

Анка Бергманн

Берлин, Германия

О ЯЗЫКОВОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕРМАНИИ

1. Введение: Положение русского языка в Германии

Русскоязычные в Германии составляют одну из самых больших по численности языковых групп среди мигрантов. Точно установить их число трудно: Anstatt (2011a) на базе актуальных статистических данных говорит о примерно 4,5 миллионах русскоязычных в Германии. Эта группа по происхождению и этнической принадлежности гетерогенна: к ней относятся, в первую очередь, так называемые переселенцы (русские немцы) и их семьи, а также русские евреи, которым с 1991 г. разрешается въезд в Германию. Кроме того, мигранты из других постсоветских регионов часто называют русский язык своим родным языком, что касается в первую очередь лиц, приехавших из Украины и Казахстана, реже из Белоруссии, Молдавии, Армении или других областей. По различным причинам (брак, работа, учеба) оказываются на территории Германии «настоящие» русские. Для всех них русский язык является первым родным языком (L1); после переезда в Германию он обычно становится языком повседневного общения в семье, в то время как языком окружающего публичного пространства является немецкий. В больших городах и отдельных регионах, однако, существует целая сеть русских магазинов, культурных и социальных организаций и учреждений, издаются газеты, выходят радиопередачи, возникают интернет-порталы на русском языке. Это важный фактор, детерминирующий функционирование русского языка в условиях миграции. Благодаря Интернету и спутниковому телевидению, кроме того, доступ к российским средствам массовой информации легко осуществим. Такая картина возникла вследствие миграционных процессов конца XX века. Еще в 1980-е годы русский язык в Германии был лишь маргинальным явлением. С сегодняшней ситуацией связаны особые проблемы как на общественном уровне, так и для отдельного индиви-

да, представляющие интерес для лингвистических и социолингвистических исследований. В рамках данной статьи речь пойдет также о связанных с миграционными процессами требованиях в сфере образовательной политики и нужных дидактических концепциях.

Перспективы развития русского языка в Германии тесно связаны с двумя аспектами:

- со степенью языковой и социокультурной интеграции русскоязычных мигрантов в принимающее немецкое общество, а также связанными с ней сферами функционирования русского языка, с одной стороны;
- с возможностями изучения и развития родного языка мигрантов, с другой стороны.

Когда русскоязычные дети поступают в немецкое образовательное учреждение (в детский сад и потом в школу), у них очень быстро меняется языковая доминантность: немецкий язык как язык образования¹ получает широкую поддержку, он быстро развивается на базе обучения письму и чтению, на нем открывается весь мир знаний, происходит вторичная социализация. Немецкий язык, таким образом, становится «краеугольным камнем» школьной карьеры ученика (Neumann 2003: б), вследствие чего первый язык отступает на задний план и перестает быть доминантным.

В настоящее время в Германии существуют различные формы изучения и развития русского языка как родного. Однако, как показывает приведенный ниже обзор, со стороны официальной образовательной политики в Германии не проводится систематичная и целенаправленная поддержка родного языка мигрантов. Возможности изучения и последовательного развития русского языка сильно различаются по регионам. Очевидно, ценность языковой компетенции мигрантов в родном языке для развития мультилингвального общества пока недостаточно высоко оценивается.

¹ И. Гоголин (Gogolin 2009) ввела понятие *Bildungssprache* и понимает под ним тот вариант языка, который употребляется в сфере образования, посредством которого мы приобретаем знания в различных областях и который отличается от языка повседневной коммуникации на бытовые темы прежде всего деконтекстуализированностью. В рамках научно-педагогической программы *FörMig* в Гамбурге (2004–2009) это понятие получило свое развитие; было указано на особое значение владения этим *языком образования* для успеваемости в школе по всем предметам. Это касается как немецкоязычных школьников, так и иммигрантов. Своими работами сотрудники программы заложили основу новой культуры языкового образования в Германии.

2. Языковая компетенция русскоязычных в Германии: (социо)лингвистические аспекты

За последние годы немецкая славистика постепенно открывает круг проблем, связанных с русским языком в Германии и с исследованием языковой компетенции русскоязычных в условиях миграции. В существующих до сих пор лингвистических и социолингвистических исследованиях преследуются две основные линии:

- а) С одной стороны, ставится вопрос о том, как происходит овладение немецким языком как вторым (=L2) русскоязычными мигрантами и какие особенности характерны для этого процесса (на эту тему проводится, например, проект в университете Фрайбурга под руководством проф. Besters-Dilger, см. www.slavistik.uni-freiburg.de/seminar/mitarbeiter/besters-dilger/projekte/projekte).
- б) Первостепенный интерес до сих пор проявляли к вопросам изменений в русской речи мигрантов и развитию их языковой компетенции под влиянием немецкого языка, т.е. феноменам, известным под понятием языковой аттриции или частичной утраты² языка вследствие контактной ситуации. Индикаторами языковой аттриции являются прежде всего ограничение лексического запаса, феномены смешивания двух языков (code-switching), заимствования морфологических и синтаксических структур, изменения в лексической семантике, влекущие за собой изменения в сфере сочетаемости слов, употребление глаголов по образцу немецкого языка и непривычные для русского языка синтаксические конструкции. Для ситуации языкового контакта типичны явления несоответствия речи мигрантов с нормой литературного языка в стране происхождения, которые широко наблюдаются, например, при употреблении предлогов и склонении числительных. О различных аспектах см. Anstatt (2011), Besters-Dilger (2013), Brehmer (2007), Karl (2012), Meng & Protassova (2005), Goldbach (2005), Protassova (1996), Zhdanova (2007). Объемный анализ структурных особенностей русского языка в Германии на базе корпусного методического подхода и с учетом социолингвистических факторов представляет Rethage (2012).

² Обзор употребления понятия *аттриция* и связанных с ним методологических проблем дан в (Anstatt 2011b).

Для наиболее полного понимания русско-немецкого двуязычия в условиях миграции важно связать результаты лингвистического анализа с социолингвистическими данными. Только таким путем можно учитывать специфические условия овладения языком, объяснить гетерогенность языковых способностей мигрантов и на базе этого делать выводы об учебных потребностях в процессе изучения родного языка школьниками-мигрантами.

Anstatt (2011a) представляет результаты исследования, в котором ставит вопрос о характере и качестве языковых способностей подростков-мигрантов в родном русском и в немецком языках. На базе опроса русскоязычных подростков в возрасте от 15 до 18 лет она проводит анализ языковой биографии, отношения к родному языку, выбора русского / немецкого языка в определенных ситуациях и соотносит факторы языковой биографии с языковыми способностями информантов.

Фокус нашего исследования в Берлине немного отличается от этого: внимание обращается не столько на определение уровня способностей в родном языке, сколько на развитие языковой компетенции в школьных условиях. В 2012/2013 и 2013/2014 учебных годах мы провели опрос школьников, которые в 5-м или 7-м классе выбрали русский как второй иностранный язык (подробно о проблемах русскоязычных мигрантов на занятиях русским как иностранным в общеобразовательных школах см. ниже). Занятия посещают как русскоязычные мигранты, так и немцы без предварительных знаний русского языка, что создает дидактически сложную ситуацию. Целью нашего опроса было выяснить, с какой мотивацией ученики выбирают русский как второй иностранный язык в школе, какие у них ожидания по отношению к данному школьному предмету, с какими языковыми способностями они начинают заниматься русским языком. Для этого мы спрашивали, например, на каком языке они говорят дома и в свободное время, с кем на каком языке общаются, какими темами хотят заниматься на занятиях. Кроме того, мы (в случае миграции) хотели получить информацию о том, как долго семья живет в Германии, где родились сами ученики, из какой страны семья переехала в Германию. Таким образом, на примере берлинских школ мы хотели получить конкретную картину гетерогенности специфических предпосылок и потребно-

стей, с которыми ученики начинают изучать русский язык в общеобразовательной школе³.

Подобные данные мы получили с помощью анкеты в рамках другого проекта DALeKo⁴: создания учебного корпуса, в котором собраны тексты, написанные на занятиях русским языком (как иностранным) в общеобразовательных школах. Связь собранных текстов с социолингвистическими метаданными, полученными из анкеты, позволяет нам оценить специфику учебных нужд в зависимости от личных предпосылок учебной деятельности, прежде всего от языковой биографии ученика, а также узнать и классифицировать специфические ошибки от-

³ Пример результатов опроса показывает гетерогенность в одном классе: приводятся данные по седьмому классу общеобразовательной школы в Берлине с русским как вторым иностранным языком.

Класс	7				
Число опрошенных	11				
Возраст	12	13	14	Не указал	
	5	4	1	1	
II: личные данные:					
1. родился/родилась в Германии		да	нет		
		11	х		
2. родители родились в Германии	Мать	да	нет		
		5	6		
	Отец	да	нет		
		4	7		
Родители родились в	Россия	Украина	Литва	Армения	другие
	4	2	1	1	3
3. мой родной язык	Русский	русский и немецкий	немецкий	армянский	
	4	2	4	1	
4. школу посещал	только в Германии				
	11				

⁴ DALeKo (Dokumentation und Analyse von Lernerkorpora = Документация и Анализ данных в Учебном Корпусе) совместный проект кафедр дидактики иностранных языков университета им. Гумбольдта в Берлине, где собраны и аннотированы тексты берлинских школьников на английском, французском, испанском и русском языках. Целью данного проекта было создать базу для развития диагностической компетенции в профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков. (<https://daleko.hu-berlin.de>)

дельных групп учеников и обсудить характер заданий в учебном процессе.

Нами были опрошены ученики в возрасте от 11 до 16 лет. В отличие от 15-18 летних подростков в исследовании Т. Анштатт, они, за редким исключением, родились в Германии, родители (или хотя бы один из них) иммигрировали из постсоветских стран, чаще всего из России, Украины, Казахстана. Результаты нашего опроса подтверждают вывод Анштатт о том, что степень языковой и социокультурной интеграции зависит от принадлежности к определенному миграционному поколению: по такой модели к первому поколению принадлежит тот, кто долго жил в стране исхода, получил там образование и взрослым переехал в другую страну. Обычно у этих людей родной язык остается доминантным и в условиях иммиграции в иную страну. Вторым поколением считают тех, кто переселился в другую страну вместе с семьей в очень раннем возрасте⁵ или родился уже в стране иммиграции. Для второго поколения характерны различные формы билингвизма на базе того, что первичная социализация происходит на родном языке в семье (L1) в условиях доминантного другого языка, а вторичная социализация уже полностью связана с окружающим языком страны иммиграции (L2). По этой модели предполагается, что третье миграционное поколение может уже перейти к монолингвизму и частично утратить язык своего происхождения.

Очевидно, что возраст не является единственным решающим фактором в становлении языкового профиля человека. С ним связан ряд обстоятельств, влияющих на развитие языковых способностей: прежде всего, школьное образование, язык общества, состав и характер ситуаций, в которых употребляется тот или иной язык, наличие образцов коммуникативного поведения.

Все опрошенные нами школьники относятся ко второму поколению мигрантов. Никто из них не посещал русскоязычную школу, только некоторые умеют писать и читать уже перед началом занятий, причем отмечают, что пишут отдельные слова или короткие тексты бытового характера (например, короткие записки в семье, списки покупок и т.п.). Большинство учеников владеет русским языком устно, русский является для них домашним семейным языком. Об этом свидетельствуют

⁵ Этот возраст определяют по-разному. Т. Анштатт (Anstatt 2011б) в своем исследовании рассматривает подростков, которые переехали в Германию до 12 лет, т.е. до пубертатного периода.

также небольшие схемы, которые ученики составили в ответ на вопрос: «С кем ты общаешься на каком языке?» Как правило, опрошенные нами ученики говорят по-русски с родителями, некоторые отметили, что то по-русски, то по-немецки или что родители говорят на русском, а дети обращаются к ним по-русски и по-немецки. Было бы интересно более подробно анализировать взаимосвязь тем общения с выбором языка. Можно предполагать, что все, что связано с повседневной школьной тематикой, обуславливает выбор немецкого языка. Об этом свидетельствует и наблюдаемая в наших материалах тенденция общаться с ровесниками по-немецки: это касается преимущественно братьев и сестер; значит, в настоящее время уже и часть семейной коммуникации происходит по-немецки. Среди друзей иногда различают тех, с кем говорят по-русски (их обозначают как *друзья 1*) и тех, с кем говорят по-немецки (= *друзья 2*). Некоторые из респондентов, однако, указывают, что с друзьями общаются только по-немецки. В дополнительных беседах мы узнали, что бывают случаи, когда приходит новый ученик с ограниченной компетенцией в немецком, и тогда на определенное время усиливается употребление русского языка у отдельных учеников. Как правило, русским языком подростки пользуются в общении с родственниками в России, а с бабушкой-дедушкой независимо от того, живут ли те в Германии или в России. Во многих случаях представители старшего поколения не владеют немецким достаточно хорошо, несмотря на то, что уже несколько лет живут в стране.

С родственниками, которые эмигрировали в другие страны, не обязательно говорят по-русски: 15 летний ученик 9-го класса объяснил нам, что с двоюродными сестрами, проживающими на юге США, он регулярно встречается на каникулах и обычно говорит по-английски и редко переключается на русский.



Рисунок 1. Два примера схем, которые ученики составили в ответ на вопрос: С кем ты общаешься на каком языке?

Очевидно, что языковые способности учеников в возрастающей мере определяются влиянием доминантного немецкого языка. Большая часть опрошенных называет родными языками и русский, и немецкий. Русский язык связан с общением в семье, поэтому является прежде всего устным языком. Эта тенденция еще усиливается ввиду того, что подростки свое свободное время тоже «проводят по-немецки»: пользование социальными медиа и коммуникация в социальных сетях, по нашим данным, большей частью происходит по-немецки. Лишь разговоры по телефону или по скайпу подростки иногда ведут по-русски. Они отмечают, что слушают русскую музыку, некоторые смотрят русские фильмы, но очень мало кто из них читает, почти уже никто не пишет письма (в том числе электронные). Таким образом, перспективы развития языковых способностей молодого поколения русскоязычных мигрантов во многом зависят от возможности обучаться письму и чтению. Из исследований по дву- и многоязычию известно, что устного семейного общения недостаточно для прочного овладения языком в условиях эмиграции.

Благоприятным условием для сохранения родного языка, однако, надо считать положительное отношение к русскому языку: подростки хотят изучать русский язык и выбирают его как второй иностранный язык в школе, в первую очередь, чтобы улучшить языковую компетенцию, узнать факты о стране происхождения, а также о русском языке в Германии; как причину выбора называют еще, что родители хотят этого. Мы не ожидали, что довольно много опрошенных отметят вариант: «Хочу говорить со своими детьми по-русски». Подростки гордятся тем, что говорят по-русски; ср. у Т. Анштатт (Anstatt 2011a): она говорит о том, что русский язык для подростков является языком «лояльности», важным для формирования самоидентичности.

На занятиях ученики хотят преимущественно заниматься структурами языка, грамматикой, некоторые дополняют, что считают нужным заниматься орфографией. Это свидетельствует о том, что они осознают свои основные учебные потребности. Но в этом кроется и методическая проблема, потому что эти потребности сталкиваются с сильной ориентацией школьного преподавания иностранных языков на развитие устной спонтанной коммуникации.

3. Образовательная политика в Германии и организационные формы изучения родного языка для мигрантов

Со стороны образовательной политики Германии после неудовлетворительных результатов немецких школьников в тестировании PISA много внимания уделяется⁶ развитию компетенций в немецком языке как языке школьного образования, который важен для успеваемости по всем предметам и для дальнейшей профессиональной карьеры. В связи с этим в научной и общественной дискуссии приводились противоречивые аргументы по отношению к пользе и поддержке изучения родного языка мигрантами. В научно-исследовательской программе Förmig (Гамбург) за последние годы развилась идея комплексного языкового образования, связывающего языковые компетенции учеников в родном и во втором, а также в изучаемых иностранных языках. Программа работает на базе положения о том, что усвоение немецкого языка как языка образовательного контекста и оказание поддержки владению родным языком у мигрантов друг друга не исключают, а наоборот, должны быть компонентами целостного языкового образования. До конца 2013 г. в Гамбурге работал Центр компетенций Förmig, связывающий теоретические и практические перспективы мультилингвизма в системе школьного образования и развивающий модели преподавания языков на базе идеи о комплексном языковом образовании. Работа над исследованием последствий общественного и индивидуального мультилингвизма сейчас продолжается под названием DIVER (= Diversity in Education Research, www.foermig.uni-hamburg.de). В рамках этой программы не один раз обращалось внимание на то, что последовательное повышение компетенций как в немецком, так и в родном языке тесно связано с качеством образовательных возможностей, которые должны соответствовать методическим стандартам и быть координированными (Förmig 2006). Какие модели билингвального образования приносят наибольший успех – трудно оценить. Результаты различных эмпирических исследований и практический опыт подтверждают, что обучение родному языку не ограничивает усвоение второго для мигрантов языка образования и что школьники-мигранты даже имеют лучшие результаты в изучении иностранного (английского) языка в школе, чем их монолингвальные сверстники (см. Rück 2011). На повторного анализа результатов тестирования в 9-х

⁶ Например, в университетские программы по подготовке учителей в обязательном порядке ввели курс «Немецкий как второй язык» для всех специальностей.

классах по немецкому и английскому языкам Гёбель с соавт. (Göbel et al. 2011) показывают, что русскоязычные мигранты в Германии лучше успевают в школе, чем другие группы мигрантов.

Единой системы преподавания родного языка различным группам мигрантов в Германии не существует. Это связано в значительной мере с тем, что образовательная система организована на уровне федеральных земель, которые несут ответственность за образовательную политику, в том числе решают, как с точки зрения закона регулировать преподавание родных языков. Поддержка владения родным языком со стороны государства (пока?) не используется в качестве инструмента интеграционной политики.

В Германии существуют следующие организационные формы преподавания русского языка:

- Воскресные церковные школы и курсы, предлагаемые частными родительскими инициативами и культурными организациями; в последние годы на этой базе возникали билингвальные немецко-русские школы.
- Государственная Европа-школа в Берлине как модель билингвального обучения и воспитания детей.
- Преподавание родного языка в государственных школах соответственно государственным учебным планам по преподаванию «языка происхождения» мигрантам.
- Преподавание русского языка как иностранного в государственных школах.

(1) Воскресные церковные школы работают в первую очередь с целью развития религиозных и культурных знаний и системы ценностей у детей и включают в свою программу поддержку родного языка. За последние годы во многих городах возникли помимо этого родительские инициативы и культурные организации русскоязычных мигрантов, которые независимо от религиозного воспитания предлагают творческие занятия, языковые курсы, лекции для родителей. Цели и методы работы на таких курсах во многом зависят от желания родителей (т.к. курсы платные) и от педагогической квалификации учителя. Результаты обусловлены ограниченным количеством часов: дети посещают эти курсы в свободное время, дополнительно к школьной программе. Особую форму курсов предлагает Российский Дом Науки и Культуры в Берлине в виде Русского колледжа (подготовительный

класс плюс 8 классов), предоставляющий возможность регулярных занятий и последовательного развития языковых способностей на родном языке (но тоже в свободное время).

Самая последовательная поддержка родного языка, однако, возможна в билингвальных детских садах и школах. В Берлине существует ряд детских садов и две начальные школы. Они включаются в образовательный ландшафт города и работают по государственным учебным планам (например, Общество русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА, см. www.mitra-ev.de).

(2) Система Европа-школ в Берлине является уникальной моделью билингвальной государственной школы. В 1992 г. были основаны три школы (немецко-английская, немецко-французская, немецко-русская), работающие по иммерсионной модели (метод погружения). Сегодня в Берлине работают школы с 9 «языками-партнерами» (Partnersprachen), из них две начальные и одна средняя немецко-русские. Соответственно концепции Европа-школы, классы должны быть организованы по принципу: половина учеников с родным / сильным немецким языком, половина с родным русским. Обучение письму и чтению проводится параллельно на обоих языках, кроме того, обучение по другим предметам в определенном объеме проводится на русском языке. Для билингвальных школ в Берлине действуют те же государственные учебные планы, что и для всех других школ, на базе которых учительские коллективы составляют школьную программу. Особенно сложным представляется создание учебной программы по русскому языку: с одной стороны, учителя должны соблюдать общие положения учебной программы земли Берлин по русскому как первому иностранному языку, с другой стороны, большее число уроков, чем в «обычной» школе, отводится преподаванию языка-партнера, почасовой план предусматривает как уроки по языку, так и уроки по литературе. Специальных учебных материалов не существует, классы работают на базе учебников для русской школы (в России) и адаптированных материалов, составляемых учителями. Особая ситуация, когда овладение языком происходит вне языковой среды и доминантным языком все-таки является немецкий, учитывается не вполне последовательно. По нашим наблюдениям, в рамках школьной практики, которую наши студенты проходят в этой школе, в такой ситуации возникают также методические противоречия, потому что русские материалы организованы по другим принципам, чем немецкие. В ситуации доминантного немецкого языка окружения

не хватает моделей коммуникативного поведения, учителя-словесники (как и ученики) вне занятий часто смешивают немецкий и русский языки. Реализовать целостное языковое образование, основывающееся на применении эксплицитных знаний, грамматических понятий, умений анализировать языковые феномены из уроков немецкого и иностранного (английского) языков, в таких условиях кажется сложным.

(3) Особую форму преподавания родного языка мигрантам, за которую отвечают органы образовательной системы, представляет собой «преподавание языка происхождения» (*Herkunftssprachenunterricht*). Задачи и цели преподавания тесно связаны с принципами интеграционной политики. В Германии эта форма занятий существует довольно давно (с начала 1970-х гг.), раньше она называлась «преподаванием родного языка», которое было обязательным для детей рабочих мигрантов в некоторых федеральных землях (русского языка это не касалось). Для обеспечения методического качества в то время были разработаны учебные программы и материалы. Первоочередной целью являлось развитие коммуникативных способностей и страноведческих знаний как подготовка к возможному возвращению в родную культуру. Обязательный характер постепенно в последние годы отменили, что привело к тому, что меньше учеников посещают занятия, тем более что оценки не ставят. Вследствие этого традиция преподавания родного языка не могла стать прочной дидактической линией.

Правовую и организационную ответственность за преподавание языка происхождения несут федеральные земли. Несмотря на изменения недавнего времени и интенсификацию миграционных процессов, лишь в некоторых федеральных землях (Северный Рейн-Вестфалия, Гамбург, Бремен и Берлин) существует юридическая база для включения соответствующих занятий в почасовой план, причем даже предусмотрена возможность заменить ими второй иностранный язык. Законодательная основа, однако, и в этих землях не является обязательной, а лишь предоставляет возможность проведения занятий по родному языку. Практическая реализация зависит от целого комплекса факторов, например, минимальное количество учеников должно быть 15, учителя должны иметь полученную в Германии квалификацию и т.д. Что касается русского языка, в Берлине к настоящему моменту лишь в двух гимназиях существует возможность разделения классов для проведения уроков с русскоязычными учениками и учениками, изучающими русский как иностранный. Эти учебные заведения работают по

общим учебным планам по иностранным языкам, учет особой языковой ситуации учеников полностью зависит от методических умений и профессиональной подготовленности учителя. В Гамбурге в 6 школах русский преподается как родной (см. Böhmer 2014), классы работают по особому учебному плану для языков происхождения, соответственно которому цель школьных занятий определяется как систематическое развитие индивидуальных языковых способностей детей, усвоение устных и письменных компетенций на уровне текста, метаязыковые компетенции, т.е. способность к сознательному анализу языковых феноменов родного языка и их сопоставление с феноменами немецкого языка.

(4) Русский язык является единственным «мигрантским» языком, который в немецких школах входит в перечень школьных предметов как иностранный язык. Во многих местах русскоязычные школьники выбирают его (в зависимости от конкретных возможностей школы) как 2-й или 3-й иностранный язык. Однако специальной программы для этих учеников с изначальным знанием преподаваемого языка также не существует. Учебные программы по русскому языку как иностранному построены по другим принципам, чем курсы по родному языку, учитывают другие предпосылки, возрастную и когнитивную специфику учеников⁷. На начальном этапе главной целью является усвоение новой лексики: лексические единицы сразу усваиваются и в устном, и в письменном виде. Коммуникативные ситуации, с которыми легко справляются в родном языке (поприветствовать, представиться, сделать покупки, узнать дорогу и т.д.), – это то, на чем ученики упражняются в коротких диалогах (= минимальных коммуникативных ситуациях) для автоматизации структур. Грамматика играет второстепенную роль, грамматические категории усваиваются только в основных функциях⁸. Ученики в этом возрасте на занятиях по родному немецкому языку учатся проводить анализ языковых структур на определенном уровне, они знакомы с формально-функциональными соотношениями в родном языке и поэтому с самого начала ищут подобные закономерности в изучаемом языке. Они стремятся воспользоваться эксплицит-

⁷ Второй иностранный язык в Германии начинают изучать в 5-м, 6-м или 7-м классе в зависимости от школьной системы в данной федеральной земле, т.е. в возрасте от 10-11 до 12-13 лет.

⁸ О нужных грамматических концепциях в преподавании русского как родного см. Kagan, Dillon 2006.

ным знанием для облегчения речевой продукции и как контрольным механизмом.

Те, для кого русский язык является первым, приходят на занятия с совершенно другими предпосылками, приобретенными в естественных условиях социального взаимодействия в семье: это, прежде всего, способности в сфере устного бытового общения, т.е. лексика и основные правила речевого поведения в повседневной коммуникации. Кроме того, они в той или иной мере уже обладают коммуникативным опытом в сфере (также устного) оформления текстов: бытовых рассказов, повестей, сказок, детских стихов и песен, которые содержат широкий запас лексических и синтаксических структур повествования. Такой опыт⁹ представляет собой фундамент для усвоения норм литературного языка и развития дифференцированных устных и письменных компетенций. Необходимым условием для дальнейшего языкового развития у этих учеников является овладение системой языка, а это возможно в значительной мере путем приобретения эксплицитных знаний и сознательного анализа языка. Обычно подобные упражнения являются предметом школьных занятий по родному языку. Комплексные морфологические категории, средства организации текстов и дискурса, стилистическая дифференцированность различных видов текста усваиваются преимущественно эксплицитно. Основой аналитического подхода к языковым феноменам является обучение письму, т.к. графическое оформление выявляет структурные регулярности в языке и принуждает к однозначности выражения. Кто не знает парадигму склонения существительных, не в состоянии правильно написать окончания существительных в косвенных падежах, несмотря на имплицитное владение ими. Письменная форма требует решения о правильной гласной букве в безударной позиции. Поэтому русскоязычные ученики делают здесь другие ошибки, а подчас даже больше ошибок, чем ученики с родным немецким языком, которые «зазубрили» парадигму. Кто не усвоил формально-функциональные соотношения в сфере лексики и морфологии, не умеет писать хорошие, стилистически адекватно оформленные тексты, которые должны быть понятны без непосредственного контекста коммуникативной ситуации. В таком смысле обучение письму тесно связано с процессами грамматикализации.

⁹ Имеются в виду те коммуникативные способности, которые Д. Камминс обозначает термином *Basic Interpersonal Communication skills* (Cummins 1991).

Таким образом, существует полное расхождение интересов русскоязычных и немецкоязычных учеников, которые оказываются рядом на занятиях по русскому языку как иностранному в общеобразовательных школах¹⁰. Учебные планы предусматривают развитие навыков и умений на определенном уровне от А1 до Б1 или Б2 к концу школы, соответственно этому прогрессу развиваются специфические типы заданий, тестовые и экзаменационные форматы. Вследствие этого языковые предпосылки и учебные потребности русскоязычных учеников, как правило, не учитываются. В практике преподавания, конечно, многие учителя стараются готовить дифференцированные материалы, чтобы поддержать учеников в их языковом развитии. Популярный метод – придать русскоязычному ученику статус эксперта, который предлагает образцы речи, проверяет одноклассников, помогает партнеру. Другая возможность – количественная дифференциация: русскоязычные ученики выполняют дополнительные задания. Проблемы возникают из-за того, что ученики часто не являются «экспертами» по поставленному вопросу и что учитель не осознает специфические потребности ученика в качественно других материалах. Университетская учеба пока недостаточно готовит будущих учителей в сфере диагностики.

Полный анализ и аннотацию собранных для корпуса DALeKo текстов пока не провели, но результаты позволяют говорить о некоторых основных тенденциях. Привожу несколько характерных примеров.

- ошибки в написании редуцированных гласных в безударной позиции:

рано понели, они выгледят, это ещё не понили, они загрезняют, но к сожседению, изминяет, ...

- в окончаниях особенно заметны свидетельства невладения парадигмой:

Людмила Курху пишит о поведении людей; нашо поколение, В нашей стране; в Россие

- проскальзывает некомпетентность / неуверенность в употреблении абстрактной лексики:

*которая столкнется с нехвотит питьевой воды
Россия также уже принимает некоторые примеры,
Вольшенство людей (= большинство)
Наше поколение уже не может жить так не задумшего*

¹⁰ О подобной ситуации на университетских курсах в Америке и соответствующем анализе учебного процесса см. Kagan, Dillon 2001, Kagan, Polinsky 2007.

- происходит заимствование немецких синтаксических структур, в том числе глагольного управления и сочетаемости:

На одной [газете] стоит „климатическая катастрофа“, на другой „можно ли наш климат спасти?“

Очень долго людою только думали о экономике, но не о природе и о климате.

Проблема лежит в том, что люди выбрасывают свой мусор

- наблюдается заимствование управления немецкого глагола:

живут простую и естественную жизнью

- отмечается неуместное употребление «один» вследствие переноса немецкого неопределенного артикля *ein*:

В данном тексте речь идёт о том, что одна девушка рассказывает одному другу пра фильме «Ноте».

4. Выводы

Очевидно, что молодое поколение русскоязычных иммигрантов, в отличие от старшего поколения, характеризуется преимущественно устными языковыми способностями. Его представители усвоили грамматическую систему только имплицитно и только на уровне устного общения (т.е. функционально ограничено). Они, как правило, совсем не (или ограничено) усвоили комплексные текстообразующие грамматические категории. Поэтому можно говорить о неполном усвоении ими грамматики (*incomplete learners*): русскоязычные школьники обладают интуитивным «языковым чутьем», «языковой разум» как контрольный механизм и средство сознательного оформления речи не развит, т.к. они не обладают эксплицитным знанием грамматической системы и прагматических закономерностей и не усвоили комплексные морфологические категории письменного литературного языка. Для развития дифференцированных устных и письменных компетенций в родном языке, в «языке происхождения», подростки должны иметь возможность обучаться родному языку на базе дидактической концепции, учитывающей их специфические потребности в учебном процессе. Для развития общественного и индивидуального мультилингвизма, соответственно европейской идее, языковые способности мигрантов представляют богатый запас и основу для формирования языковых компетенций на высоком уровне.

Литература

- Anstatt, T. (2011a) Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Eichinger, L.M., Plewnia, A., Steinle, M. (Hg.) *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* [Studien zur deutschen Sprache 57]. Tübingen: Narr, 101–128.
- Anstatt, T. (2011b) Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach* 67, 7–31.
- Besters-Dilger, J. (2013) Russian in Germany: Intermediate results on L1 Attrition. In: Moser, M., Polinsky, M. (eds.) *Slavic Languages in Migration*. Vienna, Austria: University of Vienna Press, 189–204.
- Böhmer, J. (2014) *Bilateralität. Eine Studie zu biliteraten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Dissertation. Hamburg: Hamburger Universität.
- Brehmer, B. (2007) Sprechen Sie Qwelia? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hg.) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 163–185.
- Cummins, J. (1991) Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J.H., Matter, J.E. (eds.) *Reading in Two Languages. AILA Review* 8, 75–89.
- FörMig (2006) *Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FörMig-Programmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte*. www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung_Kampf_um_Sprachfoerderung.pdf
- Göbel, K., Rauch, D., Vieluf, S. (2011) Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16(2), 50–65.
- Gogolin, I., Neumann, U. (Hg.) (2009) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldbach, A. (2005) *Deutsch-russischer Sprachkontakt: Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Berlin: Lang.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2011) *Behörde für Schule und Berufsbildung. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Herkunftssprachen*. www.hamburg.de/contentblob/2376238/data/herkunftssprachen-gym-seki.pdf
- Kagan, O., Dillon, K. (2001) New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *Slavic and East European Journal* 45(3), 507–518.
- Kagan, O., Polinsky, M. (2007) Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1(5), 368–395.
- Karl, K.B. (2012) *Bilinguale Lexik: nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. *Slavolinguistica* 15. München: Sagner.
- Meng, K., Protassova, E. (2005) "Aussiedlerisch". Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In: Hinnenkamp, V., Meng, K. (Hg.) *Sprachgrenzen überspringen: sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 229–266.
- Meng, K. (mit E. Protassova) (2001) *Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Neumann, U. (mit I. Gogolin, H.-J. Roth) (2003) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Heft 107, Bonn.

- Protassova, E. (1996) Особенности русского языка у живущих в Германии. *Русистика сегодня* 1, 51–70.
- Rethage, W. (2012) *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München: Sagner.
- Rück, N. (2011) Auffassungen vom Fremdsprachenlernen in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen. In: Reinfried, M., Rück, N. (Hg.) *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 235–252.
- Zhdanova, V. (2007) Zum Problem der Sprachkompetenz bilingualer Migranten mit Russisch als Erstsprache. In: Brehmer, B., Zhdanova, V., Zimny, R. (Hg.) *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)*. München: Welt der Slaven. Sammelbände / Sborniki 10, 188–198.