

ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО РОДНОГО ДЕТЬМИ 5-7 ЛЕТ И СОЗДАНИЕ АДЕКВАТНОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Алла Пеетерс-Подгаевская

В результате миграционных потоков, смешанных браков и многих других причин количество детей, которые в той или иной мере говорят на русском языке, в странах Западной Европы постоянно увеличивается. Однако система школьного образования не дает возможности данной категории учеников получать в стенах школы хотя бы частичное образование на втором родном (русском) языке, хотя для некоторых других языков такие условия созданы.¹

Поэтому в странах Западной Европы школьное обучение на русском языке концентрируется в основном в так называемых Русских школах, где в первую очередь обращается внимание на гуманитарное образование детей на втором родном языке: русский письменный, развитие речи, литература, история, география, природоведение. Если в преподавании истории или литературы еще можно опереться на учебные пособия, созданные в метрополии, то методика преподавания второго родного языка выдвигает большое количество специфических проблем лингвистического и социокультурного характера. Двуязычного ребенка не возможно эффективно обучить русскому языку за пределами России, не представляя, что он умеет, в чем заключаются для него трудности и как их преодолевать.

1 Исследования по двуязычию

Проблема двуязычия сама по себе не нова. Написано довольно много работ, отражающих результаты различных психолингвистических экспери-

ментов с двуязычными детьми. В этом многообразии исследований, во-первых, бросается в глаза необыкновенный интерес к проблемам двуязычия на первых двух-трех годах жизни. Исследователи пытаются разобраться, в какой мере дети усваивают два языка параллельно, насколько они осознают тот факт, что они говорят и мыслят на двух языках, какие когнитивные механизмы включаются в действие и т.д. (см. подробнее Dörke 1992, 2000; Lanza 2004; McCardle, Hoff 2006; Altariba, Heredia 2008). Но уже к возрасту четырех лет проблемы смешения двух языков, подавления, торможения и т.д. сами собой отходят на второй план, поскольку к этому возрасту дети уже хорошо осознают факт своего двуязычия.

Второе, что бросается в глаза, – это крайне ограниченное количество информантов (два-три).² При таком подходе, как нам представляется, сложно говорить об объективности выводов исследования, поскольку доля индивидуальных черт, присущих конкретному ребенку, здесь, безусловно, высока.

В-третьих, надо отметить практическое отсутствие релевантных наблюдений и экспериментов на материале славянских языков. Основой служит, как правило, английский в сопоставлении с немецким, французским, испанским, турецким, китайским, литовским и т.д. (см. уже названные монографии и сборники статей). А ведь специфику славянских языков на фоне западноевропейских нельзя отрицать. Флективность языка, богатая морфология, наличие видовых противопоставлений у глагола, огромный репертуар словообразовательных средств, обширный синтаксис – все это ведет к замедленному и в большинстве случаев неполному освоению детьми-билингвами различных уровней языка.

Проблематика русско-западноевропейского двуязычия в отечественной русистике долгое время практически не рассматривалась по понятным всем причинам. Только в 90-е годы прошлого столетия стали выходить работы Земской о двуязычии прежде всего первой волны эмиграции во Францию, Америке, Германии и т.д. (см. Земская 1999: 599-610; 2001; 2004).

Своеобразие четвертой волны эмиграции, т.е. последних десятилетий, в некоторой степени отражено в серии «Русистика сегодня». Однако эти

исследования крайне фрагментарны. Это даже не столько исследования, сколько фиксация некоторых явлений, составление речевых портретов и описание конкретных фактов у конкретных носителей (Голубева-Монаткина 1995: 70-92; 1998: 88-96; Караулов 1992: 5-18; Протасова 1996: 51-71; 1998: 202-206). При этом анализируются в первую очередь явления языковой аттриции (т.е. перенос выражений из одного языка в другой, заимствования и кальки, построения по аналогии, упрощения, выравнивания, конвергенция языковых систем, сверхгенерализация и т.п.) у взрослых носителей, язык которых уже сложился.

В-четвертых, совершенно нет долгосрочных исследований, которые были бы направлены на изучение и детальное описание поэтапного осознания и усвоения двуязычным ребенком различных грамматических категорий в естественных условиях, т.е. вне эксперимента. Понятно, что создать такие условия, при которых детей наблюдали бы психологи и лингвисты в течение пяти-десяти лет, крайне затруднительно.

Таким образом, мы приблизительно знаем уровень владения русским языком у людей, выросших или давно живущих вне метрополии. Но мы плохо себе представляем, как сделать так, чтобы дети, растущие сегодня за пределами России, могли достигнуть адекватного уровня владения вторым родным языком.

В результате у нас мало фактов и совершенно нет серьезной методики для детей-билингвов освоения и усвоения русского языка. А это означает, что большинство учителей при подаче материала плохо себе представляет как общую для всех двуязычных детей проблематику, так и специфическую, характерную для определенной страны, возрастной категории детей и т.д. А поэтому начинают активно изучать суффиксальное образование существительных и их правописание в то время, когда ребенок не понимает систему падежных форм. Незнание своего ученика – одна из серьезных проблем современных методик и учебных пособий по русскому языку (см. Гальскова, Никитенко 2003; Голубева 2007).

Чтобы избежать тех ошибок, которые возникают у авторов учебных пособий, необходимо прежде всего составить социолингвистический и

речевой портреты двуязычного ребенка, присущие ему в определенном возрасте. Это даст нам возможность понять, с каким типом ученика мы имеем дело, какова лингвистическая и экстралингвистическая ситуация в семье и в его окружении, которые в конечном счете и определяют степень мотивации как его самого, так и родителей, сохранить (второй) родной язык. Кроме того, надо учитывать специфику школьного образования, как на первом, так и на втором (русском) языке, в стране проживания.

2 Социолингвистический портрет детей-билингвов

В центре нашего внимания возрастная группа детей 5-7 лет, для которых первым, доминантным, языком является голландский, а вторым – русский.³ В этом возрасте начинаются активное освоение техники чтения и письма и подготовка к изучению основ грамматики, поэтому важно знать, каков (средний) уровень владения вторым языком у этой группы потенциальных учеников. Среди них можно выделить две категории детей: те, у кого оба родителя русскоязычные, и те, у кого только один родитель владеет русским языком.

1 Категорию детей с русскоязычными родителями можно охарактеризовать следующим образом:⁴

- Ребенок родился за пределами России или приехал в страну постоянного проживания в раннем возрасте, когда навыки чтения и письма еще не были сформированы.
- В домашней обстановке говорят по-русски. Устная форма общения сведена к нескольким часам в день (поскольку оба родителя, как правило, работают, а бабушки и няни бывают далеко не у всех). Если родители не следят за чистотой русского языка, в него постепенно проникает значительное количество калек и иноязычных слов, обозначающих местные культурные реалии. Дома начинают говорить на своего рода макароническом языке.
- Ребенок функционирует в иноязычном окружении. Если он приехал в

раннем возрасте, ему приходится в краткие сроки изучить язык страны пребывания. В действие вступают механизмы подавления первого родного языка. При этом родители, всячески поощряя изучение иностранного языка, небрежно относятся к своему родному, часто объясняя тем, что «русский никуда не денется».

- Общение с другими носителями русского языка сведено к минимуму и активизируется во время отпусков или приездов родственников.
- То, что осваивается в школе на иностранном языке, не дублируется на русском. Таким образом, целые области знания исключены из русскоязычной понятийной сферы. В результате языки вступают в отношения дополнительной дистрибуции: на политические, научные, технические темы дети могут изъясняться только на иностранном языке, а русский обслуживает бытовую сферу.
- Русский язык имеет несколько сниженный статус, поскольку на нем не говорят друзья и школа, он не способствует новым социальным контактам, не связан с успехом в обществе. На русском языке говорят родители, с трудом адаптирующиеся к новой ситуации и плохо говорящие на языке страны проживания. Отмечены случаи, когда у ребенка возникает некоторый комплекс «неполноценности» собственных родителей, выражающийся зачастую в отказе говорить на языке родителей.

2 У категории детей с одним русскоязычным родителем ситуация несколько иная. Хотя, что касается общения с другими носителями языка, применения русского в первую очередь в бытовой сфере и сниженного языкового статуса, она во многом совпадает с выше сказанным. Поэтому, не повторяясь, отметим:

- Только один из родителей говорит, пишет и думает на (литературном) русском языке. Важна степень образованности родителя: чем она выше, тем правильнее речь.
- В домашней обстановке говорят в основном на иностранном языке. Окружение иноязычное.

- Устное общение с ребенком на русском языке ограничено (даже если родитель не работает). Подача языкового материала сведена к нескольким часам в день (включая просмотры фильмов и т.д.).

Если сопоставить эти два социолингвистических портрета, то мы увидим, что эти две категории детей-билингвов различаются прежде всего степенью интенсивности подачи языкового материала и соприкосновения со вторым родным языком. А это ведет к тому, что дети с одним русскоязычным родителем в языковых навыках (словарный запас, автоматизм в воспроизведении грамматических форм и т.д.) в значительной мере отстают от языковой компетенции не только их сверстников в России, но и детей с русскоязычными родителями, проживающих в стране.

3 Речевой портрет детей-билингвов

В данном разделе мы остановимся в первую очередь на особенностях морфологической системы и синтаксиса двуязычных детей.⁵

Как показывает практика, к 5-7 годам у двуязычного ребенка практически не возникает проблем с глагольной системой русского языка. Он четко разграничивает прошедшее, настоящее и будущее времена, формы изъявительного и повелительного наклонения, легко оперирует инфинитивными конструкциями. Это вовсе не означает, что ребенок не делает ошибок в образовании конкретных форм, но глагол как система ему понятен.⁶

Совсем другое дело – категория имени. В интересующем нас возрасте происходит постепенное осознание падежной системы русского языка, как известно, наиболее фундаментального аспекта морфологии. Те ошибки, которые делает ребенок метрополини в 3-4 года, сохраняются у двуязычного ребенка и в 5-7 лет (см. о речевом портрете ребенка 2-6 лет в Земская 2004: 386-407). Поэтому тренировка и закрепление языковых навыков, направленных на корректное употребление падежных форм, пусть еще на узком круге контекстов, становится на данном этапе приоритетным.

3.1 Морфология

1 Хорошо освоены категории числа и рода, поскольку они функционально и когнитивно нагружены. Важно уметь выразить противопоставление «один – много» или «он – она – оно». Проблемы носят маргинальный характер и связаны прежде всего с группами слов, которые не встраиваются в структуры, образованные по аналогии. Так, долгое время остается не установленным род у неизменяемых слов или существительных смешанного склонения: *жёлтый такси, твоя имя, весёлая время*.

2 Падежные формы в единственном числе начинают выстраиваться в некоторую систему. Довольно хорошо освоены именительный, винительный и предложный падежи, что, безусловно, связано с высокой частотой контекстов (описание различных действий над предметами или ситуаций местонахождения и движения, локализация событий во времени и т.д.), в которых они используются.

- Однако второй локатив встречается крайне нерегулярно. Наряду с правильными формами *в лесу, в саду, в ... году, на полу*, совершенно обычными являются *в шкафе, в уг(о)ле, на берегу, на мосте*.

- Регулярно используется неправильное ударение в винительном падеже у слов женского рода типа *вода*:

- (1) Мяч упал в *воду́*.
- (2) Она смотрит в *друга́я сторо́ну*.
- (3) Я в *сре́ду́* туда точно не пойду.

- Родительный падеж (включая имена собственные) используется прежде всего в посессивном значении и достаточно последовательно сочетается с числительными *два, три и четыре*, а также с предлогом *у*.

- Дательный и творительный практически отсутствуют и заменяются либо предложным, либо родительным. Застывшие формы творительного адвербиального, типа *ночью, зимой, летом*, здесь не учитываются, поскольку

они осваиваются как некие лексические данности, а не как морфологические образования, производные от *ночь*, *зима*, *лето*, в определенных контекстах.

Невосприятие дательного падежа и, следовательно, затруднительное его освоение особенно для слов мужского рода, связано, как нам представляется, не в последнюю очередь с частотностью определенных контекстов, в которых прежде всего употребляются слова женского или мужского рода на *-а*, включая имена собственные. Ребенок в возрасте 5 лет интенсивно общается с папами и мамами, бабушками и дедушками, учительницами и нянями, собаками и кошками, сережами, олями, сашами и т.д. Совпадение для подобных слов окончаний в дательном и предложном падежах, а также их нейтрализация в родительном, дательном и предложном падежах в безударной позиции в звуке [i]/[i^с] ведет к тому, что данное окончание воспринимается как основное, доминантное, и все остальные случаи употребления строятся уже по аналогии. Ср.:

- (4) Мама вчера позвонила ?бабушк[и].⁷
- (5) Я уже всё отдал ?пап[ы].
- (6) Ты же говорила, что *мотоцикл* здесь нельзя ехать.

3 Во множественном числе падежная система состоит как бы из трех основных окончаний: именительный-винительный, своего рода родительный и некоторая форма для дательного-творительного-предложного падежей.

▪ Так, в именительном падеже главенствует наиболее регулярная форма на *-ы/-и*. Слова среднего и мужского рода на *-а* встречаются крайне непоследовательно. Ср.:

- (7) У него очень злые *глазы*, правда?
- (8) Какие *пóзды* здесь останавливаются?
- (9) А в доме *окны* есть?
- (10) Как проверить, что писать в «*голосы*»?

Однако *дама* и *вечера* употребляются правильно, что объясняется их высокой частотностью.

▪ В родительном падеже активна флексия *-ов/-ев*. Она распространяется практически на все существительные мужского, и не только, рода: *словарёв, окон, лазев*. Нулевая флексия почти не встречается, а заменяется либо формой именительного падежа, либо формой родительного на *-ов/-ев*:

- (11) У бабушки пять *этажов* по голландскому. (т.е. по голландской системе счета этажей)
 (12) Еще пять *ночки* и поедем домой.
 (13) Здесь много *солдаты/солдатов* стоит.
 (14) Сколько ещё *остановки/остановков* ехать?

Окончание *-ей* встречается прежде всего в наиболее фреквентных формах *людей, друзей, рублей* и *дней*.

4 Категории одушевленности и партитивности, требующие форм родительного падежа, отсутствуют полностью:

- (15) Я *этот мальчик* давно знаю.
 (16) Дай мне *воду* попить.

См. также примеры (17), (30) и (55).

5 Морфонологические чередования, как ненагруженная категория (ни в семантическом, ни в когнитивном плане), осваиваются крайне медленно. В речи наших информантов чередование «беглый гласный ↔ ноль звука», и наоборот, еще не встречается:

- (17) В цирке я *левы* и тигры видел.
 (18) Снег был. Я на *лёде* катался.

Исключением здесь является форма *день/дня*, что связано с крайне частым употреблением ее в различных временных контекстах.

6 Склонение имени прилагательного находится в зачаточном состоянии. Согласование в роде между существительными и прилагательными отсутствует (см. пример (2)). Правильно употребляется только именительный падеж единственного и множественного числа (см. примеры (7) и (8)).

Окончания женского рода в косвенных падежах, поскольку там релевантно противопоставление только двух форм «винительный падеж – все остальные падежи», постепенно складываются в систему. Мужской и средний род представляют серьезные затруднения.

7 Сравнительная степень прилагательного употребляется в основном правильно. У некоторых детей встречается стремление к образованию форм по аналогии в тех случаях, когда для нормы характерны образования с изменениями в корнях: *высшее, ширее*. Ср.:

(19) Ты можешь говорить *почётнее*?

Супплетивные формы (*меньше, лучше, хуже*) освоены хорошо.

8 Формы личного местоимения, благодаря высокой частотности, употребляются правильно. Некоторое затруднение вызывает только творительный падеж множественного числа, в котором еще не всегда достигнут автоматизм:

(20) Ты пойдёшь с *нас* в кино?

9 Местоимения *кто/что* и *никто/ничто* используются прежде всего в именительном, родительном и винительном падежах. Дательный падеж встречается редко, а творительный и предложный не отмечены и заменяются, как правило, родительным:

(21) Там детки ходят, *кто* три года.

(22) Ты о чём думаешь? – *Ничего*.

(23) Я сегодня с *никого* не хочу играть.

(24) С *чего* (= чем) я буду играть?

Любопытно, что формы родительного падежа у пятилетних детей являются крайне доминантными и встречаются даже вместо именительного:

(25) [– Кто тебя обидел?] – *Никого*.

10 Указательные местоимения *этот* и *тот* и числительное *один* различаются в именительном и винительном падежах по родам и числам. Ср.:

(26) Дима бросает камешки в *эту дырку*.

(27) Можно взять *одну конфетку*!

Формы женского рода в других косвенных падежах, поскольку они совпадают в одной реализации, постепенно осваиваются в то время, как мужской и средний род остаются крайне проблематичными.

11 Функциональная и когнитивная нагруженность глагольной парадигмы в настоящем и прошедшем временах определяет и правильное ее употребление по лицам, числам и родам (для прошедшего времени). По тем же причинам корректно используются и формы повелительного наклонения.

Проблемы возникают при выборе видовых форм, которые наглядно проявляются в будущем времени. Можно предположить, что категория вида еще в принципе не осознана. Ср.:

(28) Ты будешь мне *купить* мороженое?

(29) Не *скажи* это!

(30) Когда будешь купаться, будешь *мухи выкинуть*?

12 Чередования на стыке основы и окончания, а также в корнях усваиваются крайне медленно.⁸ И если в наиболее употребительных глаголах к 6-7 годам ошибки исчезают, то для менее частотных слов они долго сохраняются. Так, формы **сидю*, **видюю*, **плакаю*, **могешь*, **кричаю* исчезают уже в пять лет.

▪ Довольно правильно употребляются глаголы первого спряжения с чередованием во всей парадигме согласного на стыке основы и флексии, типа *писать, сказать* и т.д. Однако до пяти лет такие формы, как *я пишу* или *не скажй*, не являются исключением.

Хорошо и быстро осваиваются глаголы второго спряжения типа *любить, купить, кормить* с чередованием «взрывной ↔ взрывной + плавный» в первом лице единственного числа.

Более сложными оказываются чередования «дентальный/свистящий/↔ фрикативный/аффриката» или «заднеязычный ↔ фрикативный»:

(31) Я *платю* свои денежки.

(32) Я устал, я больше не *бежу*.

▪ Долго не усваиваются чередования *-ова/-у-* или *-ва-/ноль звука*:

(33) Не *целовайся* со мной!

(34) Он совсем не *реагирует* на что я говорю.

(35) Я здесь почти *вставаю* на ноги.

13 Формы мужского рода прошедшего времени образуются по регулярной модели. Слова с нулевой флексией и те, в которых суффикс *-ну-* выпадает, еще не освоены:

(36) У меня волосы почти *высохнули*.

(37) Котлетки *пахнули* невкусно.

См. также пример (38).

14 Краткие причастия используются как застывшие формы (*закрыт, открыто, написано, сделано, положено, включён*).

3.2 Синтаксис

1 Ребенок 5-7 лет в своей речи довольно активно использует как простые, так и сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с сою-

замин *а, но, и, или, если, потому что, поэтому, как, когда, что* и т.д. Здесь активно употребляются различные типы вопросительных предложений, восклицательные с *как* и *какой*, неопределенно-личные предложения (типа *Что там говорят? Меня обидели*) и конструкции с местоимением в дательном падеже в значении состояния (*мне больно, мне грустно*).

2 Однако язык двуязычного ребенка 5-7 лет характеризуется практически полным отсутствием корректного (глагольного) предложно-падежного управления. Ср.:

(38) Дымка [кошка] уже *меня* (= ко мне) *привыкнула*.

(39) Что ты кричишь *мне* (= на меня)!

(40) Мы будем *с карты* (= в карты) играть?

(41) Я выиграю *всех* (= у всех)!

▪ Интересно отметить, что такие первичные предлоги, как *перед, над, под, по, при, около, через*, практически не встречаются в детской речи. Зато очень употребительны *в, на, с, у, от, для, без, из*.

Выбор некоторых предлогов явно обусловлен влиянием голландского языка. Так, предлог *на* выступает в контекстах, типичных для *по*, поскольку в голландском языке здесь употребляется *op*, эквивалент русского *на*.

(42) Он меня бьёт *на* голове. ('op het hoofd')

(43) Футбол показывали *на* телевизоре. ('op de televisie')

Крайне частотен предлог *с* с творительным инструментальным (*писать с ручкой, бросить с камнем*), так как в голландском языке в подобного рода конструкциях также употребляется предлог *met*:

(44) Он меня *с* ?нога[мэ] бил.

(45) Не надо взять *с* рукой (= брать руками).

Но и в других контекстах, где в голландском встречается *met*, в русском возможен предлог *с*:

- (46) Можно я с [?]*туфл[ях]* (= в туфлях) пойду наверх?
 (47) Мы поедем с *поездам* (= на поезде/поездом)?

Предлог *от* регулярно встречается в значении аблативного *из* или *с*:

- (48) Когда дядя Андриюша *от работы* придёт?

В языке ребенка 5-7 лет преобладают конструкции с предлогом *для* там, где нормативный русский предпочитает беспредложный дательный, что, как представляется, обусловлено голландской конструкцией *voor* ...:

- (49) Это *для тебя* (= тебе) не страшно?

К сожалению, в рамках данной статьи мы не можем углубиться в проблемы языковой интерференции. Это тема большого отдельного исследования.⁹

3 Совершенно не употребляются целевые конструкции с союзом *чтобы*, которые последовательно заменяются союзом *что* и глагольными формами настоящего или прошедшего времени, в зависимости от контекста:

- (50) Я так хотел, *что* мы *пошли* на пикник в Флево-парк!
 (51) Он видит, что я не хочу, *что* он *играет*, а он делает.
 (52) Скажи, *что* Лара *молчит*.

4 Наряду с формами повелительного наклонения, которое освоено хорошо и не вызывает проблем у двуязычного ребенка, активно используются конструкции с модальными словами, причем деятель стоит не в дательном падеже, а в именительном, что, вероятно, обусловлено калькированием подобных конструкций из голландского языка, где употребляются модальные глаголы:¹⁰

- (53) Не кричи так! *Ты надо* тише говорить!
 (54) *Ты нельзя* сюда заходить!

Таким образом, формы *не говори* и *ты не надо говорить* долгое время конкурируют и встречаются у некоторых детей еще и в возрасте девяти лет.

5 Интересно использование местоимения *какой* в функции относительного *который* в определительных придаточных:

(55) Я встретил мальчик, *какой* три года.

(56) Маленькие ракеты, *какой* надо в пистолет вставлять.

Причем *какой* произносится часто как [какоу́й].

Подводя итоги нашим наблюдениям, отметим, что для ребенка 5-7 лет большую трудность представляют система склонения имени и глагольный вид. При образовании форм множественного числа у существительного или личных форм у глагола двуязычный ребенок опирается на свое знание регулярных моделей, выравнивая все морфонологическое разнообразие форм по аналогии. Это вполне закономерный процесс в языковом развитии ребенка и отмечен также у русскоязычных детей, но в более раннем возрасте (Земская 2004: 388-395).

Другой важной чертой языкового развития двуязычного ребенка является отсутствие корректного глагольного предложно-падежного управления, которое усваивается крайне медленно.

4 Рекомендации по созданию учебника для детей-билингвов 7-8 лет

Составив социолингвистический и речевой портреты ребенка-билингва, мы обрисовали себе конкретного ученика с его конкретными проблемами. Выше отмеченные явления указывают на крайне несбалансированное двуязычие у основного контингента детей-билингвов. И задача учителей и родителей – попытаться сократить этот разрыв. Нам следует не столько стремиться натренировать наших детей в правописании, сколько создать у них некий морфологический и синтаксический каркас, отработать основные механизмы действия аналогии, словоизменения, словообразования и т.д. Основной целью учебника должна являться творческая работа с языком по строго определенным моделям и схемам, активизация ассоциативно-когнитивных связей, развитие навыков письменной речи.

Весь опыт работы с двуязычными детьми указывает на неэффектив-

ность использования тех подходов и той языковой тренировки, которые с успехом применяются в метрополии. Поэтому, во-первых, при создании специального учебного пособия по русскому языку для детей-билингвов нужно учитывать уровень активного и пассивного владения русским языком. В упражнения стоит включать не абстрактные описания, типа *В полях колосится рожь*, которыми изобилуют русские учебники, а довольно конкретные и повседневные темы и ситуации. Это вовсе не означает, однако, что задания должны быть построены на примитивном вокабуляре. Связные тексты могут быть посвящены сказкам, путешествиям, описаниям природы, человека, животных и т.д. Для заполнения лакун в знании ребенка культурных реалий рекомендуется также использовать отрывки из стихотворений, загадки, пословицы и поговорки. Важно, чтобы все они основывались на языковом и когнитивном опыте двуязычных детей: на том, что они слышали, видели, читали.

Как мы уже отмечали, одной из серьезнейших проблем двуязычного ребенка к семилетнему возрасту остается склонение существительных, прилагательных и местоимений, а также глагольное предложно-падежное управление. Поэтому, во-вторых, тренировка и закрепление языковых навыков, направленных на корректное употребление падежей, становятся на данном этапе приоритетными. При усвоении падежных парадигм упор должен делаться на понимание функций падежей и запоминание контекстов их употребления, а тренировка правописания *-е* или *-и* в окончаниях родительного, дательного или предложного падежей, как это делается в учебниках для русскоязычных детей, – уже побочный процесс.

Начинать работу надо, исходя из принципов известности, легкости усвоения, эффективности запоминания и последовательного усложнения материала. Например, вводя понятие падежа и его конкретных реализаций, начинать надо, как нам представляется, не с родительного, одного из наиболее сложных падежей, а с предложного, самого простого. Он, как правило, на практике корректно употребляется детьми, обладает четкими контекстами, что облегчает его распознавание, и имеет во всех родах (за исключением существительных третьего склонения и на *-ия/-ие*, которые в

языке пяти-семилетнего ребенка все-таки малочисленны) единое окончание. Так что такие сложные понятия, как *существительное, род, падеж, окончания*, сначала прорабатываются на материале, который дети хорошо понимают и правильно употребляют. После этого можно подключать и другие падежи, где внимание должно быть направлено, не в последнюю очередь, на частотность контекстного использования падежа. Усвоение творительного падежа крайне затруднительно и требует от ребенка некоторых навыков в определении случаев употребления, отборе контекстов и т.д. Поэтому к нему следует обратиться в самом конце.

В-третьих, отрабатывать надо прежде всего группы и разряды слов, образованных и изменяющихся по регулярным моделям, вырабатывая в ребенке навыки воспроизведения корректных форм по аналогии. Объясняя и закрепляя, допустим, регулярные окончания в предложном падеже, не стоит поэтому одновременно подробно останавливаться на местном падеже на -у. Или, осваивая родительный падеж множественного числа, стоит подождать с вводом существительных женского рода с беглой гласной (типа *девочки – девочек*), несмотря на их употребительность.

В-четвертых, учебник должен строиться на принципах мельчайшего сегментирования материала (например, в начале вводится понятие определенного падежа и предлагаются наиболее употребительные контексты и ситуации, затем дается сочетаемость данного падежа с характерными для него предлогами и глаголами, потом подключается употребление личных местоимений в данном падеже и т.д.) и постепенного его усложнения (в сферу уже известного и усвоенного постепенно подключаются новые контексты и группы слов).

Только при таком подходе мы сможем говорить об успешном овладении ребенком морфологических и синтаксических основ русского языка.

Амстердамский университет

Примечания

1 Единственная возможность, которой могут воспользоваться двуязычные ученики, – сдача госэкзамена по русскому языку как иностранному в качестве одного из выпускных

экзаменов средней школы.

2 Исключением является эксперимент в Майами, в котором было задействовано 27 двуязычных детей.

3 Результаты основываются на многолетних наблюдениях за детьми в группах пятишестилетнего и семи-восемилетнего возраста в Русской школе г. Амстердама.

4 Не надо, однако, забывать, что дети с русскоязычными родителями осваивают два языка одновременно и поэтому являются одновременными или последовательными билингвами.

5 Говоря о фонетике и интонации у детей, родившихся в Голландии, отметим нарушение интонационного рисунка (особенно в восклицательных и вопросительных предложениях), а также наличие шепелявения и произношение увулярного [r] вместо апикального. Словообразования мы также не касаемся в данной статье, поскольку словотворчество у двуязычных детей этого возраста развито слабо. Отметим лишь, что приставочный способ образования глаголов сводится к использованию всего нескольких приставок, а из суффиксов известны прежде всего уменьшительные *-(ц)ик, -еньк-, -к(а)*.

6 Здесь мы не касаемся видовых противопоставлений, которые крайне медленно осваиваются двуязычными детьми.

7 Буква или сочетание букв, заключенные в квадратные скобки, и знак вопроса указывают на то, что автор затрудняется определить, какой звук был непосредственно произнесен ребенком в данной ситуации.

8 Они представляют сложность не только для двуязычного ребенка, но, как показала Земская, и для ребенка 4-5 лет, для которого русский – единственный родной язык (Земская 2004: 393-394).

9 К влияниям голландского языка можно отнести одинарное отрицание (*У меня есть ничего*), путаница с возвратными глаголами (*Во сколько начинает концерт?*), употребление *так* вместо *очень* (*Это не так крепко*) или вместо *такой* (*Он так красивый!*), конструкции с предлогом и инфинитивом (*Я готов с поехать, У нас есть деньги для купить?*)

10 Это можно отметить и для немецко-русского или для английско-русского двуязычия.

Библиография

- Гальскова, Н.Д., З.Н. Никитенко 2003. *Европейский языковой портфель. Знакомство с языками (для детей 7-10 лет)*. Санкт-Петербург.
- Гловинская, М.Я. 2001. 'Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции'. *Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты*. Москва – Вена, 341-483.
- Голубева, А.В. 2007. *Картинный словарь русского языка для детей*. Санкт-Петербург.
- Голубева-Монаткина, Н.И. 1995. 'Лексические особенности русской речи потомков Русского Зарубежья во Франции'. *Русистика сегодня*, вып. 1, 70-92.
- Голубева-Монаткина, Н.И. 1998. 'О староэмигрантской речи (к типологии современной русской речи Дальнего Зарубежья)'. *Русистика сегодня*, вып. 1/2, 88-96.
- Земская, Е.А. 1999. 'Об угасании письменной формы русского языка в среде эмиграции'. *Роман Якобсон. Тексты, документы, исследования*. Москва, 599-610.
- Земская, Е.А. (ред.) 2001. *Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты*. Москва – Вена.
- Земская, Е.А. 2004. *Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь*. Москва.
- Караулов, Ю.Н. 1992. 'О русском языке зарубежья'. *Вопросы языкознания* 6, 5-18.
- Протасова, Е. 1996. 'Особенности русского языка у живущих в Германии'. *Русистика сегодня*, вып. 1, 51-71.

ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО РОДНОГО

- Протасова, Е. 1998. 'Особенности русского (первого) языка у живущих в Финляндии'. *Русистика сегодня*, вып. 3/4, 202-206.
- Altariba, J., R.R. Heredia (eds.) 2008. *An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes*. New York – London.
- Döpke, S. 1992. *One Language One Parent. An Interactional Approach*. Amsterdam – Philadelphia.
- Döpke, S. (ed.) 2000. *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam – Philadelphia.
- Lanza, E. 2004. *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford.
- McCardle, P., E. Hoff (eds.) 2006. *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age*. Clevedon – Buffalo – Toronto.

