



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Sopostavlenie pis'mennych navykov dvujazyčnych gollandsko-russkich i russkojazyčnych detej

Peeters-Podgaevskaja, A.V.; Dorofeeva, E.Ju.

Publication date

2013

Published in

Problemy ontolingvistiki 2013: materialy meždunarodnoj naučnoj konferencii: 26-29 ijunja 2013 g., Sankt-Peterburg

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Peeters-Podgaevskaja, A. V., & Dorofeeva, E. J. (2013). Sopostavlenie pis'mennych navykov dvujazyčnych gollandsko-russkich i russkojazyčnych detej. In T. A. Krugljakova (Ed.), *Problemy ontolingvistiki 2013: materialy meždunarodnoj naučnoj konferencii: 26-29 ijunja 2013 g., Sankt-Peterburg* (pp. 446-451). Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

*А.В. Пеетерс-Подгаевская, Е. Ю. Дорофеева
(Амстердам, Нидерланды)*

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ ДВУАЗЫЧНЫХ ГОЛЛАНДСКО-РУССКИХ И РУССКОАЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

В отличие от устной, 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 грамматическом и этимологическом принципах, когда написание слов необходимо заучивать. Таким образом, постоянное переключение со 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 /o/ и /a/, /e/ и /i/ 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 прежде всего 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 синтаксиса. 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 относительных 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, Круглякова (2012)). Сведения по двуязычным носителям, тем более детского возраста, практически отсутствуют.¹ 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 превосходили 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, опираясь на данные, приводимые в работах Пеетерс-Подгаевская

¹ Одной из немногих работ, посвященных проблемам письменной речи русско-английских билингвов, так называемых *heritage speakers*, является исследование Bermel & Kagan (2000).

(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/твердости согласных и фонемы /j/);
- *орфографические ошибки* (в отражении редукции гласных /a/, /o/, /e/ и ассимиляции согласных по глухости/звонкости; в правописании шипящих в сочетании с различными гласными; в написании двойных согласных; в употреблении мягкого и твердого 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 (дее)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.²

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 прежде всего от тренировки, а также то, что двуязычные и одноязычные дети получили приблизительно одинаковое количество часов

2

http://www.cve.nl/9378000/1/j9vvi89n37s85sa/vir7k21qrdzw/f=/nt2_beoordelingsvoorschriften_2_003_2004_schrijven_ii.pdf

инструктажа, мы ожидали встретить сопоставимое количество орфографических ошибок. В-третьих, мы предположили, что под влиянием доминантного нидерландского 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, прежде всего проявившиеся в путанице латинского и кириллического алфавитов, в неправильной словосочетаемости 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/ (*доми*); передачей смягчения согласного с помощью мягкого знака (*малчик*); правописанием безударных гласных *a/o* и *u/e* (*коникулы, систра*); правописанием *ё* после шипящих (*пришол*); опущениями в группе согласных (*грусный*); правописанием глухих/звонких согласных (*млатший*); написанием двойной согласной (*расстроена*); 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 непреферентного порядка слов (*Я еще бы волновался*); переводом прямой речи в косвенную (*Я буду трудиться он думал*); неправильной сочетаемостью слов (*Она одета в пеанерскую одежду*).

Во-вторых, среди ошибок, допущенных только билингвами, можно выделить следующие: редукция гласной /i/ (*стойт, хозяйн*) и йотированной гласной (ё: *ице, смейтса; я: биология*); опущение мягкого знака перед гласной (*друзя, серёзна*) и на конце слов (*очен, двер*); правописание *жи/ши* (*держит*); передача смягчения согласного на конце основы, перед окончанием (*домашнюю*); 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 понела в чем дело*); смешения видовых форм глагола (*она будет послать, он будет спрятотса*); 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, думал*); 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.В. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста. // Исследования. – 2005. – №4. – С. 18-28.
- Круглякова Т.А. Проблемы онтолингвистики – 2012. – СПб., 2012.
- 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. – 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.
- 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.
- 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.
- Цейтлин С.Н.* Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. // *Вопросы психоллингвистики.* 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.