpus-based research of the influence of transla-



верситет, Пермский гуманитарно-педагогический университет, Ивановский и Тверской госуниверситеты, университет Фрайбурга (ФРГ), Университет Даларна (Швеция) и колледж Бэйтс (США). С коллегами из Санкт-Петербурга, Екатеринбургa и Перми мы уже в течение ряда лет развиваем научный проект «Культ-товары: феномен массовой культуры в современной России», в рамках которого проведены четыре международные конференции

tion activities on the development of the language of Finnish state treaties and agreements from 1809 to present;

- Russia's Past in Contemporary European Culture(s) (HERA) и Professional Specialisation Studies in Legal Interpreting (ESR).

Преподаватели кафедры активно публикуют свои исследования в реферируемых изданиях на русском, английском и финском языках. В литературе перечислены недавние публикации. ■

Литература

1. Топографии популярной культуры / Ред.: А. Розенхольм, И. Савкина. М.: Новое литературное обозрение, 2015.

2. Mikhailov M. Minor language, major challenges: the results of a survey into the IT competences of Finnish translators // Journal of Specialised Translation. 2015. Vol. 24. P. 89–111.

3. Naisia Venäjän kulttuurihistoriassa [Женщины в русской культурной истории] / Eds. A. Rosenholmin, S. Salmenniemen ja M. Sorvarin. Helsinki: Gaudeamus, 2014.

4. Isolahti N. Tulkkauksen tarkkuus rikosoikeudenkäynnissä — saavuttamaton ihanne. [Точность устного судебного перевода — недостижимый идеал]. Tampere: Tampere University Press, 2014.

5. Ненонен О.В. Лингвистические характеристики фонетического развития детей-билингвов дошкольного возраста // Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования / Под ред. Е.Е. Юркова и др. СПб.: Мирс, 2012. С. 2–62.

6. Russian Mass Media and Changing Values / Eds. A. Rosenholm, K. Nordenstreng, E. Trubina. London: Routledge, 2010.

7. Зеленин А. Язык русской эмигрантской прессы (1919–1939). СПб.: Златоуст, 2007.



Лариса Мокрородова

Або Академи (Турку)
lmokrobo@abo.fi

Або Академи: кризис — пора обновления



На юго-западе страны, в городе Турку, бывшей столице Финляндии, в шведоязычном Университете Або Академи готовят высококвалифицированных специалистов по русскому языку и литературе.

Шведоязычное меньшинство (всего 5,4% населения страны) — весьма влиятельная сила во всех сферах жизни финляндского общества, будь то политика, культура или экономика. И для этого самые серьезные основания сложились как в истории страны, так и в сегодняшних реалиях. Одна из причин такого положения дел то, что шведоязычное население много десятилетий назад реализовало свое право получать высшее образование на шведском языке: в 1918 году был основан Университет Åbo Akademi (Åbo — шведское название города Турку, где находится основная часть факультетов университета).

Поначалу деятельность университета финансировалась из

То, что нас не убивает, делает нас сильнее.

Ф. Ницше

средств частных инвесторов, в 1981 году университет стал государственным учебным заведением. Åbo Akademi, который по-русски называют то Або Академией, то университетом Або Академи (последнее представляется более логичным), — одна из самых сильных высших школ Финляндии и крупнейший научный центр.

Отделение русского языка и литературы университета Або Академи в 2017 году будет отмечать пятидесятилетие. У истоков современной концепции программы по русистике стояла выдающаяся шведская исследовательница профессор Карин Давидссон, редактор и соавтор прекрасно знакомого всем скандинавистам России «Русско-шведского словаря» (1976). В разные годы на кафедре работали профессор Ларс Клеберг, крупный шведский переводчик и знаток творчества Чехова, профессор Фиона Бьорлинг, известный в Швеции специалист по русской литературе, профессор Людмила Зубова, знаменитая своими работами о русской поэзии, профессор Барбара Ленквист, широко признанный исследователь творчества Хлебникова и переводчик многих шедевров русской классики. В сферу научных интересов сегодняшних сотрудников кафедры — и.о. профессора доктора Мартины Бьерклунд (зав. отделением) и лектора доктора Ла-

рисы Мокробородовой входят проблемы текстологии, когнитивной лингвистики, культурологии, анализа дискурса.

Учебная программа отделения, которая постоянно обновлялась и развивалась в ногу с новыми научными веяниями, всегда отличалась сбалансированностью практических и теоретических курсов, ее составители никогда не упускали из виду академическую, университетскую перспективу.

Выпускники отделения не одно десятилетие успешно конкурируют на рынке труда: бакалавры и магистры-русисты трудятся в системе образования, в бизнесе, в государственном аппарате, в международных организациях, в медиасфере и даже в вооруженных силах Финляндии.

Однако эта благостная картина в последние годы все чаще омрачается тучами, причем некоторые из них — грозовые.

С уходом профессора Барбары Леннквист на пенсию в 2013 году отделение ведет борьбу за восстановление штатной ставки профессора, которая была временно «заморожена». Причина — финансовые трудности, которые затронули и систему образования Финляндии, привели к сокращению финансирования.

Закончилась полоса почти безмятежного благополучия вузов, началась их масштабная реорганизация, а для небольшого русского отделения Або Академи этот период оказался вдвойне трудным: была потеряна важнейшая штатная единица, при этом необходимо было перестроить весь учебный процесс так, чтобы сохранить обе учебные программы — бакалаврскую и магистерскую. Невозможно было допустить, чтобы по чьему-то недальновидному

решению отделение «в целях общей экономии» перестало выпускать специалистов по русскому языку. Преподаватели-русисты вместе с другими неравнодушными сотрудниками университета осознали масштаб угрозы: речь идет о равных со всеми гражданами страны правах шведоязычных лиц иметь возможность изучать русский язык, важнейший в этом регионе Европы, от знания которого в Финляндии зачастую зависит конкурентоспособность на рынке труда.

Понимание взятой на себя ответственности дало силы не просто плыть по течению, стремясь попасть в тихую гавань. Ответом русского отделения на серьезный вызов стала новая стратегия, причем не выживания, а развития. Ее главная черта — совершенно иная, чем раньше, степень открытости, которая позволяет меньшими средствами не только сохранить высокие образовательные стандарты, но и предложить студентам еще более разнообразную, насыщенную, наукоемкую и одновременно ориентированную на реальные запросы общества программу.

Прежде всего, было решено обратиться к уже имеющимся ресурсам и пересмотреть их потенциал для учебных планов отделения. Так, совершенно новый импульс получило междууниверситетское сотрудничество с отделением русского языка финноязычного Университета Турку. Договор о сотрудничестве между двумя центрами русистики в городе, во многом формальный до последнего времени, обернулся полноценной кооперацией учебных заведений с учетом учебного графика, что, конечно, пошло на пользу всем. Обмен курсами, прежде

всего преподаваемыми по-русски, получил в последние два года небывалый размах: значительная доля студентов-магистров с энтузиазмом участвовала в «соседских» курсах, получая за это полноценные кредиты, благо наши университеты действительно близкие соседи! При этом самое важное в таком обмене — не замена дисциплин в одном вузе на такие же в другом, а участие в профильных курсах, где максимально реализуется индивидуальная научная и педагогическая специализация преподавателей обоих университетов.

Обращение к другому ресурсу академического развития стало действительно инновационным шагом для русистов университета Або Академи — отделение начало активно сотрудничать с российской стороной. Благодаря тому что Министерство образования Российской Федерации развивает специальные программы по финансированию выезда специалистов для помощи зарубежным коллегам в преподавании предметов русского цикла, отделению русистики Або Академи удалось развернуть в своих стенах уже два обстоятельных курса по проблемам РКИ и лингвокультурологии. Особо в этом ряду стоит упомянуть магистерский спецкурс по методике русского как иностранного продолжительностью 72 учебных часа, организованный силами профильных специалистов из Тульского государственного университета зимой 2015 года. На весну 2016 года снова запланирован спецкурс, финансируемый российской стороной, при участии лекторов из России, на этот раз слушателям предложат спецкурс по современной российской литературе.



В 2013–2015 годах еще одной новой практикой для отделения, стало приглашение (при содействии Университета Хельсинки) ведущих российских ученых-русистов (среди них — М. Кронгауз, С. Неклюдов, Н. Розанова и другие) для чтения лекций по самым животрепещущим темам русистики, с тем чтобы потом на основе этих лекций были организованы спецсеминары для магистрантов уже силами преподавателей кафедры.

Может быть, самым неординарным стало решение открыть пошире двери магистратуры по русистике для учащихся из России, которые до того, пожалуй, и не подозревали, что такая возможность существует. Тщательная информационная кампания принесла свои результаты — и уже в 2013 году русское отделение приняло пять российских студентов из разных городов. Для небольшого учебного подразделения, где учится всего 30–40 человек, это немалое количество, которое до сих пор не уменьшается. На отделении рассчитывали, что «свежая кровь» будет полезна всем: присутствие

русскоязычных учащихся подстегнет финляндских студентов, а преподаватели получают новые стимулы к развитию курсов.

Конечно, было некоторое опасение: сможет ли Або Академи предложить россиянам насыщенную программу, отвечающую уровню их знаний языка? Не «задавят» ли новички шведо- и финноязычных студентов (группы на отделении маленькие, и нет возможности организовывать две отдельные линии для носителей и неносителей языка)? Опасения были напрасными. Во-первых, наш академический пакет, тщательно выверенный по всей «парадигме» русистики (теоретическая вертикаль «фонетика — грамматика — словообразование — синтаксис — лексикология — стилистика» опирается на прочный фундамент прикладных курсов по переводу, языку медиа, письменным жанрам и пр.), позволил нашим русским учащимся успешно встроиться в учебную программу. При этом на всех курсах перед русскими студентами ставится задача не только изучать предмет, но и на-

бираться опыта в преподавании русского языка как иностранного, а анализ и обобщение этого опыта составляют особый курс, завершающийся обсуждением и письменной работой. В задачу к этому русскоязычные магистранты получают возможность применить новые знания на практике — разработать и провести свой семинар в рамках курса «Язык медиа». Для шведо- и финноязычных учащихся приток русских означал новые возможности общения, новые личные связи, новые идеи. И конечно, на лекциях и семинарах, в рабочих комнатах и студенческой столовой, на вечеринках и студенческих собраниях русская речь стала звучать существенно чаще, так было организовано замечательное «языковое погружение», о котором преподаватели могли только мечтать.

Вот так маленькое отделение русского языка, вместо того чтобы подавленно угасать, на что его могли бы обречь внешние обстоятельства, получило второе дыхание. Конечно, преподавателям не стало легче жить: сокращение бюджета, постоянные административные новшества, неэффективные компьютерные программы, предназначенные для «облегчения» контроля за учебным процессом, неуклонное продвижение концепции университета как своего рода предприятия с соответствующими критериями производительности, — все это подчас угнетает. Но если речь идет о возможности послужить тому, чтобы русский язык и русская культура в Финляндии не превратились в пустой звук, то всем — и преподавателям и студентам — стоит продолжать работать. ■

РЕЦЕНЗИИ

Тест по русскому языку для билингвальных детей

/ Н. В. Гагарина, А. Классерт, Н. Топаж. СПб.: Златоуст, 2015

С.Н. Цейтлин
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)

Можно ли начать занятие с ребенком, если вы не знаете уровень развития его речевых навыков на данном языке? Можно ли выбрать книжку, подходящую для чтения? Фильм, который бы он смог посмотреть с удовольствием, понимая его содержание? Можно, но трудно, и есть риск ошибиться. Для сокращения числа таких ошибок создаются тесты. Один из них — «Тест по русскому языку для билингвальных детей» (авторы: Н.В. Гагарина, А. Классерт, Н. Топаж. СПб.: Златоуст, 2015). Он позволяет определить состояние речевых навыков ребенка в области русской лексики (активный и пассивный словарь), морфологии (словоизменение существительного и глагола), синтаксиса (понимания разнообразных синтаксических конструкций).

Тест адресован достаточно широкой аудитории — родителям детей-билингвов независимо от того, возникает ли двуязычие ребенка из-за того, что на разных языках говорят его родители и оба языка оказываются для него родными, или из-за того, что с какого-то момента его родной русский язык оказался под мощным влияни-

ем языка новой для него языковой среды, потому что он начал посещать детский сад. В первом случае говорят о симультанном (одновременном), во втором — о сукцессивном (последовательном) билингвизме. Тест годится для обеих категорий, так как прошел соответствующие испытания. Им определено могут воспользоваться педагоги, планирующие занятия с детьми. Он интересен и для русскоязычных логопедов, потому что, когда обследование ребенка строится на материале языка страны, в которой оказался русскоязычный ребенок, ему иногда ошибочно ставят диагноз SLI (specific language impairment)¹. Важно отметить, что в испытаниях теста приняли участие 365 детей (интересно, случайна ли эта цифра, ибо она совпадает с числом дней в году?). Именно с привлечением такого количества детей выработаны нормы речевого развития, типичные для каждого возрастного периода (от двух до семи лет).

Наличие возрастных норм — важное достоинство данного издания, оно позволяет провести оценку по каждому из субтестов и таким образом понять, какой

компонент формирующейся языковой системы нуждается в коррекции. Помощь ребенку должна быть адресной и зависеть не только и не столько от его возраста, сколько от состояния его речевых навыков в определенной области. Сама по себе разработка норм авторами теста является научным исследованием, заслуживающим внимания. Авторы подчеркивают, что исследование еще нельзя считать завершенным, ибо необходимо собрать больше материала, и призывают пользователей активно включаться в этот процесс, присылая копии заполненных протоколов исследования.

Важными достоинствами издания являются детально продуманная и четко описанная методика работы с пособием и тщательно выверенный в результате экспериментов набор картинок, необходимых для тестирования.

Рекомендуя педагогам, родителям, логопедам это издание, стоит заметить, что оно не свободно от некоторых недостатков. В частности, иногда используются специфические лингвистические термины, в ряде случаев — без объяснения. ■

¹ Термин не имеет точного эквивалента в русском языке, приблизительно он соответствует термину «общее недоразвитие речи». Иногда переводится как специфическое нарушение речи (СНР). Излишне говорить о том, что логопед, общающийся с таким ребенком на чужом для ребенка языке, не сможет ему помочь.

Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие / Редкол.: А. Никунласси, Е. Протасова. Helsinki: University of Helsinki, 2014. (Slavica Helsingiensia 45).

Лариса Мокрородова
Университет Або Академи



*Финско-русская школа
 в Иматре*

Сборник «Ошибки и многоязычие» рассматривает многоаспектный феномен нарушения речевых норм, представляя его как обширное поле для собственно лингвистических исследований и как ценный ресурс для развития методики преподавания языков.

Статьи, входящие в сборник, анализируют разнообразные социолингвистические сценарии речевых ошибок у разных групп изучающих русский язык: у русскоязычных монолингвов, у билингвов, являющихся одновременно носителями другого языка (финского, азербайджанского, казахского, японского, китайского, немецкого, греческого, иврита, итальянского, хинди), а также у тех, для кого русский язык является иностранным. Бесспорно, заслуживают внимания представленные в сборнике наблюдения над частотными ошибками носителей русского языка, кото-

рые дают лингвистам основания для осторожных предположений об определенной эволюции языковых норм (Вепрева и Михайлова, Джакупова и Зевахина). Не «стоит на месте» русский язык и в бывших республиках Советского Союза, обнаруживая, как замечает исследовательница Сабитова, отчетливую тенденцию к формированию особого регионального слоя лексики, отражающего культуру «титული» нации (на примере Казахстана). Казахстан в целом представлен в сборнике как территория русско-казахского билингвизма, и ошибки двуязычных рекламных текстов, проанализированные авторами Ибраевой и Алишариевой, выявляют несомненное взаимное влияние двух языков. Однако не на всем пространстве бывшего Союза русский язык сохраняет свои позиции. Так, социальные аспекты деградации русского языка в Таджикистане подчеркивает автор Худойкулова: к этому приводит нехватка образовательных ресурсов в стране, при том что потребность в русском (особенно в свете активной трудовой миграции в Россию) продолжает оставаться высокой. В свою очередь, проблемы мигрантов, связанные с освоением русского языка, стали объектом анализа в работе С.Н. Цейтлина. Сравнивая характер ошибок русских детей-монолингвов и азербайджанских инофонов (детей и взрослых), лингвист приходит к выводу: нормы родного языка усваиваются вместе с коммуникативными ситуациями, и именно дефектность «языковой картины мира» у инофонов служит главным источником их ошибок.

Исследователи Овчинникова и Павлова также делают акцент на необходимости понимания когнитивных механизмов ошибок в своей статье, ставящей более широкий вопрос о проблемах достижения адекватности переводов с одного языка на другой.

В центре внимания группы статей, рассматривающих случаи нарушений русских языковых норм у иностранцев, находится феномен языковой интерференции, которая анализируется как широкий спектр интерференционных влияний родного языка (Сурьянараян, Хара, Янова, Щермова, Оглезнева, Воейкова). Примером лингво-дидактического подхода к ошибкам иностранцев может служить статья Кескинен и Копотева, в которой авторы рассказывают об опыте «тестов прогресса» в приобретении языковых навыков финскими студентами. Подобные тесты показали свою эффективность прежде всего в выявлении наиболее проблематичных и медленно осваиваемых «зон» русского языка.

Специальное внимание в сборнике уделяется вопросам изучения русского языка билингвами. Учет исторического контекста, детализация социолингвистического профиля билингвов отличают статьи Перотто, Низник, Пуссинен, Бергманн. Авторы первой статьи наблюдают многообразные проявления «переноса» из одного языка в другой — в словообразовательных и синтаксических моделях, в лексическом калькировании и др. Автор Пуссинен, опираясь на анализ социолингвистических параметров, предлагает доказательные выводы о причинах появления различий в фонологических характеристиках речи пред-

ставителей взрослого поколения эрзя. Исследователь Бергманн особенно подробно останавливается на образовательной ситуации русских детей-мигрантов в Германии и обосновывает насущную потребность в разработке и реализации специальной дидактической концепции для этой группы изучающих русский язык как (второй) родной. Тот же вывод о необходимости специальных методических пособий для билингвов делают авторы группы статей, посвященных многоязычию в Финляндии. Полный реестр характерных письменных ошибок у русско-финских двуязычных детей на всех уровнях языковой структуры предложен в обстоятельной статье Ненонен.

вая его роль в лингводидактике и убедительно показывая, что этот вид языковых упражнений позволяет целенаправленно диагностировать самые «уязвимые места» в русском языке билингвов. Это же понимание роли перевода разделяется и в другой статье (Корнеев, Протасова), авторы которой с успехом применяют учебный перевод для отслеживания динамики улучшения письма у двуязычных детей, при этом приходя к интересным выводам о влиянии доминантного языка на усвоение второго родного.

В целом сборник представляет собой коллекцию методологически обоснованных, подкрепленных социолингвистическими данными работ о



Финско-русская школа в Лаппеенранте

Авторы Экман, Кириченко и Протасова, в свою очередь, в контексте общего разговора об отклонениях от языковой нормы фокусируют внимание на таком специфическом учебном материале, как перевод, пересматри-

когнитивных и собственно языковых аспектах речевых ошибок и может послужить материалом как для дальнейших лингвистических исследований, так и для разработки эффективной языковой политики. ■

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ИСТОРИЯ ФИНЛЯНДИИ

Кирилл Резник
Хельсинки
<https://finlandcy.wordpress.com>

История

По окончании Великой Северной (1700–1721 гг.), а также

енных действий на землях, куда приходили российские войска, вместе с ними оказались маркизанта, ремесленники и купцы, снабжавшие армию. Так в этих краях появились первые русскоязычные финляндцы.

После Русско-шведской войны 1808–1809 гг., по Фридрихсгамскому мирному договору Финляндия вошла в состав Российской империи на правах автономии — Великого княжества Финляндского — со своей конституцией и широкими полномочиями. Отвоёванная у шведов территория перешла «в собственность и державное обладание империи Российской». Через 108 лет — 6 декабря 1917 года — Финляндия провозгласила свою независимость.

Одно из первых мест, где поселились будущие русские финляндцы, — Аландские острова. Важным центром, где в начале XIX века жили русскоязычные,



Федор Шаляпин в Хельсинки, 1935 год

Ключевые слова:
русскоязычные
финляндцы, русские
финляндцы, старые
русские, русскоязычная
диаспоры

русско-шведской (1741–1743 гг.) войн, в результате заключения Ништадтского мирного договора и Абоского мира к России отошли некоторые части современной Финляндии. В ходе во-

была крепость Свеаборг рядом с Хельсинки, где находился гарнизон русских войск.

Кто такие русские финляндцы?

Что объединяет автора популярных финских шлягеров, композитора и дирижера Жоржа де Годзински и поэтессу Веру Сергеевну Булич, военного юриста Романа Романовича фон Раупаха и адмирала Георгия Алафурова, прима-балерину финской оперы Эльзу Стюльвестерссон и египтолога Ростислава Гольдгоера, популярного певца Кирилла «Кирку» Бабицина и художника Игоря Карпинского?

Все они либо их предки и/или потомки — русские финляндцы.

Наиболее явные и крупные группы финляндских русских¹, начиная с XVIII века:

— незначительное по количеству русское население Финляндии в XVIII веке при шведской власти (во время Великой Северной войны 1700—1721 гг. и после заключения Ништадтского мирного договора 30.08.1721 г.);

— маркитанты, купцы и ремесленники, а также священники и медицинский персонал лазаретов гарнизонов русских войск (Старо-Финляндский округ/Выборгская губерния, Аландские острова, крепость Свеаборг) в конце XVIII — начале XIX в.;

— русское население Карельского перешейка (начиная примерно с середины XVIII в.), преимущественно бывшие крепостные и их потомки, сосланные или «отпущенные» из Ярославской и Орловской губерний;

¹ Под словом «русский» понимается русскоязычный житель Финляндии.

² Здесь и далее указана доля в населении Финляндии.

Русское население Финляндии по учетам и ревизиям XVIII–XIX веков и переписям 1916–1917 гг.

IV ревизия 1782 г.	1000 чел.	
V ревизия 1795 г.	1000 чел.	
VIII ревизия 1834 г.	31 000 чел.	2,2% ²
X ревизия 1858 г.	36 000 чел.	2,1%
Перепись 1897 г.	10 000 чел.	0,4%
Перепись 1916–1917 гг.	7000 чел.	0,3%

Важное примечание: в данные переписи попадали только те русские/русскоязычные, кто имел финляндское гражданство, а также те граждане Великого княжества, кто указал русский своим родным языком. С 1719 г. вместо подворных переписей проводят ревизии, которые учитывали подавляющее большинство (до 98%) жителей страны (I, II и VI ревизии фиксировали только лиц мужского пола). Население территорий, вошедших в состав России в XIX в., учитывалось в ходе специальных церковных или полицейских мероприятий (камеральные описания, кибиточные переписи и т.д.). Так регистрировались жители Польши, Финляндии, Закавказья, Казахстана.

В 1897 г. была проведена общероссийская однодневная перепись населения (кроме Финляндии, примерная цифра 10 000 использована в отчетах по переписи исходя из предыдущих ревизий и докладов генерал-губернаторов Финляндии в Санкт-Петербург).

В 1916 г. была осуществлена первая всероссийская сельскохозяйственная перепись, а в 1917 г. — сельскохозяйственная, поземельная и городская перепись населения России. Все переписи фиксировали как наличное, так и постоянное население страны (в 1917 г. — обычное население).

Сегодня в Финляндии живет более 70 000 финляндцев, чей родной язык — русский, более 30 000 граждан РФ, почти 55 000 тех, кто родился в СССР, и 12 000 родившихся в России после 1991 года.

— купцы и фабриканты, военные, рабочие и прислуга, работники разных профессий, а также присылаемые из Петербурга чиновники (1809–1917 гг.);

когда граница была закрыта (среди них, к примеру, художник Илья Репин и писатель Леонид Андреев);

— русские помещики, жившие на Карельском перешейке,

русских и русскоговорящих жителей Выборга и Выборгской губернии;

— беженцы из России после революции 1917 года;

— беженцы из СССР после кронштадтского мятежа («кронштадтские беженцы»);

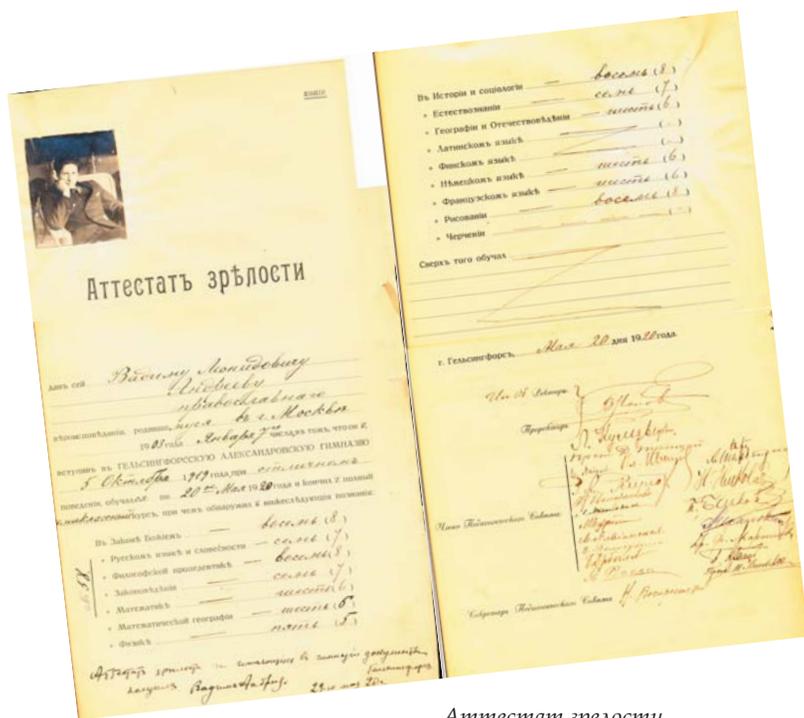
— эвакуированные в Финляндию в 1939 году жители Карельского перешейка и Выборга (переселенцы, а не иммигранты);

— обрусевшие финны, шведы, немцы, жившие в Российской империи и перебравшиеся в Финляндию в XIX–XX веках;

— некоторые другие группы русскоязычных иммигрантов (в рассмотрение не включены иммигранты последних 50 лет: жены и мужья финских граждан, ингерманландские финны, предприниматели, учащиеся и приехавшие работать по контракту).

В 1999 году в издающейся в Финляндии на русском языке газете «Спектр» была опубликована статья «Обитель русской культуры» — о Доме для престарелых имени Святой Елены. В первом же абзаце мы встречаем такую информацию: «...в конце 80-х годов у финского государства были планы сделать видео- и аудиозаписи тех представителей русского населения Финляндии, которые помнили и могли рассказать о конце XIX — начале XX века, о разных веках сохранения русского языка и культуры в Финляндии. По данным из разных источников, сегодня в Финляндии проживает от трех до пяти тысяч «старых» русских — тех, кто либо сам, либо чьи предки по разным причинам оказались в Финляндии за последние почти 300 лет и остались здесь жить». В статье подчеркивалось, что времени уже не остается, так

Как и в наши дни, русская община в Финляндии всегда по-разному относилась к своим корням и языку. Кто-то предпочитал жить незаметно, «не высываться», кто-то, напротив, вел активную общественную жизнь, а кто-то был активен в своей профессиональной области и не «выпячивал» свою русскость. Кто-то стеснялся русского происхождения, кто-то, наоборот, подчеркивал его.



Attestat zrelости
Данила Андреева.
Из архива Кирилла Резника

— «дачники» или летние жители, т. е. те (преимущественно) петербуржцы, у которых были дачи на Карельском перешейке и кто оказался отрезан от России после революции 1917 года,

а также рабочие, ремесленники и мелкие торговцы. Отдельно нужно выделить жителей старых русских поселений — Красного села («красносель»), Райво-лы, Терийок и других, а также

как возраст потенциальных интервьюируемых не дает возможности для раскочки. «Но, увы, в стране началась экономическая депрессия и планы не осуществились. В этом году (в 1999 г. — прим. автора) Дом для престарелых имени Святой Елены навсегда покинули 27 человек...».

Русские финляндцы внесли большой вклад в культуру страны (театр, балет, искусство, литература немислимы без ярких имен русского происхождения), в ее экономику и историю. Они и есть история Финляндии. Через их судьбы можно проследить, как и чем жила Финляндия с середины XVIII века.

То, что планировалось сделать в конце 1980-х, постепенно реализуется сейчас. В 2010 году был завершен проект «Многокультурность русскоязычных — богатство Финляндии». Последние годы идет активный сбор архивных данных, фотографий и документов: аудиовизуальные свидетельства об истории семей, о корнях, а также о том, как эти люди и их предки смогли сохранить русский язык и передать его своим детям, внукам и правнукам. Большое количество архивных документов, фотографий, писем, открыток дают представление о том, где и как жили, учились, на каких языках говорили, как отмечали праздники, где работали, чем занимались в свободное время русские финляндцы.

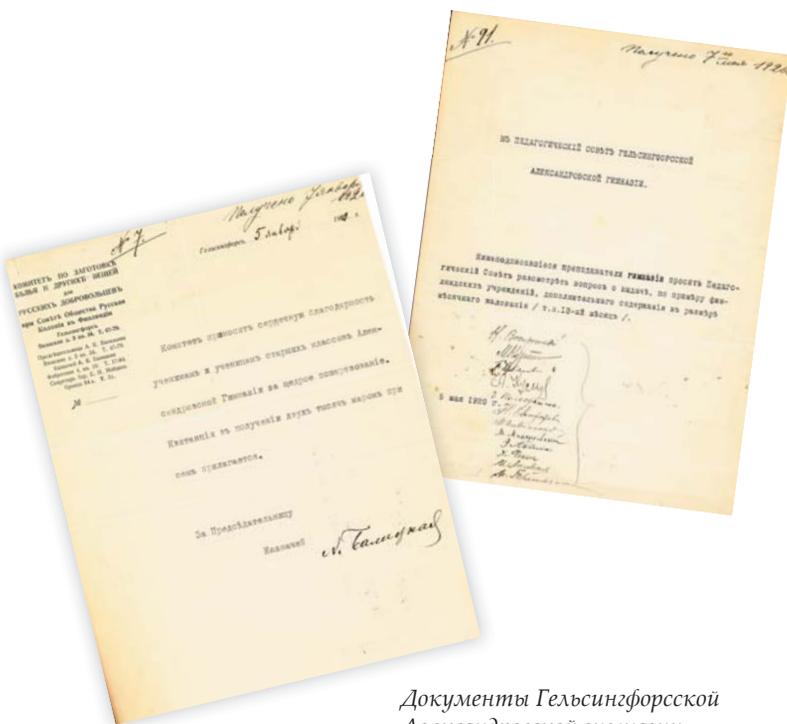
Сделаны десятки часов аудио-видео записей (интервью) с представителями разных поколений семей, чьи предки оказались в Финляндии за последние почти 300 лет. Совместно с кафедрой русского языка Отделения современных языков Хельсинкского университета идет расшифровка интервью и подго-

Нельзя забывать о прошлом, об опыте прошлого, иначе не будет будущего.

Сохранение языка важно как для самих людей, так и для общества в целом, для настоящего и для будущего Финляндии.

История русскоязычных финляндцев — это история Финляндии.

Молодежь слишком поздно начинает интересоваться своими корнями и историей; потом, порой, бывает уже не у кого спросить...



Документы Гельсингфорской Александровской гимназии, 1919–1920 учебный год. Из архива Кирилла Резника

товка сборников по специфике языка представителей русской диаспоры.

Цель всей этой работы последних лет — во-первых, создание аудиовизуальных свидетельств присутствия русскоязычной диаспоры в Финляндии. Во-вторых, сохранение для будущих поколений памяти о прошлом, потому что именно

это — тот фундамент, на который мы можем опираться в нашей сегодняшней жизни, а наши дети — в будущем. В-третьих, изучение того, как люди, оказавшиеся в другой стране, смогли (успешно или нет) сохранять язык, культуру, традиции и передавать их своим детям и внукам в течение нескольких веков.

Некоторые примеры

Зинаиде Погребовой в октябре 2009 года исполнилось сто лет. Она родилась в октябре 1909 года в крепости Свеаборг в семье граждан Финляндии русского происхождения. Родители Зинаиды, свеаборгские марки-танты Николай и Мария Галочкины, оба родились в крепости Свеаборг. Оба — финляндские граждане. Их предки — выходцы из Ярославской губернии. Один дед после войны 1809 года прибыл денщиком офицера на Аландские острова, второй в 7-летнем возрасте поступил на службу к купцу Торопову в Роченсальмскую крепость (ныне г. Котка). Впоследствии оба переехали в крепость Свеаборг.

Отец — потомственный марки-тант русской армии. Так как в Финляндии заниматься торговлей дозволялось только гражданам страны, дед Зинаиды и стал первым финляндцем в роду, а Зинаида, соответственно, гражданкой Финляндии в третьем поколении. Мама Зинаиды Николаевна училась в Мариинском институте в Петербурге, а сама Зинаида окончила Гельсингфорсскую Александровскую гимназию в возрасте 16 лет, в 1925 году. Дома говорили только по-русски, и русский язык в роду Зинаиды Николаевны сохранялся в течение 200 лет.

Сохранять этническую и культурную идентичность в живущем автономно обществе довольно легко. Но 1917 год внес свои коррективы в жизнь финляндских русских, которым пришлось искать свое место в молодом государстве.

Сын Зинаиды, **Сергей Сергеевич Погребов**, известный специалист по истории русской диаспоры в Финляндии, сохранил великолепный русский язык, но передать его детям и внукам не смог.

Тамара Попова-Велтчева — внучка директора Гельсингфорсской Александровской гимназии (закрыта в 1925 году), старшая из девяти детей, зная о нежелании своего отца сохранять у детей связь с русскими корнями, выучила русский язык самостоятельно уже во взрослом возрасте. По ее словам, она искала свою идентичность. А еще ей очень хотелось прочитать в оригинале книгу знаменитой балерины Анны Павловой, которую ей подарил дедушка, приняв ее выбор — Тамара стала балериной и работала в Национальном балете Финляндии, а потом вместе с мужем создала балетную школу для детей в городе Вантаа.

Кирилл Хяркянен родился в Ленинграде. Его отец, урожденный финляндский гражданин, издавна жил в Петербурге. В середине 30-х годов XX века семья Кирилла, как гражданам Финляндии, были даны 2 недели на то, чтобы покинуть Советский Союз. Так семья оказалась в Хельсинки.

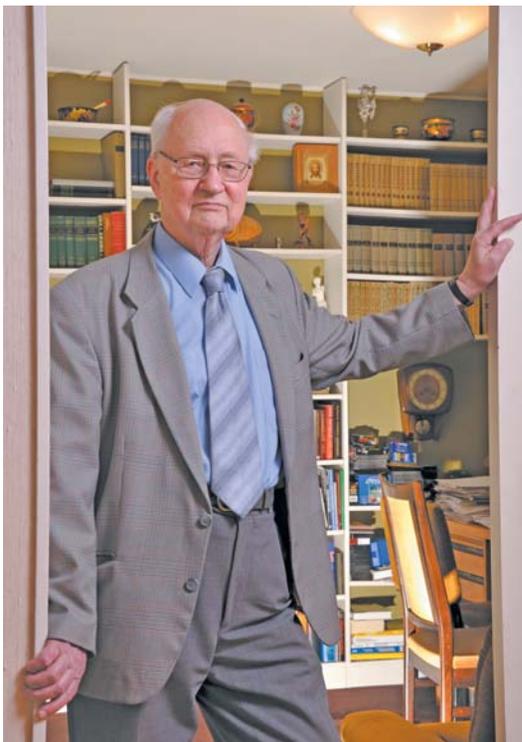
Будучи с рождения финляндским гражданином, Кирилл Хяркянен, тем не менее, сохранил русский язык, который, вместе со своей женой Людмилой, они смогли передать своим детям. Кирилл — известный специалист в области безопасности дорожного движения. Знание русского языка

очень пригодилось ему в профессиональной деятельности: многие контакты и отношения между Финляндией и странами Восточной Европы проходили при его непосредственном участии. Кроме того, Кирилл Хяркянен написал потрясающие воспоминания — более двух тысяч страниц с фотографиями и архивными документами — об истории их семьи.

Марианна Румянцева в 70-х годах XX века была прим-балериной Национального балета Финляндии. Она родилась в Финляндии в семье русских переселенцев. Ее мама, Нина Жаворонкова, была ребенком, когда Финляндия стала независимым государством. Родители жили на даче на Карельском перешейке, так что эмиграции, в общем-то, и не было — просто граница определила дальнейшую судьбу владельцев дачи.

Дома языком общения был русский, Марианна училась в русской Табуновской школе в Хельсинки. Карьера балерины проходила в коллективе, где русский был родным для многих. Среди них блистали звезды финляндского балета с русскими корнями или русским языком: Александр Сакселин, Мэри Пайшева, Люся Нифонтова, Эльза Сьюлвестерссон. ■

Автор выражает признательность фотографу Александру Бронштейну (г. Турку, Финляндия) за предоставленные фотографии.



Кирилл Хяркянен,
фотография: © Alexander Bronstein



Сергей Погребов,
фотография: © Alexander Bronstein



Марианна Румянцева,
фотография: © Alexander Bronstein



Тамара Попова-Велтчева,
фотография: © Alexander Bronstein

ИЗ ИСТОРИИ РУССКОГО АЛЕКСАНДРОВСКОГО ТЕАТРА в Гельсингфорсе (Хельсинки) 1868–1918 гг.

Лийса Бюклинг
Хельсинкский университет
buckling@mappi.helsinki.fi



Ключевые слова:
русский театр и
литература в Финляндии,
культурные контакты
XIX–XX вв.

Финляндия, входившая в состав Российской империи на правах автономии (1809–1917 гг.), включалась в маршруты гастролей петербургских и провинциальных актеров. В Гельсингфорсе, так называли по-шведски Хельсинки, Русский театр, работавший с 1868

по 1918 г., был единственным постоянным русским учреждением культуры в Финляндии.

Русский казенный театр был основан генерал-губернатором Николаем Адлербергом в 1868 г. Первые семь лет он существовал в театре «Аркадия» (здание

не сохранилось, оно находилось в начале Аркадианкату). Сюда приезжали на короткие гастроли артисты петербургских частных театров. В 1880 г. на Бульварной улице было открыто новое здание, построенное по проекту начальника инженерного управления П.П. Бенарда. В честь Александра Второго здание было именовано Александровским театром. Так как опера особенно нравилась Адлербергу, на открытии Александровского театра в марте 1880 г. выступала приезжавшая из Петербурга итальянская оперная труппа.

Благодаря новому зданию интерес русских артистов-антрепренеров к Финляндии увеличился, и Александровский театр был желанным местом для выступлений. Артист императорского театра Александр Нильский, державший здесь антрепризу в начале 1890-х гг., считал это небольшое, на 500 мест, помещение вполне достойным столичного театра. «Это одно из самых грациозных и изящных зданий в городе, могущее служить украшением даже столицы. Размером театр действительно невелик, но по чистоте,

отделке, удобствам, может считаться вполне образцовым. Как наружным, так и внутренним видом он напоминает придворный театр: та же миниатюрность и то же изящество, граничащее с роскошью» (Закулисная хроника. С.-Петербург, 1900).

Постоянной русской труппы в Хельсинки не было, и почти ежегодно сменявшаяся труппа играла в течение короткого зимнего сезона, от двух до четырех месяцев, десятки спектаклей. Здесь выступали многие (около 1000) петербургские артисты и гастролировавшие по России провинциальные труппы, так же как и итальянские, и русские оперные артисты. Предпосылок для деятельности Русского театра в Хельсинки до 1918 года было достаточно: в городе имелось небольшое русское население, испытывавшее тягу к театру и устраивавшее любительские представления, театр являл собой устоявшуюся организацию, и, самое главное, русское правительство выплачивало театру ежегодную субсидию. В 1870-е годы 12% населения города составляли русские (3800 человек, не считая офицеров и



Савиной, Владимира Давыдова и др. Самые длительные связи с Финляндией были у великого комического актера Константина Варламова, впервые приехавшего в нашу столицу в начале своей актерской карьеры. Ставший ведущим артистом императорского театра, Варламов несколько раз приезжал из Петербурга в Хельсинки и в Выборг. В Хельсинки в декабре 1910 г. гастрольные спектакли «царя русского смеха» прошли с небывалым успехом, при переполненном зале, где находились не только русские, но и



Русский театр, работавший с 1868 по 1918 гг., был единственным постоянным русским учреждением культуры в Финляндии.

солдат в гарнизонах); это были главным образом чиновники, фабриканты, торговцы. К началу XX в. русское население утроилось, особенно в гарнизонах, возросло и количество посетителей театра.

Важными в художественном отношении были зимние гастроли ведущих артистов императорского театра — Марии

финские и шведские зрители. В репертуаре были комедии Александра Островского и др.

Под руководством Надежды Васильевой, одной из ведущих актрис императорского театра в Петербурге, Александровский театр представлял интересный репертуар. За каждый сезон (1899–1902 гг.), длившийся два с половиной месяца, Василье-



ва давала более 30 спектаклей. Русское население, живущее в чужом окружении, особенно охотно принимало спектакли, передающие жизнь и историю родины. Это подтверждается тем, как публика приняла «Власть тьмы» Льва Толстого, «Царя Федора Иоанновича» и



вершиной сезона 1912/1913 г. интересным дополнением к сыгранному в городе на разных языках пьесам этого популярного автора. Уже на открывшейся сезон премьеры «Дней нашей жизни» Леонида Андреева присутствовало немало финнов и шведов, большая часть которых



Иоаким Тартаков, Александр Давыдов и другие прекрасные артисты.

Гельсингфорский Русский театр имел и национальное, и международное значение. Обеспечивая его субсидией из русской казны, петербургские чиновники понимали, какое значение театр имеет как представитель в Финляндии русской культуры. Как отмечает в своей книге Вилхо Илмари, выдающийся финский режиссер и педагог, «молодое финское поколение получало здесь первое, а порой и единственное представление о русской школе актерской игры» (Ilmari W. Teatterimiehenlokikirja. Helsinki, 1971).

В Александровском театре русские спектакли прекратились в марте 1918 г. Здесь в 1919–1993 г. размещалась Финская национальная опера.

Подробное исследование по этой теме: Liisa Byckling, Keisarinajankulisseissa. Helsingin venäläisen teatterin historia 1868–1918. SKS. Helsinki, 2009. (416 s., 170 kuva) (На сцене имперской поры. История Русского казенного театра в Гельсингфорсе, 1868–1918). Профессор Лев Вальтерович Суни писал: «Приступая к работе над своей

Обеспечивая его субсидией из русской казны, петербургские чиновники понимали, какое значение театр имеет как представитель русской культуры в Финляндии.

«Царя Бориса» А.К. Толстого. Для исторических спектаклей Васильева выписала из Петербурга роскошные костюмы, получив у руководителя театра средства из специальных сумм. Первое представление «Чайки» Антона Чехова в Финляндии состоялось в 1899 г. в постановке Васильевой. В начале XX века были поставлены все чеховские пьесы, а также драмы Максима Горького и Леонида Андреева.

Здесь гастролировали молодые актеры императорской сцены. Выступление Романа Аполлонского в заглавной роли в пьесе Леонида Андреева «Профессор Сторицын» явилось

или совсем не понимала по-русски, или понимала очень плохо, об этой пьесе писали в петербургском журнале «Театр и искусство». Финские зрители были знакомы с творчеством Л. Андреева по переводам и финским постановкам. «Дни нашей жизни» с успехом игрались во многих театрах Финляндии.

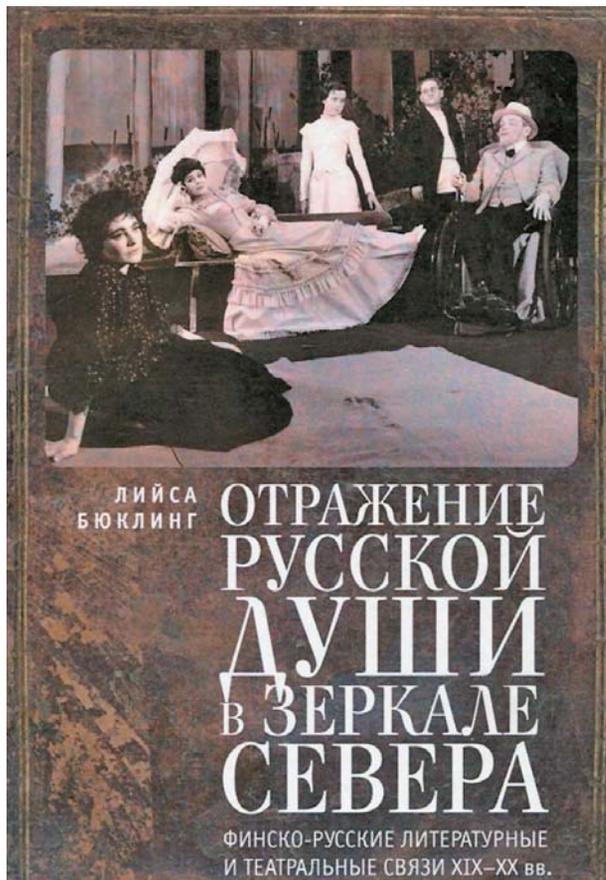
Помимо драматических трупп, в Александровском театре выступали также и русские артисты оперы, оперетты, эстрады и балета. Артисты Мариинского театра гастролировали в 1906–1914 г. Главные партии в операх Чайковского, Верди и др. исполняли Мария Кузнецова,

монографией, Л. Бюклинг видела свою задачу в том, чтобы вернуть Русский театр в Хельсинки «из почти полного забвения» в историю театрального искусства Финляндии, которая в качестве Великого княжества с 1809 по 1917 год входила в состав Российской империи. Забыть, действительно, было полным. В финляндской историографии, которая может гордиться своим и многочисленными трудами по истории финского и шведского театров, о Русском театре в Гель-

сингфорсе до книги Л. Бюклинг не появилось ни одного исследования. Нет их в отечественной литературе. Монография Л. Бюклинг — первая серьезная в заявленной области — выполнена с привлечением архивных материалов из хранилищ Санкт-Петербурга, Москвы, Таллинна, Хельсинки, русской, финской и шведской прессы исследуемого периода, а также воспоминаний русских театральных деятелей. ...Монография Л. Бюклинг предоставляет

исследователям театрального искусства подробнейшее описание творческого пути Русского театра в Гельсингфорсе на протяжении его полувекового существования. Читатель найдет в книге исчерпывающие сведения о репертуаре театра, его руководителях, актерах. Приводятся суждения театральных критиков и воспоминания выступавших на сцене Русского театра артистов» (Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2011. Февраль. N 1).■

НОВАЯ КНИГА ВЫШЛА В ПЕТЕРБУРГЕ



Лийса Бюклинг
ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ДУШИ
В ЗЕРКАЛЕ СЕВЕРА. ФИНСКО-
РУССКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ
И ТЕАТРАЛЬНЫЕ СВЯЗИ
XIX–XX вв.

Санкт-Петербург:
«Алетейя», 2015.
455 стр., 84 иллюстрации.

РЕЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

НА ПРИМЕРЕ РОМАНА СОФИ ОКСАНЕН «PUHDISTUS» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК «ОЧИЩЕНИЕ»

Анастасия Линнала
anastasia.linnala@helsinki.fi

Под литературной рецепцией обычно подразумевается восприятие читателем художественного произведения. Ученые-теоретики, которые изучают восприятие текста, прежде всего обращаются к историческому анализу изменчивых условий и читательских практик, с помощью которых тексты конструируются в процессе восприятия их читателями. В рецептивном исследовании, к примеру, шекспировский «Гамлет» рассматривается посредством анализа социоисторических контекстов, в которых он был истолкован в разное время. Таким образом, теория восприятия текстов изучает социально-культурные условия, в которых тексты рождаются и живут, а также отношения власти в мире литературы.

В нашем исследовании мы поставили целью сравнить то, как две читательские аудитории восприняли оригинал и перевод одной и той же книги — романа Софи Оксанен «Puhdistus» и его перевода на русский язык «Очищение» (пер. Таисья Джафарова-Вииттала).

При рецептивном исследовании художественного текста неизбежно возникает ряд вопросов:

— Как определить эффект, производимый на читательскую аудиторию, ведь индивидуальные реакции читателей могут различаться?

— Как измерить эффект, оказываемый на читателя, и как сравнить литературный эффект и эффект перевода, то есть особенности восприятия читателя-

Ключевые слова:
художественная
рецепция, критика
перевода, дискурс-
анализ критических
статей

ми оригинального и переводного произведений?

Данными вопросами задается в своих работах, к примеру, Эндрю Честерман [2, с. 68–71].

Можно говорить о существовании двух основных направлений теории восприятия текста: движения **рецептивной эстетики** и **рецептивной критики**. Среди центральных понятий рецептивной эстетики нужно выделить теорию литературного эффекта (literary effect) Вольфганга Изера. Литературный эффект — это феномен конструирования значения текста, которое в первую очередь заключается в эстетической реакции читателя на прочитанный текст. С помощью теории литературного эффекта Изер убедительно доказывает, что роль читателя художественного произведения не ограничивается одним лишь приятием или отвержением знакомых истин, которые встречаются в тексте. Значение не является свойством, изначально заложенным в тексте. Оно генерируется в процессе чтения, являясь продуктом взаимодействия читателя и текста [8, с. 27, 54, 107–118].

Можно предположить, что то, как читательская аудитория воспримет определенный текст в момент его опубликования, зависит от исторических факторов, которые связаны с литературными и культурными традициями конкретной читательской аудитории. По мнению Райлы Хеканен, данный подход применим исключительно к индивидуальному читателю [6, с. 54]. Это, однако, не в полной мере соответствует истине, так как исследователи школы рецептивной критики разработали ряд подходов, учитывающих также коллективное восприятие текста читателями.

Аудитория всегда стремится к достижению единогласия, независимо от научного течения или исторического периода, к которому она принадлежит.

В контексте данного исследования нас интересует разработанная Норманом Холландом тема идентичности читателя (identity theme) — это индивидуальный внутренний стержень читателя, неизменная призма опыта и характера, сквозь которую читатель взаимодействует с внешним миром [7, с. 56–62].

Более того, Холланд считает, что усвоенные читателями утверждения литературных критиков формируют общее для множества читателей представление о художественном тексте. Таким образом возникает консенсус читателей, основанный, тем не менее, на личном опыте (другими словами, теме идентичности) каждого из них [7, с. 210–211, 283]. Аудитория всегда стремится к достижению единогласия, независимо от научного течения или исторического периода, к которому она принадлежит [12]. На основании вышесказанного можно заключить, что теория восприятия текста может быть применена как к индивидуальному читателю, так и к целой читательской аудитории, имеющей общий историко-культурный опыт. Другими словами, мы можем применять понятия рецептивной эстетики и критики, например, к читательским аудиториям в России и Финляндии.

Рецепция перевода художественного произведения как научное направление тесно связана с критикой перевода, так как последняя представляет собой ценный источник информации о восприятии текста чи-

тательской аудитории, пусть и в лице индивидуального критика. Пекка Куямьяки [11, с. 200] и Оути Палопоски [13, с. 422], как и другие исследователи, обращают внимание на то, как редко переводное произведение оценивается именно в качестве перевода и соотносится с оригиналом. Вместо этого художественный текст чаще рассматривается как оригинальное произведение со всеми его языковыми особенностями.

Эндрю Честерман [2, с. 62–64] предлагает модель анализа перевода, в соответствии с которой критик рассматривается как один из многочисленных читателей текста, подвергающийся влиянию художественного произведения наравне с другими читателями. Честерман описывает это влияние с помощью понятия эффекта перевода (vrt. käännösefekti, [2, с. 65], проводя таким образом параллель с литературным эффектом Изера.

Мы получили ответ на вопрос о том, как определить коллективную реакцию читательской аудитории: при определенных условиях реакция читательской аудитории может приравниваться к реакции индивидуального читателя. Что касается вопроса об измерении эффекта, то мы предлагаем следующий метод решения данной проблемы. Во-первых, необходим источник, содержащий наглядную информацию о реакции читателя на художественное произведение. Таким источником в нашем исследовании выступают критические статьи о романе Софи Оксанен

«Puhdistus» и его переводе на русский язык «Очищение».

Критика художественных текстов дает общее представление о том, каким именно образом произведение воспринимается аудиторией: кажется ли оно интересным и актуальным, какого мнения публика о качестве языка оригинала и перевода и других их свойствах. Грант Бланк объясняет важность кри-

туются в его сознании при прочтении художественного произведения. С другой стороны, критическая статья, прочитанная до самого произведения, дает направление процессу восприятия читателя.

Как сравнить литературный эффект и эффект перевода? В каких единицах их измерять? Здесь нам на помощь приходит **дискурс-анализ**. Этот метод

использование языка, которое воспринимается как устоявшаяся форма социальной практики [3, с. 7].

Ээро Суонинен (2004) замечает, что дискурсы — это не то же самое, что темы. Это те области речи, с помощью которых можно объяснить определенные темы [16, с. 50–51], например, индивидуалистический дискурс, дискурс исключений, с помощью которых можно говорить о любых темах, например об увлечениях, проживании, обучении и т.д. Он же приводит определение дискурса, сформулированное Паркером: это система высказываний, которая конструирует объект [14, с. 6].

Из вышеперечисленных определений можно заключить, что подобно самому методу дискурс-анализа понятие дискурса не имеет четкого определения. Также стоит отметить, что указанные определения скорее дополняют друг друга, а не вступают между собой в противоречие. Это говорит о высокой степени абстрактности изучаемого нами понятия.

Паркер выделяет семь критериев определения дискурса, из которых следует, что дискурс подразумевает наличие участников, играющих определенные роли. Он объединяет языковые средства в единую систему, связанную с конкретной ситуацией. Дискурс существует только в соотношении с другими дискурсами и вступает с ними в иерархические отношения. Прежде всего, дискурс — это способ называть и описывать явление реальности, имеющий историческое измерение. Дискурсы соперничают между собой за пространство в социокультурной реальности. В результате некоторые из них становятся главенствующими.

При определенных условиях реакция читательской аудитории может приравниваться к реакции индивидуального читателя.

тических статей такого рода ограниченностью временных ресурсов, которая не позволяет читателям лично ознакомиться со всей имеющейся в наличии литературой и заставляет полагаться на мнение критика. Вместе с тем ценность художественной критики почти целиком основана на доверии, которое общество оказывает критику, поэтому ожидается, что критический текст соответствует этическим нормам, предполагающим в том числе и честность [1, с. 79–180, 189–191, 198].

Тема идентичности в рецептивном исследовании играет не последнюю роль, так как, по мнению Холланда, читатель воспринимает литературную критику точно так же, как литературные тексты и весь окружающий мир, — через призму темы идентичности. Таким образом, читатель усваивает лишь те критические высказывания, которые вписываются в его картину мира [7, с. 210]. В связи с этим критическая статья имеет двойное значение. С одной стороны, такой текст представляет собой описание впечатлений читателя и значений, которые актуализи-

получил развитие на базе идей структурализма и распространение в 60–70-е годы прошлого века. Центральными фигурами этого направления являются Мишель Фуко, Норман Фэрло, Иэн Паркер, Майкл Биллиг, Джонатан Поттер и Маргарет Везерелл.

По выражению Поттера и Везерелл [15], дискурс-анализ представляет собой свободные теоретические рамки для анализа текста. Метод дискурс-анализа неоднороден, поэтому для него характерно наличие сразу нескольких терминов, обозначающих понятие **дискурса**. Так, американцы Фэрло, Паркер, Поттер и Везерелл, а также финские исследователи Арья Йокинен и Кирси Юхила [10] используют термин «дискурс», тогда как у Ээро Суонинена [16] встречаются термины **система значений** (merkityssystemi) и **репертуар** (repertuaari) [10, с. 17–108]. Понятием «репертуар» оперирует и Изер при описании отношений между текстом и социокультурной реальностью, находящейся за рамками текста.

Норман Фэрло дает другое определение дискурса: это такое

Для нас поиск дискурсов в критических текстах является способом выявить те значения, которые казались читателю наиболее характерными для романа «Puhdistus» и его перевода «Очищение», когда статьи о них были предложены вниманию русского и финского культурных сообществ.

В результате долгих поисков пришлось заключить, что статей на русском языке в научных литературных изданиях найти не удастся. Поэтому пришлось ограничиться подборкой статей из сети Интернет, которые, тем не менее, представляют большой интерес. В качестве материала анализа было отобрано пять финноязычных и пять русскоязычных критических статей. Тексты обзоров и критических статей были отобраны на сайтах крупных газет, литературных сайтах и страницах культурных организаций по принципу наибольшей видимости. Это те тексты, с которыми читатель с наибольшей вероятностью столкнется при попытке найти информацию о романе Оксанен «Очищение» на финском или русском языке.

Финноязычные и русскоязычные статьи анализировались отдельно. Выявленные в финноязычных текстах дискурсы сравнивались с соответствующими дискурсами в русскоязычной критике, если такое было возможно. В ходе исследования было выделено семь наиболее заметных дискурсов: исторический, общественный, литературоведческий, личный, а также дискурс Советского Союза и противостояния, феминизма и дискурс Софи Оксанен. Каждый дискурс — это точка зрения, с которой высказывалось мнение о романе, и характеристика, которая ему приписывалась.

Одним из самых сильных дискурсов оказался исторический, в русскоязычных статьях часто приобретающий отрицательную оценку. В то время как финноязычная критика часто характеризовала «Puhdistus» как исключительно исторический роман, в русских статьях подчеркивалась малая значимость «Очищения» с исторической точки зрения. Дискурс Советского Союза и

ноязычных текстах. Дискурс автора использует информацию об Оксанен для характеристики романа и подчас является основой для других дискурсов. Содержание дискурса различается: в русской критике успех романа и самой Оксанен представляется неожиданным и сенсационным, в то время как финские тексты дают подробное обоснование успеха книги, упоминают Ок-

Аудитория, принимающая новый художественный перевод, непременно воспринимает его через призму своей идентичности, и эта идентичность, возможно, играет не меньшую, если не большую роль, чем решения, принимаемые переводчиком в ходе работы над текстом. Перевод воспринимается читателем как самостоятельный текст.

противостояния, отсылающий нас к парадигме противоборства Востока и Запада, чаще фигурировал в русскоязычных статьях, существенно реже возникал и в финских текстах.

Личный дискурс, находящийся в плоскости всего частного, индивидуального и характеризующий роман как книгу о личной жизни персонажей, ярко выражен и в финской и в русской критике, хотя отношения этого дискурса с другими подчас сильно варьируются. К примеру, в русской критике он часто спорит с тезисом об историчности романа, но при этом в финских статьях такого противоречия нет. Общественный дискурс чаще всего поддерживает дискурс исторический и находится в отношениях противоречия с личным дискурсом, хотя в финской критике это противоречие не столь остро.

Что касается дискурсов Софи Оксанен и феминизма, то они более выражены в фин-

санен как эксперта по культуре и истории Эстонии и России. В финской критике дискурс Софи Оксанен чаще всего поддерживает исторический дискурс, а в русской, наоборот, антиисторический. Феминистический дискурс связывает роман с вопросами равноправия и прав женщин и встречается только в финноязычных статьях.

Сравнение одноименных дискурсов показало, что в обеих группах статей на верхушке иерархии находится исторический дискурс, который усиливают и оспаривают другие более или менее выраженные дискурсы. В русскоязычных статьях этот преобладающий дискурс получил отрицательную окраску, а в качестве основного конкурирующего дискурса выступил личный дискурс.

Наше рецептивное исследование показало интересную закономерность: независимо от знака, который был присущ историческому дискурсу (отрица-

тельного или положительного), его поддерживали сходные по содержанию дискурсы. Так, и в финской и в русской критике личный, общественный дискурс и т.д. поддерживали идею историчности романа или, соответственно, оспаривали ее. Это лишний раз напоминает нам о том, как различается видение истории в разных культурах и насколько важно помнить о различиях социокультурной реальности, а точнее, реальностей, в которые попадает каждый новый перевод художественного текста.

Рамки исследования не позволили нам сравнить содержание собственно оригинала и перевода, мы ограничились прочтением обоих. Сравнительный анализ текстов романа позволил бы выяснить, не является ли столь значительная разница в восприятии оригинала и перевода результатом решений переводчика.

Целью нашего небольшого исследования было привлечение внимания к социокультурному аспекту существования перевода в культуре языка перевода. Нам хотелось по возможности продемонстрировать, что аудитория, принимающая новый художественный перевод, непременно воспринимает его через призму своей идентичности, и эта идентичность, возможно, играет не меньшую, если не большую роль, чем решения, принимаемые переводчиком в ходе работы над текстом. Мы упомянули и о том, что перевод воспринимается читателем как самостоятельный текст, а следовательно, стоит считать его таковым, отойдя от парадигмы, в которой перевод автоматически приравнивается

к оригиналу. Неслучайно, говоря о романе Оксанен, мы упоминали как название оригинала, так и название перевода.

Переводоведение исторически почти всегда ограничивалось анализом процесса или непосредственного результата перевода, то есть самого текста, и привычно рассматривает перевод как продолжение оригинала. Литературоведение, со своей стороны, привыкло игнорировать наличие иноязычного оригинального текста, воспринимая перевод как аналог оригинала. На наш взгляд, было бы полезно объединить подходы этих двух наук, отделив при этом оригинал от перевода.

Художественная рецепция оригинальных и переводных произведений — отнюдь не новое научное направление. Тем не менее сравнительный анализ критики оригинала и перевода с целью определить эффект, произведенный на читателя, на наш взгляд, заслуживает большего внимания. ■

Литература

1. Blank G. Critics, ratings, and society. The sociology of reviews. Lanham, UK: Rowman & Littlefield publishers, Inc., 2007.
2. Chesterman A. Kriitikko ja käännösefektit. Käännöskirjallisuus ja sen kritiikki / Toim. O. Paloposki, H. Makkonen-Craig. Helsinki: Yliopistopaino, 2000.
3. Fairclough N. Critical discourse analysis: the critical study of language. London: Longman, 1995.
4. Gaither L. L. To receive a text. Literary Reception Theory. New York: Peter Lang, 1997.
5. Hatim B., & Mason I. Discourse and the translator. London: Longman, 1998.

6. Hekkanen R. Englanniksiko maailmanmaineeseen? Suomalaisen proosakaunokirjallisuuden kääntäminen englanniksi Isossa-Britanniassa vuosina 1945–2003. Helsinki: Yliopistopaino, 2010.

7. Holland N. 5 readers reading. New Haven: Yale Univ. Press, 1975.

8. Iser W. Act of reading. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

9. Jauss H.-R. Literary History as a Challenge to Literary Theory. New Directions in Literary History. London: Routledge & Kegan, 1974. P. 15–19

10. Jokinen A., Juhila K., Suoninen E. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 2004.

11. Kujamäki P. Seitsemän veljeksien saksannokset ja romaanin saksankielinen vastaanotto — kaksi eri maailmaako? Käännöskirjallisuus ja sen kritiikki / Toim. O. Paloposki, H. Makkonen-Craig. Helsinki: Yliopistopaino, 2000.

12. Reception Study. From Literary Theory to Cultural Studies / Toim. J. L. Machor, P. Goldstein. New York: Routledge, 2001.

13. Paloposki O. Suomenoskritiikin alkuvaiheet. Suomenoskirjallisuuden historia / Toim. H.K. Riikonen. Helsinki: SKS, 2007.

14. Parker I. Discourse dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge, 1992.

15. Potter J., Wetherell M. Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage, 1987.

16. Suoninen E. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 2004.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И В ШКОЛЕ СРЕДНЕГО ЗВЕНА «МЮЛЛЮПУРО» ГОРОДА ХЕЛЬСИНКИ



Финляндия и Россия — соседи. Туризм, торговля и сотрудничество между нашими странами приобретают все большие масштабы. Возросло количество русскоязычного населения, проживающего в Финляндии. В будущем знание русского языка станет еще более востребованным в Финляндии.

В школе «Мюллюпуоро» од-

новременное обучение на финском и русском языках ведется уже с середины 90-х гг. прошлого века. Оно предлагается жителям столичного региона в возрасте 7–16 лет, которые дома говорят на русском языке. Прием проводится на основании тестирования, с помощью которого определяется уровень владения русским языком. Тестирование проходит в январе-феврале.

Целью обучения является фактическое двуязычие. Обучение происходит как на финском, так и на русском языке. Часть предметов преподается на обоих языках. В процессе обучения происходит знакомство с русской культурой и историей.

Одновременное обучение на русском и финском языках проходит по программе финской общеобразовательной школы. После завершения школы у учащихся есть возможность продолжить учебу в финских учебных заведениях. Добро пожаловать в школу «Мюллюпуоро»! ■

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ФИНСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Марья Лаукканен
Хельсинкский университет
marja.laukkanen@hyl.fi

Географическая и историческая близость Финляндии и России на протяжении веков содействовала контактам жителей этих стран [1, с. 4]. Несмотря на близость культур и форм повседневного поведения финнов и русских, у них есть — кроме многих общих черт — и значительное количество различий, которые, будучи неизвестными и неосознанными, могут оказаться причинами взаимного непонимания в межкультурном диалоге. На общественном уровне и в деловой жизни Финляндии уже давно признали потребность в знании русского языка; высказываются опасения, что в основных школах и гимназиях страны слишком мало осваивают как русский язык, так и другие сравнительно редко изучаемые языки [4, с. 21].

Целью настоящей работы является выяснение того, каким образом сегодня школьники обучаются межкультурной коммуникации на основе учебников по русскому языку «Экстрим» и «Можно!», изданных в Финляндии в 2000-е гг., используемых

в преподавании длинного и короткого курсов русского языка в гимназии.

Теоретической основой послужили работы о культуре Э.Т. Холла, Г. Хофстеде, И.Ю. Марковиной, В.Е. Болдырева, Л. Сало-Ли, Л.В. Базаровой, А.В. Анненковой и др. Прежде всего, нужно отметить многоаспектность понятия **культура** и необходимость ее преподавания в курсах иностранных языков. Кроме того, нас интересовало понятие **коммуникативной компетенции** [3] и то, как культурная и коммуникативная компетенции представлены в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком», выработанных Советом Европы. В последнем документе говорится, что следует обращать особое внимание на знания о местонахождении, институциях, организациях, людях, реалиях, событиях и различных процессах применительно к стране изучаемого языка.

На наш взгляд, культурологические сведения, представленные в учебниках по русскому языку,

Ключевые слова:
межкультурная
коммуникация,
коммуникативная
компетенция,
учебники по русскому
языку как иностранному

можно разделить в соответствии со следующей классификацией:

- сведения о географии и местах пребывания;
- сведения о повседневном укладе жизни, включая, в частности, пищу, напитки, время принятия пищи, праздничные и выходные дни, профессиональную занятость и свободное время (хобби, туризм, спорт, СМИ);
- сведения об обстоятельствах жизни, включая жизненный уровень, качество условий проживания, социальное обеспечение и систему образования;
- сведения об отношениях между людьми, включая семью, отношения между женщинами и мужчинами, разными поколениями и социальными классами; отношения на работе, отношения между властями и гражданами, отношения между этническими группами населения и отношения между политическими и религиозными группами;
- сведения о социальных обычаях, включая практику гостеприимства, пунктуальность, подарки, одежду, культуру потребления алкоголя и других напитков, прием пищи, табу, связанные с поведением в обществе и общением между людьми, продолжительность визитов и прощание;
- сведения о ритуальном поведении, включая религиозные обычаи и обряды, рождение, брак, похороны и поведение на общественных мероприятиях и церемониях;
- сведения об истории, политике и обществе;
- сведения об искусстве и науке;
- сведения об убеждениях, ценностях и установках;
- сведения о принципах, регулирующих невербальную коммуникацию (жесты и мимика).

На общественном уровне и в деловой жизни Финляндии уже давно признали потребность в знании русского языка.

Согласно результатам нашего анализа, тексты учебного комплекса «Можно!» содержат больше всего данных о повседневном укладе жизни русских — 30,5% всех ссылок на русскую культуру. Второй категорией по количеству упоминаний является категория «Искусство и наука» — 19,5% ссылок. Третье место занимает категория «Географии и места пребывания» — 11,0% всех ссылок. Доля сведений по категории «Социальные обычаи» и «Обстоятельства жизни» — 9,8%, «Ритуальное поведение» — 6,1%, «История, политика и общества» и «Отношения между людьми» — 4,9%. О категориях «Убеждения, ценности и установки» и «Невербальное поведение» (жесты и мимику) в учебном комплексе «Можно!» говорится очень мало. Приведем некоторые примеры.

В текстах представлены сведения о том, как вести себя в России у газетного киоска, в обувном магазине, в магазине одежды, в продовольственном магазине, в гостинице, у театральной кассы и в аптеке. На наш взгляд, в текстах прямо или косвенно показана специфика обслуживания клиентов в России, отличия обслуживают клиентов, а также показано, чем отличаются финский и русский способы выполнения тех или иных дел. В учебном комплексе есть врезки под названием «Прыжок в культуру»: на финском языке даются сведения о том, как в России принято одеваться в разных ситуациях, рассказывается о специфике магазинов одежды, о том, что магазины могут быть откры-

ты круглосуточно. Объясняется, как на улице спрашивать дорогу у прохожих. Также приводится информация о пользовании общественным транспортом и приобретении билетов. При изучении темы «Еда» учащиеся узнают, что часто, особенно в ресторанах учебных заведений или гостиниц, на завтрак едят тоже, что может быть подано на обед как второе блюдо, например печенку с гречневой кашей. На финском рассказывается, что русские стали опять ходить в кафе, таких заведений много и можно найти подходящее на любой вкус, сообщается, каковы типичные деликатесы, приведено меню ресторана. Рассказывается о чтении как типичном хобби русских и о том, где покупают книги, журналы и газеты. Приводится статистика, согласно которой самым любимым занятием у русских женщин является шитьё, а у мужчин — охота и рыбалка.

По-фински рассказывается о системе русских личных имён, традициях обращения на «ты» и «вы», о том, как русские приветствуют друг друга и как они прощаются, о социальном характере русского ужина, о специфике вождения по российским дорогам и поездках в общественном транспорте, о гостеприимстве и о том, как вести себя в гостях. Уже в первой главе учебника ученики кратко знакомятся с самым главным представителем русской культуры с А.С. Пушкиным; о нем есть четыре небольших мультфильма. Есть и портретная галерея, в которой представле-

ны некоторые значимые деятели: А.П. Чехов, М.М. Плисецкая и В.В. Терешкова. В тексте, где персонажи бронируют билеты на разные культурные мероприятия, отмечаются названия известных театров и фамилии артистов.

Ученики получают сведения об уровне и образе жизни обыкновенных людей в больших русских городах, об учебе в высших учебных заведениях.

чтобы провести тут Новый год, обсуждаются поездки русских в Финляндию. Ученики получают информацию о самых любимых местах отдыха за рубежом среди русских и о проведении отпуска людьми, не имеющими возможности уезжать за границу: об отпуске на даче и работе на своем участке. Рассказывается о традициях, связанных с бракосочетанием и свадьбой, с последним школьным звонком,

отрицательное воздействие на климат. Учащиеся знакомятся с именами и деятельностью некоторых самых известных русских ученых (И.П. Павлова, А.Н. Туполева и А.Д. Сахарова). Им предлагается узнать больше об истории русской рок-музыки и ее главных представителей, прочитать тексты о самых известных представителях русской музыкальной культуры: Г.С. Улановой, С.П. Дягилеве, М.П. Мусоргском, Д.Д. Шостаковиче и А.Г. Шнитке. В области русской литературы представлены петербургские писатели XIX века А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, творивший в начале XX века Д.И. Хармс, говорится о социалистическом реализме, андеграунде и самиздате. История русского кино начинается с монтажа, изобретения Л. Кулешова; рассказывается о В. Пудовкине, С. Эйзенштейне и Д. Вертове; даются сведения о кинорежиссерах второй половины 1990-х годов — А. Тарковском, А. Сокурове, Л. Шепитько, А. Звягинцеве, а также об артисте Ю.В. Никулине и театральном режиссере К.С. Станиславском. Учащиеся знакомятся с чудотворной Владимирской иконой Богоматери, с творчеством художника К.С. Петрова-Водкина и «Черным квадратом» К.С. Малевича. Политическая жизнь в России обсуждается с привлечением материалов о президенте Российской Федерации В.В. Путине и волонтерской деятельности россиян, об общении президента с россиянами в прямом эфире. Убеждения, ценности и установки русских представлены в тексте, где финские и русские молодые люди рассказывают о том, что их интересует, чего они боятся, какие у них планы на будущее, чем они любят заниматься, о чем они мечтают и как они относятся к

«Можно!» лучше представляет внешнюю сторону культуры, а «Экстрим» — внутреннюю.

Многие поколения одной семьи часто живут вместе, и поэтому отношения между разными ними более тесные, чем в Финляндии. Дедушки и бабушки играют очень важную роль в жизни семей с детьми, ухаживая за внуками, когда родители на работе. Учеников знакомят с самыми большими и самыми важными по значению городами России — Москвой и Санкт-Петербургом, их памятными местами, имеено там разворачиваются события, которые красной нитью прослеживаются по всему учебнику. Ученики узнают, что две столицы с давних времен постоянно конкурируют, оспаривая друг у друга превосходство. В одном тексте описываются традиции, связанные с проведением дня рождения. Представлены и жесты — традиция поцелуев в щеку и тыльной стороны руки.

Описываются способы провести свободное время, в том числе зимние виды спорта, моржевание, туризм, учащиеся знакомятся с русскими праздниками. В тексте, описывающем сцену в бюро путешествий, когда главные герои учебного комплекса покупают билеты в Лапландию,

с выпускным вечером, с 8 Марта. Учеников знакомят с российской историей с 1930-х годов до сегодняшнего дня, не забывая о времени сталинских репрессий. Дается представление об обстоятельствах жизни и событиях в России, об изменениях в быту, в системе здравоохранения, о повышении цен и маленьких пенсиях, которые заставляют пенсионеров работать, чтобы нормально жить, о буднях семей с детьми, об отношениях между мужем и женой и распределении домашней работы между ними. В тексте о магнитной буре рассказывается, что русские убеждены в том, что это космическое явление сильно влияет на поведение и здоровье людей. Обсуждается культурный обмен между Россией и Финляндией, довольно много рассказывается о финской культуре.

Проблемы и достижения российской науки и искусства обсуждаются преимущественно в третьей части учебника. Рассматриваются актуальные вопросы исследований космоса и океанов, затрагиваются вопросы парникового эффекта и глобального потепления, оказывающих

общественным событиям и политике.

Тексты учебного комплекса «Экстрим» содержат гораздо больше отсылок к русской культуре, причем больше всего сведений приводится по категории «Убеждения, ценности и установки» — 31,6% из всех отсылок русской культуре. Второй и третьей по величине категориями являются «История, политика и общество» (15,4%) и «Повседневный уклад жизни» (14,7% всех упоминаний). Следующими категориями по количеству фактов о русской культуре являются «География и места» (10,3%), «Искусство и наука» (8,8%) и «Обстоятельства жизни» (8,1% всех случаев). Сведения о русской культуре из категории «Отношения между людьми» обнаруживаются в 4,4% случаев, из категории «Ритуальное поведение» — 3,7%, категории «Социальные обычаи» — 2,2% и категории «Невербальное поведение» — 0,7% случаев.

Авторы текстов обращаются к ценностям молодежи и ее мыслям, в частности о хобби, школе, будущей профессии, работе и спутнике жизни. Согласно социологическим исследованиям последних лет, российские девушки и юноши главной ценностью считают счастливую семейную жизнь; своими впечатлениями делятся рэпер, панк и гот. Для молодежи важна индивидуальность, которая отражается, в частности, в стремлении произвести впечатление своим потребительским поведением. Движущей силой рекламы в России является именно желание людей быть счастливыми. Упоминается также о самых интересных профессиях: по мнению молодой девушки, переехавшей из России в Финляндию, таковыми являются профессии художницы или актрисы. Голос С. Бодрова пове-

ствует о ценностях современного россиянина: у каждого человека есть своя дорога, и самое главное в жизни — это заниматься своим любимым делом, несмотря на то что нужно зарабатывать деньги. В тексте о певице Земфире говорится, что именно оптимизм, который сегодня так нужен в России, является причиной ее популярности среди российской молодежи. Изложены мысли

о богатой истории российской мультипликации.

Работа в России представлена с точки зрения молодых иностранных специалистов, желающих начать свою карьеру в этой стране. Подчеркивается, что знание русского языка и культуры очень важно для людей, планирующих здесь чего-то добиться. Дается список самых важных аспектов поведения, которые

Русское общество и история страны обрисовываются реалистично, хотя сведений по различиям культур можно было бы дать больше.

русских о своем жилье, музыке и разных национальностях (о популярности IKEA, о том, что мелодичная и интимная музыка всегда была ближе всего сердцу русских). При обращении к вопросу межкультурного взаимодействия говорится, что русские считают финнов людьми замкнутыми, а себя — ленивыми, и парадоксально относятся к работе. Подобраны данные об увлечениях, туризме, СМИ, профессиональной деятельности и праздниках, а также описания повседневной жизни людей в России (фигурное катание, сноуборд, хоккей и т.п.; разновидности современного туризма в России — экологический, спортивный, экстремальный, событийный туризм, морские и речные туры). Приводится факт, что школьный день в России очень длинный — до 12 часов. Другой текст посвящен описанию поисков жизненного пути отцом Сергием, священником Русской православной церкви. Популярная культура современной России представлена интервью с И. Лагутенко и любителями японских анимэ. Также учащимся предлагается узнать

нужно помнить в первый день работы на новом месте. В тексте, где в центре внимания вопрос о том, какие специалисты нужны финским предприятиям, указывается на существующую систему студенческого обмена между вузами обеих стран. Рассказывается о проблемах, возникающих при покупке квартир в строящемся доме, обсуждаются сталинские высотные дома в Москве. Описывается, какое влияние техническая катастрофа на электростанции может оказывать на жизнь обыкновенных москвичей. Даются названия природных объектов ЮНЕСКО на территории России, упоминаются и разные города России, например Тверь, Владикавказ, Красноярск, Шацк и Екатеринбург, остров Сахалин. В одном случае кратко упоминаются имена бывших лидеров Советского Союза, в другом обсуждаются торговые связи между Финляндией и Россией и рассказывается, что основу российского экспорта составляют нефтепродукты, природный газ и электроэнергия.

Молодая девушка, приехавшая из России в Финляндию по

студенческому обмену, сравнивает людей и жизнь в этих двух странах: на русских вечеринках молодежь собирается большими компаниями и всё делает вместе, а финны сразу делятся на маленькие группы; в России произнесение тостов представляет собой настоящий ритуал. Рассказывается об обычаях, связанных с тем, когда ребенок идет в первый класс. Перечисляются самые популярные имена в России в разные эпохи.

Во второй и третьей части учебника обнаруживается много социально-политических и исторических текстов, сведений о лицах и событиях. Локализация представлена историей русской эмиграции в Финляндию и очерками о финской истории. Расширяются географические представления, приводятся сведения из области литературы, науки и культуры, указываются особенности общественного устройства.

На основе результатов анализа культурологических сведений из учебных комплексов «Можно!» и «Экстрим» можно сказать, что в учащимся предлагается узнать о самых разных аспектах русской культуры. Тексты заключают в себе значительный массив культурологических сведений; в обоих комплексах сведениям по трем самым крупным категориям отводится более 60% от всех сведений русской культуре, между тем как четыре наименее важных категории составляют только 11–13%. «Можно!» лучше представляет внешнюю сторону культуры, а «Экстрим» — внутреннюю.

Достоверность культурологических сведений, содержащихся в учебниках, существенна для формирования у учащихся как можно более реалистичного представления о культуре изучаемого ими языка [2]. В учебном

комплексе «Можно!» о русской культуре рассказывается с привлечением вымышленных персонажей или на врезках «Прыжок в культуру» на финском языке, в то время как в учебниках «Экстрим» большая часть информации взята из аутентичных источников, например, приведены статистические данные, интервью реально существующих лиц. Совокупность материалов формирует положительный, но одновременно своеобразный образ русских как индивидов. Русское общество и история страны обрисовываются, по нашему мнению, реалистично, не игнорируются даже проблематичные стороны жизни в России, хотя можно было бы дать больше сведений о различиях между культурами. ■

Источники

1. Jegorenkov M., Väisänen T., Dmitrieva E. Экстрим 1, Tekstikirja. Saarijärvi: Opetushallitus, 2006.
2. Dmitrieva E., Huttunen T., Jegorenkov M., Väisänen, T. Экстрим 2, Tekstikirja. Tampere: Opetushallitus, 2008.
3. Dimitrieva E., Jegorenkov M., Piispanen S. Экстрим 3, Tekstikirja. Tampere: Opetushallitus, 2010.

4. Jegorenkov M., Piispanen S., Väisänen T. Моžno! 1, Tekstikirja, Venäjän alkeiskurssi. Keuruu: Otava, 2004.

5. Jegorenkov M., Piispanen S. Моžno! 2, Tekstikirja. Keuruu: Otava, 2006.

6. Huttunen T., Jegorenkov M., Piispanen S. Моžno! 3, Tekstit ja harjoitukset. Keuruu: Otava, 2007.

Литература

1. Мустайоки А., Протасова Е. О русском языке в Финляндии // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: Сборник статей. СПб.: Златоуст, 2010. С. 4–12.
2. Byram, M. Intercultural Competence in Foreign Languages // Deardorff D.K. (ed.) The Sage Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. Pp. 321–332.
3. Kokkonen M., Tanner J. Kielitiedosta kielitaitoon // Suomen opetus, kielitaito ja tutkimus. Kakkoskieli, 6. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2008. S. 9–20.
4. Sajavaara K., Luukka A.-R., Pöyhönen S. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita // Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Koulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2007. S. 13–42.



ЗНАКОМЬТЕСЬ: ОБЩЕСТВО MOSAIIKKI!



Татьяна Дульцева
Общество Mosaiikki ry
tatjana.doultseva@mosaiikki.info



Общественная организация Mosaiikki ry более 12 лет занимается в Финляндии различными информационными проектами. Много наших проектов связано и с русским языком, ведь наша целевая группа — русскоговорящие иммигранты, проживающие в Финляндии. Вместе с тем немало внимания уделяется и финскому языку — языку страны проживания. Поэтому с самого начала деятельности в 2003 г. общество Mosaiikki ry решило развивать свою информационную работу на двух языках — русском и финском. Нам очень хотелось помочь русским иммигрантам не просто жить в Финляндии, но и воспринимать, и понимать финскую информацию, которая нас окружает. Так родилась идея создать двуязычный журнал «Мозаика».

Первый номер вышел в сентябре 2004 года. Теперь мы выпускаем 30 номеров в год: 10 общих

и ежеквартальные местные в пяти городах Финляндии: Хельсинки, Тампере, Вааса, Куопио и Имаотре. В журнале 48 страниц, но бывают и двойные номера, так как весь материал печатается на двух языках: http://mosaiikki.info/tilaus_ru.php.

А еще у нас есть детский проект «РуФи». Многим нашим коллегам, в том числе и мне, он особо дорог. Может, потому, что он напоминает нам наше детство? На сайте «РуФи» можно найти и распечатать 14 номеров журнала «Воробышек»: <http://www.mosaiikki.info/rufi/ru/detyam/vorobishek/>, а также поиграть в наши игры, все они работают на двух языках — русском и финском.

Все проекты, услуги и продукция, о которых я рассказывала, бесплатны для вас, работа ведется за счет грантодателей, которым мы чрезвычайно благодарны. ■

О ГРАНИЦАХ РУССКОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖЬЯ

Екатерина Протасова
Хельсинкский университет
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Идея русского мира тревожит и привлекает самых разных людей, выглядит одновременно новой и старой, актуальной и традиционной, интересует специалистов и обывателей. Современные российские политики, философы и иерархи Русской православной церкви неоднократно формулировали ее в связи с поисками национальной идентичности, установлением границ русскости, выявлением общего и особенного в ее мотивах. Развитию этих представлений посвящены также зарубежные публикации, в том числе и финляндских ученых (см., например: [1; 5; 10–13]). Повторяющимися мотивами дискуссии выступают проблемы защиты соотечественников и существования особой русской цивилизации. Новым поворотом в осмыслении русскости стало наличие транснационального сообщества русскоязычных. Объединяющая

платформа — территория, духовность, ментальность и язык. Не вполне, однако, ясно, должен ли человек иметь все перечисленное одновременно или по отдельности. Часто приходится слышать, как иностранец говорит: «Хоть я и не знаю русского, но чувствую себя русским, потому что ни одна литература в мире не близка мне так, как русская». В Финляндии, например, существует Общество русской литературы (<http://blogs.helsinki.fi/venalainen-kirjallisuus>), регулярно организующее различные лекции и просмотры фильмов по русской литературе, дискуссии с виднейшими финскими писателями на темы русской классики и современности.

В настоящей статье мы говорим о «русской» литературе, созданной не на русском языке людьми, не обязательно считающими себя русскими. Все понимают, что Владимир Набоков —

Ключевые слова:
двуязычие,
художественная
литература, русский мир,
русскость

не только русский писатель, но еще и американский. Вспомним, сколько копий ломалось по поводу качества набоковской прозы и поэзии на разных языках! Знаменитая строка Рильке, написанная по-русски: «Я так один», — вызвала дискуссию и потребовала переосмысления доступности авторства.

Множество исследований посвящено художественной прозе русскоязычных авторов на французском языке (см., например: [2]). Писатели русского происхождения Анри Труайя, Эльза Триоле, Рене Гари, Морис Дрюон воспринимаются французами как французы, хотя в их творчестве обнаруживают черты, свойственные и русскому интертексту, и русской ментальности. Возродился интерес к наследию Ирен Немировски, Владимира Волокоффа, Алэна Боске, Жозефа Кесселя, Габриэля Матцнеффа, Александра Жевахоффа. Безусловно, самым знаменитым сегодня считается Андрей Макин, большинство книг которого повествуют о событиях в России. Уроженец Красноярска (родилась в 1957 г.), он успел пожить в Пензе, Москве, Новгороде. С детства выучил от бабушки-франуженки свой второй язык. С 1987 г. живет во Франции. Его роман «Жизнь незнакомого человека» [9] рассказывает об эмигранте, много лет не бывавшем на родине, неприкаянном и чужом во Франции, он постоянно нарушает принятые правила поведения, осознает бессмысленность своего существования. Он возвращается в новую Россию летом 2003 г. и попадает на празднование 300-летия Петербурга. Принимает его старая подруга, ставшая крутой бизнесвумен. Вокруг всё чужое, но случается так, что в силу обстоятельств он выслуши-

вает рассказ о жизни старика — фронтовика, блокадника. Тот отказывается говорить и ходить, потому что и для него все крутом неизвестно. В книгу вставлен рассказ о военном и послевоен-

руководителя отдела в банке [8]. В романе «Краткая история тракторов по-украински» взаимодействуют украинские иммигранты разных поколений, они заново обдумывают прошлое

Существует «русская» литература, созданная не на русском языке людьми, не обязательно считающими себя русскими.

ном Ленинграде, безумных страданиях и человечности. Возникает точка отсчета для начала нового поворота судьбы, выясняются критерии, по которым будут определены истинные ценности. Историческая суть русскости — именно в несломленности, в выборе тех людей, которые честно делают свое дело, каким бы странным оно ни казалось в свете сиюминутных прихотей толпы.

Марина Левицка, одна из наиболее популярных современных писательниц (ее произведения выходят миллион-

семьи и пытаются противостоять натиску алчности [6]. В книге «Два каравана» [7] показано общество иммигрантов, собравшихся на Британских островах с различными целями (экономическими, матримониальными, духовными, образовательными и т.п.). Главная любовная интрига разворачивается между интеллигентной киевлянкой и донецким шахтером. На родине им было не встретиться: у каждого был свой круг общения, они говорят на разных вариантах русского языка, им нравятся совершенно разные

Историческая суть русскости — именно в несломленности, в выборе тех людей, которые честно делают свое дело, каким бы странным оно ни казалось в свете сиюминутных прихотей толпы.

ными тиражами), рассказывает в основном о русскоязычных жителях Великобритании украинского происхождения. Она родилась в 1946 г. в лагере беженцев в Германии, воспитывалась в Англии. В романе «Различные питомцы, живые и мертвые» три важных персонажа разговаривают по-английски с ошибками: начав карьеру с уборщицы, математический и финансовый гений, иммигрантка из Житомира Марушка делает головокружительную карьеру

вещи, но здесь им приходится стараться понимать не только изнанку английской жизни, но и друг друга. Очень часто герои произведений Левицкой ведут себя по-русски: любят классику и вообще все, что связано с высокой культурой, поддерживают тесные связи с родителями, но тяготеют ими, гордятся своими достижениями и не замечают непохожести на окружающих.

В Германии очень популярен писатель Владимир Каминер, смешно рассказывающий

о судьбах русскоязычных иммигрантов, их отношении к немецкому образу жизни. Его книги, возможно, подготовили почву для появления еще одной писательницы русского происхождения

ветского интернационализма, переросшего в западный мультикультурализм, переосмысленного как уважение к людям и бессмысленность доктрин и дидактики. Героине изначально

накануне войны в финско-русско-шведско-немецкой семье в Хельсинки, стала филологом, специалистом по народам Севера, иконописцем, писательницей, переводчицей. Часть детства она провела в Швеции, часть — в Финляндии и может с огромным количеством подробностей отобразить сплетение различных культур в тогдашнем финляндском обществе. В книге показано, что поведение ребенка часто определяется окружающей средой и тем языком, на котором выражаются какие-то чувства. Удивительным образом все окружающие ребенка культуры дополняют друг друга, он формируется как разносторонняя, целостная личность. Для молодого поколения интересно узнать, как раньше жили русскоязычные иммигранты в Хельсинки, куда ходили, чем увлекались, о чем разговаривали. Мы назвали только некоторых их тех писателей, которые создают литературу на финском и шведском языках в Финляндии.

Герои ведут себя по-русски: любят классику и вообще все, что связано с высокой культурой, поддерживают тесные связи с родителями, но тяготеют к иммигрантам, гордятся своими достижениями и не замечают непохожести на окружающих.

Алина Бронски родилась в 1978 г. в Свердловске. С 2008 г. у нее уже вышло семь книг на немецком, которые демонстрируют мастерское владение языком. Мотивы русскости явно присутствуют в ее творчестве, например в 2015 г. вышел роман «Последняя любовь Бабы Дуни».

Ольга Грязнова, назвавшая свой первый роман «Русский тот, кто любит березы» [4] (с тех пор вышел еще один, «Правовая неопределенность одного брака», и тоже по-немецки), родилась в

ближе восточные люди, чем западные; ее родители — носители устаревшего мировоззрения, не учитывающего новую эпоху. Немецкий читатель открыл для себя какого-то невиданного иммигранта: высокообразованного, дерзко мыслящего, смелого в поступках, самостоятельного, ответственного. Все упомянутые нами писатели удостаивались различных национальных премий.

В Финляндии очень популярно творчество Зинаиды Линден

В заключение хочется подчеркнуть, что русский мир может расширить свои границы: богатство души и многогранность переживаний, выраженные билингвами, трилингвами, мультилингвами, обогащают не только национальные литературы, но и всемирную литературу. ■

Немецкий читатель открыл для себя какого-то невиданного иммигранта: высокообразованного, дерзко мыслящего, смелого в поступках, самостоятельного, ответственного.

Баку в 1984 г. С детства она знала много языков и продолжила их изучение, став взрослой. Эмигрировав, Ольга успела поучиться в разных университетах в Германии и за рубежом. Ее рассказ о жизни насыщен современными реалиями, он говорит о ранищем теле и душу событиями: в Азербайджане, Израиле, Германии ее друзья принадлежат к разным культурам, сталкиваются с неприятием, с агрессией, кто-то погибает, а кто-то продолжает жить. Здесь сильно влияние со-

(родилась в 1963 г.), начавшей писать на шведском языке, а потом продолжившей еще и на русском. Обычно в ее романах среди прочих персонажей фигурируют люди, знающие русский язык и культуру. Ее точка зрения на события в разных странах интересна западному читателю. Хочется также обратить внимание на автобиографию Марианны Флинкенберг-Глушкофф «Петербургская лошадка на колесиках. Детство под сенью трех культур» [3]. Она родилась

Литература

1. Alapuro R., Mustajoki A., Pesonen P. Understanding Russianness. London: Routledge, 2012. 266 p.
2. Clément M.L. Ecrivains franco-russes // Contemporary French and Francophone Studies, French from Elsewhere. 2009. 13(2). P. 201–211.
3. Flinckenberg-Gluschkoff M. Pietarilainen polkuhevonen. Lap-

suus kolmen kulttuurin katveessa. Helsinki: Tammi, 2013.

4. Grjasnowa O. Der Russe ist einer, der Birken liebt. Roman. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2013.

5. Lehtisaari K., Mustajoki A. Russian modernisation: Philosophical and cultural interpretations. Farnham: Ashgate, 2016.

6. Lewycka M. A short history of tractors in Ukrainian. London: Viking Penguin, 2005.

7. Lewycka M. Two caravans. London: Penguin, 2007.

8. Lewycka M. Various pets alive and dead. London: Penguin, 2013.

9. Makine A. La vie d'un homme inconnu. Paris: Éditions du Seuil, 2009.

10. Polegkyi O. Changes in Russian foreign policy discourse and concept of "Russian World" // PECOB's Papers series. 2011. N 16.

11. Suhteiden Venäjä / Toim. S. Salminen, A. Rotkirch. Helsinki: Gaudeamus, 2008.

12. The Russian Language Outside the Nation: Speakers and Identities / Ed. L. Ryazanova-Clarke. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

13. Yelenevskaya M., Protassova E. Global Russian: between decline and revitalization // Russian Journal of Communication. 2015. Vol. 7, N 2. P. 139–149.

РУСЛАНИЯ – ОСТРОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ



Виктория Петровская



RUSLANIA BOOKS OY

Bulevardi 7,

00120 HELSINKI, FINLAND

Часы работы: по будням 9–18,

сб 10–16, вск 12–18

Тел. +358 503 8894 39

Тел. (09) 272 70722

Fax (09) 272 70720

WhatsApp (сообщение или звонок)

+358 503889439

www.ruslania.com

Книжная корпорация «Руслания» была основана в Хельсинки 1986 г. Вот уже почти 30 лет она является одним из крупнейших продавцов и дистрибьюторов русских книг, фильмов, нот, музыки и периодических изданий в Скандинавии. А сегодня у нашего книжного магазина есть клиенты уже на всех континентах. Благодаря ключевым позициям в Финляндии компания имеет хорошие связи с Россией, осуществляет очень быстрые и надежные поставки во все страны.

Особое внимание уделяется ассортименту учебников русского

языка, при этом «Руслания» тщательно отслеживает все новинки как финских, так и российских и других зарубежных издательств. Сотрудники компании квалифицированно подберут учебные материалы для каждой группы, помогут советом и своевременно сообщат о новых учебниках и учебных материалах.

Здесь приходят на консультации целыми учебными группами, и сотрудники «Руслании» рассказывают о магазине на русском, финском или английском языках. Многие преподаватели часто организуют выездной урок, когда сотрудники «Руслании» говорят с учащимися исключительно по-русски, а студенты выполняют в магазине какое-либо задание, например ищут определенную книгу, фильм или плакат.

Получить консультацию можно не только лично, но и по телефону или электронной почте.

«Руслания» — это настоящий островок русской культуры и русского языка, на котором всегда ждут и русскоязычных, и заинтересованных в русском языке, русской литературе или русской культуре иностранцев. ■

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ СООБЩЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ: ОТВЕТЫ РЕСПОНДЕНТОВ, ЖИВУЩИХ В ФИНЛЯНДИИ

Мерья Пиккарайнен
Хельсинкский университет
merja.pikkarainen@helsinki.fi

Ключевые слова:
русскоязычное
меньшинство, сохранение
русского языка в диаспоре,
мотивы сохранения
русского языка в семье

Русскоязычные иммигранты прибывали в Финляндию в несколько этапов. В начале XVIII в. на земли, ранее принадлежавшие шведам, переселили крестьян из России — так образовалась Старая Финляндия. С 1809 г., когда страна вошла в состав Российской империи на правах великого княжества, в сюда приезжали русские священнослужители, военные, чиновники и купцы, получившие разрешение обосноваться здесь на постоянной основе. После революции в Финляндии укрылось значительное число русских эмигрантов, ингерманландцев и беженцев. В 1950–1970

гг. заключались интернациональные браки, затем началась репатриация советских (российских) финнов, иммиграция в связи работой и учебой. Сегодня в Финляндии насчитывается более 70 000 жителей, говорящих по-русски как на родном языке, фактически их больше, т.к. многие указывают в качестве первого языка не русский, а финский или эстонский. Особенности жизни русскоязычных в Финляндии являлись объектом многочисленных исследований [1; 2; 5; 6].

Настоящая статья посвящена изучению русскоязычных сообществ в странах Европейского

Союза, в частности общественной активности русскоязычных в Финляндии. В результате миграции, начавшейся после распада СССР в 1990-х гг., в Европе сформировался обширный русскоязычный социум, состоящий из многих этнических групп. По имеющимся оценкам, на территории Евросоюза проживает около 6 млн человек, говорящих на русском языке как на родном, причем их число продолжает расти. Первоначальная задача исследования состояла в том, чтобы найти русскоязычные организации и объединения, работающие на территории ЕС, узнать методы и условия их работы, возможности сохранения русского языка и статус русскоязычного населения, направленную на него интеграционную политику государств. Работа выполнялась в рамках проекта Osaava под эгидой финляндского фонда Cultura в 2014–2015 гг. Цель проекта заключается в разработке схемы поддержки участия и гражданской активности русскоязычных иммигрантов в финляндском обществе; он финансируется Министерством образования и культуры Финляндии и осуществляется в рамках Государственной программы социальной адаптации 2012–2015 гг. Отчет об исследовании на финском языке был опубликован в марте 2015 года [4].

Сбор данных для анализа начался с выработки анкеты для анонимного опроса. Анкета была составлена на русском языке и выложена в виде электронной формы на портале (E-lomake) Хельсинкского университета с 5 июня по 30 сентября 2014 г. Информация об опросе распространялась через различные почтовые рассылки и русскоязычные организации. В результате было собрано 156 ответов. В целях углубления анализа

Почти все респонденты ответили, что у них нет времени участвовать в работе разных организаций.

русскоязычных сообществ были проведены интервью с экспертами в Эстонии и Германии. 156 респондентов распределились так: около 84% женщин и примерно 16% мужчин. Преобладающие возрастные категории — от 25 до 64 лет (93% респондентов). Почти 80% указали свою национальность как «русский», хотя оказалось среди опрошенных менее половины граждан России. Почти все респонденты имели высшее образование.

Хотя опрос не был направлен русскоязычным, проживающим в Финляндии, они также ответили на него. В результате было собрано 7 ответов от 3 женщин и 4 мужчин. Преобладающая воз-

рабочая тенденция выявлена в работе тех организаций, которые действуют в стране проживания. Многие исследователи [3] обвиняют россиян или выходцев из России в недостатке гражданской активности, отсутствии волонтерских движений и пренебрежении общественной работой. Представляется, что у данного поколения могут быть именно такие особенности.

Все респонденты — носители русского языка, и они используют русский язык в общении с детьми, родственниками и друзьями. Дома дети также говорят по-фински. Отношение к русскому языку и его сохранению весьма положительное, и ре-

Оценивая возможности сохранения русского языка, респонденты особо подчеркивали изучение русского языка в стране постоянного проживания и создание транснационального русскоязычного сообщества, чтобы русскоязычные в разных странах больше общались друг с другом.

растная категория — 45–64 года. Все указали в качестве своей национальности «русский». В основном их ответы не отличаются от общих результатов опроса. Все респонденты получили высшее образование, либо педагогическое, либо гуманитарное, преимущественно в Советском Союзе. Пять респондентов преподают русский язык, но активное участие в работе разных русскоязычных организаций принимает только один респондент. Почти все респонденты ответили, что у них нет времени участвовать в работе разных организаций. Та

спонденты хотят, чтобы их дети и внуки усвоили русский язык. Двухязычие и знание других языков также поддерживаются. Для сохранения русского языка подходят разные средства. Оценивая возможности сохранения русского языка, респонденты особо подчеркивали изучение русского языка в стране постоянного проживания и создание транснационального русскоязычного сообщества, чтобы русскоязычные в разных странах больше общались друг с другом.

Пятеро из семи респондентов преподают русский язык на раз-

ных уровнях обучения. Обучение финансируется в основном из бюджетных средств. По мнению респондентов, ученики и студенты сами хотят изучать русский язык, считают этот процесс ув-

Нидерландах, Бельгии и Дании) русскоязычные радио- и телепередачи транслируются очень редко. Литература на русском языке практически не издается, а в Финляндии существует несколь-

тами. На основе ответов можно сказать, что знание русского языка выгодно и респонденты довольны этим, но это преимущество не означает, что благодаря знанию языка они могут больше заработать. Некоторые респонденты хотели бы активнее использовать русский язык.

Итак, нам кажется, что русский язык выступает не только в качестве фактора, объединяющего русскоязычные сообщества, но в значительной степени является для него и эмоционально привлекательным фактором. ■

Почти для всех русский язык является существенным элементом их трудовой деятельности. Отношение к русскому языку и его сохранению весьма положительное, и респонденты хотят, чтобы их дети и внуки усвоили русский язык.

лекательным. Почти все респонденты испытывают потребность в разноплановых учебных материалах. Имеющийся в наличии русскоязычный учебный материал кажется им недостаточно актуальным. По сравнению с другими странами Евросоюза русскоязычные пользуются бесплатной возможностью изучать русский язык как родной в школе и в университете.

ко объединений русскоязычных писателей, издается литературный журнал. Отметим, что в 2015 г. проводился общефинский конкурс эссе на русском языке для всех желающих на тему «Смена поколений». В этом смысле русскоязычные в Финляндии находятся в привилегированном положении, особенно если учесть их долю в общей численности населения (1,2%).

Имеющийся в наличии русскоязычный учебный материал кажется недостаточно актуальным.

Все респонденты считают себя очень хорошо или в некоторой степени осведомленными о том, что происходит в России. Почти все ежедневно следят за новостями о России, читают русские книги, журналы и газеты. Среди российских СМИ наиболее популярны телевизионные каналы, которые ежедневно или еженедельно смотрят почти все респонденты. Сравнивая ситуацию с другими странами, надо подчеркнуть, что в Финляндии можно также следить за русскоязычными новостями, выпущенными, в частности, Финской национальной телерадиовещательной компанией Yleisradio. В других ответах было отмечено, что во многих странах Европейского союза (Испании,

Респонденты навещают родные края в среднем раз в год или раз в 2–3 года. Важным признаны также поддержка знания русского языка и культуры и вообще сам визит на родину. Родственники и друзья приезжают в гости несколько раз в году. Почти все респонденты испытывают ностальгию, в основном скучают без близких людей, которые остались на родине, аналогичные эмоции вызывают знакомые традиции и нравы. Никто из респондентов не скучает по Советскому Союзу.

Почти для всех русский язык является существенным элементом их трудовой деятельности, и они пользуются русским языком в общении с коллегами и клиен-

Литература

1. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб.: Златоуст, 2004.
2. Lammi A., Protassova E. Suomen venäjänkieliset kulttuuripalveluiden käyttäjänä ja tuottajina. Helsinki: Venäjän ja Itä-Euroopan instituutti, 2011.
3. Leskinen A. Methodological Issues in Studies of Cultural Legacies in Post-Socialist Russia's Civil Society // Nonprofit Policy Forum. 2015. Vol. 6, N 2. P. 145–165.
4. Pikkarainen M. Euroopan unionin venäjänkieliset yhteisöt. Yhdistykset, toimintatavat ja venäjän kielen säilyttäminen. Helsinki: Cultura-säätiö, 2015. URL: www.culturas.fi/sites/default/files/tiedostot/osaava_selvitys_verkko.pdf.
5. Pikkarainen M., Protassova, E. The Russian-speaking minority in Finland // Russian Journal of Communication. 2015. Vol. 7, N 2. P. 222–229.
6. Shenshin V. Kulttuurihistoriallinen katsaus Suomen venäläisväestön vaiheista autonomian ajoilta nykypäiviin. Helsingin yliopisto. Aleksanteri-instituutti. 2008. URL: www.formin.fi/public/?contentid=132501&contentlan=1&culture=fi-FI.

НЕДЕЛЯ РОССИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИКЛАДНЫХ НАУК КЮМЕНЛААКСО

Суви Руйшпо,
Марья-Лииса Сирён-
Хухтинен
Университет
прикладных наук
Кюменлааксо

Перевод: Дмитрий
Романов
Санкт-Петербургский
политехнический
университет Петра
Великого

В Университете прикладных наук Кюменлааксо впервые прошла Неделя России. Цель мероприятия — познакомить в первую очередь студентов с русской культурой, заинтересовать их языком и культурой соседней страны и тем самым дать импульс к участию в обучении, а также в программах по обмену и прохождению производственной практики в России.

Уже долгое время в новостях создается негативный образ России. Для предприятий, сотрудничающих с Россией, положение дел оказалось, бесспорно, сложным. Неделя принесла с собой

главным образом положительные и освежающие идеи о русскости.

В обоих кампусах университета, в Коуволе и Котке, лекции проводили финские исследователи, русские представители университетов-партнеров, а также студенты университета. В кампусе Касарминьяки побывали редактор Анна Лайне, исследователь Юсси Лайне и профессор Арто Мустайоки. В кампусе Метсола в Котке слушались лекции о здравоохранении, логистике и энергетике.

В ходе Недели можно было наслаждаться своеобразием русской кухни и слушать трогательную русскую музыку в живом исполнении. Мероприятия были общедоступны. В особенности привлекла к себе внимание лекция профессора Мустайоки. Неделя завершилась вечером общения в досуговом центре Профсоюзной организации образования в местечке Тирва. Больше всего студентам запомнились различные рассказы других студентов о России. Это было словно бесплатное путешествие в удобный кресле в чудесный мир России, а проведенные беседы показали, что, когда не боишься держать глаза открытыми для международного общения и новых явлений, то можешь научиться чему угодно. ■



ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

В ФИНЛЯНДСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОФИСА СОЦИАЛЬНОГО ВЕДОМСТВА)

Илона Тюрин
Хельсинкский университет
ilona.tjurin@gmail.com



Ключевые слова:
двуязычие,
институциональное
общение, переключение
кодов

Специальная терминология социального ведомства

Ведомство по социальному обеспечению населения — Кела (Kansaneläkelaitos — Kela) — означает пенсии, стипендии, по-

собия и помогает жителям Финляндии в разных жизненных ситуациях (в общей сложности 100 услуг и несколько сот видов бланков заявлений). Русскоязычные являются второй по вели-

чине языковой группой, которая уступает только шведоязычным, и это отражается в статистике Кела. Доступность обслуживания на других языках, кроме официальных финского и шведского и английского, который все знают, зависит от конкретного сотрудника, от того, какими именно языками он владеет. Если зарезервировать время в офисе заранее, можно договориться об услугах переводчика. Значительная часть информации находится на информационном сайте www.inforankki.fi, есть и брошюры, в которых сообщается о функциях Кела, причем одно и то же явление описывают по-разному, так что у пользователя возникают дополнительные вопросы референциального плана. Переводить термины из этой сферы на русский язык непросто, по-

никами, различны [2]. Исследование [5] показало, что в конкретных случаях устного телефонного общения с сотрудником недостаточно обратиться к официальным брошюрам Кела, термины важны только в самом начале разговора при выяснении причины обращения. Отношение русскоязычных к государственным учреждениям, в том числе к Кела, рассматривалось в исследовании Министерства внутренних дел Финляндии [4]. Примерно две трети респондентов с родным русским языком считали, что не могут заполнять бланки официальных учреждений самостоятельно. Русскоязычное устное институциональное общение в Финляндии ранее рассматривалось только в ситуации контактов на бирже труда; было выявлено, что наряду с другими причинами спец-

ковую информацию, поэтому при переводе важно определить не только отдельные понятия, но и отношения между ними, а также образуемую ими целостную картину. Если подходящего значения не удастся найти, переводчику придется создавать искусственные эквиваленты [6, с. 361–364]. Переводы в брошюрах оказываются не всегда удачными: русскоязычный клиент может понять слова, но не смысл текста. Затрудняет понимание наличие и общего, и специфического значения у одного и того же слова (например, *posobie*), а также различные эквиваленты термина в разных частях (*äitiysraha* переведено по-русски двумя разными способами: *материнское пособие* и *пособие на ребенка для матери*, а понятие *vanhempainraha* переводится двумя различными терминами: *родительское пособие* и *пособие для родителей*), вследствие чего невозможно установить, идет ли речь об одной и той же реалии [7]. По нашим данным, в Кела пособие *asumistuki* переведено как *пособие на оплату проживания*, а в информационном банке — как *пособие на жилье* и т.п. Поскольку стандартизованных переводов для терминов Кела пока еще нет, их значения могут быть уточнены с помощью находящихся рядом финских эквивалентов.

Термины указывают на внеязыковую информацию, поэтому при переводе важно определить не только отдельные понятия, но и отношения между ними, а также образуемую ими целостную картину.

скольку в странах исхода социальная система отличается от финляндской. Надо отметить, что и у обычных клиентов, и у экспертов в области понимания дискурса употребление специальной терминологии в текстах, адресованных всем слоям населения, вызывает множество вопросов. Центр отечественных языков «Котус» (Kotimaisten kielten keskus, Kotus) провел в 2013 году опрос, каким образом граждане предлагают совершенствовать бюрократический язык, и почти пятая часть предложений касалась работы Кела [3]. Трудности, возникающие у клиентов при устном и письменном общении с чинов-

нические термины вызывают непонимание между клиентом и сотрудником организации [1].

При переводе текстов, содержащих специальную лексику, необходимо постоянно искать баланс между понятностью и точностью языковой формы. Значение оригинального термина должно быть понято правильно, чтобы для него можно было найти подходящее слово на другом языке или, в случае отсутствия эквивалента, предложить новое название. Основу перевода должно составить сходство понятий, из чего следует, что согласование форм в разных языках совсем не обязательно. Термины указывают на внеязы-

Исследование

В данной статье мы исследуем русскоязычное общение в Кела с точки зрения употребления терминов клиентами и сотрудниками:

- лексический выбор говорящих;
- языковые особенности речи собеседников и проблемы, связанные с терминологией;

• влияние институционального характера учреждения на поведение коммуникантов.

Для исследования были записаны русскоязычные разго-

воры (97 %). Клиенты пользовались телефонными и онлайн-услугами, но гораздо меньше, по сравнению с финно- и шведоязычными лицами (только эти

«институция» будет пониматься как учреждение, которое оказывает услуги, значимые в повседневной жизни людей, и в то же время в своих решениях исходит из строго определенных норм.

Асимметрия между собеседниками отражается не только в качестве институциональности, но и в языковой компетенции говорящих.

воры девяти клиентов с одним и тем же сотрудником в одном из офисов Кела в Южной Финляндии (в общей сложности два часа). Все необходимые разрешения были получены; у информантов также собраны фоновые данные общего характера. Продолжительность проживания информантов в Финляндии разная, следовательно, различаются уровень владения финским языком, практика взаимодействия с учреждениями Кела и знания о функционировании финляндского общества в целом. Разговоры были полностью расшифрованы; применялись методы статистического и конврсационного анализа.

В 2013 году из всех посетивших Кела иноязычных доля русскоговорящих была менее четверти (23%), а из живущих в Финляндии русскоязычных граждан старше 17 лет услугами Кела пользовалась примерно половина (53%), значительно больше, чем коренное население (32%). Это понятно: многоступенчатые процедуры, касающиеся социального страхования, языковые курсы и другие мероприятия, помогающие найти работу, часто связаны с деятельностью Кела. В первую очередь заметно, что иноязычные клиенты стремятся лично прийти в офис; так, из русскоязычных 80% клиентов обслуживались именно в офисе, а из сомалиязычных — почти

две онлайн-услуги предпочитали языковые группы). Телефонными услугами пользуются больше финно- и шведоязычные клиенты, из иммигрантов — эстоноязычные, поскольку близкородственный язык легче понять. В настоящий момент онлайн-услуги на веб-сайте Кела доступны только на финском и шведском языках. Около 47% русскоязычных пользуются онлайн-услугами, но лишь 7% подают заявления в Интернете. Пока онлайн-услуги предоставляются лишь как дополнительный канал обслуживания, иноязычные клиенты обычно приходят на консультацию непосредственно в офис. Русскоязычные клиенты в основном приходят для того, чтобы решить вопросы, связанные с дотацией на квартиру и пособием по безработице. Чаще всего помощь требовалась в случаях подачи нового заявления и консультации по пособиям.

По всей Финляндии в Кела работает в общей сложности 9 сотрудников, владеющих русским языком, и к ним можно записаться на прием или телефонный разговор. Таких предварительно согласованных посещений бывает несколько сот в год; клиенты все больше пользуются услугами переводчика. Существует также опыт использования интернет-консультаций на русском языке. В нашей работе термин

Устное общение в Кела

Когда клиент приходит в офис Кела, при поиске правильного слова могут помочь бланки и другие относящиеся к делу документы. Если клиенту трудно понять какое-либо слово, сотрудник может использовать брошюры или же объяснить непонятное значение, обратившись к данным клиента в компьютере. Однако некоторые слова могут оказаться для клиентов настолько знакомыми и уже устойчивыми в русскоязычной речи, что на них не приходится обращать особое внимание. Одним из таких слов является *asumistuki*, которое, как часто предполагают, понятно и широко известно русскоязычным клиентам Кела.

К: Здравствуйте. Я получала asumistuki от Кела.

С: Так.

К: И в последний раз приходила, у меня изменилась зарплата, поэтому надо пересмотреть asumistuki.

С: Ваш доход на триста евро поднялся, наверно, да?

К: Он поднялся, да, потому что я, гм, прошлый год была на vuorotteluvapaa, как бы свободный год.

С: Ясно.

К: У меня доход был маленький совсем. Теперь я снова работаю.

С: Прекрасно.

К: Да. Тяжело, но — работаю. И доход меняется в зависимости от часов.

В данном диалоге сразу же после приветствия клиент называет причину визита в Кела. В русскоязычной речи он употребляет финское слово *asumistuki*, хотя это понятие переведено и на русский язык: *дотация на квартиру*. В первой реплике клиента отсутствуют признаки неуверенности, например, нет паузы перед словом *asumistuki* или какого-либо обоснования выбора данного слова. Таким образом, клиент полагает, что слово является знакомым и полностью понятным для слушающего. Сотрудник Кела поддерживает это предположение, не обращая особого внимания на использование клиентом финского термина, употребляя короткую дискурсивную частицу *так*, которая служит призывом продолжать свою речь. Клиент снова использует тот же термин *asumistuki*. Таким образом, в ходе взаимодействия собеседники совместно определили, что слово *asumistuki* понятно обоим и вследствие этого в дальнейшем разговоре на него можно не обращать внимания. Кроме того, собеседники согласились использовать финское наименование данного понятия вместо русского. Собеседники придерживаются данного термина до конца общения. Называя же соответствие слова *vuorotteluvaapa* по-русски, клиент хочет убедиться, что и сотруднику известно это понятие. Кроме того, с помощью русского выражения *как бы свободный год* клиент не только переводит данное понятие, но и дает объяснение причины уменьшения дохода. Иногда поиск правильного наименования пособия может оказаться трудным и вызвать неуверенность у говорящего. Наименования пособий Кела могут быть полностью незнакомыми или же они могут смешиваться.

В примере ниже клиент использует финское слово *vuokra*, которое означает «квартиплата».

С: Тогда распечатка. А зарплата у вас есть? Я должна взять копию. Заявление вы принесли, я его проверю.

К: Так, и изменилась также vuokra. Вот это vuokra.

С: Так, на сколько квартиплата поднялась? На пятьдесят евро?

К: Да, где-то около пишут евро.

С: Так, хорошо, с этого копия.

Клиент может предположить, что слово *vuokra* специальное, и вследствие этого, прозвучав на финском языке, отделиться от остальной речи. Однако сотрудник Кела решает не использовать финский термин в ситуации, где для понимания это не обязательно. Можно предположить, что в такой ситуации сотрудник считает переключение кода ненужным и поэтому решает использовать русскоязычный эквивалент *квартиплата*, который естественнее для клиента. Он не исправляет термин, использованный клиентом, а предлагает вместо него русскоязычный эквивалент. Отметим также кальку с финского глагольного управления: *взять копию* вместо *сделать копию*.

Во многих случаях клиент признает свою некомпетентность, его действия ограничиваются недостаточным знанием языка. Упомянув в ходе разговора неполноту владения языком, клиент может указать на то, что он нуждается в помощи сотрудника Кела, надеясь, что тот будет высказываться ясно и компетентно, учитывая, на каком уровне клиент владеет языком.

С: Чем могу помочь?

К: Да. Мне пришло из Кела письмо. А я по-фински не говорю,

так что не знаю, про что оно. Что с ним делать?

С: Так, значит, нужна моя помощь. А кела-карта есть с собой?

К: Ну да, щас... Секунду.

С: Хорошо, я подожду.

Когда клиент говорит, что получил от Кела письмо, и сразу после этого добавляет, что не говорит по-фински, это служит сигналом представителю учреждения о том, что клиент не понял ничего из написанного в письме. При этом из реплики клиента становится ясно, что ему нужно не просто узнать, о чем именно в письме говорится, а в первую очередь понять, что следует сделать. В следующей реплике, выражая ответное одобрение с помощью частицы *так*, сотрудник дает понять, что ситуация для него ясна. Сотрудник добавляет свою интерпретацию: понадобится его помощь для решения вопроса. Таким образом сотрудник информирует клиента о том, что в данной ситуации он готов взять решающую роль на себя. В русском языке наименование *карта*, как правило, не применяется для обозначения магнитной карточки. Нормативная форма данного словосочетания была бы *кела-карточка*. Однако в нашем материале выражение *кела-карта* (фин. *kela-kortti*) встречается в репликах клиентов и сотрудника не один раз. Другой частотный вариант — просто *кела*: *А на биржу мне можно идти хоть завтра, да?* или *Когда кела придет все-таки?* Слово *биржа* заменяет здесь официальное финское наименование *TE-toimisto*. Сокращение *кела* в значении «карточка» склоняется по падежам (например: *с келой, без келы*). В значении «учреждение» слово *кела*, однако, в нашем материале не склоняется.

Другим ярким примером заимствования является сокращение *vero*, которое используется вместо финского сложного слова *verotoimisto* («налоговое управление»; например: *Это в vero отдавать не надо*). В качестве наименования налогового управления использовалось также сокращение *налоговая* (например: *У нас знаешь что, у нас пока нет из налоговой никакой... м-м-м... карты твоей, доходов нет тоже*).

Асимметрия между собеседниками отражается не только в качестве институциональности, но и в языковой компетенции говорящих. Особенно ярко языковая асимметрия проявляется

К: У меня... э-э-э... У меня есть вопрос. Вот я писала, что мне надо ххх... что я должна Кела деньги обратно.

С: Так.

К: Я писала заявление, чтобы по... с *lapsilisä* по тридцать евро снимали.

С: Снимали. Так.

К: Так.

Клиент использует финский термин *lapsilisä*, перед которым он ставит русский предлог *с*. Применение предлога, однако, не изменяет форму определяемого финского слова, что было бы типично для слова женского рода в подобном контексте.

Клиенты редко запрашивают объяснения, поэтому иногда только в конце обсуждения проблемы или при переходе к следующему вопросу оказывается, что они чего-то не поняли. Ключевую роль в сохранении взаимопонимания играет сотрудник учреждения.

ся в таких беседах, где один из участников разговора совсем недолго проживает в Финляндии. Так как сотрудник вынужден обслуживать клиентов и на финском языке, он должен очень хорошо разбираться в терминологии. Клиент владеет частью информации (прежде всего, его личные данные), необходимой для рассмотрения вопроса. При наложении институциональной и языковой асимметрии могут возникнуть дополнительные проблемы во взаимодействии. Можно найти некоторые случаи, в которых клиент заменяет финноязычным существительным какое-либо повседневное слово, например *parkkipaikka* (место стоянки).

Финские термины Кела почти всегда являются существительными, которые используются как несклоняемые слова:

В нашем материале асимметрия в разговорах существует, так как между клиентом и сотрудником Кела есть разница не только в плане институциональных ролей (обычный человек и эксперт), но и в плане языковых ролей (ученик и учитель). Поскольку задачей сотрудника является обслуживание клиентов не только на русском, но и на финском языке, он должен владеть финским языком, и, следовательно, финскими терминами Кела. В то же время уровень языковой компетенции клиентов определяется по их репликам на финском языке. Однако есть основания полагать, что в нашем материале клиенты лучше владеют русским, чем финским, так как, посещая Кела, они стремятся попасть к русскоговорящему сотруднику.

В большинстве случаев обслуживание начинается с того, что клиент объясняет причину, почему он пришел в Кела. На это сотрудник реагирует, либо дав понять, что ему ясно, о чем идет речь, либо задавая дополнительные вопросы для выяснения причины посещения. Клиенту слова *заявление* и *арендная плата* могут показаться специальными оборотами, связанными с посещением Кела, в то время как сотрудник учреждения, благодаря своему рабочему статусу, на эти слова, вероятно, не обратит особого внимания. Проблемы, связанные с пониманием наименований пособий, обсуждаются чаще всего тогда, когда наименование используется в речи первый раз. После этого их повторное употребление обычно уже не вызывает никаких затруднений. В приведенном ниже примере клиент пришел в офис, чтобы спросить о содержании письма, присланного ему из Кела. Сотрудник объясняет суть дела, используя официальное наименование *пособие по безработице*.

С: В общем, смотри. Гм, раз в год Кела присылает такой отчет.

К: Угу.

С: Это как бы за выплату две тыщи тринадцатого года, сколько Кела выплатила.

К: Угу.

С: Это было выплачено **пособие по безработице**.

К: Угу.

С: Вот эта сумма, это брутто сумма, а это налог.

К: Угу.

Клиент подтверждает понимание и призывает к продолжению разговора, произнося *угу*. Сотрудник выделяет предлог *по* и произносит слово *безработице*

с повышением тона, показывая, что данное выражение является самой важной частью его реплики. Клиент это понимает, и разговор может продолжаться без остановок.

В нашем материале сотрудник часто повторял употребляемое им наименование пособия Кела также на другом языке. Особенно часто это происходило тогда, когда сотрудник первый раз вводил какое-то наименование пособия в разговор или когда пособие в целом было незнакомо клиенту. Таким образом сотрудник старался сохранить взаимопонимание в случаях, когда использование наименования пособия лишь на одном языке могло бы привести к недоразумению.

Выводы

Результаты нашего анализа показывают, что во взаимодействии между клиентом и сотрудником Кела официальные наименования пособий Кела используются довольно редко. В то же время остальная лексика, связанная с деятельностью Кела, применялась клиентами чаще, что, вероятно, связано с общим характером данной лексики в русском языке. Сотрудник Кела употреблял официальные наименования пособий Кела гораздо чаще клиентов, которым официальные наименования были знакомы и которые не испытывали проблем с их использованием при взаимодействии. Обычно в самом начале беседы выбирается, будет ли использован далее финно- или русскоязычный термин, и он сохраняется до конца разговора. Вместо официальных наименований клиенты часто употребляли другие виды описа-

ний, как правило обиходно-бытовые, но старались сказать так, чтобы сотрудник их понял, подыскивая подходящее наименование. Иногда он и сам переходил к таким выражениям ради поддержки взаимопонимания. Официальное наименование может оказаться ненужным также в случаях, когда клиент предоставляет какой-нибудь документ.

Сотрудник старается выяснить языковую компетенцию клиента и ориентируется на нее в своих репликах. Если какое-то понятие оказывается для клиента чужим, его употребление сотрудником необязательно поможет выяснить обсуждаемый вопрос. Если клиент свободно использует финноязычное наименование пособия, введение в разговор русскоязычного эквивалента может затруднить общение. Для только что переехавшего в Финляндию клиента финноязычные наименования пособий Кела могут оказаться чужими. В таком случае сотрудник может ознакомить клиента с терминами, употребляя их в разговоре, повторяя и объясняя их. Вообще, клиенты редко запрашивают объяснения, поэтому иногда только в конце обсуждения проблемы или при переходе к следующему вопросу оказывается, что они чего-то не поняли. Ключевую роль в сохранении взаимопонимания играет сотрудник учреждения. Наблюдая за репликами клиента, сотрудник может решить, продолжать ли говорить на том же уровне или уточнить свои высказывания, какой стиль выбрать, какие документы показывать и т.п. Диалог между клиентом и сотрудником Кела строится



каждый раз по-разному. Взаимопонимание между клиентом и сотрудником формируется постепенно, реплика за репликой, в процессе общения, на основе собственных предположений и толкований говорящих. ■

Литература

1. Саммалкорпи И. Анализ институционального общения в случае коммуникативной неудачи. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2006.
2. Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä / Toim. M.-L.Sorjonen, L. Raevaara. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2006.
3. Karvinen K. Kansalaisten käsityksiä virkakielestä // Kielikello. 2014. N 1. P. 12–14.
4. MOP. Maahanmuuttajien omakieliset palvelut. Selvityksen loppuraportti. Porvoo: Sisäasiainministeriön julkaisuja 17/2010.
5. Raevaara L. Sorjonen M.-L., Lappalainen H. Vuorovaikutus Kelan puhelinpalvelussa. Helsinki: Kela, Työpapereita 46, 2013.
6. Vehmas-Lehto I. Termit kääntäjän näkökulmasta. 2010. www.vakki.net/publications/2010.
7. Ylihärtilä T. Kelan etuusesitteissä käytetyt käännösmenetelmät — tutkimuksen kohteena kuusi suomesta venäjään käännettyä etuusesitettä. Tampere: Tampereen yliopisto, 2012.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СРЕДАХ

Мargarита Русецкая
Государственный институт
русского языка
им. А.С. Пушкина, Москва
mnrusetskaya@pushkin.
institute

Ключевые слова: онлайн-обучение, открытые электронные среды, образовательные технологии, электронная педагогика

В сфере образования все популярнее становятся технологии открытого электронного образования, традиционное преподавание в аудитории постепенно теряет свои позиции. Сегодня каждая образовательная организация, от школы до университета, желающая идти в ногу со временем, должна задуматься о встраивании в учебный процесс инструментов онлайн-обучения — открытых электронных сред. Современные тренды развития обучающих систем значительно меняют ландшафт образования, а значит, и связанные с ними методические задачи. Можно с уверенностью говорить, что организация любого учебного процесса — от изучения отдельного курса до прохождения образовательной программы — не может быть успешной без учета новых реалий.

Наличие электронных курсов — мощный фактор конкурентоспособности образовательной программы и качества обуче-

ния, поскольку дает возможность слабо успевающему студенту получить дополнительные уроки, а способному студенту предоставляет курсы повышенного уровня сложности вне зависимости от физических условий учебного процесса. В таких условиях становится возможным обеспечивать индивидуальный уровневый подход к обучению принципиально иным способом.

Обучение имеет социальную природу, поэтому в учебный процесс следует включать технологии, формирующие навыки, необходимые в современном гиперкоммуникативном мире. Учащийся должен уметь транслировать информацию современными способами и получать информацию из цифровых сред, уметь общаться посредством электронных текстов. Поэтому в обучение так органично вошли социальные медиа: Facebook, Twitter, Wiki, YouTube и т.д. Современная лингвистика, в том числе русистика, не обходит стороной элек-



тронные коммуникативные практики. Электронные тексты получают новое теоретическое осмысление как поликодовые сообщения, сочетающие семиотически разнородную информацию. Основной единицей коммуникации становится дисплейный, или конвергентный, текст, который отличают «вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем и экспрессем), блочный синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образцу монтажа кадров в кинофильмах), жесткая конструктивность, своеобразная аномия (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой), другие признаки» [1].

В рамках программы продвижения русского языка, курируемой Правительством РФ, реализуется масштабный проект «Образование на русском», представляющий собой открытую

электронную образовательную среду для изучающих русский язык и обучающих русскому языку. Основными принципами проекта являются мобильность, доступность, практичность, индивидуальность, использование игровых технологий. Ключевые направления работы портала: полный курс онлайн-обучения русскому как иностранному, система профессиональной поддержки преподавателей русского языка и педагогов, преподающих на русском языке, школа русского языка для детей-билингвов. В рамках программы изучения русского языка иноязычные пользователи смогут пройти тестирование и определить уровень владения русским языком; выбрать один из шести модулей программы изучения языка в соответствии с международными уровнями освоения языка — от А1 до С2, самостоятельно определить время обучения и учиться на интерактивных занятиях с помощью компьютера или мобиль-

ных устройств, находясь в любой точке мира.

Все модули рассчитаны как на самостоятельное освоение слушателем, так и на обучение с поддержкой сертифицированного тьютора. Каждый курс обеспечен разнообразными учебными материалами: упражнениями, рисунками, схемами, таблицами, анимацией, а также звуковым сопровождением, записанным на профессиональной студии дикторами. Для изучения фонетики предлагается лингафонный кабинет, отработка грамматических навыков и закрепление лексики ведется с использованием современных, в том числе игровых, электронных образовательных технологий. В конце каждого модуля слушателю предлагается пройти итоговое тестирование, которое покажет результаты освоения данного уровня.

Преподавателям русского языка как иностранного портал предоставляет возможность повышения квалификации и

переподготовки в дистанционном формате. Уже сегодня более 4500 преподавателей являются зарегистрированными пользователями портала, свыше 3000 из них прошли обучение по программе повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного».

Программа профессиональной поддержки тьюторов является первым опытом реализации дистанционной программы педагогической переподготовки в сфере русистики, предполагается провести ее с участием преподавателей Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В рамках «Школы профессиональной поддержки» преподавателям впервые будет предоставлена возможность пройти полноценный курс профессиональной переподготовки по программе «Преподавание русского языка как иностранного» в онлайн-формате. При условии успешного прохождения контрольного испытания (экзамена и защиты выпускной квалификационной работы) по всей программе в очной форме слушатели получают диплом, дающий право на преподавание РКИ. Это, в свою очередь, дает преподавателям возможность участвовать в программе в качестве наставников и обучать учащихся в онлайн-формате на портале «Образование на русском».

Для детей соотечественников, проживающих за рубежом, и детей-билингвов разработан раздел «Русский язык для наших детей», включающий красочные, интерактивные обучающие материалы и систему сертификационного тестирования, которая, как мы

полагаем, станет важным элементом мотивации к изучению русского языка.

Статистика впечатляет: более 70 методистов из более чем 10 вузов страны разработали эту открытую среду изучения русского языка, более 5000 часов электронного образовательного контента для изучения русского языка на уровнях А1–С2. Сегодня на портале зарегистрировано более 5000 педагогов, более 300 000 обучающихся из 120 стран мира. Все это стало возможным благодаря фундаменту научных исследований и традиций практики преподавания РКИ в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина, а также формированию новых научных направлений, прежде всего работам академика В.Г. Костомарова в области дисплейных текстов.

Накопленный потенциал научных школ и высокая эффективность работы коллектива обеспечили Государственному институту русского языка им. А.С. Пушкина статус научно-методического и организационного центра государственной программы продвижения русского языка, признание этих результатов профессиональным сообществом стало залогом дальнейшего развития проекта и научного роста разработчиков портала.

Как и любой масштабный интернет-проект, мы предложили пользователям бета-версию, которая предполагает синхронное использование ресурса и его доработку. В настоящее время ведется сбор данных о работе системы, вносятся коррективы. В результате можно говорить о зарождении в институте нового научного направления — электронной педагогики.

Портал обладает большим научным потенциалом, он является неисчерпаемой базой эмпирических данных, универсальной экспериментальной площадкой для исследований по новому научному направлению — цифровой педагогике. Исследователям и педагогам предстоит получить достоверные научные данные о пределах применимости дистанционных инструментов в преподавании иностранного языка, оценить эффективность учебного процесса в условиях электронной образовательной среды, установить и подробно описать оптимальные педагогические траектории. Фактическим материалом могут стать статистические данные о посещаемости портала, результатах тестирования (как промежуточного, так и итогового), скорости прохождения курсов, количестве и типах ошибок в ходе выполнения заданий. Нелишним будет провести психолого-педагогическое обследование самих обучающихся, выбравших портал в качестве образовательной среды. Какова их реальная мотивация? Стало ли их обучение более эффективным? Удовлетворены ли они? Думается, ответы на эти вопросы могут быть даны только по итогам полномасштабных научных исследований, выполненных международными творческими коллективами. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина открыт для таких проектов и готов расширять свою партнерскую сеть. ■

Литература

1. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60.

НЕКОТОРЫЕ ЗНАЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Оути Охтонен
Хельсинкский университет
outi.ohthonen@outlook.com

Ключевые слова:
несовершенный вид
русского глагола,
контекстуальная
обусловленность
значений, нейтрализация
видовой оппозиции
в контексте, практическая
грамматика русского языка

Введение

Настоящее исследование посвящено обобщенно-фактическому значению (ОФ) и единично-фактическому значению (ЕФ) несовершенного вида. Частные видовые значения реализуются на основе инвариантных значений видов при присоединении к ним значений, выражающихся контекстом (см., например: [6, с. 178]. В отличие от инвариантного значения совершенного вида, инвариантное значение несовершенного вида может нейтрализоваться в определенных контекстах или речевых си-

туациях. ОФ и ЕФ проявляются именно в контекстуальных условиях, в которых инвариантное значение нейтрализуется [2, с. 82].

Нейтрализация инвариантного значения несовершенного вида происходит при устранении тех выражаемых контекстом значений, которые поддерживают или реализуют его (другие) частные значения. В результате нейтрализации «форма несовершенного вида сохраняет в своем значении только признак сопряженности субъекта с осуществлением действия».

В реализующих аспектуально-нейтрализованные значения высказываниях «важна констатация действия как факта, а не его аспектуальное проявление» [2, с. 82].

В ОФ внимание говорящего направлено на констатацию реализации самого действия как такового, на выражение наличия или отсутствия его совершения:

(1) *Строили ли вы когда-нибудь дома?* [3, с. 69]

В ЕФ единичность и целостность всегда выражены контекстуально:

(2) *Кто строил этот дом?* [2, с. 88]

И ОФ, и ЕФ реализуются чаще всего в формах прошедшего времени, выступающих в особенности в вопросительных предложениях и ответных репликах. Мы сосредотачиваемся на проявлении ОФ и ЕФ в утвердительных предложениях прошедшего времени с точки зрения обучения русскому языку как иностранному.

ОФ и ЕФ широко распространены в русской речи. Употребление несовершенного вида в данных значениях встречается не только в русском языке, но и в других славянских языках. Оно считается одним из самых характерных свойств их аспектуальных систем (см., например: [4]).

Стимулом для нашего исследования послужила написанная американским лингвистом О. Сваном статья «The Mystery of the Imperfective-completive» [7]. В небольшой статье обсуждаются проблемы, связанные с обучением носителей английского языка употреблению видов глагола русского языка. По мнению Свана, одна из самых больших проблем заключается в том, что, выучив правило, согласно которому при указании на завер-

шенное в прошлом действие используются глаголы совершенного вида, студенты не понимают, почему в предложениях типа (3)–(5) он не допускается:

(3) **Вчера Вера написала два часа.*

(4) **Вчера муж сыграл весь вечер в карты.*

(5) **Кто вчера сказал на собрании?*

С этой точки зрения понимание употребления несовершенного вида в контекстах, в которых речь идет о прошедших единичных и целостных действиях (т.е. при реализации ОФ или ЕФ), как нам кажется, имеет еще большее значение для понимания всей системы видов глагола русского языка. Выучив больше правил, студен-

ченных для обучения русскому языку как иностранному. Мы с этим согласны: в пособиях многие из самых трудных и с точки зрения понимания всей глагольной системы самых важных вопросов просто не обсуждаются достаточно глубоко и систематически.

Кроме упомянутых выше факторов, ситуацию усложняют, на наш взгляд, подводимые обычно под обобщенно-фактическое значение случаи, когда происходит конкуренция видов, то есть высказывания, в которых возможно употребление глаголов обоих видов без изменения основного смысла высказывания. На самом деле в этих трудных для иностранцев случаях представлено не обоб-

Понимание употребления несовершенного вида в контекстах, в которых речь идет о прошедших единичных и целостных действиях (т. е. при реализации ОФ или ЕФ), имеет большое значение для понимания всей системы видов глагола русского языка.

ты-иностранцы понимают, что выражение протекания, процесса действия требует употребления глаголов несовершенного вида (как и в приведенных выше предложениях), но им все еще трудно, может быть, даже труднее понять, почему он употребляется также в следующих предложениях:

(6) *Вы читали роман «Война и мир»?* [6, с. 183]

(7) *Я уже видел этот фильм.* [2, с. 85]

Сван [7, с. 519] указывает на тот факт, что, кроме сложности самой глагольной системы русского языка, обучение видам глагола иностранных студентов затрудняется из-за недостатка пособий, предназна-

ченно-фактическое, а близкое ему единично-фактическое значение:

(8) *Где вы защищали/защитили диссертацию?* [6, с. 185]

(9) *Вы уже заказывали/заказали?* [2, с. 90]

По нашему мнению, различие ОФ и ЕФ совершенно необходимо, чтобы изучающие русский язык как иностранный студенты могли понять, в каких контекстуальных условиях виды могут быть употреблены синонимично. Мы попытаемся установить наиболее существенные признаки этих значений и в связи с этим описать их различие, а также дать описание употребления этих значений несовершенного вида и прове-

В повествовательных предложениях ОФ (63%) и ЕФ (74%) встречаются гораздо чаще, чем в вопросительных (ОФ — 37%, ЕФ — 26%). Оба значения обычно реализуются в русской речи именно в просительных предложениях.

сти анализ закономерностей, связанных с выбором вида в высказываниях, в которых употребление несовершенного вида реализует ЕФ.

В рамках учебных планов финской основной школы или гимназии глубокое изучение ОФ или вообще частных видовых значений невозможно, однако ОФ и ЕФ выступают в текстах и упражнениях уже на довольно раннем уровне обучения русскому языку. Рассмотрим, как они представлены в элементарных пособиях, используемых в обучении русскому языку в Финляндии.

Как показывает Х. Томмола [1, с. 87–106], выбор вида в высказываниях, где ЕФ несовершенного вида конкурирует с конкретно-фактическим значением совершенного, часто соответствует выбору падежной формы прямого дополнения в соответствующих финских предложениях. То же касается и выражения в финском языке тех случаев, когда в русском языке употребление несовершенного вида реализует значение аннулированности результата действия, тогда как совершенным видом выражается то, что результат действия сохраняется или имеется в момент речи (см., например: [5, с. 247]).

Материал исследования

ОФ и ЕФ рассматриваются по материалам 16 финских пособий по русскому языку. За исключением пособия «Можно!

3», тексты уроков всех пособий даются в виде диалогов. Так как пособия всех серий предназначены для тех, кто только начинает или только что начал изучать русский язык, в текстах обсуждаются в основном одни и те же темы и представляются одни и те же грамматические явления. Везде даются упражнения одних и тех же типов, хотя состав упражнений немного варьируется. Грамматика предлагается при каждом уроке через употребление в тексте и в форме упражнений. Кажется, что педагогические взгляды авторов не сильно отличаются. Вначале учащиеся знакомятся с формами настоящего и прошедшего времени глаголов, а потом будущего. После индикатива представляются формы условного и повелительного наклонений. Из глаголов движения сначала представлены дуративные и итеративные бесприставочные глаголы движения, а потом приставочные глаголы движения. Главный упор делается на обучении употреблению бесприставочных глаголов движения и приставочных глаголов движения совершенного вида настоящего времени.

ОФ и ЕФ несовершенного вида широко представлены во всех разделах пособий, поэтому мы решили проанализировать и интерпретировать все высказывания в текстах и упражнениях, когда глагол несовершенного вида выступает в форме прошедшего времени в утверди-

тельном предложении (кроме одновидовых). Мы подсчитали те случаи, в которых представлено ОФ или ЕФ. Кроме того, мы учитывали и отрицательные ответные реплики на общие вопросы, реализующие ОФ. Остальные отрицательные предложения, даже такие, в которых значение частицы не ослаблено, были исключены (типа *Таня, ты не брала мои деньги? Где они?*).

В большинстве спорных случаев вопрос заключается в том, является ли данное действие единичным или повторяющимся (примеры 10 и 11), целостным или процессуальным (примеры 12 и 13):

(10) *До обеда Пекка звонил в Москву.*

(11) *Пекка обедал днем с коллегой в ресторане.*

(12) *Мы говорили о том, что видели на улице.*

(13) *Один раз я видел, как молодой человек пошел в банк и...*

Мы интерпретировали как единичные действия те, в которых повторяемость действия не выражается эксплицитно или семантика которых не создает представления о повторяемости действия, несмотря на то что, в принципе, допустима и другая интерпретация. Соответственно, предложения типа (12) и (13) были интерпретированы как единичные и целостные, если контекст не допускал представления о действии как протекающем в определенный момент конкретном процессе.

Мы обнаружили всего 380 случаев, в которых несовершенный вид выступает в ОФ (54%) или в ЕФ (46%), чаще они встречаются в пособиях для взрослых. В упражнениях по глаголам приводится 42% всех ОФ и 13% ЕФ. ОФ объясняется,

а ЕФ не представлено эксплицитно. Большинство случаев, в которых несовершенный вид выступает в данных значениях, встречается в текстах (ОФ — 29%, ЕФ — 45%) или в остальных упражнениях (ОФ — 29%, ЕФ — 41%).

В повествовательных предложениях ОФ (63%) и ЕФ (74%) встречаются гораздо чаще, чем в вопросительных (ОФ — 37%, ЕФ — 26%). Этот факт особенно интересен потому, что оба значения обычно реализуются в русской речи именно в вопросительных предложениях. 19%

яются в разных временах. Иногда упоминается, что признаки действия, передаваемые в русском языке (в формах прошедшего времени) видами глагола, (часто) выражаются в финском языке падежом прямого дополнения.

Согласно пособию «Кафе Питер 2», в прошедшем времени несовершенный вид употребляется тогда, когда спрашивают или констатируют, было ли действие вообще или нет: *Ты читал «Анну Каренину»? Употребление несовершенного вида при констатации факта прошед-*

действия. Однако при выражении разовых последовательных действий возможно иногда и употребление несовершенного вида в ЕФ. Ни в одном из пособий не содержатся эксплицитные сведения, что существуют и высказывания, в которых виды конкурируют, то есть могут быть употреблены синонимично.

Обобщенно-фактическое значение в финских пособиях

По нашим наблюдениям, несовершенный вид в рассматриваемых пособиях выступает во всех разновидностях ОФ:

- в высказываниях, где спрашивают, было ли действие вообще или нет;
- в высказываниях, где проявляется значение перфектности;
- в высказываниях, где несовершенный вид выступает в значении аннулированности результата действия.

В учебнике «Привет, Саша!» есть урок, который называется «Ты читал “Неизвестного солдата”?». Как видно уже по заглавию, в тексте урока употребление несовершенного вида в ОФ представляется в очень типичном для его реализации контексте. Оно проявляется в общем вопросе, который задан, чтобы узнать, было ли названное глаголом действие когда-нибудь вообще или нет. С точки зрения коммуникативной направленности высказывания несущественно, являлось ли действие единичным или повторяющимся, целостным или нецелостным, интересует ли говорящего, совершилось оно когда-нибудь или нет, знаком ли собеседник с содержанием данной книги. В подобных высказываниях обобщенно-фактическое значение реализуется и в пособиях других линеек:

При представлении видов глагола нужно или представление примеров в более широком контексте, или описание студентам речевой ситуации, мысленно сконструированной «за пределами предложений-примеров», иным способом.

всех высказываний с ОФ появляются в типичном контексте вопросно-ответных диалогов:

(14) — Ты видел фильм «Титаник»? — Да, видел.

(15) — Вы видели живого медведя? — Видел. Правда, в зоопарке.

Вопросно-ответные пары, в которых несовершенный вид выступает в ЕФ, составляют 10 % всех реализующих данное значение случаев. Они обычно состоят из частного вопроса и ответной реплики:

(16) — Когда Ирина звонила? — Она звонила в субботу.

(17) — Где показывали этот фильм? — Фильм показывали по центральному телевидению.

При представлении видов глагола во всех сериях исходят из того, что почти все глаголы русского языка имеют две видовые формы, которые употребля-

ются в разных временах. Иногда упоминается и в пособии «Привет, Саша!»:

— Ты читал роман «Неизвестный солдат»? — Да, читал.

— Что ты делал утром? — Я готовил обед.

— Где вы были летом? — Мы ездили в Петербург.

На основе этих примеров различие ОФ и конкретно-процессного употребления трудно или даже невозможно. Аналогичные трудности встречаются и в других пособиях.

С нашей точки зрения, самая большая проблема описаний совершенного вида в пособиях заключается в том, что во всех линейках учебников однозначно констатируется, что в прошедшем времени совершенный вид употребляется тогда, когда действие завершено. Почти во всех линейках также отмечается, что совершенный вид указывает на завершённые, последовательные

(18) — *А ты смотрел фильм «Человек с киноаппаратом»?* — *Нет, не смотрел.* (Можно!)

(19) — *Ты видела «Лебединое озеро»?* — *Да, видела, но могу еще раз посмотреть.* (Капуста мастер)

(20) *Пекка, ты читал Пушкина?* (Салют!)

Несовершенный вид в ОФ выступает далее в тексте учебника в реплике:

(21) *Меня всегда интересовала военная тематика. Я читал также «Здесь под Северной звездой».* (Привет, Саша!)

В тексте урока иллюстрируются и некоторые другие частные видовые значения, как, например, подчеркнута длительная разновидность конкретно-процессного значения несовершенного вида и конкретно-фактическое значение совершенного вида в следующем высказывании:

(22) *Однажды я начала «Преступление и наказание» по-русски. Читала долго, наверно, полгода. Ну и наконец, конечно, прочитала.* (Привет, Саша!)

ОФ часто реализуется в общих вопросах при представлении неопределенных местоимений и наречий, например:

(23) *Ты что-нибудь слышал об этом?* (Что нового, Саша?)

(24) — *Мне кто-нибудь звонил?* — *Тебе кто-то звонил, но я не знаю кто.* (Кафе Питер)

(25) *Где-нибудь вы уже видели эту книгу?* (Капуста мастер)

В следующем упражнении представляются высказывания, в которых, согласно инструкции упражнения, при указании на единичное, совершенное в прошлом действие употребляется несовершенный вид, когда констатируют, что такое

действие имело место. В примерах реализуется перфектное значение несовершенного вида. Несовершенный вид указывает на совершенное в прошлом действие, результат которого с точки зрения речевой ситуации является актуальным и характеризует свойства или состояние (знания, сведения) субъекта. В некоторых из примеров употребляется наречие *уже*, которым подчеркивается значение перфектности:

(26) *Он не пошел со мной на выставку, так как он уже однажды видел эти картины.* (Что нового, Саша?)

(27) *Муж знает, как печь пироги. Он однажды уже пек.* (Что нового, Саша?)

В большинстве предложений единичность действий выражена обстоятельствами меры *один раз* или *однажды*:

(28) *Питерские эклеры вкусные. Я один раз пробовала.*

(29) *«Кофф» — хорошее пиво. Я ... однажды.*

Однако в следующих двух предложениях разовость выражена только контекстуально (в инструкции к упражнению сказано, что в примерах речь идет о совершенных в прошлом единичных действиях):

(30) *Мне нравится игра этой пианистки. Я уже слышала ее.*

(31) *Это хороший магазин. Я уже ... фрукты здесь.*

В текстах уроков финских пособий часто реализуется перфектная разновидность ОФ. В перфектном значении встречаются только предельно-результативные глаголы, потому что проявление перфектного значения связано не с самим ОФ, а с семантическими особенностями предельно-результативных

глаголов. В этих случаях даже глаголы *смотреть*, *слышать* и *видеть* имеют предельно-результативное значение.

ОФ выступает в финских пособиях в тех высказываниях, где проявляется значение аннулированности результата действия, которое реализуют глаголы движения, но их очень мало:

(32) — *Как вы отметили Новый год?* — *Очень весело. Приходили соседи по этажу.* (Салют!)

(33) *Моя племянница уезжала в Финляндию, и она услышала от Лауры, что ты сейчас в Ираке, работаешь там корреспондентом финского телевидения.* (Кафе Питер)

Хотя субъект действия двигался «туда и обратно», употребляется совершенный вид, если глагол выражает движение объекта и в высказывании подчеркивается результат действия:

(34) — *Куда ты ходил?* — *Отнес письмо на почту.* (Что нового, Саша?)

(35) — *Куда она ходила?* — *Она относила письмо на почту. Она отводила дочку в детский сад.* (Что нового, Саша?)

(36) — *Ты уже вернулся?* — *Да, я уже отнес туфли в мастерскую.* (Что нового, Саша?)

(37) — *Что делал? Чем был занят?* — *Я отвозил вещи на вокзал.* (Что нового, Саша?)

Другие глаголы «обратимого действия» встречаются в финских пособиях чрезвычайно редко:

(38) — *Хорошо спала?* — *Ничего, спасибо. Было жарко.* — *Поэтому ты вставала?* — *Да. Открыла форточку.* (Что нового, Саша?)

(39) — *Почему в комнате холодно?* — *Я открывал окно.* (Можно!)

Единично-фактическое значение в финских пособиях

Во всех пособиях обнаружены примеры употребления несовершенного вида в ЕФ, но это значение не описано эксплицитно, хотя несовершенный вид имеет его в текстах и упражнениях почти так же часто, как ОФ. ЕФ часто реализуется в перформативных высказываниях:

(40) — *Так, а где Ксения? — Она у моей подруги Лены, которая живет тут рядом. Ксения обещала ухаживать за детьми Лены. (Можно!)*

(41) *Это, наверное, Лена и Миша. Они обещали подвезти меня на вокзал. (Капуста мастер)*

(42) *Нина мне однажды рассказывала, что в Финляндии праздник Восьмое марта не такой большой праздник, как у нас. (Можно!)*

(43) *Кстати, мама. Светлана Ивановна просила тебя позвонить ей. (Кафе Питер)*

(44) *Ты говорила, что твоя сестра живет во Франции. У тебя есть еще сестры или братья? (Привет, Саша!)*

(45) — *Сейчас будет гроза. Хотя по радио обещали хорошую погоду. — Нет, по радио говорили: «Возможны кратковременные осадки». (Капуста мастер)*

(46) *Мне предлагали эту работу, но я в конце концов отказался. (Кафе Питер)*

(47) — *По радио передавали, что будет гроза. — Хорошо, что не передавали, а то не заметили бы. (Что нового, Саша?)*

(48) — *А Плисецкая танцует? — Нет. — Ну, конечно, нет. Я просто шутила. (Можно!)*

Многим речевым действиям свойственно то, что они имели место в прошлом и завершены.

Из-за этого нет необходимости подчеркивать их завершенность употреблением глаголов

тельные высказывания, в которых единичность и целостность совершенного в прошлом дей-

Ни в одном из пособий не упоминается о том, что существуют и высказывания, в которых виды конструируют, в которых они могут быть употреблены синонимично.

совершенного вида, возможно употребление нейтрализованного несовершенного вида [6, с. 186].

ЕФ встречается два-три раза и в повествовательных предложениях, когда говорящий сообщает о совершенном им в прошлом действии, осуществление которого подтверждается:

(49) — *Мне жарко! — Вот видишь! Я же тебя предупреждала. (Капуста мастер)*

(50) *Лена, все-таки прохладно. Я же тебе говорил: возьми плащ! (Капуста мастер)*

Для подтверждения осуществления действия в таких предложениях часто употребляется частица *же* в усилительной функции. Кроме нее, возможно и наречие *уже* в значении предшествующего совершения действия.

В одном из упражнений говорящий просит собеседника выполнить действие, а тот отвечает, что оно уже выполнено, по образцу:

(51) — *Обязательно позвони вечером Ирине! — Уже звонил. (Что нового, Саша?)*

В инструкции, однако, не объясняется, что, кроме несовершенного вида, в примерах возможен и совершенный вид.

Типичным контекстом для реализации ЕФ в финских пособиях являются повествова-

ствия выводимы из данной речевой ситуации:

(52) *А если ты увидишь Пекку, передай ему, что Лена звонила. (Салют!)*

(53) *Звонила Лаура. Поздравила нас с Новым годом. (Кафе Питер)*

(54) *Позавчера я видел Пааво Липпонена на улице! (Можно!)*

(55) *Сегодня утром я слушала лекцию «Россия и НАТО». (Кафе Питер)*

(56) *Я вчера ужинал в ресторане. (Можно!)*

(57) *Добрый вечер! Я заказывал номер. (Кафе Питер)*

ЕФ встречается также в вопросительных высказываниях двух типов. Во-первых, в вопросах, которые касаются времени, места или объекта действия. В них исходным положением служит факт совершенного в прошлом единичного целостного действия, и говорящий интересуется не самим действием, а сопровождающими его обстоятельствами:

(58) *Почему он звонил Пекке? (Салют!)*

(59) *Когда ты звонила мне? (Салют!)*

(60) *Куда вы звонили? (Салют!)*

(61) *Кому ты звонил вчера? (Можно!)*

В таких вопросах возможность употребления несовер-

шенного вида может быть связана и с предварительной осведомленностью говорящего о единичности и целостности действия или, по крайней мере, с сильной пресуппозицией:

(62) *Какие произведения этого писателя вы читали?* (Кафе Питер)

(63) *А ты знаешь, кого я видела в книжном магазине?* (Кафе Питер)

Во-вторых, это вопросительные предложения, касающиеся действий, совершение, единичность и целостность которых так или иначе предполагаются на основе данной речевой ситуации. Часто в них спрашивают о типовых обиходно-бытовых действиях:

(64) *Вы меняли деньги?* (Можно!)

(65) — *Пекка, рад вас видеть! Как дела?*

— *Спасибо! Все хорошо! А у вас?*

— *Все в порядке. Дела идут хорошо.*

— *Отлично! Вам звонили из Турку?*

— *Да, звонили. Вчера утром.* (Салют!)

(66) *Вы уже принимали какое-нибудь лекарство?* (Салют!)

(67) *Вы уже обедали?* (Кафе Питер)

(68) *Ну как занятия? <...> После занятий вы обедали в «Маяке»?* (Кафе Питер)

Во всех данных примерах несовершенным видом обозначается действие, которое ситуативно представлено как совершенное.

Заключение

На уровне элементарного обучения ознакомление со всеми разновидностями или даже основными частными значениями видов нецелесообразно или

даже невозможно, но этот факт не должен, по нашему мнению, исключать четкое и подробное описание выбранных для представления значений. Широта описаний позволяет включить в «правила» выбора вида как можно больше типов употребления, но в то же время приводит к тому, что описания остаются абстрактными или неопределенными. Сложный и многообразный процесс выбора вида или употребления видов в речи невозможно представить упрощенно.

Как в посвященных проблематике обобщенно-фактического значения работах вообще, так и в финских пособиях в качестве примеров обычно приводятся изолированные предложения. Поэтому понимание употребления того или иного вида в предложениях-примерах часто требует представить определенную речевую ситуацию, стоящую за ними. По нашему мнению, прежде всего, при представлении видов глагола нужно или представление примеров в более широком контексте, или описание студентам речевой ситуации, мысленно сконструированной «за пределами предложений-примеров», иным способом. Вообще необходимо уделять более пристальное внимание выбору примеров. С этой точки зрения особенно важен выбор примеров, реализующих обобщенно-фактическое или единично-фактическое значение. Ведь в них несовершенный вид выступает в свойственном употреблению совершенного вида контексте, и выбор вида невозможен на основе «правила бурвчика», часто представленного в пособиях элементарного уровня, согласно которому при указании на завершённое

в прошлом действие употребляются глаголы совершенного вида.

Ни в одном из пособий даже не упоминается о том, что существуют и высказывания, в которых виды конкурируют, в которых они могут быть употреблены синонимично. Тем не менее, например, перформативные высказывания, в которых без изменения основного смысла высказывания допускается употребление как несовершенного, так и совершенного вида, широко распространены в текстах пособий. ■

Литература

1. Томмола Х. Аспектуальность в финском и русском языках // *Neuvostoliittoinstituutin vuosisikirja* 28. Helsinki: Hakapaino, 1986.
2. Шелякин М.А. Категория аспектуальности русского глагола. М.: ЛКИ, 2008.
3. Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского глагола. Таллин: Балгус, 1983.
4. Dickey S. A comparative analysis of the Slavic imperfective general-factual // *Journal of Slavic Linguistics*. 1995. Vol. 2, N 3. P. 288–307.
5. Leinonen M. Narrative implications of aspect in Russian and in Finnish // *Aspect bound. A voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology* / Eds. C. de Groot, H. Tommola. Dordrecht: Foris, 1984. P. 239–255.
6. Nikunlassi A. Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen. Helsinki: Hakapaino Oy, 2002.
7. Swan O. The Mystery of the Imperfective-completive // *Slavic and East European Journal*. 1977. Vol. 21, N 4. P. 517–525.

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- БИЛИНГВОВ

Ольга Ненонен
Тамперский университет

В последнее время язык (в данном случае русский язык) двуязычных людей рассматривается в виде своеобразной реорганизованной системы, имеющей, с одной стороны, черты исконного русского языка, с другой стороны, новые качества, появляющиеся в иноязычном окружении, что обусловлено взаимовлиянием языков и ограниченностью инпута [5; 6; 3; 9; 1]. Все это сближает язык симультанных билингов с херитажным языком, считающимся вариантом русского языка, примером его креолизации [8; 4]. Таким образом, речи двуязычных людей свойственны «детские» и «взрослые» ошибки монолингвов, ошибки инофонов и «двуязычные» ошибки, возникающие в условиях языкового контакта. Кроме того, каждый случай двуязычия по-своему

уникален из-за особых условий инпута и личностных характеристик человека.

В данной статье описываются некоторые характерные особенности письменной речи студентов-билингвов, обучающихся на кафедре русского языка, культуры и переводоведения Тамперского университета. Опыт преподавания русского языка билингам, собственные наблюдения и беседы с коллегами позволили выявить проблематику обучаемости этой группы студентов. Сложившаяся у них «упрощенная» система русского языка является замкнутой и самодостаточной. Закоренелые ошибки исправляются с трудом, несмотря на стремление студентов к совершенствованию своей языковой компетенции. Задача описания и анализа письменной речи студентов-билингвов

Ключевые слова:
билингвы, ошибки,
синтаксис, лексика,
многоярусность

осложняется еще и тем, что мы имеем дело с гетерогенной группой. Среди наших студентов есть симультанные билингвы с высокой языковой компетенцией, но чаще всего у двуязычных студентов один язык (обычно русский) значительно слабее другого — доминантного.

На основе метода классификации ошибок С.Н. Цейтлин [7, с. 9–19] мы выделяем три основных вида ошибок в письменной речи молодых билингвов: системные (нарушение языковой нормы, например, в силу слишком последовательного соблюдения системы), просторечные (использование просторечных элементов) и композиционные (нарушение лексической и синтаксической сочетаемости, смысловая и синтаксическая избыточность, неоправданный пропуск компонентов). Настоящий обзор посвящен рассмотрению композиционных ошибок в письменных работах студентов.

«Композиционные сбои» представляют собой нарушения языковых структур, проявляющиеся на разных языковых уровнях. К этому разряду можно отнести некоторые нарушения лексических и синтаксических норм языка: нарушения сочетаемости, фразеологические ошибки и т. п. Приведем несколько конкретных примеров композиционных ошибок из сочинений студентов-билингвов (орфография и пунктуация сохранены).

Синтаксическая избыточность

Синтаксическая избыточность выражается в неоправданном употреблении синтаксически лишних компонентов:

Математика — предмет, про который мне очень сложно сказать, ненавижу ли или люблю ли его. // Надо чтобы это занятие,

работа, тебе нравилась бы. // Все это для того, чтобы женщины могли бы участвовать в рабочей жизни. // Они спрашивали, что не нужна ли нам помощь. // Надеюсь, что смогу более подробнее рассказать о себе и своей заинтересованности в должности письменного переводчика на собеседовании.

Синтаксической избыточностью или монотонностью также можно считать повторяющиеся друг за другом однотипные синтаксические структуры,

«Композиционные сбои» представляют собой нарушения языковых структур, проявляющиеся на разных языковых уровнях.

часто встречающиеся в речи билингвов:

Я люблю многие блюда. Есть конечно блюда, которые мне не нравятся. Я обожаю мясные блюда, например, жареное мясо и плов. Галубцы очень вкусное и полезное блюдо. Моя мама готовит очень вкусно. Я люблю её супы и выпечки. Я стараюсь обедать в университете, чтобы не готовить дома. А на работу я всегда беру с собой что-то поесть. ...Я люблю ходить в рестораны, но у меня нет особо много денег, чтобы часто есть в ресторанах. Я люблю пробовать новые блюда. Особенно китайские и русские блюда. Проблема часто в том, что я боюсь пробовать совсем новые блюда. Я не хочу платить за плохую еду.

Лексическая избыточность

Студенты-билингвы часто демонстрируют лексическую избыточность в речи, т. е. допускают неоправданные семантические повторы, например в виде не-

уместных интенсификаторов или синонимического дублирования: СМИ имеют **чрезвычайно великое** место в жизни **представителей этнических групп**. // Разнообразное питание **очень главное** для человека. // Мне **тоже** очень и нравится экзотическая, китайская кухня, именно острые блюда (в данном предложении также нарушен порядок слов).

Лексическая избыточность — это и лишние, нерелевантные с семантической точки зрения лексемы:

Поэтому желательно заранее, надо себя находить и учиться.

Немотивированный повтор одного и того же слова

Тавтология как разновидность лексической избыточности представляет собой повторение одних и тех же слов:

Мама напекла всяких тортов и мы угощали гостей. И конечно мы всех угостили шампанским, после шампанского мы угостили всех кофе. Детей мы угостили лимонадом. // За столом я со всеми разговаривал, все мне задавали вопросы про армию и учебу. Все были очень заинтересованы моим дипломом, и я конечно всем показал и объяснил что там написано. Все мне принесли подарок, и почти все дарили деньги. // У меня всегда открыты двери для гостей. Не желанных гостей нет. Я очень гостеприимный человек и всегда жду гостей с радостью.

Обращает на себя внимание то, что у студентов-билингвов

лексическая избыточность (неоправданные лексические и семантические повторы) сочетается с лексическим однообразием (бедным лексиконом), формирующимся в условиях дефицита естественной коммуникации.

Пропуск компонентов предложения

Пропуск компонентов предложения часто объясняется влиянием финского языка:

Я хочу усыновить (пропущено ребёнка, по-фински *haluan adoptoida*), потому что в мире столько много горя и детей без счастливого дома. // У меня (пропущен предлог *vo*; в финском языке, синтетическом по своей природе, предлогов нет, это объясняет затруднения в использовании предлогов у билингвов) многих местах, городах очень много хороших знакомых, друзей. // (пропущен предлог *v*: в следующий раз) Следующее раз обязательно покажу чего-то нового! // Иди на эту дорогу и продолжай (пропущен

ского языка, например, несогласованное определение ставится перед определяемым существительным; в пассивных конструкциях подлежащее предшествует сказуемому:

Саами язык («язык саами», «язык саамов», «саамский язык») // Второстепенных членов предложения традиционная классификация сохраняется («сохраняется традиционная классификация второстепенных членов предложения»). // *Детские сады* были построены, *общие столовые* были открыты и *коммуналки* были основаны («были построены детские сады, ...»).

Другая причина нарушения порядка слов — незнание синтаксических норм русского языка:

В Париже заключённая *помолвка* распалась в 1885 году (обстоятельство места должно следовать за глагольной формой). // *Моя бабушка живёт в России* и я езжу к ней *редковато* — *реже* чем бы хотела (частица *бы* долж-

(«во многих городах» или «во множестве городов»).

Комплексные композиционные ошибки

Комплексные композиционные ошибки представляют собой одновременное нарушение нескольких языковых норм:

Всё таки семья — какая она бы и не была — она всегда остаётся началом начал (нарушение порядка слов, синтаксическая избыточность: лишний союз *и*, повторное употребление местоимения *она*). // *Но, конечно, бесспорно, можем мы все согласиться, в том, что еда приготовлена из маминых рук самое вкусное!* (семантический повтор, нарушение порядка слов, орфографические ошибки, ошибки управления и согласования). // *Помимо информативной функции в качестве ежедневных сообщений о новостях мира, роль СМИ состоит также в деятельности своего рода инструмента помочь окружающему обществу понять место национальных меньшинств в нем* (лексическая избыточность, тавтология, нарушение синтаксической сочетаемости, нарушение порядка слов, а также калькирование финской конструкции: *keino auttaa ja ymmärtää* — «инструмент помочь и понять»).

Задача классификации наиболее частотных композиционных ошибок у студентов-билингвов не проста. Анализ их письменных работ демонстрирует, что многие ошибки являются многоярусными по природе, в связи с этим их однозначная трактовка не представляется возможной. Так, например, необоснованные повторы можно одновременно считать и лексическими, и синтаксическими недочётами. Для письменной речи молодых билингвов также характерно одновременное нару-

Устойчивость ошибок мешает их устранению даже в случае значительного улучшения качества и количества инпута. В связи с этим практическое усвоение языка необходимо дополнять изучением теоретических лингвистических дисциплин.

глагол *идти*, по-фински *jatkaa tietä alaspäin*) по ней вниз. // *Итак*, (пропущено местоимение *я*, в финском личные местоимения необязательны в предложениях, содержащих личные формы глагола, и в целях экономии часто пропускаются) *имею сильную мотивацию к данной работе*.

Нарушение порядка слов

Нарушение порядка слов часто объясняется прямым переносом порядка слов из фин-

на стоять после глагола). // *Мы пригласили много гостей к нам* (обстоятельство места следует ставить непосредственно после глагола).

Синтаксическая контаминация

Синтаксическая контаминация представляет собой вид композиционных ошибок, при которых две возможные синтаксические конструкции сливаются в одну: *во множестве городов*

Стоит также обучать студентов специальным техникам развития языковой рефлексии.

шение разных языковых норм, наслоение ошибок. Несмотря на широкое разнообразие, многие отступления от речевого стандарта монолингвов встречаются у разных билингвов, выполняющих работы самостоятельно, независимо друг от друга. Это позволяет сделать предположение о том, что перечисленные композиционные ошибки характерны для разновидности русского языка в иноязычном (финском) окружении.

Устойчивость ошибок мешает их устранению даже в случае значительного улучшения качества и количества инпута. В связи с этим практическое усвоение языка необходимо дополнять изучением теорети-

о том, что сила привычки не позволяет студентам замечать интерференционные нарушения в своей речи, следует сосредоточиться на их исправлении и автоматизации навыков. Все это предъявляет высокие требования к профессиональным качествам и бдительности преподавателя, работающего в иноязычной среде и с билингвами. Важно следить, чтобы преподавательский инпут не страдал от тесного контакта с билингвальными ошибками, несмотря на то что «язык объекта» имеет тенденцию влиять на язык описания [1].

В заключение хочется отметить, что коррекция ошибок не должна проводиться в ущерб

Коррекция ошибок не должна проводиться в ущерб творческому замыслу студента, не должна мешать творческому началу.

ческих лингвистических дисциплин. Особенно большое внимание следует уделять анализу выполненных письменных работ с выявлением нарушений языковой нормы по принципу «на ошибках учимся». Стоит также обучать студентов специальным техникам развития языковой рефлексии, основанным на анализе и синтезе эталонных текстов, опираясь при этом не на воспроизводство шаблонов, а на рефлексии и творчество. Такая работа способствует переходу от спонтанной (естественной) письменной речи к новому уровню самовыражения на письме — к литературному языку [2]. Помня

творческому замыслу студента, не должна мешать творческому началу. В связи с этим важно уделять особое внимание положительным отзывам о студенческих работах, отмечать не только недочеты, но и удачные моменты. ■

Литература

1. Ахапкина Я.Э. Отступления от речевого стандарта на письме у американских студентов из семей, говорящих по-русски // Проблемы онтолингвистики — 2013: Сб. ст. / Под ред. Т.А. Кругляковой (отв. ред.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 401–406.

2. Евграфова С.М. Спонтанная письменная речь как объект стилистического исследования // Язык как материал словесности: Сб. ст. к 90-летию проф. А.И. Горшкова. М.: Изд-во Литературного института им. Горького, 2013. С. 53–61.

3. Копотев М.В. KARTTU: результаты языкового тестирования в школе и вузе // Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования: Сб. ст. / Под ред. Е.Е. Юркова и др. СПб.: МИРС, 2012. С. 312–339.

4. Марушкина А.С., Рахилина Е.В. Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США) // Проблемы онтолингвистики — 2013: Сб. ст. / Под ред. Т.А. Кругляковой (отв. ред.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 435–439.

5. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб.: Златоуст, 2004. 308 с.

6. Протасова Е.Ю. Языковая компетенция студентов-билингвов // Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования: Сб. ст. / Под ред. Е.Е. Юркова и др. СПб.: МИРС, 2012. С. 294–311.

7. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.: МиМ, 1997. С. 9–19.

8. Polinsky M., Kagan O. Heritage Languages // In the 'Wild' and in the Classroom. Language and Linguistics Compass. 2007. Vol. 1, N 5. P. 368–395.

9. Ringblom N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm: University of Stockholm, 2012. 276 p.

КАКИМ ВИДАМ ПИСЬМА ОБУЧАЮТ В ФИНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Виктория Петровская
Ruslania books oy
Хельсинки

Ключевые слова:
обучение письму
в школе, клавиатурное
и рукописное письмо

Традиционно на протяжении многих лет в изучении языков внимание уделялось чтению и переводам текстов, а также письму. В последние десятилетия изучение и преподавание языка постепенно сводились к обучению речевым навыкам, к ведению диалога, и традиционное обучение письму в том объеме, в котором оно было раньше, постепенно уменьшалось.

Теперь же ситуация кардинально и в быстром темпе изменилась: с развитием Интернета и мгновенных писем, общения в

социальных сетях и постоянного написания различных текстов в разных сферах деятельности письмо возвращается как необходимое умение, но его виды, как и его цели, изменились. Соответственно, подстраиваясь под нужды современных учащихся, стоит вводить изменения и в преподавание письма в учебных заведениях.

Целями проведенного исследования¹ являлось создание общей картины обучения письму на уроках русского языка в финских учебных заведениях, уточне-

¹ Результаты исследования на русском языке впервые были опубликованы в сборнике [1].

ние используемых видов письма от руки и на клавиатуре, анализ особенностей обучения письму и свойственных ему потребностей, а также выявление сопутствующих обучению проблем.

Прописью, печатными буквами или на клавиатуре?

В изучении и преподавании русского языка одной из важнейших и крупнейших частей обучения является письмо. Обучение письму на русском языке требует не только стандартного набора схожих для многих языков навыков, но и специфического умения — использования кириллицы. Кириллический алфавит ставит для иностранца дополнительные преграды в изучении языка и требует усердной тренировки. Использовать написанные от руки печатные буквы (типичные для финского почерка и приемлемые, хоть и не рекомендуемые в финской системе образования) гораздо проще, но традиционное обучение требует навыков написания слов от руки именно прописью. В то же время все более распространяющееся в обучении использование компьютера не только требует выработки новых навыков, но и предоставляет множество неведомых ранее возможностей различных форм обучения.

Вопрос о том, стоит ли на уроках русского языка как иностранного учить писать лишь от руки прописью или же надо учить писать на клавиатуре, является спорным. В исследовании рассматриваются виды обучения письму, принятые среди учителей русского языка в Финляндии, а также используемые ими виды кириллической клавиатурной раскладки, потребности учащихся в письме с точки

зрения использования языка в будущем; выявляются типичные трудности обучения письму.

Для получения ответов на поставленные вопросы была со-

ставлена и выслана учителям по электронной почте опросная анкета. В ней содержались следующие вопросы, на которые учителям было предложено дать ответы в свободной форме — письменно или устно:

1. В каких учебных заведениях Вы преподаете?
2. Когда Вы учите своих учеников писать на русском языке, учите ли Вы их писать от руки прописью?
3. Разрешаете ли Вы своим ученикам писать от руки печатными буквами?
4. Когда Вы учите своих учеников писать на клавиатуре, Вы используете классическую раскладку «йцукен» или фонетическую «russlav/asdf»?
5. Если скоро вступающее в силу изменение выпускных экзаменов, при котором экзамены

русский язык как иностранный в Финляндии. Полученные результаты показывают, какому виду письма учителя обучают своих учеников. Мы проанализировали, какие особенности, нужды и требования существуют у педагогов. Стало ясно, каково соотношение обучения письму прописью и печатными буквами при обучении русскому языку как иностранному, а также как используются разные раскладки кириллической клавиатуры.

Респондентами являлись учителя различных учебных заведений Финляндии, от младших (1–6 классы) и средних школ (7–9 классы) до гимназий (10–12 классы, фин. lukio), вузов и учебных заведений для взрослых. В исследовании приняли участие двадцать два учителя,

Согласно POPS (2004), учащиеся основной школы должны иметь хорошие навыки письма с помощью клавиатуры. Это касается в том числе и умения писать на изучаемых иностранных языках. Однако редко кто из учителей русского языка указал, что учит своих учеников пользоваться клавиатурой.

будут сдаваться с помощью компьютера, коснется также русского языка, то что в этом случае кажется Вам сложным и что требует тщательного продумывания с точки зрения препода-

семнадцать из них ответили на опрос письменно, пятеро дали устные ответы. Часть учителей преподает одновременно в различных учебных заведениях, например в младшей и сред-

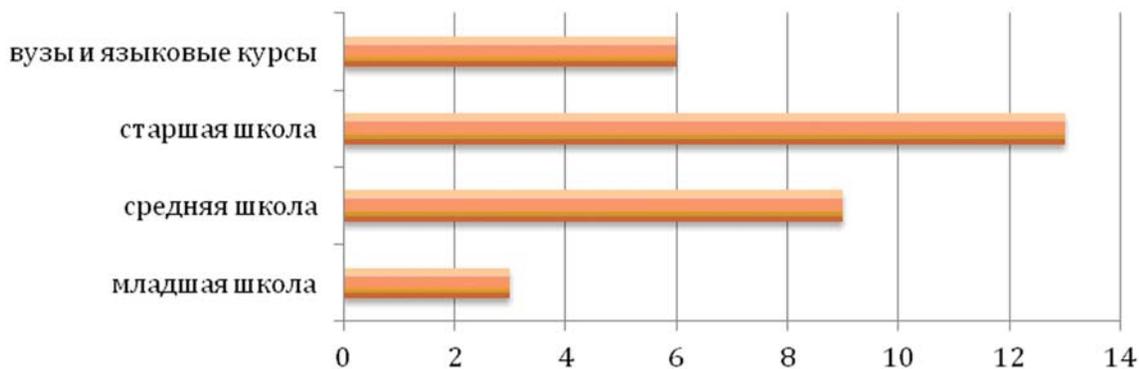


Рис. 1. Распределение преподавателей по учебным заведениям

ней школе или в старшей школе и на курсах для взрослых, поэтому многие из них отметили, что в разных группах они обучают навыкам письма по-разному.

Как указано на диаграмме (рис. 1), в младшей школе (классы 1–6) преподает трое, в средней школе (классы 7–9) девять, в старшей школе тринадцать и в иных учебных заведениях (в вузах или на языковых курсах нефилологического направления) шестеро.

Каждый учитель имеет собственную точку зрения и право выбора принципов и способов преподавания, если они соответствуют общегосударственному учебному плану и указанным в нем целям [3, 4].

В обучении языку письмо имеет важнейшее значение. Умение писать входит в базовые навыки человека, соответствует праву человека на получение среднего образования [5] и является, в особенности при изучении языков, обязательным и требующим постоянного развития.

Основы учебного плана для среднего образования [4] и Основы учебного плана для гимназий [3] содержат предписания и устанавливают принципы, из которых ясно, как именно учащемуся следует писать на род-

ном и иностранных языках на разных этапах обучения. В POPS [4] уделяется внимание тому, какие умения и навыки написания отдельных букв и связей между буквами (слогов и слов) учащийся должен получить в школе и уметь употреблять на письме, а также указывается, что учащийся должен за время получения среднего образования выработать беглый, связный, четкий почерк, который впоследствии станет индивидуальным. В финских школах разрешено писать от руки печатными буквами (и так пишет большинство), но POPS не рекомендуют такую систему написания. Данное правило касается также иностранных языков и кириллицы.

Обычно изучение русского языка в финских школах начинают в средней школе, и к этому моменту учащиеся уже имеют базовые навыки письма, поэтому они достаточно быстро овладевают кириллическим алфавитом в сравнении с только начинающими писать на родном языке детьми и успешно применяют свои предыдущие навыки в изучении новой системы письма.

Как отмечают исследователи Krokfors и Wäre-von Hedenberg [2], почерк — это важный инструмент учебы, поэтому пись-

мо от руки должно быть неотъемлемой частью образования как минимум в младшей школе до шестого класса. Рассуждая о распространении компьютеров в процессе обучения, авторы замечают, что использование в качестве инструмента письма исключительно клавиатуры сильно сузило бы детское психическое и моторное развитие. Тем не менее, помимо письма от руки, учащимся нужно преподавать навыки письма с помощью клавиатуры.

Проблемы и затруднения при обучении письму на русском языке

В связи с иным алфавитом кириллическая раскладка клавиатуры отличается от латинской. Традиционная кириллическая раскладка называется раскладкой «йцукен» по аналогии с латинской раскладкой «qwerty». При использовании такой раскладки пишущему нужно выучить расположение клавиш на клавиатуре. Параллельно с этой классической раскладкой существует так называемая фонетическая раскладка клавиатуры, которую также называют раскладкой «asdf» или раскладкой «ruslav». В этой системе кириллическая буква, как правило, расположена на фонетически

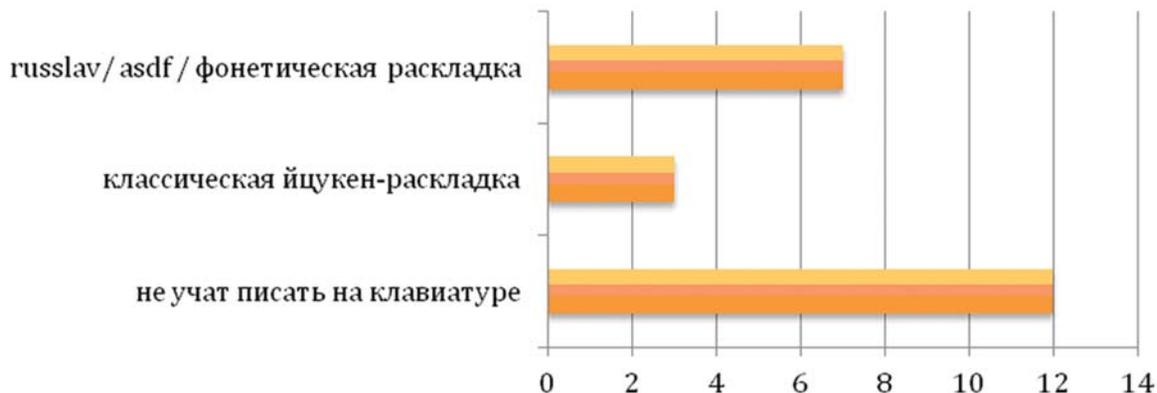


Рис. 2. Раскладки клавиатуры, используемые учителями в преподавании письма

соответствующей ей клавише с буквой латинского алфавита: например, кириллическая *а* на клавише с латинской *a*, кириллическая *ф* на латинской клавише с буквой *f* и т. д.

Недостаток этой раскладки, на первый взгляд, более удобной по сравнению с классической, в том, что многие кириллические буквы не имеют аналогов в латинском алфавите (в нем 26 букв, а в финском алфавите есть и еще три буквы) и обычно

графическое или функциональное, а не фонетическое сходство, а в некоторых случаях логики нет вообще. Эти проблемы вызывают разногласия, поэтому многие выступают в защиту использования более сложной поначалу раскладки «йцукен», являющейся после привыкания к ней более удобной и действенной. Исторически в раскладках для пишущих машинок принимались во внимание как частота букв, так и нежелательность

ням образования, а задача учителей средней и старшей школ, где преподаются базовые уровни языка, заключается в обучении устным, а не письменным навыкам.

Как видно из диаграммы (рис. 2), двенадцать учителей вообще не учат писать по-русски с помощью клавиатуры, три учителя учат своих учеников пользоваться классической раскладкой клавиатуры типа «йцукен», а семь учителей используют в обучении раскладку клавиатуры «asdf» («russlav»).

Многие учителя отмечают, что работа на компьютере является столь редким видом обучения в связи с невозможностью использовать каждый раз специально оснащенные компьютерные классы, в которых на компьютерах имелись бы как кириллические раскладки, так и нужные программы. Преподаватели отмечали, что они разрешают писать домашние эссе и сочинения на компьютере, но на деле никто из учащихся не пользуется этой возможностью, оценивая ее как слишком сложную без предварительной тренировки.

Из ответов учителей можно очень точно вычленивать важнейшую проблему, связанную с обучением письму на русском языке: недостаток времени. Не

Никто из учащихся не пользуется возможностью научиться писать на кириллической клавиатуре, оценивая ее как слишком сложную без предварительной тренировки.

обозначаются на письме двумя или более латинскими буквами, например, буква *щ* в зависимости от системы транслитерации будет обозначена латинскими буквами как *shch*, *schtsch* или *sch*, буква *ы* будет обозначена либо буквой *i*, либо буквой *y*, хотя ни одна из них не является полным соответствием русскому звуку, кроме того, у буквы *i* есть соответствующая ей кириллическая *и*, а букве *y* зачастую ближе по звучанию кириллическая *ю*. Некоторые буквы имеют, скорее,

случайных ударов по соседним клавишам.

Согласно POPS [4], учащиеся основной школы должны иметь хорошие навыки письма с помощью клавиатуры. Это касается в том числе и умения писать на изучаемых иностранных языках. Однако редко кто из учителей русского языка указал, что учит своих учеников пользоваться клавиатурой. Большая часть учителей заметила, что, по их мнению, эти навыки должны отнестись к последующим ступе-

говоря уже о тренировке письма на клавиатуре, требующей предварительной подготовки и ознакомления с кириллической раскладкой, уроков не хватает даже на самую простую тренировку письма от руки. Таким образом, все задания и упражнения, связанные с письмом, остаются для самостоятельной домашней работы.

С письмом на клавиатуре, помимо катастрофической нехватки времени, связаны в основном технические проблемы. Так, установка кириллицы на компьютеры — трудоемкая работа, чаще всего она остается невыполненной, а настройки компьютеров в компьютерных классах привязаны не к конкретному

В соответствии с привычной для себя раскладкой учителя учат и своих учеников.

Тринадцать учителей обучает учащихся писать от руки прописью (соединенными между собой буквами). Девять учителей учат писать отдельными, имитирующими печатные, буквами. Десять учителей отметили, что они учат писать учащихся также с помощью клавиатуры. Стоит отметить, что один и тот же учитель может учить писать всеми тремя способами, но при сравнении способов письма от руки речь идет о характерном для этого учителя способе, а при использовании клавиатуры — о хотя бы разовом уроке для группы учащихся. Конечно,

учителя делают послабление и разрешают писать от руки печатными буквами, чего они не позволяют делать ученикам, изучающим язык дольше.

Часть учителей требует при работе на уроке или при выполнении домашних заданий письма от руки, но при написании сочинений, эссе и, конечно, контрольных работ, разрешает писать как получится, сосредотачивая все внимание на содержании — тематике, грамматике и синтаксисе, а не на форме выполняемых работ.

В данный момент выпускные экзамены, сдаваемые после гимназии, пишутся от руки прописью. Несмотря на это указание, работы, написанные от руки, но печатными буквами, также принимаются к проверке, а баллы за такие ответы не снижают.

Большая часть учителей предполагает, что, несмотря на скорое изменение в системе экзаменов и написание их в будущем на клавиатуре, на уроках русского языка будут продолжаться хотя бы часть упражнений выполнять от руки в рабочих тетрадях, а также еще долгое время сочинения и эссе будут писаться прописью. Учителя высказывают опасения, что, как только экзамены начнут принимать с помощью компьютера, никто уже не захочет добровольно осваивать письмо от руки прописью. Поэтому учителя хотят продолжать традиции обучения письму от руки.

Тем не менее учителя относятся к грядущим изменениям в экзаменах позитивно, хотя и расценивают нехватку времени на уроках для этого как большую проблему. Учителя надеются, что для тренировки письма на клавиатуре будут добавлены часы преподавания, благодаря чему количество работы на

Для будущей карьеры учащихся их знание русского языка не должно ограничиваться только разговорной речью и умением писать от руки: требуется и умение пользоваться принятой в России раскладкой клавиатуры и различными русифицированными программами.

компьютеру, а к пользователю и часто сбиваются, особенно при обновлении программ.

Также стоит принять во внимание, что для использования кириллической клавиатуры нужна постоянная тренировка, иначе письмо с ее помощью остается очень медленным и требует чрезмерного внимания и сосредоточенности, отвлекая учащегося от самого языка и передаваемой информации.

При анкетировании выяснилось, что мало кто из учителей сам использует классическую раскладку клавиатуры «йцукен» (три человека), как правило, учителя прибегают к более легкому варианту, фонетической раскладке «asdf» (семь человек).

учитель может учить писать и от руки, и на клавиатуре.

Восемь учителей сообщили, что они требуют от учащихся обязательного умения писать от руки прописью. Пять из них отмечают, что для начала они учат писать печатными буквами: учащихся средней школы несколько месяцев, а учащихся старшей школы — несколько недель. Затем переходят к письму прописью, которое учащиеся постепенно развивают, вырабатывая собственный почерк. Чаще, как указывают 14 учителей, принципы обучения письму отличаются для разных уровней, так, для начинающих изучать русский язык восьмиклассников или первокурсников-гимназистов

компьютерах в учебных заведениях по сравнению с сегодняшним днем заметно возрастет.

Выводы

На основе полученных данных, можно сделать вывод, что большая часть учителей рекомендует учащимся использовать традиционное письмо от руки, в котором буквы соединяются друг с другом, но не требует от них слишком строгого соблюдения этого принципа, разрешая писать от руки, но раздельными, имитирующими печатные, буквами. Все принявшие в исследовании участие учителя средних и старших школ надеются, что письмо от руки прописью останется в учебном плане в качестве обязательного, т.к. такое письмо, по их мнению, является частью русской культуры.

Если сегодня задуматься, где используется письмо от руки прописью, то ответ будет, за редким исключением, единственный — от руки прописью пишут в ситуациях, связанных с обучением: в школе, в вузах, на экзаменах. Все остальное письмо ныне происходит с помощью компьютеров, смартфонов, планшетников и прочих гаджетов. Естественно, что одним из важнейших навыков учащегося должно стать владение клавиатурой, т. к. в современном мире это необходимый навык. Письмо от руки прописью постепенно исчезает из ежедневного использования, а, например, в вузах оно полностью уступило место печатным текстам, оставшись исключительно атрибутом экзаменов, и то уже не всех.

Для будущей карьеры учащихся их знание русского языка не должно ограничиваться только разговорной речью и умением писать от руки: требуется умение пользоваться принятой

в России раскладкой клавиатуры и различными русифицированными программами.

Несмотря на эти естественные потребности, технические навыки учащихся в данный момент оставляют желать лучшего, и им стоит уделять больше внимания и времени при обучении в средней и старшей школе. Обучение в любом вузе Финляндии зачастую включает в программу первого года обучения основы работы с компьютерными программами и поисковыми системами, хотя предполагается, что, в соответствии с POPS и LOPS [3; 4], при поступлении в вузы учащиеся должны владеть этими навыками в полной мере.

Итак, хотя письмо от руки прописью сохранится, его позиция и соотношение с письмом на компьютере изменятся. Обучение письму с помощью клавиатуры (отдельной или встроенной в устройство), скорее всего, выйдет на первый план и займет главенствующую позицию. Уже сегодня можно диктовать компьютеру, и он транскрибирует речь. Совершенно ясно, что использование в обучении на всех уровнях письма от руки и прописью, и печатными буквами заметно снизится, но не исчезнет совсем. При разработке нового свода основ учебного плана для среднего и старшего образования, который вступит в силу в ближайшем будущем, помимо всего прочего, нужно еще тщательно продумать соотношение обучения письму от руки прописью, печатными буквами и с помощью клавиатуры; дать рекомендации учителям по использованию кириллических раскладок и предоставить возможность научиться ими пользоваться самим; решить проблему установки кириллицы и поддержки ее в программах на

компьютерах, используемых в учебных заведениях, а также пересмотреть количество учебных часов, выделяемых на преподавание письма. ■

Литература

1. Многоязычие и ошибки, ред. Е. Протасова, Retorika, Berlin, 2014.
2. Krokfors L., Wäre-von Hedenberg M. Käsinkirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus // Saloranta O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet, perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 2002, 86–104.
3. LOPS. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus, 2003. www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.
4. POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus, 2004. www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
5. Всеобщая декларация прав человека. Universal Declaration of Human Rights. 1948. www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin.



К ВОПРОСУ О ТЕСТИРОВАНИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Татьяна Корепанова
Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина
Россия

Ольга Каленкова
Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина
Россия

Ключевые слова:
двуязычие, дистанционное
образование, тестирование
детей-билингвов

В настоящее время за рубежом существует свыше 15 000 школ с разной глубиной преподавания русского языка и направленностью подготовки. Типология этих образовательных учреждений представлена в концепции «Русская школа за рубежом», согласно которой школы 1-го и 2-го типов реализуют учебный процесс по российским или интегрированным образовательным программам и для получения российского документа государственного образца осуществляют итоговый контроль и оценивание знаний, полученных за время обучения, в форме ЕГЭ.

Гораздо сложнее обстоит дело с определением уровня

знаний, полученных в результате обучения в школах так называемого 4-го типа, реализующих учебный процесс в рамках дополнительного образования по различным программам, стимулирующим языковое, культурное и эстетическое воспитание, основанное на российских традициях. Учебно-воспитательная деятельность этих школ, направленная на сохранение национально-языковой идентичности в условиях взаимодействия разных культур, к настоящему моменту, безусловно, приобрела системный характер, так как объединяет большое число образовательных учреждений, которые обогащают ее своим уникальным

опытом. Каждая такая школа является авторской, независимо от того, родилась ли она недавно или имеет уже колоссальный позитивный опыт работы. Здесь активно создаются учебно-воспитательные технологии, обеспечивающие эффективность образовательного процесса. Каждая из этих школ может гордиться своими педагогами, энтузиастами и сподвижниками, потому что все вместе они служат благородной идее сохранения у детей с русскими корнями не только родного языка, но и интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой. Методические кабинеты школ дополнительного образования наполнены весьма разнообразной учебной литературой.

Однако все чаще методисты, педагоги и администраторы центров дополнительного образования высказывают мысль о необходимости учебных материалов, ориентированных именно на эту форму обучения с учетом всей ее специфики. Одновременно ими же высказываются вполне правомерные соображения о том, что не просто трудно, но и практически невозможно сформировать унифицированный учебный комплекс, потому что группы в подобных школах каждый год формируются абсолютно разные, ученики в каждой группе сильно отличаются друг от друга и по уровню владения русским языком при поступлении, и по индивидуальным особенностям, и по языковому составу семьи, и по многим другим факторам, которые обязательно следует учитывать.

Как при таком разнообразии вариантов языкового

развития ребенка, которые характеризуются причудливым стечением и переплетением как собственно языковых, так и экстралингвистических факторов? Как при подобном калейдоскопе языковых ситуаций обеспечить каждому эффективное и качественное обучение? Эффективным средством регулирования и стимулирования учебной деятельности русских школ за рубежом может стать единая система международно-сертификационного тестирования, которая бы позволила выстроить единую учебную траекторию для разных школ. Иными словами, представляется необходимым осуществление итогового сертификационного тестирования по русскому языку, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ, на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в европейской образовательной системе параметрами контроля. Создание и внедрение единой системы тестирования позволит регламентировать учебную деятельность русских образовательных центров и будет способствовать их естественной интеграции в европейское общеобразовательное пространство. Кроме того, результаты, полученные в ходе тестирования, могли бы предоставить методистам неопределимый материал для исследования билингвизма как феномена, разгадка которого, по мнению многих ученых, может открыть новые тактики и стратегии обучения иностранному языку применительно ко всем категориям учащихся.

При таком подходе, прежде всего, необходимо сформулировать конкретные цели и учеб-

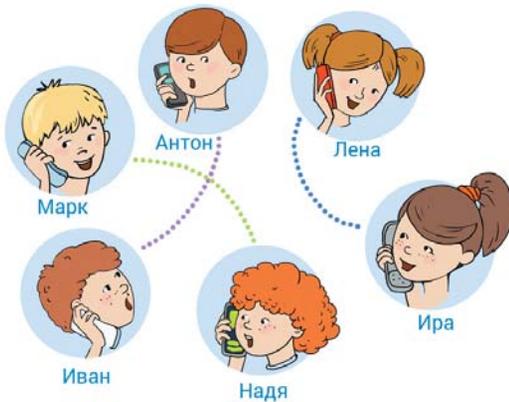
ные задачи, определить конкретное содержание учебного курса в целом, другими словами, необходимо создать программу курса русского языка для лингвистических школ и центров дополнительного образования. В этом случае учебный процесс будет подлаживаться под тот или иной учебник, а учебники будут подбираться или создаваться под содержание и требования учебного курса. А итоговое тестирование на уровень владения русским языком будет логическим его завершением.

Что же представляет собой система тестирования, предлагаемая сегодня Институтом русского языка им. А.С. Пушкина?

Прежде всего, эта система **детского** сертификационного тестирования. А это значит, что она ориентирована на возрастные психофизические особенности развития ребенка, а следовательно, и его когнитивные возможности. Одновременно с этим учитывается специфика развития и формирования языковой личности ребенка-билингва (носителя русского языка) в условиях ограниченной речевой среды. Таким образом, настоящая система представляет собой некую полицентрическую модель, в которой основные компоненты системы формируются под воздействием множества лингвистических и экстралингвистических факторов, при этом сохраняя четкую координацию с основными параметрами европейской шкалы уровней владения языком.

Учет возрастного фактора в системе тестирования детей-билингвов как носителей родного языка проявляется, прежде всего, в том, что тестовые задания в своем содержа-

Посмотри на рисунок и закончи предложения.



Напиши, кто кому звонит.

24 Лена звонит

25 Антон звонит

26 Марк звонит

Напиши, кто с кем разговаривает.

27 Надя разговаривает с

28 Иван разговаривает с

29 Ира разговаривает с

Рисунок 1

Обведи слова одним цветом, чтобы получилось предложение.
Один глагол лишний.

	ВАНЯ	ЛЕТИТ	ПО ШОССЕ
26	МАШИНА	ПОЛЗЁТ	СУМКУ
27	ПТИЦА	БЕЖИТ	ПО РЕКЕ
28	ЛОДКА	ЕДЕТ	В ГНЕЗДО
29	БАБУШКА	ПРЫГАЕТ	В ШКОЛУ
30	ЗМЕЯ	НЕСЁТ	В ТРАВЕ
		ПЛЫВЁТ	

Рисунок 2

нии отражают особенности детского восприятия окружающего мира и учитывают актуальные области коммуникации для каждой возрастной группы. Способы и формы проверки языковых и речевых компетенций соответствуют возрастным особенностям ребенка. Преобладают игровые задания, отсутствуют тестовые матрицы (большинство тестов выполняется на экзаменационных листах, см. рис. 1, 2).

Учет особенностей целевой группы проявляется прежде всего в расширении объектов тестового контроля. В тестовые материалы включен социально-культурный компонент: знание вербального этикета, фольклора (поговорки, загадки, сказки), поэзии, живописи. Уровень В1 содержит отдельный субтест «Русская цивилизация», см. рис. 3.

Основной показатель усвоения родного языка — это состояние лексикона ребенка, который рассматривается прежде всего в качественном аспекте. Качественные показатели определяются уровнем сформированности лексической системности, то есть упорядоченности лексических единиц в языковом сознании ребенка, наличием разнообразных связей между ними, начиная со словообразовательных, см. рис. № 4; 5.

В каждом субтесте «Письмо», начиная с уровня А1, присутствуют задания по орфографии и пунктуации, см. рис. 6; 7. Наличие подобных заданий вызвано тем, что, как известно, у большинства детей-билингвов к школьному возрасту письменная речь, в отличие от устной, практически не сформирована. Такие дети достаточно легко воспринимают и понимают беглую «редуцированную»

устную речь в ситуациях бытового общения, но не владеют грамотой. Подобное «устное опережение» приводит к эффекту «фонетического письма», который часто встречается и у маленьких монолингвов, но не характерен для письменной речи детей-инофонов.

Формы и способы построения тестовых заданий также ориентированы на билингвов. Дети-билингвы, осваивая язык по мере взросления, воспринимают все компоненты языковой системы как некую данность, часто не выделяя отдельные грамматические операции при конструировании речи. Они не выбирают отдельную словоформу, а имеют некую проекцию всего высказывания, построенную на основе уже освоенных способов выражения того или иного значения. Поэтому в системе ограниченно используются тестовые задания множественного выбора, которые ясно демонстрируют грамматический или лексический объект контроля. Более гармоничной формой тестового задания для таких детей являются задания открытой формы, которые запрограммированы на выбор грамматической или лексической единицы в составе относительно законченного текста. Текстцентрический принцип соблюдается и в заданиях, построенных по схеме объединения неких компонентов языковой системы в одно целое: составить предложение из отдельных элементов, соединить части предложения в одно, соединить два предложения в одно.

На всех уровнях в субтесте «Аудирование» темп звучащей речи более высокий, чем в тестовых материалах по РКИ, предназначенных для детей-инофонов.

Прочитай загадки. Соедини загадку с рисунком-ответом.

11 Не лает, не кусает, а в дом не пускает.



12 Зимой и летом одним цветом.



13 Летом бежит, а зимой стоит.



14 После дождя бывает, полнеба закрывает.



15 На грядке зелёные, а в баночке солёные.



16 Летом серый, а зимой белый.



Рисунок 3

Соедини слова, близкие по значению. Одно слово лишнее.

73	ЖЕСТОКИЙ ЧЕЛОВЕК	ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ
74	ГРУСТНЫЙ МАЛЬЧИК	ВАСИЛЬКОВЫЙ
75	ПОНЯТНЫЙ ОТВЕТ	СЕРДИТЫЙ
76	ВЕСЁЛЫЙ РЕБЁНОК	БЕССЕРДЕЧНЫЙ
77	ЗЛОЙ ВЗГЛЯД	ЯСНЫЙ
78	СИНИЙ ШАРФ	ПЕЧАЛЬНЫЙ
		ПОСЛУШНЫЙ

Рисунок 4

Подумай, какие слова пропущены, и впиши их.

	папа	мама	детёныш
79	медведь		медвежонок
80	волк	волчица	
81	лис	лиса	
82	заяц		зайчонок
83	ёж	ежиха	
84	слон		слонёнок

Рисунок 5

Рассмотри картинки и подпиши их.



Рисунок 6

Поставь в конце предложения нужный знак: ? , ! или .

- Скажите, пожалуйста, где находится цирк
- Счастливого всем Рождества
- Утром я ходил в магазин за хлебом
- Когда начинается экскурсия
- Как тебя зовут
- Футбол начнётся в восемь часов
- Ой, как смешно

Рисунок 7

Открытые и тренировочные версии описанной системы представлены на сайте «Русский язык для наших детей» в разделе «Я знаю русский!». Этот сайт адресован всем, кто хочет обучать или обучаться русскому языку, то есть родителям, педагогам и, конечно, самим детям от 5 до 15 лет. Учебно-игровое русскоязычное пространство сайта содержит широкий спектр образовательного интерактивного мультимедиа-контента для индивидуальных и коллективных занятий русским языком в школе и дома. Согласно лингводидактическим задачам, а также содержанию и форме презентации, учебный материал распределен по нескольким разделам: «Игровая площадка», «Школьный

двор», «Читальный зал», «Я знаю русский!».

Игровая площадка

В этом разделе представлены игровые виды познавательной деятельности, которые позволяют даже пятилетним детям самостоятельно расширять словарный запас и постигать русскую грамоту.

Школьный двор

Раздел содержит увлекательные задания, призванные компенсировать дефицит полноценной языковой среды, с одной стороны, и усилить мотивационную базу для дальнейшего изучения русского языка — с другой. Дети разных

возрастных групп получают возможность в процессе игры постигать русские традиции, историю и культуру.

Читальный зал

Представляет собой электронный сборник озвученных текстов уровней А1, А2, В1 и В2 с увлекательными интерактивными заданиями. Дети познакомятся с интересными рассказами, удивительными сказками, веселыми стихами и очерками страноведческой тематики. Задачи этого раздела — погрузить детей в многообразный мир русского слова, привить навыки восприятия и понимания текста в устной и письменной форме, способствовать расширению словарного запаса и развитию речи.

Я знаю русский!

В этом разделе представлена новая система сертификационного тестирования по русскому языку для детей-билингвов. Здесь можно узнать, что представляет собой эта система, для кого она создана, на какой детский возраст и на какие уровни владения русским языком она рассчитана, какие объекты контроля предполагает. В разделе размещены распределительные тесты, позволяющие каждому узнать свой примерный уровень владения языком, тренировочный или тестовый практикум для самостоятельной подготовки к тестированию, а также собственно уровневое тестирование, которое по своему формату полностью совпадает с сертификационными экзаменами (строгий тайминг, подсчет баллов, оценка продуктивных видов речевой деятельности по рейтинским таблицам). ■

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В БИНАЦИОНАЛЬНЫХ ФИНСКО-РУССКИХ СЕМЬЯХ

Марианна Весанен
Хельсинкский университет
mariannakvesanen@gmail.com

Введение

Ежегодно в Финляндии заключается около 4000 браков между финнами и иностранцами, и каждый третий — между финским мужчиной и русской женщиной, причем больше всего их в Восточной и Юго-Восточной Финляндии. Сегодня в Финляндии проживает более

разногласия по поводу питания, прогулов школы, телевидения и компьютера, ночевки у друзей, использования карманных денег, отношения к бабушкам и дедушкам, двоюродным братьям и сестрам, увлечениям и друзьям [13]. Русские жены встречаются с расизмом, с тем, что их считают проститутками, особенно если они красивые и умные, но если есть друзья, то проблема решается. К счастью, есть примеры идеальных случаев, когда семья не сталкивается с предвзятым отношением [8]. Русские жены не всегда готовы принять те представления о семье, которые встречаются в Финляндии, в частности гендерно-нейтральный (однополоый) брак; с другой стороны, представление о семье шире, она включает в себя много родственников, в частности родителей и прародителей, в каком бы возрасте человек ни находился. Русские мамы не понимают, почему помощь бабушки, постоянно проживаю-

Русские жены не всегда готовы принять те представления о семье, которые встречаются в Финляндии.

7400 семей, где муж говорит по-фински, а жена — по-русски, и 1300 семей, где муж русскоязычный, а жена финноязычная, и в целом это самая большая группа межкультурных браков [16]. Исследователи отмечают, что русские мамы хотят научить своих детей правилам поведения, вежливости, уважению к старшим, сдержанности, любви к учебе и чтению. Возникают

Ключевые слова:
бинациональные
семьи, финско-русское
двуязычие

щей с семьей, должна считаться нежелательной. В остальном русскоязычные жены довольны семейной жизнью в Финляндии. Финский муж, наоборот, может не понимать, почему он должен помогать семье жены в России. В русских семьях детьми занимается, как правило, мать, и заботливое поведение финских отцов кажется им необычным. Сами русские матери чувствуют повышенную ответственность за своих родителей [12].

У каждой семьи и у каждой социальной группы есть свой язык или способ коммуникации. Нам интересно, во-первых, узнать, можно ли в двуязычных семьях обнаружить какие-нибудь особые закономерности языкового употребления, помогающие улучшать взаимопонимание. Такие способы коммуникации должны возникать тогда, когда родные языки супругов разные и в семье общаются на обоих языках. Во-вторых, мы попытаемся выяснить, как люди, состоящие в межкультурном браке, сами ощущают и оценивают ситуацию в своей семье. Кроме того, нас интересует, как респонденты учили новый язык и как они воспринимают и характеризуют свой уровень знания языка.

Для того чтобы получить ответы на данные вопросы, в исследовании было использовано анкетирование, в нем приняли участие супружеские пары, не обязательно постоянно проживающие в Финляндии, но нам было важно, чтобы внутри семьи информанты имели разное происхождение и в дополнение к этому семья общалась на обоих языках по возможности равное количество времени. При этом было неважно, состояла ли семья из родителей и детей или из одних взрослых.

Все информанты были выбраны случайно среди посетителей культурного центра Kasi в Хельсинки, поддерживаемого фондом «Культура» (www.culturas.fi). Здесь постоянно организуются выставки и несколько раз в неделю проходят тематические вечера или концерты на русском и финском языках. Каждый респондент должен был быть носителем русского или финского языка и находиться в межкультурном браке. При этом не имело значения, какой представитель пары на каком языке говорит.

Особенности семейного общения и межкультурных браков

Определяя семейное общение, необходимо сказать, что в современных исследованиях данное понятие пока еще не распространено и не является полностью однозначным. Люди видят и определяют семью по-разному: одни включают в нее отца, мать и детей, другие — бабушек, домашних животных или еще более широкое окружение. Семья — это сфера частная, для которой характерны приватность и интимность, сфера, которая не попадает под влияние социальных норм, разрешает индивиду говорить свободно, идеальный контекст для исследования стихийного и естественного языка [14, с. 283].

Семейное общение чаще всего является регулярным, связанным с хозяйственными делами, а темами обычно становятся ведение общего хозяйства, воспитание детей или просто взаимная поддержка [3, с. 110]. Общение с родственниками протекает достаточно свободно, причем его основной целью подчас становится сохранение

родственных отношений. В семейном общении вырабатываются свои названия, например для продуктов, но они чаще всего не выходят за пределы семьи. Чем ближе родственники, тем менее этикетным является общение между ними. У каждой семьи своя история и традиции. Семейная речь ситуативно обусловлена: в домашней обстановке человек дает себе больше свободы и в проявлении эмоций, и в использовании языка, освобождаясь от социальных ролей в сфере официального и неофициального общения.

Члены семьи встречаются друг с другом каждый день в течение многих лет, когнитивные усилия уменьшаются, в домашней обстановке могут возникать разные отвлекающие факторы, что может приводить к недоразумениям [10, с. 43]. Возможные проблемы эффективности речи в двуязычных и межкультурных семьях возникают из-за слабого знания языка. Во многих семьях существует особое стремление к правильной речи, например, члены семьи следят за речью своих детей [2, с. 156]. В каждой семье есть свой этикет, традиции и ритуалы, но обычно люди мало заботятся о состоянии своих семейных отношений и о качестве семейного речевого общения.

В среднем во время разговора или конфликта мужчины и женщины выражают позитивные и отрицательные мысли по-разному, есть различия и в способах обмениваться сообщениями [15, с. 848]. Важны также принятые на себя семейные роли. Семья проявляется в том, как происходит воспитание детей. Вероятно, в России дети больше зависят от родителей, чем в Финляндии.

В межкультурной семейной среде приходится принимать во внимание, как ребенок строит свою идентичность, когда на него влияют две культуры или более. Этническое происхождение, отношения дома и местожительство, религиозные убеждения, окружающая куль-

В старое время браки заключались по экономическим соображениям или для того, чтобы продлить род [11, с. 4]. Сегодня же причины более романтичны: хорошие супруги должны, кроме всего прочего, уметь качественно общаться между собой. Неприспособленные к

языковой и социокультурной среде, чувство психологической незащищенности, эмоциональная перегруженность партнера, которая обычно касается женщин, ищущих замену своей родине, например в супруге; сохранение этнической идентичности, т. е. гибридизация идентичностей, при которой супругам редко удается сохранить свои этнические черты.

Трудности в коммуникации с детьми возникают в первую очередь из-за того, что детям не нравится русский язык.

тура, характер членов семьи и возраст ребенка — все эти факторы накладывают свой отпечаток на семейные отношения и влияют на выбор языка и идентичности у ребенка [7, с. 67]. Многоязычие в семьях не однозначно, и языковая политика не всегда зависит от принятых в семье решений. Языковые нормы, законы, значения, взгляды и правила языкового сообщества и места проживания дают возможность пользоваться языком или ограничивают его [9, с. 34].

Межкультурные браки заключались еще в древние времена, хотя и не в том количестве, что сегодня [17]. Ранее брак являлся результатом договора или соглашения, частью экономической политики, и браки

этому пары, например, не могут решать общие проблемы, и в результате возникают напряженность, злоба и конфликты в отношениях. Пары, которые умеют выстраивать коммуникацию друг с другом, не просто более конструктивно справляются с конфликтами во взаимоотношениях, но и умеют отлично пользоваться устной речью и невербальной коммуникацией, в частности, они больше говорят друг с другом, более открыто выражают чувства, способны обсудить широкий спектр тем, трепетно относятся к эмоциям друг друга; символы языка для них более лично ориентированы [6, с. 20]. Коммуникативные проблемы чаще всего рождаются из-за плохого знания той системы и культуры,

Исследователи считают, что в финских, русских и финско-русских семьях много общего, по крайней мере в общении между супругами, отношении к старшим и участию в домашней работе. Они обсуждают детей, ежедневные события, в меньшей степени — политику и воспитание. У половины есть свои тайны. С родителями поддерживаются теплые, но не слишком доверительные отношения, и поощряются межпоколенческие связи внуков с бабушками и дедушками. В смешанных семьях финского образца отношения с родителями более сдержанные, взрослые дети стараются жить отдельно; имеют место равномерное распределение домашней работы между всеми членами семьи; меньшее количество ласковых обращений к детям; активная роль отца в коммуникации с детьми; отсутствие наказаний и строгого воспитания. В семьях русского образца дома обсуждаются рабочие проблемы, женщины выполняют больше работы по дому, воспитание детей в большей степени материнская обязанность, старшие дети ухаживают за младшими, об успехах детей рассказывают на работе, при посторонних обсуждается поведение ребенка. Русские по сравнению с финнами дольше контролируют детей. У финнов же принято развивать самосто-

Стремление к двуязычию в смешанных семьях — довольно обычное явление.

заклучались, например, между гражданами разных европейских стран, хорошим примером могут быть королевские семьи. Лица творческих профессий и дипломаты, у которых была возможность путешествовать, заключали смешанные браки.

на языке которой происходит общение [4, с. 59]. З.И. Айгумова [1, с. 120] перечисляет некоторые этнокультурные проблемы, чаще всего возникающие в биетнических семьях: комплекс иностранца, т. е. психологический дискомфорт личности в чужой

тельность, не хвалить и не осуждать детей, но учитывать их мнение и стараться обсуждать проблемы. Для русских авторитет и уважение старшего поколения — очень важные вещи, тогда как в финской культуре существенно формирование самостоятельной личности, причем даже требуется возражать старшим; русским гораздо в большей степени присущ коллективизм, тогда как финны являются индивидуалистами [5].

Результаты анкетирования представителей смешанных семей

Нами была разработана анкета из 15 вопросов, в основном открытого типа. При заполнении анкеты респондента просили заявить лишь пол, необходимость остальных сведений респондент оценивал сам, то есть при ответах у него была возможность рассказать о себе подробнее. Мы получили 18 ответов: 11 от женщин и 7 от мужчин. Шестеро мужчин и одна женщина ответили на финском языке. Указать мотив выбора определенного языка в опросе не требовалось. В среднем продолжительность брака или совместной жизни — 11 лет 6 месяцев. Самым длинным совместным существованием были названы 30 лет, самым коротким — всего лишь 1 год.

У 10 респондентов были общие дети. Двуязычными своих детей сочли пятеро. Все взрослые, имеющие детей, заявили, что с детьми общаются на обоих языках, объясняя это, например, следующими комментариями: *Чтобы ребенок выучил русский язык в совершенстве; Чтобы мог продолжать общаться с русскими бабушкой и дедушкой; Дети плохо понимают русский.* Последний комментарий пока-

зал, что, несмотря на незнание языка ребенком, респондент продолжает говорить с детьми по-русски. Трудности в коммуникации с детьми возникают в первую очередь из-за того, что детям не нравится русский язык. Четверо информантов рассказали, что с детьми говорят по-русски, дети все понимают, но отвечают по-фински. Для всех детей респондентов второй язык — это русский, окружающее общество у них в большей мере финское. Один из родителей, как правило, с ребенком говорит на одном, а второй — на другом языке, таким образом, стремление к двуязычию в семьях — довольно обычное явление.

язык еще в юности в школе. Все русскоязычные респонденты более или менее владеют финским языком хотя бы на среднем уровне, и уровень выше у тех, кто живет в браке дольше. Языковые курсы (5 ответов) оказались не самым популярным способом изучать язык супруга. Три человека считали, что выучили язык на работе.

Мы спросили у наших респондентов, что они думают о языке своего супруга/супруги. Все, кто отвечал на русском языке, считали, что язык супруга очень сложный, и дали следующие ответы: *Трудный, долго надо учить; Самый трудный в мире; Не такой интересный.* Финны со-

Респонденты считали, что язык жестов и смесь слов из разных языков помогают общаться друг с другом.

Таких случаев, когда респондент совсем не был бы знаком с языком супруга, не отмечено. Мы предполагаем, что в смешанном браке, несмотря на трудные условия общения или прежнюю историю жизни, невозможно ускользнуть от влияния культуры и языка супруга. Из тех, кто отвечал на финском, двое отметили, что владеют всего лишь основами русского языка или немного понимают его; половина ответивших, однако, сообщили, что владеют языком на таком уровне, чтобы справляться в бытовых ситуациях. Они сообщили: *Справляюсь в легких будних ситуациях <...> изучал язык, разговаривая с женой, читая детскую литературу, смотря мультфильмы; Знаю много слов, со временем много чего запомнил; Не изучал язык жены, но много понимаю, больше, чем могу сказать.* Некоторые изучали русский

общили: *Язык моей супруги нужный и важный; Забавный; Трудно понять, алфавит сложный; Мне очень нравится.* 7 респондентов считали разницу языков усложняющим фактором, но разница между ними и теми, кто считали ее объединяющим фактором (5 человек), небольшая. В пяти случаях информанты считали, что разница языков и культур привносит в брак и разделяющие, и объединяющие моменты: *Иногда случаются недоразумения; Скорее, считаю объединяющим, но вначале были трудности; Есть объединяющие факторы — помочь друг другу выучить язык, и есть факторы, которые усложняют, — разница культур.*

Спрашивая о ситуациях, которые порождали смешные или раздражающие ситуации из-за разницы языков, мы узнали, что смех в первую очередь вызывали ошибки в грамматике, слова,

которые произносились неправильно на чужом языке, или разные нюансы культур. Иногда человек расстраивался, когда не мог полностью включиться в ситуацию из-за непонимания языка. В ответах повторялось указание на проблемы в общении с родственниками. Приведем примеры: *в нашей семье рождаются логичные ошибки, где мешаются два языка — шляпа в голове, или сапог в ноге (калька с финского глагольного управления); Рассказал официант: «Финн в ресторане попросил LASKU!» (счет по-фински). Официант не понимал, почему он так много раз просит ласку, наконец, подошел и погладил финна по головке...*

Несколько респондентов сообщили, что, общаясь на одном языке, они какое-то слово используют на другом языке, например: *Laita* (поставь) *майонез jääkaappiin!* (в холодильник), *Kisu* (я пришел домой), *Laita тапочкам* (надень + финское окончание множественного числа). Участники опроса в основном оправдывали такой способ коммуникации тем, что в семье какие-то слова и выражения просто нравятся больше на данном языке, а их использование делает общение более веселым, со временем они укореняются в семейной практике. Ребенок начинает говорить на одном языке, но вдруг посреди фразы переходит на другой или использует финские слова посреди русского предложения. Отсылка к таким прецедентам может войти в репертуар семейного общения. В некоторых семьях спрягают глаголы по правилам второго языка. Респонденты считали, что язык жестов и смесь слов из разных языков помогают общаться друг с другом.

В будущем мы бы хотели продолжить подобные исследования, используя более широкое анкетирование и интервью. ■

Литература

1. Айгумова З.И. О биэтнических семейных отношениях // Вестник Московского государственного университета. Сер. Психологические науки. 2008. № 2(2). С. 120–124.
2. Байкулова А.Н. Семейная беседа // Хорошая речь / Под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2001. С. 151–163.
3. Байкулова А.Н. Семейные роли и их отражение в речи одного и того же человека // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2006. Вып. 6. С. 109–116.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
5. Козельская Н.А., Няппи К., Турунен Н. Особенности общения в финско-русских семьях // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 3 / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Истоки, 2002. С. 75–78.
6. Ananthothai S. A descriptive analysis of intermarriage patterns in the United States. Columbus, OH: The Ohio State University, 1987.
7. Lähteenmäki M. Monikulttuuristen lasten identiteetti // Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina. Webreports No 2 / Toim. E. Heikkilä, R. Viertola-Cavallari, P. Oksi-Walter et al. Turku: Siirtolaisinstituutti, 2004. S. 67–70.
8. Lainiala L., Säävälä M. Rakkautta, rikkautta ja ristiriitoja. Suomalaisten solmimat kaksikulttuuriset avioliitot. Helsinki: Väestötutkimuslaitos — Katsauksia E 46/2012. (Väestöbarometri 2012).

9. Mäntylä K., Pietikäinen S., Dufva H. Kieliä kellon ympäri: Perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena // Puhe ja kieli. 2012. N 29(1). S. 27–37.

10. Mustajoki A. Risks of miscommunication in various speech genres // Understanding by communication / Eds. E. Borisova, O. Souleimanova. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

11. Piller I. Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity. Amsterdam: Benjamins, 2002.

12. Pöllänen P. Hoivan rajat — tutkimus venäläisten vaimomuuttajien yllirajaisesta perhehoivasta. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 57/2013. Helsinki: Väestöliitto, 2013.

13. Remennick L. Exploring intercultural relationships: A study of Russian immigrants married to native Israelis // Journal of Comparative Family Studies. 2009. Vol. 40, N 5. P. 719–738.

14. Ries V. Bilingual language use in the family environment // Approaches to Slavic interaction / Eds. N. Thielemann, P. Kosta. Amsterdam: Benjamins, 2013. P. 281–293.

15. Thompson L., Walker A.J. Gender in families: Women and men in marriage, work and parenthood // Journal of Marriage and the Family. 1989. Vol. 51, N 4. P. 845–871.

16. Tilastokeskus. Venäjänkielisten perheiden määrä ylittänyt suomalais-venäläisten perheiden määrän // Tilastokeskus. URL: http://tilastokeskus.fi/til/perh/2010/02/perh_2010_02_2011-11-30_tie_001_fi.html.

17. Viertola-Cavallari R. Sekavioliitot yhteiskunnallisena katalysaattorina // Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina. Webreports No 2 / Toim. E. Heikkilä, R. Viertola-Cavallari, P. Oksi-Walter et al. Turku: Siirtolaisinstituutti, 2004. S. 8–9.

ДЕТСКИЙ ФИНСКО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ: ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ

Таня Ууситало
Хельсинкский университет
tanja.uusitalo@edu.padasjoki.fi

Двуязычие в теории и на практике

В современной Финляндии, как и во всем современном мире, явление билингвизма довольно распространено, особенно в больших городах и сравнительно крупных населенных пунктах, где много выходцев из других стран, а также на побережье, где проживает шведоязычное насе-

билингвизм 13-летнего мальчика, проживающего в небольшом поселке Центральной Финляндии. Он изучает русский язык как родной в ближайшем большом городе Лахти, в поселке это невозможно ввиду отсутствия необходимого количества желающих для формирования группы (обучение родному языку в объеме двух академических часов в неделю возможно в группе, где минимум 4 человека). В сельской средней школе данного населенного пункта можно изучать русский язык с нуля, выбрав его как один из факультативных предметов лишь в восьмом классе. Единственным выходом в нашей ситуации являлось домашнее обучение, которое использовалось с самого рождения.

В нашей семье каждый родитель говорит с ребенком на своем родном языке: мама — по-русски, папа — по-фински, так сказать, соблюдая принцип французского лингвиста

Непонимание ребенком языка поэзии, т.е. языка метафор и других фигур речи, конечно же, свидетельствует о неабсолютном двуязычии.

Ключевые слова:
двуязычие, развитие разных видов речевой деятельности, типология ошибок в письменной речи билингвов

ление. Считается, что существует несколько путей становления билингвизма [7]: раннее овладение языком дома; спонтанное на улице, в естественном общении, в детском саду или в школе; изучение языка как иностранного во взрослом возрасте на уроках либо на курсах.

Предметом данной статьи будет являться финско-русский

М. Граммона: «один родитель — один язык». Или, как пишет Е. Мадден [3], принцип Ж. Ронжа, поскольку он чаще ассоциируется с именем именно этого французского лингвиста, который вместе с женой-немкой вырастил двуязычного сына и рассказал о семейном опыте в книге-дневнике (1913).

То, что наш ребенок будет двуязычным, никогда не оспаривалось и было понятно еще до его рождения, поэтому особое внимание уделялось выбору имени, как и во многих других случаях [6]. К имени, которое есть в обеих культурах, нашелся интернациональный вариант, который сейчас нравится ребенку, и его произношение не вызывает трудностей у окружающих.

Очень интересна схема вхождения ребенка-билингва в языки, описанная исследователями двуязычия [3]. Согласно этой схеме, в первые полтора-два года жизни у ребенка с каждой вещью или действием связывается лишь одно слово из одного или другого языка, в результате чего сначала он пользуется неким смешанным лексиконом из слов обоих языков (первая стадия развития). Вторая стадия — различение языка мамы и папы — свидетельствует о понимании того, что мама и папа говорят на разных языках. Ребенок выучивает слова-эквиваленты, и в это время языки в сознании ребенка начинают разделяться. Дифференциация языков углубляется на третьей стадии, и некоторые дети настаивают, чтобы каждый из родителей говорил только на своем языке. Так, у девочек Тэшнер (немецкой лингвистки, вышедшей замуж в Италию) первая стадия началась в возрасте 1,1 и 0,11, вторая — 2,3 и 1,8, третья — 3,2 и 2,4 (возраст указан как ко-

личество лет и месяцев). У нас, по моим воспоминаниям, первая стадия длилась лет до двух, вторая прошла в течение третьего года жизни, а примерно к четырем годам ребенок стал более или менее четко дифференцировать языки.

Проблема обучения двуязычных детей в школе довольно хорошо изучена в англоязычной литературе [9; 10]. Особенно

были таковы: обучать девочку с опорой на русскую поэзию, рисовать метафорические образы визуально, вместо того чтобы писать целое стихотворение, упростить задание до сочинения всего лишь двух строчек и т. д.

В нашем случае двуязычие ребенка никак не замечается в финской школе. Возможно, даже не все учителя знают о его двуязычии и воспринимают его

Ребенок должен хорошо говорить по-русски, но не нужно требовать от него невозможного, хорошее знание английского языка для работы и жизни достаточно.

радует такой подход учителей к детям-билингвам, когда они задают себе и окружающим следующие вопросы: что делать, если учитель не владеет родным языком ребенка и не имеет средств обучения на нем? как общаться с таким ребенком и его родителями? и — самое главное — как помочь такому ребенку наилучшим образом? [10, с. 9]. Подобный подход описан на примере русскоязычной Наташи, обучающейся в школе в Англии и

как стопроцентного финна, у которого проблемы с метафорами и фразеологизмами будут скорее в русском языке ввиду недостаточности лишь наших домашних занятий и не очень обширного чтения ребенком литературы на русском языке.

Ситуация развития

Собственно, анализ данного конкретного случая билингвизма мы решили начать с анкеты

Двуязычие — это и большой плюс, и большая работа, и прежде всего сознательный выбор родителей.

удачно справляющейся со всеми академическими тестами, но испытывающей сложности при изучении поэзии. Непонимание ею языка поэзии, т. е. языка метафор и других фигур речи, конечно же, свидетельствует о неабсолютном двуязычии и отличает ее от многих носителей языка [10, р. 20–22]. Рекомендации автора учителю Наташи

для родителей [6, с. 43], разработанной специально для Финляндии. Получилось следующее.

Я живу в этой стране 14 лет. Моему ребенку 13 лет, это мальчик. В семье по порядку первый ребенок из 2 детей. Родился в Финляндии. Конечно, в идеале хотелось бы, чтобы он знал русский язык так же хорошо, как его сверстники

в России, но это не должно быть самоцелью; достаточно, если ребенок сможет с ними свободно общаться. Финский язык, бесспорно, важен, но не смертельно, если ребенок не будет знать каких-то отдельных слов или делать единичные ошибки, делают же их иногда и носители языка. Он должен хорошо говорить по-русски, но не нужно требовать от ребенка невозможного, хорошего знания английского языка для работы и жизни достаточно. В любом случае, приезжая в Россию, он будет все равно отличаться от обычных россиян. Он должен быть во всем таким же, как обычные финны, никогда все-таки не забывая, что он и русский тоже, должен быть человеком двух языков, двух культур и при этом европейцем, знающим прежде всего языки своей семьи. Образование не имеет значения, если у человека нет способностей или возможности его получить. Сейчас уже сложно сравнивать, какая система образования серьезнее, но по математике и русскому языку занимаемся дополнительно дома по учебникам из России. Ежегодно мы покупаем в России много книг и сборников упражнений для домашних заданий, обязательно ездим в Россию всегда, когда есть возможность, и стараемся «заразить» как можно больше друзей и знакомых финнов такими поездками. Пойти в финско-русскую школу было бы хорошо, но если не живем в Хельсинки, то это нереально. Ребенок должен ходить на дополнительные занятия по русскому языку в течение всего времени обучения в обычной финской школе обязательно, и если такие занятия в школе не организованы, их нужно устраи-

вать самим. Важны даже не столько средства, сколько занятия с ребенком и ответственный подход. Русский язык и культура — это неразделимые понятия. Конечно, нужно посещать разные курсы для русскоязычных детей, если есть такая возможность. Какие-то знания о двуязычии, разумеется, есть, но не самые полные. Поддерживать финский язык нет необходимости, но русскоязычные организации в этой стране должны больше делать для поддержки русского языка и двуязычии. По-моему, правильно поступают те, кто не стыдятся своего происхождения, разговаривают с детьми на русском, обучают своих детей русскому и поддерживают культуру, отмечают русские праздники, ездят в Россию, посещают мероприятия русскоязычных организаций в Финляндии. По-моему, ошибаются те, кто не разговаривают и не занимаются со своими детьми русским языком и не поддерживают русскую культуру. Еще я хочу сказать, что двуязычие — это и большой плюс, и большая работа, и прежде всего сознательный выбор родителей. Это очень важное дело, которое нельзя пускать на самотек. Я не понимаю, как можно не объясняться с ребенком на своем родном языке, а так сказать, «уродоваться» на чужом, лишать его того единственного, что у тебя есть, и того, что ты умеешь. Ниже показано, как мы занимаемся с ребенком.

Развитие речи

Говорить ребенок начал поздно, примерно в три года, и в основном по-русски. Первые слова и высказывания на русском языке — обычные короткие слова типа *ма-ма, па-па, ба-ба*. На финском он начал с высказыва-

ний и слов типа *Kuka siellä? Koira, maito, peruna* [*Кто там? Собака, молоко, картошка*]. Мне кажется, ребенок научился разделять языки года в три, когда вообще начал говорить, и очень злился, если его не понимали. Встречались смешанные высказывания типа: *Сиди, minä [я] приду*. В русском языке встречались ошибки типа *ногда-то* вм. *иногда*, *пронуть* вм. *разбудить*, *типца* вм. *птица*, *полдва* вм. *полвторого*, *я полный* вм. *я сытый* (калька финской конструкции) или *я пустой* вм. *я голодный* (построение по аналогии).

Трудности в общении с окружающими иногда возникали, например, он кричал, топал ногами, злился, если русскоязычные дедушка с бабушкой его не понимали, когда он говорил с ними по-фински. Иногда были случаи культурного недопонимания.

Вот так сам мальчик анализирует свою мотивацию для изучения русского языка:

Я учу русский, потому что это мой родной язык. Например, общаться с родственниками и с друзьями. Когда я учусь, развивается голова и на будущее может быть пригодится, например, на работу.

Обучение чтению

Я начала обучать ребенка читать по-русски дома, когда ему было примерно 5–6 лет. До этого я как-то не решалась из-за боязни, что ему не хватит словарного запаса. Я согласна с Е. Нерман [4, с. 193], что обучение чтению напрямую связано с уровнем владения устным языком. Ребенок должен достичь определенного уровня развития. К тому же из-за моего устройства в возрасте 4 лет он вынужден был прожить полгода у бабушки в России, и я боялась,

Что мы делаем с ребенком	На русском языке	На языке окружения	На других языках
Читаем (сколько минут, в какое время дня, книги какого типа)	Сейчас по выходным, утром	К контрольным, учебники, 1,5 ч	На англ., тексты, иногда
Смотрим телевизор или видео (сколько минут, в какое время дня, передачи какого типа)	Вечером, после школы, 30 мин. Фильмы, новости	После школы, 1,5 ч, видео, игры	На англ., видео, игры 1ч
Играем (сколько минут, в какое время дня, в игры какого типа)	В таком возрасте уже нет, большой ребенок играет сам	—	—
Ходим на занятия музыкой, спортом, искусством (как часто)	—	Музыка 2 раза в неделю, спорт 1 раз в неделю	—
Занимаемся дидактическими упражнениями по развитию речи, математике и т. д.	1,0–1,5 ч в неделю	Только в школе	Англ., 0,5 ч в неделю
Ходим в гости и приглашаем гостей к себе (как часто)	Иногда	Иногда, раз в месяц	Англ., раз в год
Посещаем спектакли (какие, как часто)	В детстве часто, много раз в год в СПб, Таллине	Несколько раз в год	При поездках за границу, 1 раз в год
Кроме этого	2–3 раза в неделю общение по скайпу с бабушкой и дедушкой	Доп. задания по языку	Доп. задания по англ. языку 2 раза в неделю
в СПб, Таллине	Несколько раз в год	При поездках за границу, 1 раз в год	
Кроме этого	2–3 раза в неделю общение по Скайпу с бабушкой и дедушкой	Доп. задания по языку	Доп. задания по англ. языку 2 раза в неделю

что возвращение в Финляндию и общение только по-фински будут стрессом для ребенка.

Мы начали с букваря Жуковой, совмещая его с азбукой Горещкого. Использовали также кассу букв и слогов, различные игры, в том числе и из «Большой книги малыша», и в течение года ребенок научился читать по-русски, после чего приобретенные навыки мы закрепляли, читая первую после букваря книгу для чтения Жуковой. Я очень рада, что у ребенка не было особых проблем

с русскими шипящими, у меня на такой случай был приготовлен «Домашний логопед» Светловой, и какие-то упражнения оттуда мы делали, но не на постоянной основе, лишь иногда. Среди наиболее типичных ошибок в чтении были замена букв и частей слов, основанная как на неверном произнесении, так и на неверном оптическом распознавании, неверное ударение, отсутствие интонации. Дополнительно можно еще отметить «гиперкорректное» произношение: безударный О ребенок четко

произносил как О (напр., в слове *котенок*), не редуцируя его в А, как сделали бы дети в России.

Обучение чтению по-фински я целиком доверила финской школе, так как я чувствовала свою возможную некомпетентность в этом вопросе и прежде всего не хотела навредить ребенку. В итоге за первый класс начальной школы ребенок научился читать так же бегло, как и его сверстники-финны, без всяких отличий. Успешно справлялся с тестами как на понимание текста, так и на скорость чтения,

возможно, потому, что научиться читать по-фински проще, чем на многих других языках [8].

На каком-то этапе я стала замечать, что ребенок читает по-русски механически, не вникая в детали. Тогда мы начали читать книги из «Библиотеки Златоуста», в которых наряду с художественным произведением содержится и ряд вопросов на понимание текста, а также тексты экзамена по русскому языку, финского аналога ЕГЭ, благо использованные контрольные находятся в свободном доступе.

Обучение письму

Научившись читать, мы плавно перешли к обучению письму. На начальном этапе использовали прописи Жуковой, так как целью было, конечно же, научиться писать, как в русской школе, от руки. Это в значительной степени удалось, хотя почерк не идеален. Мы занимались 2–3 раза в неделю по учебникам и рабочим тетрадям Рам-

Был осень листы из дерева упали. Воздух палашадел. Но школе соровно уцуца. Математика очень интересная и Русский язык но я люблю больше математику. А дин раз когда школа закончилась начела итти доздь. Я попезал домой шидобы не забалеть. Когда я был узе дома я начел кашлит и я уме себе сказал я наверна забалел. Но когда ден прошол я был здоров и я очин абрадавася.

Как мы видим, огромное количество ошибок обусловлено тем, что ребенок пишет как слышит, он не знает орфограммы, нетвердо знает алфавит. Я постоянно сталкиваюсь с проблемой, которая вряд ли существует при преподавании русского как родного: маленький словарный запас ребенка не позволяет подобрать проверочное слово при безударных гласных в корне слова или глухих согласных на конце. Ему просто не на что опереться, он не знает, как правильно. В этом заключается одна из больших трудностей нашего

[1, 2]: писать на финском языке легче и быстрее, чем на русском. В этом мы убедились, частично повторив эксперимент дома. В написании русских предложений под диктовку не обошлось без ошибок: *рюкзак, карманах* вм. *карманов*. В предложениях по-фински ошибок не было. При переписывании ошибок не было; несмотря на то что ребенок пишет печатными буквами по-фински, на это у него ушло 34 секунды, а переписывание письменными буквами по-русски заняло 56 секунд. Как объяснил сам испытуемый, это произошло потому, что он был вынужден смотреть каждое слово отдельно перед списыванием, так как не мог запомнить все предложение сразу целиком.

Привожу ниже более свежий текст от марта 2015 (одно из заданий ЕГЭ, русский язык, письменные задания, *lyhyt oppimäärä*, 29.9.2014, задание 3.4), орфография и пунктуация автора сохранены:

Дорогие друзья!

Я привестую вас на нашу культурный фестиваль. Надеюсь что вам будет весело и найдете что вам поннравится. У нас есть разосличные выборы. Например палатка музыки, театра, рисования, реставраций картинок и всякое другое. Вы можете всять карту информатют каюте чтобы не искать палатки. Поесть можно в столовой. Обед стоет 5 евро. в 15:00 будет соренноване где из каждой тему выбириим лутшего. Первым дадут большой приз.

Добро пожаловать!

Как видим, текст по-прежнему изобилует ошибками; влияние финского языка стало сильнее, особенно в синтаксическом построении фразы. В финском

Изучение ошибок очень важно как в свете совершенствования методик преподавания, так и для создания диагностических критериев для определения уровня сформированности языковой способности.

заевой (2009), прошли материал для начальной школы, и пунктуация, и орфография постепенно улучшались, но они несравнимы с умениями ребенка, живущего и посещающего уроки русского языка в России.

Первые сочинения ребенка на русском языке, написанные в 9 лет, а именно в феврале 2011 г., были примерно такого плана (орфография и пунктуация автора сохранены):

обучения: учебники, предназначенные для изучения русского языка финнами такого возраста, очень легкие, а изданные в России для русских, для изучения русского языка как родного, — очень сложные. Нужно подбирать или разрабатывать что-то среднее, отвечающее способностям обучаемого.

Я соглашусь с результатами эксперимента, описанного в статье Корнеева, Протасовой

варианте этого же задания ошибок было меньше, так написали бы многие другие дети, финны-монолингвы:

Rakkaat ystävä!

Toivotan teidät tervetulleiksi meidän kulttuuri festivaalille. Toivon, että teillä olisi kivaa ja että löydätte mikä on teille mukavaa. Meillä on paljon erilaisia vaihtoehtoja. Esim. musiikki, teatteri, piirtämis-, maalausten restaurointi ja monia muita pisteitä. Voitte ottaa kartan info-pisteeltä, jotta löydätte eri pisteille. Syöddä voi ruokalassa, lounas maksaa 5 euroa. Klo 15:00 on kisa, mistä palkitaan jokaisesta pisteestä paras. Ensimmäisille annetaan iso palkinto. Tervetuloa!

Сравнивая эти тексты, можно сделать вывод о том, что доминирующую роль выполняет язык мышления — финский. В устной речи это различие не так заметно.

Ошибки

Изучение ошибок очень важно как в свете совершенствования методик преподавания, так и для создания диагностических критериев для определения уровня сформированности языковой способности [5]. В нашем случае фонетических или интонационных ошибок почти не встречается, а из орфографических можно указать смешение букв (*Гречия* вм. *Греция*, *сосебний дом* вм. *соседний*, *рычей* вм. *ручей*, *воздуш* вм. *воздух*). Остановимся на ошибках грамматических, которые в избытке обнаруживаются в любом тексте ребенка.

Просматривая тетради за несколько лет с выполненными заданиями, можно сгруппировать основные ошибки следующим образом:

1) неправильно определяет род существительных, напр.

на *-ь*: *морковь, ткань* ошибочно определяет как м.р.;

2) не проверяет звонкость согласного перед глухим: *уская, ниское, блиско*;

3) не проверяет безударные гласные: *зазеленели, выгледит, можете, стоет, выбирают*;

4) слитно пишет предлоги (*ксожалению*) или вообще их пропускает (*участвоавать конкурсе, всяят карту информатют каюте*);

5) озвончает глухие согласные перед звонкими (*позледний*);

6) не знает о соединительных гласных *О* и *Е* (*рукаделие*);

7) пропускает мягкий знак (*понят* вм. *понять*, *делат* вм. *делать*, *хочеш* вм. *хочешь*, *познакомится* вм. *познакомиться*, *поймеш* вм. *поймешь*, *мыш* вм. *мышь*, *молодеж* вм. *молодежь*);

8) неправильно пишет *о/е* после шипящих (*прошол*);

9) неправильное пишет местоимения (*ево* вм. *его*);

10) ориентируется на слух (*цеплюнак* вм. *цыплёнок*, *очин* вм. *очень*).

Будем обращать внимание и стараться избегать таких ошибок в будущем, проделанная работа и приобретенный опыт представляются ценными, так как у мальчика появился младший брат, в обучении которого планируется использовать те же методики. В любом случае для нас очень важно, чтобы и второй ребенок стал билингвом, и мы будем прикладывать для этого все усилия. ■

Литература

1. Корнеев А., Протасова Е. Овладение чтением на двух языках у финско-русских билингвов // Многоязычие и ошибки / Под ред. Е. Протасовой. Berlin: Retorika, 2014. С. 214–224.

2. Корнеев А., Протасова Е. Динамика совершенствования письма у финско-русских билингвов между 8 и 9 годами // Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2014. С. 298–318. (Slavica Helsingiensia, 45).

3. Мадден Е. Наши трехязычные дети. СПб.: Златоуст, 2008.

4. Нерман Е. Особенности овладения чтением: русскоязычные дети в Финляндии // Многоязычие и ошибки / Под ред. Е. Протасовой. Berlin: Retorika, 2014. С. 193–213.

5. Никунласси А., Протасова Е.Ю. О важности ошибок для исследования многоязычия // Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2014. С. 5–13. (Slavica Helsingiensia, 45).

6. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.

7. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

8. Lyytinen H., Lyytinen P. Lukivaikouden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. 2007. www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikouden_tunnistaminen.pdf.

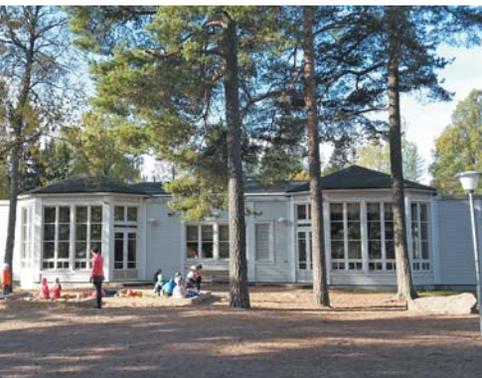
9. Mills R.W., Mills J. Bilingualism in the Primary School. London: Routledge, 1993.

10. Smyth G. Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum. London: David Fulton Publishers, 2003.



ДВУЯЗЫЧНЫЙ ФИНСКО-РУССКИЙ ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

Леена Линсиё
Финско-русский детский сад «Калинка»
kalinka@svk-kannatus.fi



«Калинка» — это частный детский сад, функционирующий с 1990 г. и предлагающий качественное двуязычное дошкольное образование. Это учреждение было основано Обществом поддержки финско-русской школы, а его деятельность контролируется отделом дошкольного образования города Хельсинки.

Два языка и две культуры постоянно присутствуют в жизни детей. Их первым языком может быть как финский, так и русский или оба одновременно. Идея нашей деятельности — создать вокруг ребенка душевную, теплую атмосферу, комфортную среду, которая в то же время

способствует его образованию и развитию, причем игра — важнейшее средство знакомства с новыми вещами на совместных занятиях с другими детьми и взрослыми. Все воспитатели — профессионалы, говорящие по-фински и/или по-русски как на родном языке.

Любая деятельность в детском саду предполагает использование обоих языков, и дети очень быстро и без проблем привыкают к этому. У ребенка один из языков, как правило, более сильный, его мы поддерживаем и развиваем. Другой же язык оказывается более слабым, либо ребенок только делает в нем первые шаги, и тогда мы обучаем ребенка этому языку. Владение обоими языками формируется на занятиях, во время игр, исполнения песен, потешек и повседневной деятельности.

Помещение детского сада светлое, просторное и привле-

Идея нашей деятельности — создать вокруг ребенка душевную, теплую атмосферу, комфортную среду, которая в то же время способствует его образованию и развитию.

кательное. Для каждой группы предусмотрено достаточно места и свой вход с особой передней и раздевалкой. Помимо этого, в детском саду есть большой зал, где проходят общие праздники, музыкальные и физкультурные занятия. Конфигурация зала гибкая и подвижная, так что здесь можно организовывать разные виды деятельности. На большой территории детского сада тоже можно зани-



маться разными делами. Кроме того, мы пользуемся близостью леса: детские группы регулярно ходят в походы на природу. Дети могут также посещать расположенную рядом библиотеку и другие культурные центры. Игрушки и другие материалы всегда доступны для детей, так что они свободно могут планировать собственную деятельность. Задача взрослых состоит в том, чтобы предлагать ребенку на выбор достаточно разнообразные и интересные занятия. Взрослые направляют ребенка, наблюдают за ним и поддерживают его во всех видах деятельности.

Игра — важнейший вид деятельности в детском саду, это естественная часть повседневной жизни, и она очень ценит-

Задача взрослых состоит в том, чтобы предлагать ребенку на выбор достаточно разнообразные и интересные занятия.

ся. Дети не только играют друг с другом по своему желанию, но и участвуют в играх под руководством взрослого, таким образом они узнают о самых разных вариантах игр, в том числе развивающих. Преимущества

каждой группы учтены разнообразные занятия, наряду с игрой и обучением языку предлагаются, например, физкультура, конструирование, ручной труд, изобразительное творчество.

За 25 лет в «Калинке» накоплен значительный опыт успешного воспитания и обучения детей-билингвов. За время существования детского сада с ним познакомилось не менее 5000 гостей, воспитателей, руководителей образования, студентов из разных стран мира. Результаты нашей работы неоднократно представлялись на выездных семинарах на всех континентах. По ее образцу созданы многие другие дошкольные учреждения в Финляндии и за рубежом. Постоянное сотрудничество с финляндскими университетами дает

За 25 лет в «Калинке» накоплен значительный опыт успешного воспитания и обучения детей-билингвов. За время существования детского сада с ним познакомилось не менее 5000 гостей, воспитателей, руководителей образования, студентов из разных стран мира.

игры несомненны, в частности при обучении языку. Некоторые игры длятся очень долго и особенно интересны. Второй язык преподается также игровым методом.

Организованная деятельность обычно происходит в маленьких группах, что позволяет взрослому уделять больше времени каждому ребенку. В понедельном плане для ка-

возможность обмениваться результатами исследований. Коллектив детского сада участвует в проекте «Финно-угорские языки в дошкольном образовании», реализуемом Обществом дружбы «Финляндия — Россия». Юбилей отмечается рок-концертом для родителей в одном из самых красивых залов Хельсинки, а для детей устраивается собственное торжество. ■

ФИНСКО- РУССКАЯ ШКОЛА СЕГОДНЯ

Нийна Синкко
Финско-русская школа
Хельсинки
nijna.sinkko@svk.edu.hel.fi

В 2015 г. финско-русская школа города Хельсинки отмечает 60-летний юбилей. Первое здание школы находилось на улице Нейтсютполку. Первым директором школы был Борис Евгеньевич Новицкий. Популярность школы росла, и в 1964 г. она переехала в специально построенный для нее комплекс в районе Каарела на западе Хельсинки, где находится и по сей день. На открытии школы присутствовали президент Финляндии Урхо Кекконен и первый заместитель председателя Совета министров СССР Анастас Микоян. В 1977 г. школа получила статус государственной.

Сегодня в финско-русской школе обучается 700 учеников,

большинство составляют финноязычные, около 30 % русскоязычных или двуязычных. Педагогический коллектив представляют 54 учителя, многие из которых владеют обоими языками. В школе есть подготовительный класс для шестилетних детей, девятилетняя основная ступень и гимназия. Обучение русскому языку и культуре начинается уже в подготовительном классе, английскому языку — в третьем классе, шведскому — в седьмом, а французскому и немецкому — в гимназии.

В финско-русской школе учащиеся получают знания по русскому языку на хорошем уровне, а также овладевают умениями и навыками по другим учебным

дисциплинам в соответствии с Государственной программой базового обучения в Финляндии. Некоторые предметы, например математика, биология, география, химия, преподаются частично на русском языке.

В Финляндии только в этой школе есть преподавание русского языка и на русском языке в таком большом объеме. В отличие от большинства школ, в одном здании финско-русской школы учащиеся учатся с подготовительного класса до сдачи выпускных экзаменов. Школа является государственной, и обучение в ней бесплатное.

В подготовительном классе и начальной школе работают различные кружки и платная группа продленного дня. В гимназии действует курсовая система обучения, предлагаются большой выбор разных курсов и модульная структура. У каждого ученика своя личная программа. Ученики могут выбрать из обязательных и факультативных курсов минимум 75 курсов. В гимназии финско-русской школы 12 курсов «длинного» русского языка. Для сравнения, в других гимназиях проходят только 8 курсов. Получение среднего образования заканчивается общегосударственным студенческим экзаменом, который состоит из четырех обязательных экзаменационных работ: по родному языку, иностранному (т.е. «длинному» языку, в нашей гимназии — обычно русскому и английскому), а также по математике и естествознанию, т.е. гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам.

В финско-русской школе у детей имеется возможность изучать русский язык как родной. Обучение начинается с подготовительного класса и продол-

жается до окончания гимназии. Количество уроков русского языка как иностранного и как родного в неделю одинаковое. Освоение финского языка русскоязычными детьми невозможно без хорошо развитого родного языка. Целью обучения русскоязычных детей родному языку является освоение русского языка на таком уровне, который бы способствовал развитию способности к творческой речевой самореализации, потребности совершенствования собственной речи, умению строить межличностный диалог, а также развитию двуязычия. Кроме того, ведется совместная работа с Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина, который проводит языковое тестирование по русскому языку как иностранному для 6-го и 9-го классов финско-русской школы. Ученики, которые успешно проходят тест, получают российский государственный сертификат.

Большое значение придается изучению литературы, знакомству с русской культурой. Для учеников организуются поездки в Москву, Санкт-Петербург и другие города России, широко отмечаются праздники: Рождество, Масленица, Пасха. В школе проводятся раз-

личные культурные мероприятия, например Неделя русского языка, литературные чтения, тематические уроки, ярмарки. Школа активно сотрудничает с другими школами как в Финляндии, так и в России и других европейских странах. Сегодня в школе организуются различные проекты, например проект Comenius Европейского Союза, проект ЮНЕСКО и др. В финско-русской школе также чтут традиции, сохраняют преемственность. Родители активно и с удовольствием принимают участие в работе школы. Финско-русская школа шагает в ногу со временем: в преподавании активно используются информационные технологии.

8 октября школа отметила свой 60-летний юбилей, торжественный прием состоялся в Александровском театре, куда были приглашены учителя, работники школы, а также официальные лица: руководитель Управления национального образования Финляндии Йорма Кауппинен и посол РФ Александр Юрьевич Румянцев. С приветственным обращением выступила директор школы Туула Вяйсянен. Состоялся концерт с участием выпускников и учеников финско-русской школы. ■



ДИСТАНЦИОННЫЙ КРУЖОК РУССКОГО ЯЗЫКА

Йоханна Вехкаоя
Хельсинкский университет
johannavehkaoja@hotmail.com

Преподавание русского языка

По мнению Мустайоки [5, р. 219–220], среди современных финнов существуют четыре группы, у которых сложилось свое отношение к русскому языку: энтузиасты, ненавистники, равнодушные и реалисты. Энтузиасты любят русскую культуру и предпочитают ее финской. Ненавистники недоверчиво относятся к России. Равнодушные не хотят поддерживать никаких отношений с Россией или россиянами, хотя Россия является соседней страной. Реалисты думают о выгодах изучения русского языка и сотрудничества с Россией. Согласно Мустайоки, все больше и больше финнов становятся реалистами.

Если в середине 1980-х гг. русский язык изучали больше (14 120 учеников гимназий и основных школ изучали русский язык, на письменных выпускных экзаменах 2072 человека сдавали экзамен по русскому языку за короткий курс как «язык Б3», и 60 сдавали экзамен за длинный курс как «язык А»), то далее русский начал терять популярность. В середине 1990-х гг. русский язык изучали 5509 че-

ловек, 603 человека сдавали его на письменных экзаменах как «язык Б3», 154 — как «язык А». С 1995 по 2005 г. процент изучающих русский язык не сильно изменился [6].

Школьник может начинать изучение второго иностранного языка («А2») в четвертом или пятом классе. «Язык А1» является обязательным, а «язык А2» — необязательным. Как «язык А2» английский, шведский, немецкий, французский и финский языки более популярны, чем русский язык, но популярность русского языка с 2005 по 2010 г., в отличие от них, выросла (с 0,3 до 0,6%). На высшей ступени основной школы, то есть в 7–9-м классах, изучающие русский язык в качестве «длинного» предмета (А1 или А2) составляли 0,4% от всех учеников, а в 2010 г. — 0,5%.

В восьмом классе можно начинать изучение нового иностранного языка. С 2005 по 2010 г. количество учеников, которые начали изучать русский язык как «Б2», удвоилось (выросло с 0,6 до 1,3%), а количество учеников, начавших изучение французского языка, снизилось с 5,3 до 4,5% (для немецкого соответствующие цифры — 6,6% и 6,5%). Англий-

ский и шведский языки обычно не изучают как «языки Б2». И хотя русский язык изучается довольно мало, он остался единственным языком, популярность которого как «короткого» языка значительно выросла в указанное время.

В гимназии можно начинать изучать новый язык и как «Б3». В течение 2005–2010 гг. количество изучающих русский язык как «Б3» или «Б2» выросло с 1,7 до 2,1% [3; 4].

Согласно данным Центра статистики [10, 11], 8,0% выпускников гимназии в 2013 г. изучали

ше всего в Южной Финляндии, в области Уусимаа (777 учеников). Следует заметить, что в области Уусимаа живет больше людей, чем в других областях Финляндии. Далее следуют Пирканмаа в Западной Финляндии (197 учеников), Похьойс-Похьянмаа вокруг города Оулу (159 учеников), Этеля-Карьяла в Южной Финляндии и Этеля-Саво в Восточной Финляндии (в обеих областях по 157 учеников). Меньше всего учеников было на Аландских островах (18 учеников) и в Западной Финляндии, в Кески-Похьянмаа (24 ученика) и Похьянмаа (25 учеников). Девочки

с точки зрения усиления мотивации к дальнейшему изучению его в школе и является частью одного из таких новых проектов Минобразования.

Обучение детей иностранным языкам

Дети не планируют будущее так, как взрослые, скорее, они живут настоящим. Чтобы дети могли достичь максимальных результатов в изучении иностранных языков, родителям нужно стимулировать интерес к ним и оказывать поддержку. В начале курса преподаватель должен помогать ученикам развивать положительное отношение к иностранному языку и культуре, сразу научить их что-то говорить на иностранном языке, а также сообщать интересную информацию о культуре [1]. Детям нужно быть физически активными, их легко мотивировать через эмоции, при этом они еще не овладели абстрактным мышлением и не досконально освоили первый язык, они эгоцентричны, медленно запоминают и быстро забывают, легко имитируют произношение, удивительно долго могут концентрироваться на интересном и полны энтузиазма, но в то же время легко отвлекаются, начинают скучать. В целом маленькие ученики положительно относятся к иностранному языку [9], хотя чужие мнения и обстановка в классе постоянно влияют на их мотивацию. Детям полезно получать соответствующую обратную связь и размышлять о своем обучении. Эти принципы учитывались в проведенном нами исследовании.

У кружка может быть много целей, но одна из наиболее важных — стимулировать физическое, психическое и социальное развитие учеников, давать им возможность определять содержание

В рамках различных проектов разработаны современные материалы, обучение делалось территориально доступным, устанавливались контакты с носителями языка, вводилось дистанционное обучение, велась агитация по школам, уменьшались группы, проходили учительские встречи и т. п. Эти меры оказались эффективными.

там русский язык, среди выпускников основной школы таких набралось 2,4%. Очевидно, что с 2010 г. популярность русского языка опять выросла. Так как русский язык — это факультативный предмет, учащиеся обычно проходят меньше 6 курсов. В 2013 г. 1435 учеников из 2415 изучали русский язык именно так. Это значит, что большинство осваивает только азы русского языка. Не случайно в интервью «Юле новости» 24 августа 2014 г. премьер-министр Финляндии Александер Стубб сказал, что, по его мнению, в стране недостаточно хорошо знают русский язык, и, если бы он мог предлагать молодым людям, какой язык стоит изучать, он назвал бы русский [13]. Изучение русского языка зависит и от региона страны. В 2013 г. в гимназиях русский язык изучали боль-

ше всего в Южной Финляндии, в области Уусимаа (777 учеников). Следует заметить, что в области Уусимаа живет больше людей, чем в других областях Финляндии. Далее следуют Пирканмаа в Западной Финляндии (197 учеников), Похьойс-Похьянмаа вокруг города Оулу (159 учеников), Этеля-Карьяла в Южной Финляндии и Этеля-Саво в Восточной Финляндии (в обеих областях по 157 учеников). Меньше всего учеников было на Аландских островах (18 учеников) и в Западной Финляндии, в Кески-Похьянмаа (24 ученика) и Похьянмаа (25 учеников). Девочки

изучают русский язык в гимназии примерно в два раза чаще, чем мальчики. В последние годы в стране реализовано несколько проектов, цель которых состояла в том, чтобы вызвать интерес учеников к изучению иностранных языков и таким образом увеличить количество изучающих иностранные языки, в том числе русский. В рамках этих проектов разрабатывались современные материалы, обучение делалось территориально доступным, устанавливались контакты с носителями языка, вводилось дистанционное обучение, велась агитация по школам, уменьшались группы, проходили учительские встречи и т. п. Эти меры оказались эффективными. Данная статья посвящена работе дистанционного кружка по русскому языку

учебного процесса [2]. Кружки ведут воспитательную работу и поддерживают сотрудничество между школой и родителями, между учителем и учениками и собственно школьное обучение, хотя в кружках нет таких учебных целей, как на уроках, и ученикам не ставят оценки. В кружке учеников побуждают к освоению культуры, например к сочинению своих игр и песен [8, с. 25]. Это интересный досуг, придающий детям уверенность в своих способностях. В хорошем кружке ученик должен чувствовать, что справляется с заданиями и умеет делать то, чем занимаются остальные [7, с. 60].

В Финляндии накоплен положительный опыт дистанционного обучения детей иностранным и саамским языкам, в частности при помощи программ Adobe Acrobat Connect, LearnLinc и платформ Fronter, Hot Potatoes, Moodle. В разных работах было показано, что, несмотря на неизбежно возникающие технические помехи, материал усваивается хорошо, в группе формируется дух солидарности, при этом учеников все время приходится стимулировать при помощи разных заданий, иначе они становятся апатичными, а выполнять письменную работу удобнее, чем делать устные упражнения. Требуются помощники, активно включающиеся в учебный процесс. Хотя учащиеся финских гимназий предпочитают обыкновенные уроки, но 76% учащихся гимназий не хотели бы ездить в другую школу, а те, кто готов сдавать часть курсов дистанционно, составили 61% [12].

Пропедевтический дистанционный кружок русского языка

Мы поставили перед собой задачу выяснить, влияет ли дистанционный кружок русского

языка на отношение к русскому языку и его изучению и будет ли дистанционное обучение способствовать увеличению количества изучающих русский язык. Кружок проходил в течение трех месяцев, в его работе участвовали 13 третьеклассников в трех разных школах (после этого курс был повторен еще несколько раз). Всего было проведено 10 тридцатиминутных встреч с периодичностью раз в неделю. Дети изучали основы русского языка (азбуку, приветствия), познакомились с названиями цветов, животных, дней недели и т. п. Каждый раз они смотрели русские фильмы, слушали песни и рисовали буквы на электронных досках для рисования, их работы перемещались на белые доски виртуальной классной комнаты в Adobe Acrobat Connect. Все видели рисунки друг друга на экране компьютера. У детей не было никаких учебников, весь материал давался в электронном виде. Благодаря веб-камерам и микрофонам можно было видеть и слышать учительницу и друг друга. У детей была также возможность вернуться к материалу дома, просто войдя в программу Fronter.

Предварительный опрос показал, что дома родители в основном говорят по-фински (кроме одного), имеют образование не ниже техникума или гимназии, знают и используют иностранные языки. Около половины участников кружка знали по крайней мере одно слово на русском языке, всем нравилось изучение языков и все в большей или меньшей степени привыкли работать на компьютере (компьютерные игры, музыка, общение с друзьями, выполнение домашних заданий, поиск информации). Многие заранее беспокоились о том, как всё будет, но все принимали участие в кружке

добровольно, с удовольствием и надеялись на приобретение положительного опыта.

Родители учеников считали, что русский язык стоит изучать, потому что в будущем его значение возрастет: он нужен в торговле, на рабочих местах и для того, чтобы привлекать русских туристов в Финляндию; было бы хорошо, если бы больше финнов владели русским языком в будущем. Родителей интересовала русская культура больше, чем русский язык. Впечатления родителей о Советском Союзе отрицательные (большая, милитаристская, пугающая страна, где не было никакого порядка), некоторые посетили и Санкт-Петербург, у них остались положительные впечатления (прекрасный современный западный город). Когда у родителей спросили, что первым приходит в голову, когда они думают о русской культуре, большинство вещей оказались положительными или нейтральными, связанными с едой или искусством.

Для учеников дистанционное обучение оказалось интересным, большинство предпочитало дистанционное обучение стандартным урокам. Им понравилось содержание обучения, рисование на белых досках. При необходимости преподаватель помогал детям. Технические проблемы не играли слишком большой роли. Вообще, дистанционный кружок русского языка стал полезным опытом для учеников. До начала занятий русский язык казался им незнакомым и непонятным, но красивым и интересным. У них было положительное представление о России как красивой, теплой, солнечной и интересной стране, где продается много разных хороших продуктов, где много людей, магазинов, зданий и цветущих деревьев, красивая архи-

текстура, красивые старые музеи, разные школы и другие по характеру люди, чем в Финляндии.

Учительница решила, что девятилетние школьники вполне могут участвовать в дистанционном обучении, но нужно учитывать, что навыки учеников могут сильно разниться в зави-

Некоторые родители стали больше узнавать о русской культуре, потому что их дети занимались в кружке. В принципе, сотрудничество между школой и родителями должно быть интенсивнее.

В итоге ученики выучили некоторые буквы и слова. В сред-

er's Guide. Harlow: Penguin English Guides, 2002.

2. Karhuvirta T., Kuusisto R. Kerhotoiminnan laatu — hyvästä kerhosta osallistuvaan ja hyvinvoivaan kouluun. Sastamala: Kerkohokeskus — koulutyön tuki ry, 2013.

3. Kumpulainen T. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Tampere: Tammerprint, 2011.

4. Kumpulainen T. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Tampere: Tammerprint, 2012.

5. Mustajoki A. Kevyt kosketus venäjän kieleen. Helsinki: Gaudeamus, 2012.

6. Mustaparta A.-K. Venäjän opiskelu peruskoulussa, lukiossa ja aikuisopetuksessa. 2007. URL: www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/venaja/venajan_opiskelu.

7. OK. Perusopetuksen laatu-kriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatu-kriteerit // Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2012. P. 29.

8. POPS: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino, 2004.

9. The Age Factor and Early Language Learning / Ed. M. Nikolov. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

10. Tilastokeskus. Ainevalinnat. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2013. Helsinki: Tilastokeskus, 2014.

11. Tilastokeskus. Ainevalinnat. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2013. Helsinki: Tilastokeskus, 2013.

12. Vesänen M., Thuneberg M., Reinikainen H., Mikkilä J. Lukio 2.0. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus. Mustasaari: Mustasaaren Painotalo, 2011.

13. YLE. Pääministerin haastattelutunti 24.8.2014. URL: <http://areena.yle.fi/radio/2343381>.

Согласно самооценке детей, после курса они больше уверены в своих навыках, когда нужно что-то писать на русском, но сомневаются, когда нужно сказать по-русски целые предложения.

симости от того, привыкли ли они использовать компьютеры на других уроках. Обычно дети не жаловались на темп, но учительницы-помощницы считали, что уроки проходили слишком быстро, было мало времени для упражнений, приходилось быстро переходить от одного вида деятельности к другому. Роль помощниц оказалась очень важной в работе с компьютерами. Учительнице было трудно контактировать с учениками, но помощницы лучше познакомились с ними. Очное общение помогло ученикам подружиться и почувствовать себя частью группы.

По окончании курса многие сказали, что русский язык трудный, но интересный, а двое отметили, что вначале было тяжело и сложно, а теперь нормально. Почти все считали, что писать по-русски трудно: русские буквы — это тонкие, необыкновенные, странные фигуры, смешные и своеобразные. По мнению школьников, русский язык звучит быстро и тяжело, но, с другой стороны, приятно и мягко. Многие продолжали в свободное время интересоваться русским языком, спрашивали о нем родителей. Детям понравились русские детские фильмы, например «Маша и Медведь».

некоторые опознали треть букв, показанных им, могли написать одно из шести слов правильно и сумели сказать в среднем больше двух слов по-русски. Они также поняли несколько слов. Все дети, кроме одного, были довольны тем, что выучили в кружке. У родителей не было больших ожиданий по поводу результатов обучения: некоторые надеялись, что ребенок успеет выучить какие-то базовые вещи, например русский алфавит. Согласно самооценке детей, после курса они больше уверены в своих навыках, когда нужно что-то писать на русском, но сомневаются, когда нужно сказать по-русски целые предложения. Влияние на отношение учеников и их родителей к русскому языку и культуре было небольшим, но дети заинтересовались русским языком, и им понравилось дистанционное обучение. Таким способом можно привлекать к изучению русского языка потенциальных учащихся, организуя знакомство с интересными явлениями культуры, родителям же можно показать, что русский язык легче, чем они думают. ■

Литература

1. Brewster J., Gail E., Denis G. The Primary English Teach-

ВАШ ДРУГ — ТЕАТР «ПЕЛИКАН»

Тамара Сушина
детский театр-центр
«Пеликан»
nina@pelikan.fi
www.pelikan.fi

Каждую субботу и воскресенье ребята спешат в хельсинкский детский театр «Пеликан» на занятия. Из множества интересных дел они выбрали театр. Вероятно, эти дети реже, чем их сверстники, бывают в кино и проводят меньше времени за компьютером и перед экраном телевизора, но вряд ли они жалеют об этом. Репетиции, выступления в театре дают им не только опыт общественной жизни, но и формируют в сознании важнейший принцип: человек должен соприкоснуться с искусством, тогда он будет ду-

ховно богатым и нравственно здоровым.

У нас, русскоязычных иммигрантов, есть особые заботы: развитие и поддержание интереса детей к родному языку, культуре, сохранение единства мышления детей и родителей, формирование благоприятных условий их интеграции во взрослую жизнь. Для решения этих задач в мае 2004 г. был создан детский театр-центр. В своей деятельности мы придерживаемся принципа: у нас не русский центр, а центр русской культуры. Это значит, что двери открыты для всех желающих, кто искренне интересуется традициями, культурой России и хочет изучать русский язык. Многочисленные кружки и группы центра объединяют людей всех возрастов и многих национальностей.

Театр «Пеликан» проводит театральную работу в два больших этапа: работа по развивающей программе для детей 5–8 лет и обучающая программа для детей 8–16 лет. В студиях преподаются русский язык, театральная игра, пластика, вокал, изобразительное искусство, русский фольклор и со-





временные танцы. В спектаклях играют сами дети. Ребята участвуют также в изготовлении декораций, костюмов, приобретают навыки обращения с музыкальной и световой аппаратурой. С 2004 по 2015 г. студией поставлено более 20 спектаклей и театрализованных программ. На сегодняшний день это один из лучших действующих детских театральных коллективов Финляндии, победитель и дипломант различных международных театральных фестивалей и конкурсов в России, Эстонии и Финляндии.

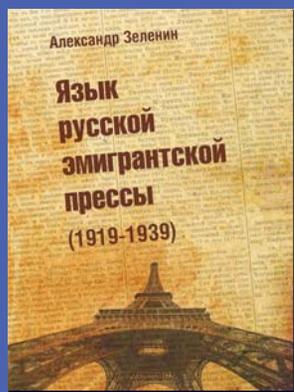
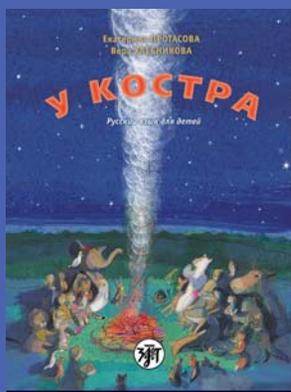
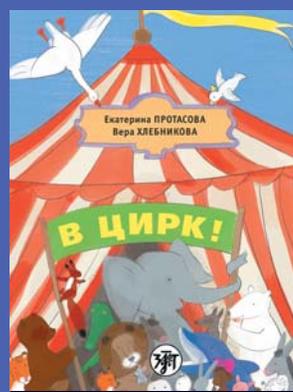
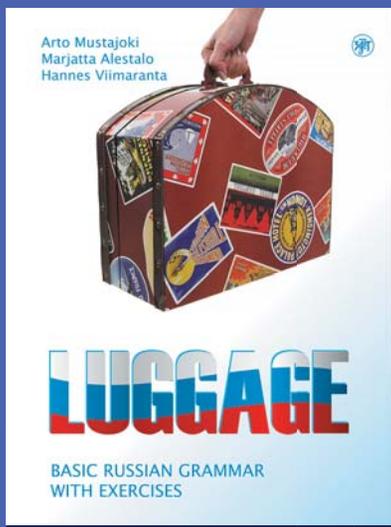
«Пеликан» — это театр для всей семьи. Мы стремимся стереть разделение детей и взрослых на два мира и стараемся сформировать позитивный опыт общения ребенка и взрослого, дефицит которого сегодня сильно ощущается. Органичной

частью театра является детский центр, который не только составляет нам новые кадры в театральную студию, но и помогает ребятам гармонично расти и развиваться в многокультурной среде. Сегодня центр предлагает детям от 2 до 14 лет такие программы:

- развитие речи и приобретение навыков разговорного русского языка в игровой форме (обучение чтению, письму и грамоте);
- логопедические занятия (коррекция звукопроизношения);
- развитие речи через музыкальные, игровые, театральные занятия;
- пластика, танцевальные студии;
- изостудия (развитие художественного вкуса, эстетическое воспитание).

«Все театры хороши, кроме скучного», — перефразируем мы Вольтера. По многочисленным отзывам наших больших и маленьких зрителей, все наши спектакли были интересными, красочными, необыкновенно захватывающими и по-настоящему сказочными.

На спектаклях театра зал всегда полон, звучат дружные аплодисменты. Сюда приходят целыми семьями, появились уже потомственные зрители. Многие дети выросли вместе с нашими спектаклями. Есть и такие, которые так и остаются здесь, только уже в качестве актеров на сцене. Спасибо вам, наши дорогие верные зрители, что вы верите нам, приходите и не забывайте нас! Мы всегда ждем вас! ■



**ЗНАКОМЬТЕСЬ: КНИГИ ФИНСКИХ АВТОРОВ
В РОССИИ И ЕЩЕ В 82 СТРАНАХ МИРА**



**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ — МОСКВА
ЦЕНТР «ЗЛАТОУСТ»**

+7 (812) 703-11-54; +7 (812) 346-06-68

8 929 529-19-92

www.zlat.spb.ru