

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.02

*М.А. Гаврилина*

### РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ РУССКОЯЗЫЧНОГО ШКОЛЬНИКА ЛАТВИИ

Сделана попытка проанализировать и обобщить опыт, накопленный автором в течение многих лет и связанный с вопросами освоения школьниками русского (первого, родного) языка в Латвии. В центре внимания – устное и письменное речевое поведение школьников в ситуации билингвального школьного образования; влияние естественной русской речевой среды Латвии на речевое развитие; типичные проблемы, с которыми сталкиваются школьники при создании ими письменных текстов; характер речевых ошибок.

**Ключевые слова:** речевой портрет школьника; билингвальное образование; русскоязычный ученик диаспоры; речевая среда; речевая ошибка.

#### Введение

Особенность современного мира такова, что носители того или иного языка и той или иной культуры в силу разных обстоятельств оказываются в различных социокультурных условиях проживания. Одни живут в метрополии, т.е. на территории этнической родины, другие – в диаспорах. Например, люди, считающие себя причастными к русской культуре и признающие в качестве родного (первого) русский язык, живут не только в России, но и в странах Европы, Америки, Азии.

Так, в настоящее время в Латвии проживает достаточно большое количество русскоязычных (русская диаспора составляет 27% от общего количества жителей страны). Многие из них считают важным сохранить данный язык и культуру для своих детей, развить их знания и умения в русском языке не только в семье, но и в ходе школьного образования. Такая возможность в Латвии до 2018 г. была достаточно реальной, поскольку наряду со школами, где велось обучение на латышском языке, был целый ряд школ, в которых реализовались учебные программы для детей национальных меньшинств (в том числе русскоязычных). Учебное содержание в них ребята осваивали на русском языке, билингвально и на латышском языке. Реформа школьного образования, проведенная в 2018 г. [1], существенно сократила долю участия русского языка в учебном процессе, в том числе и количество уроков русского языка и литературы в начальной и основной школе (в старшей школе учебный предмет «Русский язык и литература» предусмотрен по выбору).

Несомненно, процессы развития и становления языковой личности школьника диаспоры в первом (в нашем случае – русском) языке обусловлены целым рядом факторов. И прежде всего тем,

– где ребенок изучает первый (родной) язык и / или учится на нем – в метрополии или в диаспоре, развивается ли он как монолингвальная или билингвальная личность;

– каков развивающий потенциал окружающей ребенка речевой среды;

– какое место в ценностной парадигме семьи и окружении ребенка отводится хорошему владению русским (родным) языком;

– какое место в системе школьных учебных предметов отведено первому языку, знания каких еще областей жизни ребенок может осваивать на родном языке и под.

В результате влияния этих факторов складывается речевой портрет школьника в первом (родном) языке. В современной науке накоплен достаточно обширный опыт, связанный с описанием речевого портрета школьника и студента. Однако в центре внимания исследователей чаще оказывается речевое поведение ученика метрополии. Исследования, которые были бы посвящены речевому портрету русскоязычного школьника диаспоры, пока немногочисленны.

#### Обзор

В настоящее время достаточно много исследований посвящено речевым портретам личности школьника, студента, интеллигента, телеведущего, политического деятеля, персонажа художественного произведения и под. Однако принципы его конструирования и анализа до сих пор в лингвистике (точнее – в лингвоперсонологии) подробно не описаны, а для разных исследователей важными оказываются различные аспекты речевых портретов. Так, по мнению Ю.Н. Караулова, речевой портрет – это реализация в речи языковой личности человека, т.е. представление в речи «многокомпонентного и многослойного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [2. С. 32].

О.И. Асташова предлагает осуществлять комплексный анализ речевого портрета личности, опираясь на трехуровневую модель языковой личности, сформулированную Ю.Н. Карауловым [3. С. 131]. С точки зрения С.В. Мамаевой, речевой портрет – это «комплексная характеристика речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающая в себя детальное описание речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой компетенции с учетом специфики речевого поведения, особенностей личных (психологических) и профессиональных (социальных) параметров, условий усвоения русского языка, степени владения им и т.п.» [4. С. 542]. Речевой портрет в описании Т.П. Тарасенко есть «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или

определенного социума в отдельно взятый период существования» [5. С. 8].

Можно привести еще много определений данного понятия, часто противоречивых. Но для нас важнее другое: понятия «речевой портрет ученика» и «языковая личность школьника» чрезвычайно важны для лингводидактики. Совершенно очевидно, что без понимания того, как развивается и формируется языковая личность школьника, его речевое поведение в разных ситуациях общения, каковы лингводидактические характеристики его речевого поведения, невозможно создать эффективную модель обучения языку (первому, второму, иностранному). Особую значимость это приобретает в диаспоре, когда ученик осваивает родной язык в билингвальной и инокультурной среде.

Формирование речевого портрета личности во многом зависит от коммуникативно-речевого пространства языковой (речевой) среды. Нельзя не согласиться с Е. Протасовой в том, что «язык индивидуума в значительной степени – производное от усилий окружения» [6. С. 4] (автор имеет в виду процесс освоения ребенком второго языка, но не менее верно данное суждение и применительно к освоению родного языка в диаспоре). В Латвии «бином языковой среды», т.е. наряду с латышской языковой средой, функционирует и русскоязычная среда. Надо сказать, что русская речевая среда достаточно активна: издаются русскоязычные газеты, работает русскоязычный театр, транслируются передачи на русском языке по радио и телевидению (правда, в 2020 г. количество телевизионных передач на русском языке существенно сократилось), налажены культурно-экономические контакты с Россией. Однако это не свидетельствует о том, что у русской языковой среды Латвии тот же развивающий потенциал для русскоязычного школьника (языковая среда как обучающий фактор), что и у среды страны-метрополии (России). Это и понятно: среда диаспоры насыщена несколько иными (специфическими) реалиями, номинациями, она билингвальна.

Ученые, рассуждая о процессе становления языковой личности и ее речевой деятельности, пришли к выводу о том, что «каждый человек, каждая языковая личность обладает своим собственным индивидуальным когнитивным пространством (ИКП) как определенным образом структурированной совокупностью знаний и представлений. В индивидуальное когнитивное пространство входят коллективные коммуникативные пространства (ККП) <...> и когнитивная база (КБ) <...> того национально-лингвокультурного общества, членом которого данная личность является» [7. С. 129–130]. Т.П. Млечко, исследующая особенности языковой личности новой диаспоры после 1991 г., замечает, что «структура знания русской языковой личности вне России характеризуется обязательным наличием дополнительного компонента в его составе: помимо индивидуальных, национальных и универсальных знаний и представлений присутствуют еще и определенные инонациональные» [8. С. 60]. В связи с этим автор вводит понятие «диаспоральное когнитивное пространство», в котором «происходит компрессия «своего» и декомпрессия (за счет «чужого») тезауруса языковой личности, что засвидетельствовано, с одной

стороны, проявлением когнитивной лакунарности, которая является следствием дистанцированности от исходной когнитивной базы, а с другой – заимствованиями как результатом постоянного пребывания в зоне притяжения иной когнитивной базы» [9. С. 33]. Представляется заслуживающей внимания для нашей (латвийской) ситуации мысль Т.П. Млечко о том, что в диаспоре следует говорить об изменениях в классической схеме взаиморасположения КБ (когнитивная база), ККП (коллективное коммуникативное пространство) и ИКП (индивидуальное коммуникативное пространство), которая применяется к одному лингвокультурному сообществу.

Цель данной статьи – охарактеризовать речевой портрет русскоязычного школьника Латвии. Научная новизна исследования состоит в том, что в латвийском образовательном контексте такая попытка предпринимается впервые (до сих пор в центре внимания оказывались лишь отдельные проблемы в русском речевом поведении наших учеников). Данное исследование может внести определенный вклад в изучение русской языковой личности ученика диаспоры.

## Материалы и методы

В данной статье автор опирается на результаты исследований (анализ русской языковой среды Латвии; апробация и мониторинг учебников русского языка, разработанных в Латвии; анализ качества письменной речи школьников и студентов; анализ мнений учителей школ), которые проводились в 2007–2019 гг. В них приняло участие 8 759 русскоязычных школьников Латвии (4–12 классы), 636 студентов первого курса высших учебных заведений Латвии (Латвийский университет и RISEBA; 2013–2019 гг.), 65 учителей начальной школы и учителей-русистов.

При анализе качества и развивающего потенциала русской языковой среды Латвии был использован метод наблюдения. Мы согласны с теми учеными (например, Ю.А. Жлуктенко), которые считают, что ценные сведения об особенностях речевого поведения билингвов или людей, проживающих в иноязычной языковой среде, можно почерпнуть в результате наблюдения, из их непринужденной беседы, когда они не чувствуют, что за ними наблюдают. Наблюдение за устным речевым поведением позволило нам констатировать особенности устного речевого общения наших школьников и студентов.

В ходе исследований анализировались письменные тексты русскоязычных школьников и студентов Латвии: а) сочинения учеников 4, 6, 9 и 12-х классов, которые ребята писали в 2012–2019 гг., выполняя комплексные проверочные работы (диагностирующие и экзаменационные), разработанные специалистами Министерства образования Латвии; б) сочинения студентов двух вузов Латвии. Мы исходили из того, что именно письменная речь, по мнению ученых, в силу своей специфики является ярчайшим показателем уровня развития языковой (речевой) личности человека. В центре внимания данного анализа были коммуникативная и семантическая организация текстов школьников и студентов, качество их речевого

поведения (следование языковым нормам при выражении коммуникативного замысла, или «грамматика говорящего» по Н.И. Жинкину). Данный анализ позволил нам констатировать как достижения в становлении речевого портрета школьников и студентов, так и ряд серьезных проблем.

Для понимания того, как учителя оценивают процесс развития языковой личности школьников, были использованы следующие методы: анкетирование, беседа и фокус-групповая дискуссия. В сотрудничестве с учителями обсуждалось несколько блоков проблем: развитие первичной языковой личности школьника в билингвальной среде (значимость и возможности); основные проблемы в речевом развитии русскоязычных школьников, их причины; дидактические возможности развития языковой личности школьника в билингвальной образовательной среде.

### Результаты исследования и обсуждение

Анализ качества устной речи школьников осуществлялся в тесной связи с анализом русской языковой Латвии. В настоящее время в науке предпринята попытка классификации объективных факторов языковой среды, воздействующих на личность в плане формирования ее коммуникативно-речевой и лингвокультурологической компетенций. В ходе исследования мы принимали во внимание точку зрения Е.В. Бурвиковой, которая среди прочих факторов справедливо выделяет субъективные факторы (компоненты): мотивация и особенности личности ребенка [10. С. 117].

Мы исходили из того, что когда речь идет о ребенке диаспоры, то мотивация имеет отношение не только к самому ребенку, но и к его родителям. Заинтересованы ли они в том, чтобы их ребенок полноценно овладел первым (родным) языком, какую роль данному языку они отводят в дальнейшей жизни ребенка, насколько готовы помочь ему в освоении языка? В 2016–2017 гг. среди родителей русскоязычных дошкольников и учеников начальной школы Латвии, Финляндии и Эстонии было проведено исследование «Развитие моделей вовлеченности родителей в работу билингвальных детских садов и школ» (Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School), которое показало следующее:

– 100% латвийских родителей, участвовавших в исследовании, высказали заинтересованность в том, чтобы дети полноценно изучали русский язык в процессе школьного образования;

– мотивируя то, для чего ребенку необходим русский язык в будущем, родители так распределили предложенные варианты ответов по степени важности: 1) чтобы оставаться русским (сохранить идентичность); 2) использовать русский язык для своих увлечений в свободное время; 3) иметь русских друзей; 4) быть своим среди русских; 5) применять русский язык на работе и 6) получить образование на русском языке;

– кроме того, 62% родителей положительно оценивают двуязычное обучение детей, считая, что оно расширяет кругозор ребенка (59%) и обогащает его

личность (50%), развивает познавательные и умственные способности ребенка (55%), помогает быстрее и гибче ориентироваться в ситуации (52%), способствует лучшей социальной адаптации ребенка (53%) и формирует толерантность (48%) [11. С. 5–37].

Таким образом, мы констатировали некое противоречие: с одной стороны, заинтересованность родителей в том, чтобы их дети полноценно осваивали русский (родной) язык, а с другой – существенное сокращение уроков русского языка в школе (латышская реформа образования 2018 г.), уменьшение доли участия русского языка в школьном образовательном контексте (преподавание учебных предметов билингвально или на латышском языке). Кроме того, наши исследования свидетельствуют о том, что развивающий потенциал русской языковой среды Латвии (особенно – «обучающая стихия языка») все же недостаточно высок. Естественная русская речевая среда (язык прессы, обиходно-бытовое общение) часто предлагает современному ученику неудовлетворительный по своему качеству речевой материал. В принципе, мы наблюдаем ситуацию, которую Т.П. Млечко охарактеризовала так: «...среда дает мало примеров и не запрашивает языкового разнообразия и богатства» [9. С. 60]. Русская речь, окружающая ребенка диаспоры, часто прагматична, синтаксически элементарна, стилистически бедна, пестрит отклонениями от литературной нормы (речевыми ошибками и недочетами), насыщена латышским и английским сленгом. Наши исследования подтверждают справедливость мысли О.А. Ярошенко о том, что речь школьников в полной мере содержит в себе черты, которые являются типичными для языковых особенностей и привычек окружающей ученика естественной речевой среды [12. С. 69]. Так, достаточно типична ситуация, когда школьники и студенты замещают русские слова латышскими эквивалентами, чаще всего – в ситуации названия тех реалий, которые связаны со взаимодействием человека и государства, его органов (субституция). Например: *аплицеца* вместо *удостоверение*, *свидетельство*; *иесниегум(с)* вместо *заявление* (латыш. *iesniegums*); *иззиня* вм. справка (латыш. *izzina*); *сколотая* вместо *учительница* (латыш. *skolotāja*); *вадытайс / вадытая* вместо *начальник / начальница* (латыш. *vadītājs / vadītāja*) и др. Сходные явления наблюдаются в речи русскоязычных жителей Литвы и Эстонии. Следует согласиться с Н. Авиной, исследующей речевое поведение русскоязычных жителей Литвы, в том, что и в нашем случае выбор в пользу латышского варианта лексемы следует оценивать с коммуникативно-прагматической позиции, так как в ситуации общения латышская номинация, по мнению говорящего, выполняет «позитивную информационно-различительную функцию» [13. С. 18].

Находясь в двуязычной среде, русскоязычный школьник подстраивается под грамматические особенности латышского речевого поведения и допускает в русской речи отступления от литературных норм (интерференционные ошибки и погрешности: калькирование, типичные, повторяющиеся ошибки на всех уровнях языка – инерционная интерференция). При этом

разного рода кальки могут быть «резкими» и «нерезкими» (термины Е.А. Земской) [14. С. 97]. Например, в речи русскоязычных школьников закрепилось достаточно много устойчивых калькированных словосочетаний: *основная школа, персональный код, русский Новый год, русское Рождество, русское время (о времени вхождения Латвии в состав СССР), абсолюенты, рефлектанты* и др. Типична ситуация, когда русскоязычные старшеклассники и студенты, которые звонят или пишут (sms, электронная почта) преподавателю, зная его имя и отчество, чаще обращаются так, как это принято в латышской речевой традиции (без отчества): *Здравствуйте, Маргарита Гаврилина!* (вместо *Маргарита Анатольевна*) *Вам пишет...* Более того, многие из них в данной ситуации предпочитают писать письма не на русском, а на латышском языке. Объясняют это тем, что им легче общаться на латышском языке тогда, когда это связано с учебой.

Нередки ситуации перехода школьников с одного языка на другой в процессе общения, переключение языковых кодов, под которым принято понимать попеременное использование билингвом элементов двух или более языков в рамках одного коммуникативного акта [15. С. 282]. Особенно заметно это в тех случаях, если компания общающихся смешанная (русско-латышская). Однако зачастую можно услышать такое кодовое переключение и тогда, когда собеседники являются носителями русского языка. Причины этого, как следует из наших наблюдений, свидетельствуют:

– о коммуникативной стратегии говорящего: говорящий, для того чтобы достичь конкретного результата общения, на короткое время переходит на второй (в нашем случае – латышский) язык;

– сбалансированном двуязычии общающихся: обычно кодовые переключения мы наблюдаем у школьников, хорошо владеющих обоими языками. Исследования И.Е. Дубининой и М.С. Полинской показывают, что чаще всего «переходят с языка на язык» люди, свободно или достаточно свободно владеющие вторым языком [16];

– несбалансированном двуязычии: это наблюдается в речевом поведении русскоязычных младших школьников, которые учатся в латышской школе (общаясь друг с другом вне учебной среды, дети пользуются русским и латышским языками, допуская большое количество отступлений от языковых норм обоих языков).

Приведем фрагменты реальных диалогов русскоязычных собеседников:

– Вау, я себе такую сумку прикупила! Супер!

– Красивая... Ну и *цик макса?* (вместо *сколько стоит*)

Все, о чем говорилось выше, в целом, типично для русскоязычной естественной речевой среды Латвии. Заметим, однако, что развивающий потенциал русской речевой (языковой) среды все же неадекватно в достаточно небольшой Латвии. Он выше в тех районах страны, где исторически компактно проживает многочисленная русская диаспора (например, в Даугавпилсе), значительно ниже там, где исторически русскоязычные жители практически не селились.

Анализ письменных текстов школьников и студентов позволил нам констатировать целый ряд проблем в

речевом поведении ребят. Сразу заметим, что данные проблемы не имеют гендерных различий, они практически одинаково проявляются в речевом поведении мальчиков и девочек.

Во-первых, коммуникативно организуя тексты, 87% учеников всех возрастов используют эксплицитную Я-коммуникацию (высказывания рефлексивного типа, эгоцентрическая направленность текстов), демонстрируют достаточно бедный словарный запас и синтаксический монотон. Предпочтение эксплицитной Я-коммуникации, на наш взгляд, следует объяснить прежде всего тем, что на уроках языка (да и других учебных предметов гуманитарного цикла) основное внимание уделяется ориентации на рефлексии учащихся, созданию текстов эссе, в которых от ученика требуется лишь высказать свое отношение к той или иной проблеме или ситуации (на это указало 92% учителей, участвовавших в исследовании). В результате чего формируется эгоцентрическая направленность речевого поведения ребят, а их тексты оказываются примитивными семантически, синтаксически и по смыслу.

По нашим наблюдениям, для текстов современных школьников и студентов характерна трансдукция (переход в рассуждениях от частного к частному, минуя общее, рассуждение с опорой на множество единичных, случайных конкретных примеров) и соположение (отсутствие связи между суждениями). Особенностью письменных текстов современных девятиклассников, двенадцатиклассников и студентов является и то, что ребята сочинения не пишут, а составляют. Их тексты скорее компиляция, нежели творчество. На эту особенность обращают внимание и российские ученые. И.Ю. Гац в монографии «Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации» характеризует эту ситуацию следующим образом: «Утрачивается ощущение границы между текстом, созданным самостоятельно, и «чужим» текстом. <...> Присвоение «чужих» текстов становится способом приобщения личности к культуре» [17. С. 37].

Во-вторых, в сочинениях 89% девятиклассников, 76% двенадцатиклассников, 77% студентов-первокурсников практически нет интертекстуальных включений (упоминания фактов и ценностей русской истории и культуры, цитат из русских текстов культуры и под.), поэтому их тексты кажутся «бедными» в смысловом отношении. Например, 89% девятиклассников и двенадцатиклассников в текстах-рассуждениях предпочитают иллюстрировать и аргументировать свою позицию, опираясь только на собственный жизненный опыт или опыт близких им людей. Основная причина этого, на наш взгляд, заключается в том, что принцип соизучения языка и культуры народа в последние двадцать лет по разным причинам оказался нереализованным в латвийском школьном образовании национальных меньшинств [18. С. 428–444]. В том, что именно так происходит в латвийских школах, автор постоянно убеждается, встречаясь с учителями начальной школы и учителями-филологами на курсах повышения квалификации. Для 72% педагогов идея культуросообразного образования, которое как раз и предполагает включение ученика в контекст культуры (неважно – язык, математику, литературу или другой учебный

предмет он изучает в данный момент), кажется отстраненной и даже пугающей. Свою задачу они видят в том, чтобы «донести до ученика языковой материал, научить его более-менее грамотно говорить и писать по-русски», объясняя свою позицию малым количеством уроков русского языка и литературы, сложностью системы билингвального образования и пр. Таким образом, целесообразность и дидактическая необходимость соизучения языка и культуры народа является аксиомой лишь «в кабинетах ученых», в школьной жизни все обстоит иначе.

В-третьих, общим для всех возрастов учеников является то, что ребята не стремятся проявлять эмоции на письме, преобладает рациональное / прагматичное описание проблемы, ситуации (в текстах ребят очень мало прилагательных, средств языковой выразительности). Так, в сочинениях 52% четвероклассников мы констатировали либо отсутствие прилагательных, либо их незначительное количество. В сочинениях 81% девятиклассников и 59% двенадцатиклассников практически отсутствуют тропы и фигуры речи. По мнению Э. Бялысток, одна из причин такого речевого прагматизма заключается в том, что «с точки зрения когнитивных процессов создание текста для билингва является более сложным процессом, чем для монолингва. Это связано с тем, что в процессе письма и говорения когнитивная сфера билингва постоянно держит под контролем две языковые системы, подавляя одну и активируя другую» [19. С. 218]. Однако в нашей ситуации объяснить этот тревожный симптом в текстовом поведении школьников следует еще и тем, что на уроках, которые ведутся на латышском языке, а ученики еще недостаточно им владеют, ребята стараются понять главное – факты, общее содержание (что обычно выражено существительными, глаголами, наречиями). «Прекрасные подробности», выраженные прилагательными, тропами, фигурами, часто остаются за пределами понимания, кажутся ненужными, а затем не появляются и в собственной речи школьников в первом языке.

В-четвертых, в сочинениях четвероклассников и шестиклассников мы констатируем проблему, связанную со структурированием текста. Безусловно, создание собственного текста (особенно – письменного) – непростая для ученика задача. По мнению ученых, структурирование текста – метаязыковой навык, который достаточно сложно развить у школьника вне зависимости от конкретного языка [20. С. 46]. В большинстве случаев, как показывает наш опыт, сочинения ребят представляют собой один развернутый абзац. Тема часто раскрыта не полностью, в тексте достаточно много речевого материала, не несущего смысловую нагрузку.

В-пятых, в текстах учеников наблюдаются отступления от языковых норм на всех уровнях языковой системы [21. С. 17–33]. Наиболее проблемной зоной является нарушение орфографических, пунктуационных и стилистических норм русского языка, в том числе интерференционного характера (вызванные влиянием норм латышского языка). На протяжении последних лет (с 2012 по 2019 г.), как показывают наши исследования, ситуация с грамотностью школьников

стабильно ухудшается: лишь 32% девятиклассников и 30% двенадцатиклассников допускают 4–5 орфографических ошибок в сочинениях. Заметим, что наши школьники демонстрируют достаточно низкий уровень грамотности и в латышском языке, хотя уроков латышского языка в их школьной программе, да и доля участия данного языка при освоении содержания других учебных предметов намного больше, чем русского языка. Тексты 96% школьников и студентов пестрят многочисленными и разнообразными стилистическими ошибками и недочетами. Наблюдается смешение в речи учеников разностилевых слов и словосочетаний, несформированность чувства стиля (наряду с литературными словами в текстах активно присутствуют жаргонные слова и выражения). 69% четвероклассников и шестиклассников строят письменный текст по принципам организации внешней (устной) речи. Из бесед с учениками мы делаем вывод о том, что одна из причин и низкой грамотности школьников, и пренебрежения к стилю изложения мысли кроется в ценностных ориентациях современных ребят. Грамотная, стилистически богатая устная и письменная речь для большинства из них, к сожалению, не является ценностью. Нет ценности – нет мотива. Например, у многих младших школьников отсутствует мотивация к тому, чтобы научиться писать (нередко принимающая форму школьной фобии), а для старшеклассников – качественная письменная речь не включена в круг их предпочтений. В ходе исследования «Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School» (2016–2017 гг.) в начале учебного года (перед изучением азбуки) мы спросили шестилетних детей, хотят ли они научиться писать. 46% ребят ответили на вопрос отрицательно. Большинство из них объяснили свою позицию так: «это трудно», «у меня не получится», «а вдруг я сделаю неправильно, и меня будут ругать». Мнения старшеклассников при ответе на вопрос: «Как Вы относитесь к ошибкам в письменной речи?» распределились следующим образом: 65% ребят считают, что «речевые ошибки – норма (главное – содержание, а не форма!)», 25% – «я их не замечаю», 10% – «ошибки меня раздражают».

Анализ ошибок, допускаемых школьниками, позволил нам сформулировать выводы, которые могут повлиять на дидактическое решение данной проблемы: 1) частотность и характер ошибок напрямую зависят от того, какая модель билингвального образования реализуется в школе, где учится школьник; 2) в основе той или иной речевой ошибки, допущенной учеником, часто лежит комплекс причин: влияние окружающей русской речевой среды, межъязыковая интерференция, небольшой читательский опыт ученика, методические проблемы (несформированность у ученика того или иного языкового понятия, нехватка учебного времени на закрепление освоенных языковых умений на уроках обоих языков и под.). Важно и то, как учителя русского языка и литературы оценивают ситуацию с письменной речью школьников, сотрудничают ли они с коллегами-филологами (прежде всего учителями латышского языка). Наши исследования показывают, что 78% учителей начальных классов и учителей-русистов не выражают желания и готовности сотрудничать с

учителями второго (латышского) языка. На наш взгляд, интеграция дидактических усилий учителей обоих языков необходима прежде всего потому, что освоение языков – процесс уникальный для каждого ученика настолько, насколько уникальны биографии школьников. Совершенно очевидно: если у ученика не ладятся дела в родном языке, то и со вторым языком у него, скорее всего, будут проблемы. Значит, помочь ребенку (развить его языковую способность) должны оба педагога.

### Заключение

Исследование позволило выявить основные характеристики речевого портрета русскоязычного школьника Латвии:

1) для устного речевого поведения школьников характерны кодовые переключения (переход с одного языка на другой в процессе общения), свидетельствующие о несбалансированном (у младших школьников) или частично / полностью сбалансированном двуязычии (у подростков и старших школьников и студентов), а также о желании реализовать себя как члена билингвального социума;

2) в письменном речевом поведении большинства школьников всех возрастов и независимо от гендерной принадлежности:

– преобладает эксплицитная Я-коммуникация, практически отсутствует выражение понимания другой точки зрения, восприятия другого человека, понимания перспективы другого («perspective taking»);

– отсутствует или минимально представлена культурологическая информация, связанная с фактами,

ценностями и текстами русской культуры, что свидетельствует о незнании школьниками русской истории и культуры (информация об истории, географии и культуре России лишь фрагментарно включена в содержание латвийского школьного образования) и существенно обедняет этнокультурный речевой портрет пишущего;

– практически отсутствуют средства языковой выразительности (тропы, фигуры речи, у четвероклассников – прилагательные, в том числе в текстах-описаниях), наблюдается прагматическая направленность текстов (стремление к стенограмме изложения, отсутствие эмоциональной окрашенности текстов), что рассматривается нами как тревожный симптом, свидетельствующий о проблемах в развитии эмоциональной стороны речевой личности;

– имеет место большое количество отступлений от языковых норм (орфографических, пунктуационных, стилистических), которые часто порождают коммуникативно-релевантные ошибки, не позволяют полностью раскрыть коммуникативный замысел пишущего и свидетельствуют о проблемах в развитии языковой компетенции школьников.

Факты и рассуждения, приведенные выше, безусловно, свидетельствуют о том, что процесс становления языковой личности школьника диаспоры в русском (родном, первом) языке протекает недостаточно успешно. Принимая во внимание особенности латвийской реформы школьного образования, предпринятой в 2018 г., которая предусматривает существенное сужение пространства русского языка и культуры в школьном обучении, мы, к сожалению, можем прогнозировать еще более серьезные (негативные) изменения в речевом портрете русскоязычного школьника Латвии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Competency based curriculum: Skola2030. Riga : IZM, 2018. URL: <https://www.skola2030.lv/lv> (дата обращения: 10.03.2020).
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 263 с.
3. Астахова О.И. Речевой портрет политика как динамический феномен: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 245 с.
4. Мамаева С.В. Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание / под ред. А.П. Сквородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2014. С. 542.
5. Тарасенко Т.П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара) : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 280 с. URL: <http://www.disserscat.com/content/yazykovaya-lichnost-starsheklassnika-v-aspekte-ee-rechevykh-realizatsii-na-materiale-dannykh> (дата обращения: 09.02.2020).
6. Протасова Е.Ю. Как связаны многоязычие и среда // Многоязычие и среда / под ред. Е. Протасовой. Berlin : Retorika, 2017. С. 4–7.
7. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) // Язык, сознание, коммуникация / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Филология, 1997. Вып. 1. С. 128–144.
8. Млечко Т.П. Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 58–64.
9. Млечко Т. Русская языковая личность в социокультурном измерении новой диаспоры // Слово.ру: Балтийский акцент. 2012. № 2. С. 30–35.
10. Бурвикова Е.В. Русский язык в Новой Англии: опыт преподавания РКИ в университетах // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 116–120.
11. Джалалова А., Зорина Н., Костюкевич И., Протасова Е., Бурса А., Виимаранта Х., Гаврилина М., Григуле Л. Семейная языковая политика и двуязычное образование // Многоязычие и среда / под ред. Е. Протасовой. Berlin : Retorika, 2017. С. 8–45.
12. Ярошенко О.А. Штрихи к речевому портрету русского интеллигента // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия: Филология. 2010. № 3 (11). С. 68–77.
13. Авина Н. Язык русской диаспоры: культурно-речевые проблемы (на материале Литвы) // Язык в движении: к 70-летию Л.П. Крысина / Отв. ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук. М. : Языки славянской культуры, 2007. С. 9–19.
14. Земская Е.А. Речевой портрет эмигрантки первой волны (к вопросу об объяснительной силе теории естественной морфологии) // Русский язык сегодня / отв. ред. Л.П. Крысин. М. : Азбуковник, 2000. С. 100–121.
15. Hansen M.-B. The syntactic and semiotic status of direct quote, with reference to French // Transactions of the Philological Society. 2000. Vol. 98 (2). P. 281–322.
16. Dubinina I., Polinsky M. Russian in the US // Slavic Languages in Migration (Slavische Sprachgeschichte vol. 6), ed. Michael Moser and Maria Polinsky. Wien : Lit Verlag, 2011. URL: [http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser\\_english\\_final\\_edited\\_version.pdf](http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser_english_final_edited_version.pdf) (дата обращения: 12.02.2020).
17. Гац И.Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации: моногр. М. : Изд-во МГОУ, 2012. 202 с.
18. Гаврилина М.А. Изучение русского (родного, первого) языка в школах Латвии. Rīga : Mācību grāmata, 2018. 192 с.

19. Bialystok E. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change // International journal of Bilingual education and bilingualism. 2007. Vol. 10, № 3. P. 210–223.
20. Schoonen R., van Gelderen A., Stoel R.D., Hulstijn J., de Gloppe C. Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students // Language Learning. 2011. Vol. 61, № 1 (03). P. 31–79.
21. Gavrilina M.A. Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts // Russian language studies. № 17 (4). Moscow : RUDN, 2019. P. 428–444. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 3 ноября 2020 г.

### The Speech Portrait of Russian-Speaking Schoolchildren in Latvia

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, 462, 173–180.

DOI: 10.17223/15617793/462/21

Margarita A. Gavrilina, University of Latvia (Riga, Latvia). E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv

**Keywords:** speech portrait of schoolchildren; bilingual education; Russian-speaking schoolchild in diaspora; verbal environment; speech mistake.

The article presents an attempt of analyzing and summarizing the experience the author acquired over a number of years and which is connected with the problems of the Russian (L1, native) language acquisition by schoolchildren in Latvia. The author aims to describe the speech portrait of Russian-speaking schoolchildren in Latvia. The material presented in the article is based on the results of the author's long-term research. It includes: 1) Russian language textbooks (grades 4–9) development, testing and monitoring, 2007–2019; 2) project work which has been and still is focused on the analysis of Russian speech quality among university students and schoolchildren, 2008–2019; 3) research into the quality of writing skills of university students in Latvia (University of Latvia and RISEBA), 2013–2019; 4) the author's scholarly and methodological dialogue with the teachers of Russian in Latvia for more than twenty years. The author mainly focuses on several problems. Firstly, it is the analysis of the oral speech of schoolchildren and of the Russian verbal environment whose developing potential is not high enough for the successful development of a child's language personality. The natural Russian verbal environment (media language, everyday speech) often offers low-quality material. Secondly, the author carries out a special study of the quality of schoolchildren's writing skills as, according to scholars, it is written language, due to its specificity, that most vividly indicates the development of a language personality. Taking into account the results of the research, the author points out that there are many serious problems in the verbal behavior of most Russian-speaking schoolchildren. One of them is departures from linguistic norms at all linguistic system levels. The nature of these departures depends directly on the model of bilingual education that is implemented at schools children attend. The author pays attention to the problem areas of the schoolchildren's written language: 1) breaking of the spelling and punctuation rules of Russian; 2) confusion in speech of words and collocations belonging to different styles, lack of sense of style; 3) quality of written texts created by schoolchildren: problems with text structure; schoolchildren more often use explicit "I-communication" (reflective statements, texts with egocentric perspective), have a rather limited vocabulary; schoolchildren's essays contain very few intertextual inclusions, as a result, their texts seem very poor semantically; schoolchildren have no desire to express emotions in their writing (rational/pragmatic description of a problem, situation prevails). The author concludes that the development of a diaspora schoolchild's language personality in L1 (the Russian language) is not successful enough.

### REFERENCES

1. Skola2030. (2018) *Competency based curriculum: Skola2030*. Riga: IZM. [Online] Available from: <https://www.skola2030.lv/iv> (Accessed: 10.03.2020).
2. Karaulov, Yu.N. (1987) *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and language personality]. Moscow: Nauka.
3. Astashova, O.I. (2013) *Rechevoy portret politika kak dinamicheskiy fenomen* [The speech portrait of a politician as a dynamic phenomenon]. Philology Cand. Diss. Yekaterinburg.
4. Mamaeva, S.V. (2014) *Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetentsii)*. Slovar'-spravochnik. Elektronnoe izdanie [Effective verbal communication (basic competencies). Reference dictionary. Electronic edition]. 2nd ed. Krasnoyarsk: Siberian Federal University.
5. Tarasenko, T.P. (2007) *Yazykovaya lichnost' starsheklassnika v aspekte ee rechevykh realizatsiy (na materiale dannykh assotsiativnogo eksperimenta i sotsiolekta shkol'nikov Krasnodara)* [Language personality of a high school student in the aspect of its speech realizations (based on the data of the associative experiment and sociolect of Krasnodar schoolchildren)]. Philology Cand. Diss. Krasnodar. [Online] Available from: <http://www.dissercat.com/content/yazykovaya-lichnost-starsheklassnika-v-aspekte-ee-rechevykh-realizatsii-na-materiale-dannykh> (Accessed: 09.02.2020).
6. Protasova, E.Yu. (2017) *Kak svyazany mnogoyazychie i sreda* [How multilingualism and the environment are connected]. In: Protasova, E. (ed.) *Mnogoyazychie i sreda* [Multilingualism and the environment]. Berlin: Retorika. pp. 4–7.
7. Krasnykh, V.V. (1997) *Kognitivnaya baza vs kul'turnoe prostranstvo v aspekte izucheniya yazykovoy lichnosti (k voprosu o russkoy kontseptosfere)* [Cognitive base vs cultural space in the aspect of studying the language personality (to the question of the Russian conceptual framework)]. In: Krasnykh, V.V. & Izotov, A.I. (eds) *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [Language, consciousness, communication]. Vol. 1. Moscow: Filologiya. pp. 128–144.
8. Mlechko, T.P. (2012) *Individual cognitive space of the Russian-speaking personality in the new identity abroad*. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*. 1. pp. 58–64. (In Russian).
9. Mlechko, T.P. (2012) *Russkaya yazykovaya lichnost' v sotsiokul'turnom izmerenii novoy diaspory* [Russian language personality in the sociocultural dimension of the new diaspora]. *Slovo.ru: Baltiyskiy aktsent*. 2. pp. 30–35.
10. Burvikova, E.V. (2012) *Russian Language in New England: Teaching Russian as a foreign language in universities in the United States*. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*. 1. pp. 116–120. (In Russian).
11. Dzhahalova, A. et al. (2017) *Semeynaya yazykovaya politika i dvuyazychnoe obrazovanie* [Family language policy and bilingual education]. In: Protasova, E. (ed.) *Mnogoyazychie i sreda* [Multilingualism and the environment]. Berlin: Retorika. pp. 8–45.
12. Yaroshenko, O.A. (2010) *Speech and language features of the Russian intellectual*. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Filologiya*. 3 (11). pp. 68–77. (In Russian).
13. Avina, N. (2007) *Yazyk russkoy diaspory: kul'turno-rechevye problemy (na materiale Litvy)* [The language of the Russian diaspora: Cultural and speech problems (based on the material of Lithuania)]. In: Zemskaya, E.A. & Kalenchuk, M.L. (eds) *Yazyk v dvizhenii: k 70-letiyu L.P. Krysin* [Language in motion: To the 70th anniversary of L.P. Krysin]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. pp. 9–19.

14. Zemskaia, E.A. (2000) Rechevoy portret emigrantki pervoy volny (k voprosu ob ob"yasnitel'noy sile teorii estestvennoy morfologii) [Speech portrait of an emigrant of the first wave (on the explanatory power of the theory of natural morphology)]. In: Krysin, L.P. (ed.) *Russkiy yazyk segodnya* [Russian language today]. Moscow: Azbukovnik. pp. 100–121.
15. Hansen, M.-B. (2000) The syntactic and semiotic status of direct quote, with reference to French. *Transactions of the Philological Society*. 98 (2). pp. 281–322.
16. Dubinina, I. & Polinsky, M. (2011) Russian in the US. In: Moser, M. & Polinsky, M. (eds) *Slavic Languages in Migration* (Slavische Sprachgeschichte vol. 6). [Online] Available from: [http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser\\_english\\_final\\_edited\\_version.pdf](http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser_english_final_edited_version.pdf) (Accessed: 12.02.2020).
17. Gats, I.Yu. (2012) *Lingvisticheskoe obrazovanie shkol'nikov v sovremennoy yazykovoy situatsii* [Linguistic education of schoolchildren in the modern language situation]. Moscow: Moscow Region State University.
18. Gavrilina, M.A. (2018) *Izuchenie russkogo (rodnogo, pervogo) yazyka v shkolakh Latvii* [Studying Russian (native, first) language in schools in Latvia]. Riga: Mācību grāmata.
19. Bialystok, E. (2007) Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (3). pp. 210–223.
20. Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R.D., Hulstijn, J. & de Glopper, C. (2011) Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*. 61:1 (03). pp. 31–79.
21. Gavrilina, M.A. (2019) Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts. *Russian Language Studies*. 17 (4). pp. 428–444. (In Russian). DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Received: 03 November 2020