

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ—2013

Материалы
международной научной конференции
26–29 июня 2013 г.,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2013

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ ДВУЯЗЫЧНЫХ ГОЛЛАНДСКО-РУССКИХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

В отличие от устной речи, письменная речь — результат длительного и целенаправленного обучения. Она включает в себя, с одной стороны, навыки фиксации слов на письме и знание правил орфографии и пунктуации, а с другой — умение создавать тексты, которое представляет собой сложный переход от наивной записи собственной речи (у дошкольников) к интериоризации чужой речи и выработке собственного стиля (Евграфова 2011: 289–291).

Если обратиться к первому аспекту письменной речи, то, оставляя в стороне довольно сложную систему знаков препинания, отметим, что русская орфография представляет собой противоречивое единство и взаимодействие различных принципов. Так, если фонетический принцип орфографии способствует развитию письменных навыков, поскольку отталкивается от акустического образа слова (произношения), то морфологический и грамматический принципы требуют от учащегося как раз полного забвения фонетического подхода при хорошем знании лексики и владении определенными метаязыковыми навыками (как-то: умение анализировать морфемный состав слова, подбирать проверочные слова и формы слов), не говоря уже о традиционном и этимологическом принципах, когда написание слов необходимо заучивать. Таким образом, постоянное переключение с одного принципа на другой значительно осложняет процесс овладения письменными навыками.

Не имея возможности подробно останавливаться на всех аспектах русской орфографии, представляющих трудности как для носителя языка, так и для изучающего русский как второй или иностранный, отметим следующее. Во-первых, часть проблем связана с расхождением между произношением слов и их написанием. Так, редукция гласных /о/ и /а/, /е/ и /и/ в безударной позиции, нейтрализация согласных и их ассимиляция (оглушение/ озвончение, смягчение/ отвержение) приводят порой к резкому несоответствию звукового облика слова его письменной форме. Во-вторых, написание различных морфем и частей речи определяется традиционностью графической передачи, которая во многом оказывается противоречивой и требует от учащегося постоянной тренировки графической памяти.

Кроме орфографических неправильностей, которые связаны с развитием навыков письма и знанием конкретных правил, у изучающего русский язык как второй или как иностранный в письменной речи могут возникнуть ошибки, отражающие общий уровень владения русским языком. Если одноязычный ребенок усваивает основы грамматического строя русского языка к пяти–семи годам (см. Елисеева 2005; Цейтлин 2009), то двуязычный ребенок может существенно отставать в своем знании морфологии и син-

таксиса. А это обязательно отразится и на письме. Как показывают исследования по русско-европейскому детскому двуязычию, билингвы восьми–десяти лет допускают в речи множество ошибок, например, в согласовании существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, в количественных сочетаниях с числительными, в использовании неопределенных и отрицательных местоимений, в последовательной реализации морфонологических чередований, в выражении видо-временных отношений и т. д. (см. Пеетерс-Подгаевская 2008; Полинская 2010; Мадден 2011).

В современной онтолингвистике собрано довольно много материала по развитию письменных навыков у русскоязычных детей (см., например, Проблемы онтолингвистики — 2012). Сведения по двуязычным носителям, тем более детского возраста, практически отсутствуют.* В нашем исследовании мы обратились к анализу письменных навыков двуязычных голландско-русских детей. При этом внимание было обращено не только на грамотность написания слов, но и на композиционное построение и когезию текста.

Методика проведения тестирования. Целью данного исследования явилось сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и одноязычных русских детей. В тестировании приняли участие восемь симультанных несбалансированных билингвов в возрасте 9,9–10,11 лет, обучающихся в голландской начальной школе и посещающих раз в неделю занятия в Русской школе г. Амстердама. Все дети родились в смешанных браках и выросли в Нидерландах. Русский язык они изучают по специально созданному для двуязычных детей пособию (см. Подгаевская, Поддубская, Янкеева 2008; 2010). В качестве контрольной группы было отобрано семь русскоязычных детей 8,4–8,10 лет, учащихся второго класса московской средней школы №1277. Уровень их успеваемости по предмету «Русский язык» можно определить как средний. Разница в возрасте между голландско-русскими и русскоязычными испытуемыми объясняется тем, что за основу был взят не возрастной критерий, а общее количество часов занятий по русскому языку (270 часов), полученных на момент проведения тестирования. В противном случае монолингвы существенно бы превзошли своих двуязычных ровесников в степени владения письменным языком.

Сопоставление письменных навыков проводилось на основе задания, в котором дети должны были описать репродукцию картины Ф.П. Решетникова «Опять двойка». В инструкции участникам тестирования предлагалось внимательно рассмотреть картинку, описать ее, обращая внимание на интерьер и персонажей, а также выразить свое отношение к изображаемому. На выполнение задания было отведено 25 минут.

Поскольку не существует полного обзора всех возможных ошибок, допускаемых в письменных работах как носителями языка, так и изучающими русский язык как второй или иностранный, для анализа письменных заданий нам пришлось самим составить подробный перечень ошибок, опи-

* Одной из немногих работ, посвященных проблемам письменной речи русско-английских билингвов, так называемых *heritage speakers*, является исследование Bergmel & Kagan (2000).

раясь на данные, приводимые в работах Пеетерс-Подгаевская (2008), Мадден (2011) и Bermel & Kagan (2000), а также на материалы различных пособий (см., например, Парубченко 2004). В него вошли 60 типов ошибок и неправильностей. Например:

- *графические ошибки* (в передаче мягкости/твёрдости согласных и фонемы /j/);

- *орфографические ошибки* (в отражении редукции гласных /a/, /o/, /e/ и ассимиляции согласных по глухости/звонкости; в правописание шипящих в сочетании с различными гласными; в написании двойных согласных; в употреблении мягкого и твёрдого знаков; в слитном/раздельном написании различных частей речи);

- *морфо(но)логические ошибки* (в чередованиях гласных и согласных в корнях и основах; в падежных окончаниях у существительных, прилагательных, местоимений и числительных; в образовании множественного числа; в рассогласовании в роде, числе и падеже; в правописании глагольных окончаний; в образовании форм прошедшего времени и повелительного наклонения);

- *синтаксические ошибки* (в согласовании подлежащего и сказуемого в роде и числе; в выражении видовых противопоставлений; в предложно-падежных конструкциях; в глагольном управлении; в употреблении предлогов и союзов (опущение/избыточное употребление));

- *формо- и словообразовательные ошибки* (в образовании деепричастий и причастий, наречий, диминутивов, отглагольных существительных и прилагательных);

- *лексические ошибки* (в употребляемости слов и их сочетаемости);

- *стилистические ошибки* (связанные с использованием просторечных слов и выражений);

- *ошибки, связанные с языковой интерференцией* (в графике, морфологии, лексике и синтаксисе).

При анализе письменных заданий учитывалась не только общая грамотность, но и внутренняя организация текста и связность его частей. При оценке текста как целостного произведения мы опирались на критерии, сформулированные для оценивания результатов письменного экзамена NNT2 (нидерландский язык как второй), которые включают в себя адекватность сформулированному заданию, композиционное построение и связность.*

Гипотезы. Во-первых, мы предположили, что двуязычные дети допустят большее количество ошибок в области морфологии, лексики и синтаксиса русского языка, поскольку их общий уровень владения языком ниже по сравнению с монолингвами. Во-вторых, учитывая, что навыки письма зависят в первую очередь от тренировки, а также то, что двуязычные и одноязычные дети получили приблизительно одинаковое количество часов инструктажа, мы ожидали встретить сопоставимое количество орфографических ошибок. В-третьих, мы предположили, что под влиянием доминантного нидерланд-

ского языка в работах билингвов будут обнаружены случаи языковой интерференции. В-четвертых, исходя из того, что умение создавать связный текст относится к метаязыковым навыкам, развиваемым в школе, мы предположили, что внутренняя организация и когезия текста у двуязычных детей будут представлены лучше, поскольку у них больше опыта в составлении письменных текстов.

Результаты исследования. В среднем билингвы допустили 25 ошибок на человека, а монолингвы — 8. При этом в области морфологии двуязычные дети сделали на 5%, а в области синтаксиса на 9% больше ошибок, чем русскоязычные испытуемые. Этот результат полностью подтвердил нашу гипотезу общего отставания двуязычных детей во владении русским языком от русскоязычных. Наибольшие трудности у всех детей вызвала орфография, хотя для монолингвов эта область оказалась относительно более сложной (58% от общего числа ошибок), чем для билингвов (36%), что опровергло нашу гипотезу, в соответствии с которой билингвы и монолингвы должны были допустить приблизительно одинаковое количество орфографических ошибок. В работах двуязычных детей встретились случаи языковой интерференции, проявившиеся прежде всего в путанице латинского и кириллического алфавитов, в неправильной сочетаемости слов и в порядке слов в предложении. Согласно четвертой гипотезе, голландско-русские дети должны были продемонстрировать лучший результат по сравнению с русскими детьми в умении составлять текст. Полученные данные подтвердили эту гипотезу. При общей адекватности текста сформулированному заданию, билингвы набрали более высокий балл за внутреннюю организацию и связность текста, что свидетельствует об их более развитых метаязыковых навыках. Интересно также отметить, что длина текста у двуязычных детей в среднем оказалась больше (110 слов), чем у монолингвов (62 слова), что, по всей видимости, можно объяснить возрастными различиями испытуемых. (Как мы знаем, развитие нарративных способностей у ребенка — это длительный процесс, который завершается только в старших классах средней школы (см., например, Лепская 1997).)

Если обратиться к непосредственному анализу ошибок, то здесь можно говорить как об общих для всех испытуемых, так и о тех, которые характерны только для отдельной группы. Во-первых, *общими* для всех участников тестирования явились ошибки, связанные с передачей конечной /j/ (*домой*); передачей смягчения согласного с помощью мягкого знака (*малчик*); правописанием безударных гласных *a/o* и *u/e* (*кониколы, систра*); правописанием *ë/o* после шипящих (*пришол*); опущениями в группе согласных (*грусный*); правописанием глухих/звонких согласных (*млатший*); написанием двойной согласной (*расстроеная*); слитным написанием *не* с глаголами (*небудет*); правописанием мягкого знака в окончаниях возвратных глаголов (*улыбается*); нарушением временной соотнесенности глаголов в составе предложения (*Мама была очень грусная, теперь она не может хвалить его*); использованием неpreferентного порядка слов (*Я еще бы волновался*); переводом прямой речи в косвенную (*Я буду трудится он думал*); неправильной сочетаемостью слов (*Она одета в пеанерскую одежду*).

* http://www.cve.nl/9378000/1/j9vvi89n37s85sa/vir7k21qrdzw/f=/nt2_beoordelingsvoorschriften_2003_2004_schrijven_ii.pdf

Во-вторых, среди ошибок, допущенных только *билингвами*, можно выделить следующие: редукция гласной /i/ (*стойт, хозяйн*) и йотированной гласной (ѣ: *ице, смейтса; я: биология*); опущение мягкого знака перед гласной (*друзя, серёзна*) и на конце слов (*очен, двер*); правописание *жи/ии* (*держит*); передача смягчения согласного на конце основы, перед окончанием (*домашину*); отсутствие морфонологических чередований (*держит* (= *держит*)); слитное/раздельное написание наречий и предлогов (*в низу*); нарушения в падежных окончаниях (*на велосипеда, с синей стене*); употребление *какой* вместо относительного местоимения *который* (*у мальчик какой смеется*); опущение личных местоимений в обязательных контекстах (*Но (она) уже по-нела в чем дело*); смешения видовых форм глагола (*она будет послать, он будет спряотса*); нарушение согласования прилагательного и существительного в роде и падеже (*мальчик стал умной*) и сказуемого в роде и числе с подлежащим (*Потом было контрольная работа*); графическая интерференция (*меньше, дума!*); лексическая интерференция (*Приходит братик на велосипеде, Ему дали двойку*); синтаксическая интерференция (*Он_ следующий день пойдет в школу*).

Только у *монолингвов* отмечены стилистические ошибки, являющиеся отражением разговорного языка или даже просторечия (*няня с малым, у ней*).

Итак, анализ материала показал, что навыки создания текста в большей степени развиты у двуязычных детей, хотя правильность отражения его на письме значительно лучше представлена у монолингвов, что вполне закономерно, если учесть их более высокий уровень владения русским языком в целом. Тот факт, что многие ошибки билингвов и монолингвов являются общими, свидетельствует о том, что обе группы учащихся проходят при усвоении письменной формы языка сходный путь. Наличие же специфических ошибок в русском языке, свойственных исключительно двуязычным участникам исследования, можно объяснить ограниченностью и однообразием инпута, аудитивным каналом его подачи, нехваткой школьного обучения, с одной стороны, а с другой — безусловным влиянием доминантного нидерландского языка, а также сложностью грамматической системы русского языка и противоречивостью принципов его орфографии.

ЛИТЕРАТУРА

- Евграфова С. М. Становление письменной речи и обучение родному языку в школе и в ВУЗе. Свобода высказывания // *Онтолингвистика — наука XXI века*. — СПб., 2011. — С. 287–291.
- Елисеева М. Б. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста // *Логопед*. — 2005. — № 4. — С. 18–28.
- Лепская Н. И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. — М., 1997.
- Мадден Е. Русскоязычные дети в Германии: некоторые особенности речи // *Онтолингвистика — наука XXI века*. — СПб., 2011. — С. 556–561.
- Парубченко Л. Б. О классификации орфографических ошибок и о методических рекомендациях к ЕГЭ по русскому языку // *Русский язык в школе*. — 2004. — № 16.
- Пеетерс-Подгаевская А. В. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия. // *Literature and beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn*. — Amsterdam, 2008. — С. 609–628.

Подгаевская А., Поддубская Л., Янкеева Н. Приключения в городе Грамотеев. Русский язык для двуязычных детей. — Амстердам, 2008.

Подгаевская А., Поддубская Л., Янкеева Н. В путешествие с грамматикой. Русский язык для двуязычных детей. — Амстердам, 2010.

Полинская М. С. Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. // *Instrumentarium of linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian*. — Helsinki, 2010. — С. 314–329.

Проблемы онтолингвистики-2012: материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (24–26 апреля 2012 г.). — СПб., 2012.

Цейтлин С. Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. // *Вопросы психолингвистики*. — Пермь, 2009. — С. 43–53.

Bermel N., Kagan O. The maintenance of written Russian in Heritage Speakers. // *The learning and teaching of Slavic languages and Cultures*. — Bloomington, 2000. — P. 400–436.

Н. Топаж,

Н. В. Гагарина (Берлин, Германия)

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДВУХ- И ТРЕХЛЕТНИМИ РУССКО-НЕМЕЦКИМИ БИЛИНГВАМИ (по результатам тестирования в рамках исследования БИФЕМ)

Дети-билингвы часто отличаются друг от друга по уровню владения языками, которые они усваивают, — в зависимости от типа двуязычия, возраста, продолжительности контакта с языками и т. д. (Hamers & Blanc 2000, Meisel 2004, 2007, 2008, Paradis 2007, 2008, Pearson 2009; Unsworth 2005 и др.). Однако даже при одних и тех же параметрах, перечисленных выше, могут наблюдаться различия в усвоении языков, например, в силу индивидуальных особенностей детей или же дополнительных факторов, влияющих на языковое развитие, как- то: количество и качество языкового инпута, особенности языкового окружения в целом, социально-культурный статус семьи и т. д.

В настоящее время Берлинским междисциплинарным центром по многоязычию БИФЕМ* проводится многоплановое исследование в детских садах Берлина, в котором участвуют и русско-немецкие дети-билингвы. Это исследование посвящено сравнению двух видов языковой поддержки для развития немецкого языка у детей с разными родными языками, русским и турецким. В ходе исследования дети тестировались на обоих языках — как на родном, так и на немецком (исследование описано подробно: Топаж 2013). В частности, на русском языке были проведены тесты на проверку активного и пассивного словарного запаса (учитывающего знание существительных и глаголов) и тест на понимание предложений с различными грамматическими структурами в рамках скрининга «Русский язык — тест для мультилингвальных детей» (Gagarina, Klassert & Topaj 2010), специально разработанно-

* Информацию о Берлинском междисциплинарном центре по многоязычию можно найти на сайте: <http://www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html>