ЯКОВ МОИСЕЕВИЧ КОЛКЕР: ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ПЕРЕВОДЧИК, НАСТАВНИК

Аннотация

Статья посвящена лингвометодическому наследию Якова Моисеевича Колкера, выдающегося педагога, профессора кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета. Авторы описывают многогранный опыт работы ученого и практика в области преподавания иностранных языков и художественного перевода, акцентируя внимание на взаимосвязи между языком и культурой. Авторами рассмотрены методические идеи Колкера, направленные против фрагментарного подхода в обучении, и подчеркнута важность целостного подхода, который он называл когнитивно-коммуникативным. Методы работы педагога включали активное использование планов-конспектов, которые и сегодня помогают организовать учебный процесс как преподавателям, так и студентам. В своей педагогической практике Колкер активно использовал элементы эмоциональной выразительности в речи студентов, что способствовало более глубокому усвоению изучаемого материала. Ученый оставил значительное наследие в виде научных трудов, методических разработок и выпускников, которые продолжают его дело. Его работа вдохновила многих студентов и коллег, а его подходы к обучению остаются актуальными и востребованными в современном образовательном процессе.

Abstract

YAKOV MOISEEVICH KOLKER: TEACHER, TRANSLATOR, MENTOR

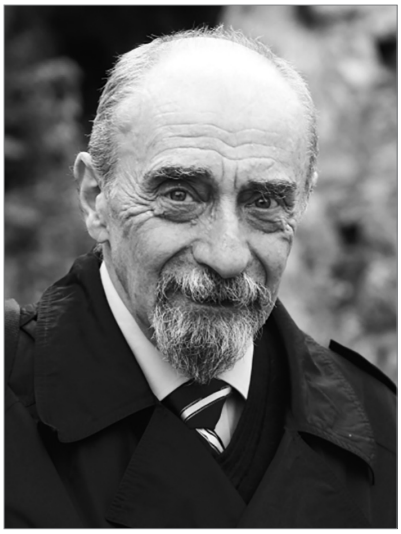
The article is devoted to the linguistic and methodological legacy of Yakov Moiseevich Kolker, an outstanding teacher, professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication of Ryazan State University. The authors describe the multifaceted experience of the scientist and his contribution to the practice of teaching foreign languages and literary translation, focusing on the relationship between language and culture. The authors consider Kolker's methodological ideas against the fragmentary approach in teaching, and emphasize the importance of a holistic approach, which he called cognitive-communicative. In his pedagogical practice, Kolker actively used elements of emotional expressiveness in the speech of students, which contributed to a deeper assimilation of the studied material. The scientist left a significant legacy in the form of scientific works, methodological developments and his graduates who continue his work. His work has inspired many students and colleagues, and his approaches to teaching remain relevant and are in demand in the modern educational process.

Ключевые слова

Рязанская методическая школа, методическая концепция, Колкер, когнитивно-коммуникативная методика, целостность и фрагментарность в обучении, план-конспект, эмотивность речи

Keywords

Ryazan methodological school, methodological concept, Kolker, cognitive-communicative methodology, integrity and fragmentarity in teaching, plan-synopsis, emotive speech



Я. М. Колкер

Яков Моисеевич Колкер (23.10.1938 г. — 30.09.2023 г.), кандидат педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, гордился тем, что всю свою долгую творческую жизнь отдал вузу, куда в 1965 году, в 26 лет, по окончании высших педагогических курсов в МГПИИЯ им. Мориса Тореза, пришел работать на факультет иностранных языков.

Девять защитившихся аспирантов, целый ряд монографий, учебных пособий, статей по методике преподавания иностранных языков и по художественному переводу, сборники переводов поэзии, школа преподавания иностранных языков, школа поэтического перевода (официально не зарегистрированные, но реально существующие и признанные научным сообществом), разработка системы обучения иностранцев русскому языку с опорой на английский как язык-посредник, методика многофункциональности использования родного языка на занятии по иностранному — это и многое другое оставил нам Яков Моисеевич, а заодно — и наказ ученикам продолжить то, что он не успел завершить.

Все мы духовно вскормлены нашими Учителями и без них бы не состоялись. Повезло в свое время и молодому Якову Колкеру: ему довелось слушать лекции многих выдающихся ученых, но главными в его жизни были два мудрых и терпеливых наставника — Зоя Михайловна Цветкова, учившая его мастерству преподавания, и Вильгельм Вениаминович Левик, под руководством которого он постигал принципы и технику перевода поэзии. И каждый из наставников считал, что именно на его стезе Колкер найдет свое настоящее призвание. И оказалось, что оба были правы. По приезде в Рязань методика на годы безоговорочно победила, и перевод был практически заброшен из-за нехватки времени. Но так случилось, что сам процесс преподавания востребовал практики в художественном переводе, начиная с сонетов Шекспира, строки которого так удачно отражают не только смятение чувств великого Барда, но и диалектическое единство двух сторон творческого таланта Я. М. Колкера: «Как знать, зачем намечено Творцом, чтоб две любви мной овладели прочно…» (Сонет 144).

Над языком Яков Колкер привык работать ежедневно, со студенческих лет до конца жизни. И напоминал нам о высказывании известного польского пианиста Игнатия Падеревского: «Если я не прикоснусь к роялю один день, это будет заметно только мне, если два дня — почувствуют коллеги, а через три дня это заметит и публика в зале».

В Одесском университете, а затем и в Москве на высших педагогических курсах преподавали в основном американский вариант английского. Иногда слушатели курсов подрабатывали переводчиками на конференциях и выставках. Один бизнесмен из США долго уговаривал Якова Колкера перейти к нему на работу, удивляясь беглости его русского (sic!) языка: «*Where did you pick up that fluent Russian of yours?*» Несостоявшийся работодатель так и не смог поверить, что перед ним не американец, а советский гражданин.

Зато потом, став преподавателем английского языка в Рязанском пединституте, Я. М. Колкер «ломал себя», приучаясь говорить на британском английском,

ведь надо было ставить фонетику первокурсникам! И настаивал, что фонетикой надо заниматься с первого по последний курсы, хотя фонетическая разминка на старших курсах должна иметь дополнительную задачу, будь то художественная декламация или перестановка слов, фраз, предложений по определенному смысловому признаку (размер, расстояние, хронология, логика повествования, постепенность возвышения стилистического регистра, усиление экспрессивности и т. п.).

В своей методической концепции, развивавшейся на протяжении десятилетий, Яков Моисеевич был твердым сторонником когнитивно-коммуникативной методики, которую он дополнительно именовал глобально-ориентированной. Последний термин не имеет ни малейшего отношения к глобализации с позиций политики, финансов и проч. Слово «глобальный» для него означало «целостный», то есть помогающий познать язык (культуру, окружающий мир) в единстве его частей как систему взаимосвязей. Отсюда опора на **аналогии**, с помощью которых можно суммировать суть научного понятия в лаконичном и емком образе: «Сема так же соотносится со значением слова, как атом с молекулой». Как правило, значение слова, особенно в тексте, состоит из нескольких сем, как и молекула — из атомов. С другой стороны, одна и та же сема, как и атом, может входить в структуру самых различных слов. Отсюда же проникновение в этимологию слов родного и иностранного языка, **открытие удивительного в хорошо знакомом**. Слово рассматривается не только как лексико-семантический вариант, но и как носитель концепта. И тогда неудивительно, что слова «обстоятельство» и *circumstance* не только эквивалентны по значению, но и родственны концептуально: оба восходят к корням «стоять» и «вокруг». А глупейшая ошибка — перевод фразы «обстановка становилась опасной» как «*the furniture was getting dangerous*», — хоть и курьезна, но не так уж нелепа, ибо «обстановка» как мебель и как ситуация исходят из того же концепта: «то, что нас окружает». Или в пределах родного языка неожиданно открываешь, что лексемы «превратности (судьбы)» и «отвратительный» родственны, так как обе восходят к концепту «поворот» — ведь от отвратительного хочется отвернуться!

Целостность противостоит фрагментарности. Именно поэтому Я. М. Колкер всегда был против «аспектной» учебной нагрузки, при которой один преподаватель во всех параллельных группах обучает лексике и устной речи, другой ведет аспект «практическая грамматика», третий преподает практическую фонетику или домашнее чтение и т. д., причем подчас преподаватель имеет довольно смутное представление о том, что происходит в этой же группе на занятиях по другим аспектам. Яков Моисеевич сразу безоговорочно настоял, что и он, и его коллеги по параллели берут группу целиком, принимая на себя полную ответственность за качество обучения. И он всегда вел группы с первого курса по последний. Если по нагрузке требовалось группы делить, то только с единомышленниками.

Считая аспектизацию губительной на первом курсе, Яков Моисеевич допускал, что далее она не только возможна, но и неизбежна, однако трактовал ее диалектически — как **«комплексную аспектизацию», или «аспектную комплексность»**. Целевым аспектом практического занятия, если говорить о формировании языковых навыков, может быть грамматика, лексика, интонация (все то, что обладает семантикой), но целевой аспект — лишь «ось» занятия, обеспечивающая не только использование целевых навыков в коммуникативных заданиях, но и обогащение фоновых знаний, развитие логики, языковой догадки, воображения и проч. Так, например, освоение иностранными студентами

русских конструкций «*был, была, были, было + сущ. в имен. пад.*» в контрасте с «*не было + сущ. в род. пад.*» превращается из цели задания в средство ее достижения, если требует культурных знаний для ответа на вопросы: «*Мог ли Ду Фу писать на бумаге?*» («*Да, бумага тогда была*»), «*Мог ли Шекспир писать ручкой?*» («*Нет, ручек тогда не было*»), «*Существуют ли фотографии Толстого? А фотографии Пушкина?*» и т. п.

Любой метод обучения есть реализация совокупности принципов. Существует даже теория *Teaching by Principles*. И все же Яков Моисеевич считал, что **любая истина, возведенная в абсолют, может превратиться в заблуждение**. Так, в 1960-е годы принцип коммуникативности воспринимался как чуть ли не антагонист принципа сознательности, поскольку последний стал ассоциироваться исключительно с «разговорами о языке вместо разговоров на языке», хотя на самом деле они абсолютно совместимы. Да и, кроме того, так называемые «разговоры о языке», если они не сводятся к формальным грамматическим правилам, могут быть увлекательной познавательной деятельностью, которая тоже коммуникативна, когда исследуешь, как минимальная замена слова или его места в предложении меняет смысл высказывания, или когда прослеживаешь родство лексических единиц, о котором никогда не подозревал.

Другой пример псевдоистины вследствие ее абсолютизации — это соотношение **подготовленной и неподготовленной речи**. Многие считают, что у начинающего изучать язык речь может быть только подготовленной, а у выпускника языкового вуза преобладает импровизированная речь. Дело в том, что есть непременные критерии эффективности речевого высказывания: уместность, достаточность, логичность, языковая правильность. И есть критерии, важные в одной коммуникативной ситуации и необязательные или даже мешающие в другой: экономность (сжатость, емкость), экспрессивность, точность. Обучать неподготовленной, импровизированной речи надо с первого по последний курс, но, во-первых, на относительно коротких высказываниях и, во-вторых, только в рамках соблюдения базисных критериев — правильности, уместности, достаточности, — обеспечивающих успешность бытового неофициального общения. Но часто многое зависит от того, **что и как** мы скажем. И хотя предстоящую речь мы можем не записывать, мы обдумываем план, основные аргументы, способы эмоционального воздействия на реципиента, способы высказать максимум информации за минимум времени, ищем наиболее точные формулировки. Таким образом, надо учить продумывать свое высказывание, что не исключает определенной доли импровизации.

Даже известная цитата из басни И. А. Крылова «А вы, друзья, как ни садитесь...» — тоже истина, которую опасно принимать за абсолютную. Многое зависит от **рассадки обучающихся в аудитории**. Они не должны смотреть в спину друг другу: так общаться нельзя! Идеальная рассадка — полукруг, «подкова», в центре которой — стол преподавателя. Она обеспечивает естественное общение, развивает умение слушать друг друга, обращать свою речь к слушателям, воспринимать преподавателя как одного из собеседников в ходе естественной коммуникации. Немаловажно даже то, сидит преподаватель или стоит. Я. М. Колкер считал необходимым сидеть, если нужно помочь студентам вникнуть в смысл текста, оценить адекватность перевода, увидеть аллюзию и ее роль в тексте и т. п., то есть когда для вдумчивой совместной работы нужно «погасить скорость». Но во время тренировки, когда важно обеспечить беглость лексико-грамматических и произносительных навыков, он никогда не позволял себе садиться и рекомендовал молодым коллегам «не приклеиваться к стулу» на занятии, ибо темп при этом падает. Сколько

сил ушло у Якова Моисеевича на то, чтобы отвоевать право сдвигать столы, что якобы вредило мебели! Зато в его группах никто не говорил невнятно. И дело даже не в громкости, а в отчетливости дикции. Для этого давались специальные упражнения, например, скороговорки (а позже — цитаты персонажей из обсуждаемых пьес), причем одну и ту же скороговорку надо было произнести с различным настроением (возмущенно, насмешливо, сочувственно, лишь бы это укладывалось в логику контекста), чтобы другие догадались, какая эмоция была заложена в высказывание.

Вообще **эмотивности речи** студентов Я. М. Колкер придавал большое значение. Ни один навык не может быть усвоен, если речь обучающегося звучит «деревянно», что нередко бывает при работе над синтаксическими структурами. Тогда предложение как единица языка не может стать высказыванием как единицей речи! И напротив: даже, казалось бы, формальное задание в грамматической трансформации становится живым высказыванием, если оно предполагает выбор эмоционального отношения к предмету речи. В качестве примера приведем тренировку иностранных студентов в употреблении совершенного вида глаголов в прошедшем времени:

В последний раз человек повел себя не так, как всегда. Закончите высказывание, выражая вашу радость или разочарование и огорчение.

Всегда навещал нас, а на прошлой неделе не навестил.
Всегда улыбалась мне, а сегодня прошла мимо и не _____ .
Никогда не провожал меня домой, а вчера _____ .
Никогда не обижался на меня, а на этот раз вдруг _____ и т. д.

Важное достояние методической школы Я. М. Колкера — опора на так называемые **планы-конспекты** занятий (*lesson plans*). В его трактовке этого термина план-конспект предназначен не только для преподавателя, но прежде всего — для студентов, причем каждый должен иметь свой экземпляр. Когда-то планы-конспекты распечатывались нами на группу, а затем появились смартфоны, сделавшие распечатку необязательной. Кстати, смартфон — не только благо, ведь с бумажным конспектом легче «общаться»: подчеркивать, комментировать, добавлять…. План-конспект предстает перед обучающимися как формулировка коммуникативной цели занятия и последовательность заданий, ведущая к достижению цели: инструкция, учебный материал, а при необходимости — также образец выполнения, совет-напоминание, чем руководствоваться, и даже пояснение, для чего дается новый тип задания. Напоминания (*attention pointers*) нужны для предотвращения ошибок по принципу «*prevention is better than cure*». Вообще Я. М. Колкер был против постоянных контрольных. Тестирование и другие формы контроля полезны, но доминировать должен «**обучающий контроль**», когда студент понимает, что ему помогают определить свой уровень, осознать тип ошибки и способы ее коррекции без боязни немедленной двойки.

План-конспект позволяет увидеть весь ход учебного процесса на занятии. Он **статичен**, как зафиксированная последовательность заданий, позволяющая обучающемуся проследить приближение к цели, а преподавателю — проверить соблюдение преемственности и доступности заданий. Но план-конспект и **динамичен**: он служит основой, но преподаватель имеет право изменить приемы объяснения и тренировки и даже изменить цель, если она оказалась для студентов слишком примитивной или, напротив, непосильной. Это путеводитель для преподавателя и студента, но из блага он может стать злом, если

рабски подчиняться ему.

А можно ли следовать плану занятия, совсем его не придерживаясь? Оказывается, можно! На упреки коллеги, «подхватывающей» следующую учебную пару, что Яков Моисеевич шел не по плану, он отвечал: «Я учил тому, что было запланировано, но не следовал плану-конспекту буквально, так как не хотел получать от студентов выученное заранее — я учил их думать!»

Планы-конспекты пришли только с возможностью печатать копии для каждого студента — сначала на пишущей машинке, а с начала 1990-х — на компьютере. Какое это было счастье! Все копии одинаково четкие! Это уникальная возможность **сотрудничества преподавателя и студентов**, возможность развития элементов педагогической компетенции с первого курса. Чему мы сегодня будем учиться? Можно ли задания 1 и 2 поменять местами? Они одинаковы по трудности или одно помогает выполнить другое? Нет ли в плане-конспекте заданий, «повисающих в воздухе», то есть связаны ли они друг с другом? Все ли задания нам пригодились, чтобы прийти к финальному результату занятия? Студенты получают возможность **поучаствовать** если не в самом планировании, то **в организации занятия**. Нельзя ли объединить эти два задания и сразу выполнить оба? Или, напротив, нельзя ли это задание выполнить в два этапа? Можно ли вместо обсуждения проблемы в парах сделать это всем вместе, ведь интересно выслушать друг друга? План-конспект дисциплинирует и студента, и преподавателя. Если обучающиеся понимают, что каждое занятие — последовательная цепочка заданий, постепенно усложняющихся и ведущих к намеченной цели, преподаватель не сможет прийти на занятие неподготовленным. Планы-конспекты сохраняются у студентов, и по окончании вуза у них остается своеобразный «учебник», созданный именно для них. Это особенно ценно в группах будущих учителей.

Яков Моисеевич не признавал понятие «открытое занятие». Он считал, что «закрытых» занятий не должно быть, и соблюдал принцип «открытой кухни», то есть коллеги могли попросить разрешения присутствовать у него на занятии прямо перед звонком. Принцип «открытой кухни» распространялся не только на планирование занятия и на технику его проведения, но и на опыт художественного перевода. Как практикующий переводчик, преподаватель должен быть на равных со своими студентами, то есть выносить на их суд собственные переводы, причем иногда не только конечный, но и промежуточный результат (черновики, отвергнутые варианты).

В конце 1980-х годов по настоятельной просьбе студентов был переведен 116-й сонет Шекспира. А вскоре на кафедре появился первый компьютер — еще неуклюжий, без мыши, не умеющий даже автоматически начинать новую строку. Но нужен был принтер. И наш инженер-лаборант обещал Якову Моисеевичу найти издателя его переводов шекспировских сонетов, если их будет хотя бы 30–40. В первом издании их было 37. На скромный гонорар были приобретены два кафедральных принтера…

Пробудила ли в Я. М. Колкере отложенную потребность в переводе эта практическая необходимость («*Necessity is the mother of invention*») или просто он осознал это как свой нравственный долг, но с начала 1990-х годов Яков Моисеевич стал активно заниматься поэтическим переводом: полное собрание сонетов Шекспира, религиозная поэзия Джона Донна, поэзия Э. По, Дж. Китса, Р. Киплинга, стихи китайских поэтов эпохи Тан… Китайскую поэзию он переводил с подстрочника, но сначала многократно вслушивался

в музыку стиха в оригинале. Немало сонетов Шекспира Яков Моисеевич перевел за полгода пребывания в университете г. Нагоя в качестве приглашенного ученого — *visiting scholar*. Он присылал переводы на латинице, а в Рязани их перепечатывали по-русски и отправляли назад как вложение. Эта группа сонетов именовалась на нашем кафедральном жаргоне «*Made in Japan*».

Многое сделал Яков Моисеевич и для ознакомления зарубежных читателей с российскими поэтами — от Баратынского и Лермонтова до Есенина и Мандельштама. Свою мечту — издать книгу переводов тех, кто наследовал Серебряному веку, — он не успел осуществить, но в его переводе зазвучали избранные стихи Николая Заболоцкого, Арсения Тарковского, Константина Симонова.

Для достижения воспитательного эффекта необходимо естественное, спонтанное, не навязанное извне воздействие на эмоциональную сферу восприятия мира. Яков Моисеевич стремился на каждом занятии интегрировать решение практических задач с развитием интеллекта и духовности студентов.

Сила слова! Ведь миссия переводчиков и преподавателей иностранных языков — сделать духовное и эстетическое наследие русской поэзии общечеловеческим достоянием. Яков Моисеевич считал, что переводчики в неоплатном долгу перед русской поэзией. Поэзия использовалась им на занятиях как сгусток смысла, как возможность выразить многое в малом. Поэзия учит компрессии, умению увидеть общее в различном. Поэтический отрывок — это эмотивный катализатор для понимания соположенного с ним прозаического текста, будь то рассказ или научно-популярная статья. Так, при обсуждении загадок Вселенной Яков Моисеевич вставлял в план-конспект стихотворение А. Тарковского «Посредине мира»:

Я человек, я посредине мира,
За мною мириады инфузорий,
Передо мною мириады звезд.
Я между ними лег во весь свой рост —
Два берега связующее море,
Два космоса соединивший мост...

Задание по подстрочному переводу стихотворения на английский язык помогало глубже осмыслить сказанное в основном (научно-популярном) тексте за счет сжатости поэтической строфы. И одновременно возникали сугубо переводческие проблемы. Очевидный перевод не всегда правилен. Легче всего перевести «Я человек» как «*I am a man*», но нельзя, ибо то, что в русском языке обобщает все человечество, в английском противопоставляет мужчин и женщин.

Использование поэтических отрывков как эмотивных катализаторов помогает понять, что в художественных произведениях следует искать не столько готовую «идею» (как в научном трактате или публичном выступлении), а переплетение тем, их гармонию или диссонанс. Каждый рассказ, как и каждое стихотворение, — о многом. Поэтому Я. М. Колкер рекомендовал предлагать студентам несколько эпиграфов и просить их либо выбрать самый удачный, либо показать, как они взаимодействуют, обогащая наше понимание авторского замысла. Или же можно предлагать особый тип множественного выбора, где правильными могут быть хоть все варианты, каждый по-своему.

Огромное внимание Я. М. Колкер уделял эстетическому развитию студентов, их начитанности. Приносимые студентам книги на английском языке мы, как голодные птенцы, «рвали из рук», обменивались — «*a book a week*»!

Яков Моисеевич выезжал со студентами в Москву — в театры и художественные музеи, где был для нас гидом, и не раз наши вопросы прерывала спонтанно возникшая толпа позади: «Девушка, не мешайте экскурсоводу!»

Пригодилось его косвенное знакомство с профессиями актера и режиссера. На протяжении ряда лет он руководил конкурсами самодеятельности на факультете, выстраивая спектакли, где каждый фрагмент (будь то танец, пение, декламация) становился неотъемлемой частью единого смыслового целого. Во многом ему помогала Галина Дмитриевна Виноградова, в чьих хореографических композициях каждый танец превращался в забавную или трогательную жизненную зарисовку или же буквально потрясал своим эмоциональным накалом. Эти конкурсы имели огромное воспитательное значение. Они сближали студентов: каждый чувствовал, что добиться успеха можно только вместе, а не поодиночке. Иногда студенты оставались на репетициях чуть ли не за полночь, и никто не жаловался на отсутствие «личного времени», потому что каждый ощущал совместное творчество именно как «личное» время!

Яков Моисеевич поездил по свету — и на конференции, и в длительные творческие командировки, — получая немало предложений о работе за рубежом. И неизменно отвечал: «Где родился, там и пригодился», — имея в виду Россию. А когда его приглашали на работу в другие российские вузы, он отвечал: «Меня в Рязани мои студенты ждут».

Человек удивительного бескорыстия, истинный интеллигент (понятие, которое он всегда сам определял как нравственное), Яков Моисеевич всегда был готов делиться своими мыслями, идеями — не только с аспирантами, но и с любым, кому был нужен совет. Его постоянная направленность на других, на самоотдачу во многом была унаследована от Зои Михайловны, человека удивительно щедрого во всех смыслах. Оба воспринимали мир, как шекспировская Джульетта: «*The more I give to thee, the more I have*». Таким Якова Моисеевича будут помнить, пока живы все те, кому выпало счастье учиться у него и работать рядом с ним.

Литература

Основные труды Я. М. Колкера

1. **Колкер Я. М.** Практическая методика преподавания иностранных языков. (Рекомендована МО РФ в качестве учебного пособия для вузов) / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: «Академия», 2-е изд., стер., 2004. – 264 с.
2. **Колкер Я. М.** Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – М.: «Академия», 2002. – 336 с.
3. **Колкер Я. М.** A Global Perspective as a Vehicle for Education. Коллективная монография / Я. М. Колкер, В. А. Крючков, А. П. Лиферов, Е. С. Устинова, И. М. Шеина. – М.: «Азбуковник», 2005. – 333 с.
4. **Колкер Я. М.** Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, И. М. Шеина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – 220 с.
5. **Колкер Я. М.** Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Учебное пособие /Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – Рязань: «Артикль», 2009. – 348 с.
6. **Колкер Я. М.** Поэзия и проза художественного перевода. Монография. – М.: «Гуманитарий», 2014. – 497 с.
7. Избранные стихи российских поэтов (XIX–XX вв.). Перевод на английский Я. Колкера. – М.: Гуманитарий, 2014. – 191 с.
8. **Ван Ц.** Учебник китайского языка для русскоязычных взрослых. Начальный этап / Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Хань Б., Линь Х., Ян Д. и др. – СПб.: «Алеф-Пресс», 2017. – 497 с.

9. **Ван Ц.** Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник. Коллективная монография /Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Е. Л. Марьяновская. – СПб.: «Алеф-Пресс», 2019. – 381 с.
10. **Колкер Я. М.** Вильям Шекспир. Сонеты. Перевод (в обновленной редакции) и статья-предисловие. – М.: Издательство Столяровых, 2019. – 374 с.
11. **Ван Ц.** Китайская поэзия эпохи Тан: голос гармонии. Коллективная монография / Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Е. Л. Марьяновская. – М.: Современные информационные системы, 2020. – 344 с.
12. **Колкер Я. М.** Ф. И. Тютчев. Избранное (Перевод на английский язык и послесловие). – М.: Изд-во Столяровых, 2021. – 113 с.
13. **Колкер Я. М.** Джон Донн. Избранное (Перевод на русский язык и послесловие). – М.: Изд-во Столяровых, 2022. – 165 с.
14. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28 – 33.
15. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Речевые способности: как их формировать? // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 30 –33.
16. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Роль родного языка в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 20–27.

***Марьяновская Елена Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики европейских и восточных языков института иностранных языков, директор научно-образовательного подразделения «Институт Конфуция» Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.*
E-mail: e.maryanovskaya@365.rsu.edu.ru

***Устинова Елена Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры лингвистики европейских и восточных языков института иностранных языков Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.*
E-mail: e.ustinova@365.rsu.edu.ru

Сведения об авторах