

Моника Перотто  
Болонья, Италия

Марина Низник  
Тель-Авив, Израиль

**"ПО-РУССКИ ГОВОРИМ МЫ С ДЕТСТВА... "  
ИЗ ОПЫТА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИЗРАИЛЕ И В ИТАЛИИ**

После распада СССР в начале 1990-х годов огромное количество бывших советских граждан выехало за границу. Хотя в научной и популярной литературе этих людей обычно характеризуют как "русских" или "русскоязычных" и рассматривают как более или менее однородное образование, в действительности они являют собой довольно пестрый конгломерат, т.к. различаются по национальному составу, по культурному и образовательному уровню, а также по тем факторам, которые побудили их эмигрировать. Среди этих людей и те, кто использует русский язык как родной (в основном, выходцы с территории России), и те, для кого русский язык – второй родной (чаще всего приехавшие из Белоруссии и с Украины), и те, кто использует его как *лингва франка* (как правило, жители других республик бывшего СССР (Laitin 1998: 29-31)). В данной статье исследуется опыт изучения русского языка детьми русскоязычных эмигрантов в Италии и Израиле в кружках и воскресных школах, то есть вне рамок государственного обучения.

Нужно также отметить, что расселение выходцев из бывшего СССР в разных странах происходит по-разному. Там, где концентрация русскоязычного населения велика, как правило, создаются анклавные районы концентрированного проживания. Такие анклавы, существуют, прежде всего, в Израиле и США. Большая часть инфраструктуры в такого рода районах функционирует на русском языке. Это, с одной стороны, все, что так или иначе связано с сервисом – парикмахерские, магазины, рестораны, медицинские учреждения, с другой, – различные культурные и общественные объединения, такие как клубы, кружки, вечерние школы и школы выходного дня (Gold 1997:263, Niznik 2003).

В Италии же, как указано в Perotto 2009, русскоговорящие иммигранты живут достаточно изолированно друг от друга, поэтому русскоязычная инфраструктура доступна детям из русскоязычных семей в значительно меньшей степени. Таким образом, сохранение или частичная утрата русского языка почти полностью зависит от языковой политики внутри семьи, т.е. от того, сколько времени, сил и часто денег взрослые члены семьи готовы затратить на то, чтобы ребенок сохранил русский язык. Для смешанных семей, которых в Италии большинство, такая задача является еще более сложной, т.к. язык общения в таких семьях обычно итальянский. Учитывая сказанное, неудивительно, что представители полуторного и второго поколения русскоязычных иммигрантов в Италии представляют собой довольно пеструю группу. Их уровень владения языком зависит от того, где они родились, где началось их формальное обучение и на каком языке оно велось, как долго оно продолжалось (в случаях, когда оно велось на русском) и какова была языковая политика в семье.

Несмотря на то, что в Израиле значительно больше районов компактного проживания и русская инфраструктура намного более доступна и разнообразна, чем в Италии, абсолютно те же факторы определяют уровень владения языком у детей из русскоязычных семей. Более того, для подавляющего большинства тех, кто не получил формального образования на русском языке, язык страны пребывания является доминирующим.

Несмотря на то, что история русскоязычной эмиграции в Италию и Израиль сильно различается, у тех, кого в этих странах вне зависимости от национальной принадлежности называют «русскими», есть много общего. Это, прежде всего, русский язык как родной для подавляющего большинства эмигрантов первого поколения и крепкая связь с русской культурой, которую они воспринимают как важнейшую часть своей идентичности. Неудивительно поэтому, что многие из эмигрантов предпринимают попытки сохранить, хотя бы частично, родной язык и культуру в следующем поколении.

В Италии увеличение числа мигрантов из РФ и стран бывшего Союза можно считать относительно недавним явлением. Первая миграционная волна датируется началом прошлого века, хотя русские писатели и путешественники бывали в Италии и раньше. Русские в Италии никогда не образовывали анклавов, русские общины были достаточно разнородны, но в них преобладали русское дворянство и интеллигенция (Scandu-

га 1995). Как указано в Perotto (2009: 2) и Перотто 2010, 2013, сегодня в Италии живет третье поколение первой волны русскоязычной миграции, но немногие из них продолжают говорить по-русски.

В последние два десятилетия наметилось резкое увеличение эмигрантов с постсоветского пространства<sup>1</sup>.

В данной работе речь идет о полуторном и втором поколении эмигрантов последней волны<sup>2</sup>, то есть о тех детях и подростках, которые родились в Италии в русскоязычных или смешанных семьях или приехали в страну в раннем возрасте, иногда после начального периода обучения в русских или национальных школах, и продолживших обучение в Италии.

Израиль, в отличие от Италии, – страна иммигрантов. 38% граждан Израиля родились за его пределами (Michaeli, 2007). Однако у выходцев из России, безусловно, особое место в истории страны. Еврейская иммиграция из России в Палестину началась в 1882 году репатриацией молодых сионистских активистов из группы БИЛО. В дальнейшем поток иммигрантов то усиливался, то слабел, но никогда не прекращался совсем. Наибольшее число русскоязычных иммигрантов приехало сюда после распада СССР в начале 1990-х годов 20-го века. Сегодня они составляют примерно 15% от общего населения страны (Epstein, Khanin, 2007).

Русское влияние ощущается практически во всех сферах жизни израильского общества. Русские корни у большинства классиков израильской литературы, произведения которых входят в школьную программу (Черняховский, Рахель, Бялик). Блестящим журналистом, пишущим на русском языке, являлся Зеев Жаботинский, основатель движения “Бейтар”, которое впоследствии послужило основой для создания «Ликуда» (в настоящее время правящей партии Израиля). Максим Горький, сожалея об отъезде Жаботинского, утверждал, что сионисты получили то, что потеряла русская литература (Wheatcroft, 2008).

Русские корни и у израильского театра. В 1913 группа еврейских актеров создала студию при МХАТе К. Станиславского. Впоследствии Станиславский передал руководство «Габимой» – так называлась сту-

---

<sup>1</sup> По данным Досье Каритас Мигрантес 2012, общее количество легальных мигрантов в Италии до конца 2011 г. составляет 5 011 000 чел., из которых украинцы 223 782, молдаване 147 519, русские 37 090 (см. Dossier Statistico 2012).

<sup>2</sup> Второе поколение здесь понимается и в узком и в широком смысле. В узком – это дети мигрантов, которые родились в Италии, в широком смысле – если они родились на родине и эмигрировали в Италию в школьном возрасте.

дия – своему ученику – Евгению Вахтангову. «Габима» (в переводе с иврита «сцена») явилась первым современным театром, в котором ставились спектакли на иврите. В 1928 году труппа иммигрировала в Тель-Авив. Так в стране появился первый национальный театр. Эта история повторилась почти через сто лет, когда группа актеров во главе с бывшим московским режиссером Евгением Арье, в начале 1990-х организовала в Тель-Авиве театр «Гешер» («Мост» на иврите), ставший одним из самых популярных театральных коллективов Израиля.

В 1960-е – 1970-е годы престиж русской культуры в Израиле ослабевает, и она уступает место американской. Массовая иммиграция 1990-х годов частично возвращает русскую культуру в Израиль. Увеличивается количество газет на русском языке, начинают вещание русскоязычные теле- и радиоканалы. Чуть позже с развитием интернета появляются различные электронные ресурсы. Особую актуальность приобретает вопрос о месте русского языка в формальной и неформальной системе образования. Родители и учителя русского языка начинают борьбу за внесение русского языка в список школьных предметов. Они добиваются частичного успеха. Русский язык вводится как необязательный (предмет по выбору) в основном в старших классах. На сегодняшний день около 8 тысяч человек изучают русский язык в рамках школьной программы. В то же время учащиеся начальной и средней школы практически не имеют возможности изучать русский язык в государственной школе. Те, кто заинтересован в изучении языка в раннем возрасте, обращаются в частный сектор – в платные кружки или к частным учителям. Возникают как отдельные вечерние школы, так и целые сети, в которых ведется преподавание русского языка на разных уровнях (Kopeliovich, 2011).

### **1. Дети, говорящие на русском языке как на семейном, кто они?**

В специализированной литературе определяют молодых эмигрантов «полуторного» и второго поколения как *heritage speaker*, т.е., по словам Марии Полинской, они «носители первого языка как семейного, или домашнего» (Полинская 2010: 344; Polinsky, Kagan 2007: 369). В США уже в 1999 состоялась первая конференция по изучению «семейных языков» (Kagan, Dillon 2003: 1). Специалисты из разных стран пришли к выводу о том, что дети мигрантов при изучении семейного языка нуждаются в особом методическом подходе к преподаванию

языка<sup>3</sup>, который отличается от методики преподавания как родного языка, так и иностранного. Связано это, прежде всего, с тем, что дети иммигрантов являются в той или иной степени билингвами, т.е. образуют отдельную группу говорящих на языке, не всегда разделяющих с носителями языка возраст усвоения языка и знакомство с его литературной нормой (Kagan, Dillon 2001).

Как изучающих семейный язык обычно квалифицируют тех, кто пользовался в той или иной степени языком в детстве, но не овладел им как родным, т.к. иной язык стал доминирующим (Valdés 2005). Благодаря семейному окружению эти люди обычно ощущают с данным языком крепкие культурные связи (Polinsky, Kagan, 2007). Чаще всего людей, говорящих на семейном языке, можно характеризовать как несбалансированных билингвов. Как правило, их языковые навыки зависят от того, родились ли они в стране, где говорят на их семейном языке, или в стране доминирующего языка (Orfitelli, Polinsky, в печати).

Современная теория преподавания неродного языка требует различного методического подхода к преподаванию иностранного языка, второго языка и семейного языка. Выделение изучающих язык как семейный в отдельную группу требует, как уже было отмечено, особого методического подхода к этой категории учащихся. Каган и Диллон, исследовавшие группу студентов, для которых русский язык являлся семейным, пришли к выводу, что зачисление подобного рода студентов в группы русского языка как иностранного приводит к неудовлетворительным результатам (Kagan, Dillon 2008).

Обучение иностранному языку происходит обычно в учебных аудиториях, почти без непосредственного взаимодействия с носителями языка. Возможности учащихся использовать язык в естественных ситуациях общения крайне ограничены и чаще всего ограничиваются средствами массовой информации, как традиционными, так и электронными. Другими словами, иностранный язык обычно изучается в родной для учащегося языковой среде. Так, например, англоязычный студент, изучающий французский язык в США, изучает иностранный язык.

---

<sup>3</sup> В Калифорнии (Лос-Анджелес) основан специальный исследовательский центр по проблемам *heritage languages*, National Heritage Language Resource Center (NHLRC), выпускается аналитический журнал (Heritage Language Journal) и специальная программа обучения online (Teaching heritage Languages: an online workshop).

Второй язык учится в языковой среде изучаемого языка, что обеспечивает контакт с носителями языка и языковыми источниками на разных уровнях. Как второй язык, например, учит английский любой испаноязычный студент, проживающий в США (Gass, Selinker, 2001). Изучение семейных языков традиционно относят ко второму типу (Gass, Selinker 2008: 21–24).

Поскольку семейный язык используется в основном в ситуациях повседневного общения, он сильнее всего взаимодействует с доминирующим языком, в разной степени попадая под влияние последнего. Данное явление вызывает то, что специалисты называют межъязыковым переносом (cross-linguistic transfer) (Dominguez 2009) или межъязыковым вмешательством (crosslinguistic interference) (Paradis, Navarro 2003).

Одной из наиболее распространенных проблем для детей, иммигрировавших в раннем возрасте, является отсутствие нормативной поддержки. В результате они усваивают единый вариант языка родителей, иногда ограниченный (incomplete acquisition) или ненормативный (deviated input, Dominguez 2009). То, насколько продолжительно общение ребёнка с родителями (или одним из них) на родном языке, и насколько этот язык соответствует принятой норме, приобретает решающее значение (Genesee, Nicoladis 2007). В противном случае, как утверждает Монтрул:

Когда двуязычные дети в период первичного языкового развития (от рождения до 4-х лет) и / или в период позднего языкового развития, то есть в дошкольный и школьный период (от 4-х до 14 лет), находятся в неоптимальных языковых условиях, они во многих случаях осваивают грамматическую систему языка лишь частично. (Montrul 2009: 241.)<sup>4</sup>

Носители семейного языка, как правило, довольно свободно владеют устным языком в основном в рамках семейной сферы (Valdés 2000, Kagan and Dillon 2001, Niznik 2005). В то же время как письменный язык, так и целый ряд вопросов, связанных с прагматической компетенцией, представляют для них большую трудность. Ограниченные навыки чтения и письма мешают людям, относящимся к этой категории, сохранять и совершенствовать язык, т.к. доступные им языковые источники ограничены устной речью. Именно поэтому систематическое обучение русскому языку в рамках кружков и вечерних школ приобретает решающее значение для сохранения языка следующим поколением.

---

<sup>4</sup> Здесь и далее цитаты приводятся в переводе авторов.

## **2. Цели и задачи исследования**

В настоящей работе мы пытались сравнить результаты полевого исследования, проведенного одновременно в Италии и в Израиле на базе общего письменного и устного теста. В исследовании приняли участие дети от 8 до 15 лет из русскоязычных и смешанных семей, т.е. те, кто, согласно Монтрул, находится в возрасте позднего языкового развития (Montrul 2009). В ходе тестирования особое внимание было уделено выявлению языковых трудностей и возможных признаков языкового сдвига в каждой выборке. Был также проведен сравнительный анализ результатов, с тем чтобы выявить общие характеристики в письменной и устной речи информантов из двух групп, а также различия между ними.

## **3. Характеристика выборки и описание метода работы**

В Италии в исследовании приняли участие 45 детей, посещающих русские центры дополнительного образования «Николай Гоголь» в Риме и центр «Гармония» в Милане (25 детей из Рима, 20 из Милана), в возрасте от 8 до 15 лет. Из 45 детей 28 родились в Италии, 17 в России, в Молдавии или на Украине. Большинство из них (27, 10 из Милана, 17 из Рима) живет в смешанной семье, в то время как 18 детей (10 из Милана, 8 из Рима) живут в русскоязычной семье.

В Израиле выборка составлена из 57 детей от 9 до 14 лет из разных районов страны. Все дети находятся в стране более 6 лет. 38 респондентов родились в Израиле, остальные приехали из России или из бывших республик СССР. Только двое детей родились в смешанных семьях.

Сети неформального русского образования в Италии и Израиле имеют много общего.

Итальянские респонденты посещают так называемые «субботние школы», платные центры дополнительного образования, в которых курсы ведутся полностью на русском языке один день в неделю (по субботам), от 4 до 7 уроков по разным предметам. Это неформальное образование, которое охватывает детей с возраста детского сада до окончания школы. Желающим предоставляется возможность сдать соответствующие экзамены и получить аттестат зрелости на русском языке. Дети дошкольного возраста занимаются обычно 4 часа в день.

Занятия включают уроки по развитию речи через игровой подход<sup>5</sup>, музыку и танец. Имеются также разные классы начальной и средней школы (7 часов в день), один класс подготовки к тестированию, один класс, в котором преподается русский язык как иностранный. Помимо русского языка, изучаются литература, математика, окружающий мир, музыка, художественное творчество. Российское агентство по связи с россиянами за рубежом «Россотрудничество» совместно с Фондом «Русский Мир» периодически проводит курсы повышения квалификации для преподавателей в Риме и Милане, а иногда и в других городах Италии, где Координационный Совет Ассоциации Российских Соотечественников Италии (КСАРСИ) организует разные мероприятия по поддержанию и распространению русского языка.

Учебно-методический Центр «Николай Гоголь» в Риме был основан в 2003 при приходе православной церкви Св. Николая Мир Ликийских Чудотворца в целях «формирования у детей здоровой, эмоциональной, интеллектуальной, духовно развитой и свободолюбивой личности». <sup>6</sup> В центре русскоязычные дети могут получить второе образование на русском языке. Во время занятий школьники должны говорить только по-русски. Им предлагаются самые современные интерактивные игровые технологии. Центр является членом КСАРСИ и находится под патронажем «Россотрудничества». В нем работает детский психолог и проводятся психологические консультации для родителей, а также дополнительные занятия, например, уроки танца, игры на фортепиано. Частью учебного процесса являются и духовно-нравственные беседы с представителем православной церкви.

Учебно-образовательный Центр «Гармония» в Милане, основанный в октябре 2005 г. при Ассоциации Российских Соотечественников Милана-Ломбардии (АРС), является членом МАПРЯЛ – Международной Ассоциации Преподавателей Русского Языка и Литературы и Международной Ассоциации русских культурно – образовательных объединений «Евролог». Это школа-комплекс (дошкольное звено, начальная и средняя школа), «объединённая общими целями: единым, непрерывным процессом образования, всесторонне охватывающим развитие ребёнка на всех этапах его взросления». <sup>7</sup> В деятельность центра входят

---

<sup>5</sup> Преподаватели римской школы уточняют, что в программу развития речи входит самая разнообразная деятельность: физическая активность, подвижные игры и кукольные спектакли, т.е. разная деятельность на развитие мелкой моторики.

<sup>6</sup> [www.scuolarussaroma.it/index.php?lang=ru](http://www.scuolarussaroma.it/index.php?lang=ru)

<sup>7</sup> [www.scuolarussamilano.com](http://www.scuolarussamilano.com)



следующие виды дополнительного образования: хор, студия живописи, театр мод, шахматный клуб, театральная студия и английский язык. Для детей школы организуются также разные инициативы образовательного туризма: экскурсии по городу, поездки, а летом предоставляется отдых в юношеских лагерях.

В Израиле, как уже было отмечено, русский язык изучается как в государственном секторе, так и на кружках и в вечерних школах. Для данного исследования были отобраны только дети из неформальной системы образования. Как и в Италии, «Россотрудничество» и Фонд «Русский мир» активно поддерживают различные начинания подобного рода.

Из наших респондентов 8 человек посещают иерусалимскую школу «ИГУМ» – сокращение от «Иргун морим олим» – объединение учителей-репатриантов, которые считают себя последователями известного российского психолога Льва Выготского. Именно поэтому большое внимание уделяется комплексному развитию ребенка, важной частью обучения является игра. В программу обучения входят русский язык и литература, чтение, математика, логика, прикладное творчество, английский язык, окружающий мир, танцы и музыка. Все уроки проводятся на русском языке.

В вечернем лицее «Импульс» (Беер-Шева) учатся 15 респондентов. Лицей был основан преподавателями Университета им. Бен Гуриона. Здесь, помимо русского языка, обучают игре в шахматы и естественным дисциплинам.

В лицее «Эрудит» в Герцлии учатся 20 участников исследования. Лицей существует уже более 40 лет. В лицее, помимо русского языка, преподают английский язык, физику, математику, рисование и логику. Обучение русскому языку включает в себя и обучение русской культуре.

Система «Мофет» («модель, образец» в переводе с иврита) объединяет около 17 вечерних школ с углубленным изучением физики и математики. Русский язык также является частью учебной программы сети. 9 респондентов учатся в вечерней школе «Мофет» в Хайфе. Еще 4 участника исследования посещают частных преподавателей. Большинство респондентов изучают русский язык два академических часа в неделю.

Исследование было проведено на базе специально разработанного теста. Тест состоял из трёх частей. В первой части (письменной) респонденту нужно было представить себя и ответить на несколько вопросов о себе и своей семье. Затем следовало задание на понимание

прочитанного текста. Текст представлял собой адаптированный специально для данного исследования рассказ В. Драгунского «Друг детства». Помимо владения навыками письменной и разговорной речи, в тесте также проверяется способность респондентов выявить стилистически маркированные формы речи, которые предположительно для тестируемой аудитории должны были представлять большую трудность, чем стандартные формы языка. Во второй (устной) части нужно было составить связный рассказ по картинкам «Пик Бадалук уходит в лес».

Большинство тестируемых детей – субординативные билингвы (*late bilinguals*), т.к. не усвоили два языка одновременно в первые 3 года жизни (период развития так называемой «имплицитной памяти»)⁸. Не все говорят на русском языке с рождения, у многих усвоение второго языка началось после трех лет, во время развития «эксплицитной памяти», поэтому автоматические навыки языка слабее работают на синтагматическом уровне (Paradis 2005). Русскоязычные дети после поступления в начальную школу начинают все больше и больше говорить на доминантном языке и все меньше и меньше по-русски. В таблице 1 указано, где они употребляют русский язык:

Таблица 1.

Страна (кол-во детей в выборке)	На каком языке дети говорят дома	На каком языке говорят с друзьями	На каком языке им легче говорить
Италия (45)	на русском и итальянском: <b>21</b> на русском: <b>18</b> на итальянском: <b>3</b> на русском и на др. языках: <b>3</b>	на итальянском: <b>29</b> на русском и итальянском: <b>13</b> на русском: <b>1</b> на русском, итальянском и украинском: <b>1</b> не отвечает: <b>1</b>	на итальянском: <b>35</b> на русском: <b>8</b> на русском и итальянском: <b>1</b> не отвечает: <b>1</b>
Израиль (57)	на иврите: <b>47</b> на русском: <b>10</b>	все на иврите	на иврите: <b>40</b> на русском и иврите: <b>15</b> не отвечают: <b>2</b>

Данные таблицы показывают, что не все информанты дома говорят на русском языке и почти никто не говорит по-русски с друзьями. Информанты из Израиля ответили, что говорят на русском только потому,

⁸ Специалисты, изучающие *heritage speakers*, утверждают, что большинство русскоговорящих второго поколения – нестабильные билингвы (Dubinina, Polinsky online).

что их заставляют родители. Для подавляющего большинства язык страны проживания предпочтительнее и удобнее.<sup>9</sup>

#### **4. Результаты тестирования**

В ходе тестирования было отмечено, что особую трудность представляло письменное задание. В итальянской выборке все респонденты так или иначе справились с заданием, в израильской с ним не справились два человека. Для части детей трудность составляет русская графика. Некоторые дети отвечали на вопросы теста печатными буквами (8 человек в израильской выборке, 6 в итальянской). Это связано с тем, что русский алфавит отличается и от итальянского и особенно от ивритского.

С другой стороны, последние исследования свидетельствуют о том, что трудности в письменной речи типичны не только для билингвов<sup>10</sup>, но и для русских школьников. Российские специалисты отмечают, что и в России сильно упал уровень письменной компетентности: «выпускник школы не выходит за пределы уровня А2 в письме» (Евграфова 2011: 287-288). В то же время нет сомнения, что по уже указанным причинам для тестируемой аудитории русская письменная речь представляет намного большую сложность, чем для носителей русского языка как родного.

В ходе анализа результатов теста были выявлены следующие группы ошибок и языковых трудностей:

##### **4.1 Орфографические ошибки**

Для многих респондентов характерно фонетическое письмо. Среди наиболее часто встречающихся в письменном тесте ошибок отметим следующие:

- информанты часто путают употребление Й и И: *в Россий, в Италий*<sup>11</sup> (итальянская выборка);

---

<sup>9</sup> Подобные результаты были получены в США среди русскоязычных информантов второго поколения в исследованиях О. Каган и К. Диллон, процитированных в Dubinina, Polinsky online.

<sup>10</sup> А.В. Пеетерс-Подгаевская и Е.Ю. Дорофеева пишут, что дети школьного возраста требуют постоянной тренировки графической памяти, т.к. главная сложность связана с расхождением между произношением слов и их написанием. «Если одноязычный ребенок усваивает основы грамматического строя русского языка к пяти-семи годам, то двуязычный ребенок может существенно отставать в своем знании языка» (Пеетерс-Подгаевская, Дорофеева 2013: 446).

<sup>11</sup> Курсивом обозначены ошибки.

- большие трудности в обеих выборках составляет употребление Ъ как для обозначения мягкости, так и разделительного: попросил *купит* грушу, *семя, итальянский, италянский*;
- Ш вместо Ч: *што, штобы, потомушто* (обе выборки);
- различные ошибки при написании гласных звуков в безударной позиции: *чимпёнат* мира, в *телевизере, шыколадного, жорналистом* (обе выборки).

Для израильской выборки в большей степени, чем для итальянской, характерны ошибки в написании безударных гласных, а также просто пропуски гласных (в иврите часто гласные на письме не обозначаются), например: *дволен, из двана*.

Для израильских детей также характерно написание имен со строчной буквы. Эта ошибка встречается примерно в трети работ. Некоторые респонденты в одном случае пишут «Мишка» с заглавной (прописной) буквы, а в другом случае – со строчной. Столь частая ошибка в написании имени связана с тем, что в иврите не существует заглавных букв.

Влиянием иврита можно объяснить и слитное написание существительных, а еще чаще местоимений с предлогом. Это соответствует правилам правописания на иврите, например *влесу, унево, кнему*.

#### 4.2 Морфологические ошибки

Наиболее разнообразны в обеих выборках морфологические ошибки.

В устном тесте в обеих выборках очень часто встречались ошибки в предложно-падежном управлении: «Это его родители. Они живут в *одного дома*. Бабушка говорит что-то *мальчика*»; «живут в *домик*»; «говорю на *русском языке / по русскому языке*»; «пошел со *свои* друзьями».

Особую трудность для детей в обеих странах представляло употребление винительного падежа одушевленных существительных («я вижу *один мальчик*»; «пришел папа и звал *свои друзья*») и в особенности в случае слова «лев», почти все дети не знали правильную форму «льва»: «Увидел *лев* и испугался», «Они убили *лев/лева*». Тем не менее, ошибки в нашей выборке, как итальянской, так и израильской, не показывают признаков «переобобщения» (сверхгенерализации, *overgeneralization*, Polinsky, Kagan 2007: 381), т.е. преобладания одного падежа. В итальянской выборке данные ошибки присутствуют в большей мере в речи детей, которые недолго жили в русскоязычной среде или не жили

совсем, не обучались в русской школе, и в Италии живут в смешанной семье.

Наибольшее количество ошибок в израильской выборке встречается в употреблении форм винительного и творительного падежа – вместо этих падежей употребляется форма именительного. («Мальчик жил с *папа* и *мама*». «Все друзья пошли выручать *Пик*». «Мальчик хотел быть *астроном*»). В некоторых работах встречаются также родительный или винительный вместо творительного («...побежал за *Пика*, начал бегать за *Пика*»). Много ошибок было выявлено еще в употреблении существительных после числительных: шесть *месяца*, 3 *лет*.

Большую сложность представляет также употребление притяжательных местоимений: «Мама плакала, потому что не было *его* сына», «Я вижу мальчику, бабушку и муж *его*». Схожее количество ошибок встречается и при употреблении возвратных местоимений: «я вижу один мальчик *черный*, *африканский*, здесь *домик*, *свой* домик, здесь *своя* мама. (...) *свой* папа сказал пойти сына искать».

Дети из израильской выборки также путают местоимения «свой / его»: «Пик вернулся к *его* маме»; «его папа позвал всех, чтобы найти *его* сына». В иврите не существует местоимения «свой», в то время как в итальянской выборке ошибка скорее всего мотивирована межъязыковым переносом: в итальянском языке местоимения *suo* (м.р.), *sua* (ж.р.) [его, ее]<sup>12</sup> звучат очень похоже на «свой», «своя». Интересно, тем не менее, что дети правильно согласуют местоимение с родом существительного («свой домик, своя мама»).

В обеих выборках встречаются ошибки в употреблении глагольного вида: «Пришел папа и *звал* свои друзья», «долго сын *потерялся*», «они *убьют* его и Пик Бадалук идет к маме». В израильской выборке также много подобных примеров: «Вдруг вышел лев и *бегаем* за Пика». «Вдруг мальчик *видел* льва». «Все *бегали* искать Пика». Как отмечено в разных научных работах, например, Polinsky 2008: 154-155 и Isurin 2008: 75-77, в русском языке американских детей из русскоязычных семей преобладает семантическое, а не морфологическое выражение вида глагола:

Во-первых, в видовременной системе американского русского языка, как правило, сохраняется всего один член так называемой видовой пары. Во-вторых, и это неразрывно связано с первым утверждением, существует боль-

---

<sup>12</sup> В скобках [...] дается перевод.

шое количество аналитических выражений, которые могут служить эквивалентом глагольного вида. (Polinsky 2006: 230.)

Что касается первой гипотезы, наши примеры, некоторые из которых приведены выше, подтверждают, что глаголы, обозначающие деятельность (нерезультативные – *atelic*), например *звать*, *плакать*, *жить*, употребляются всегда в несовершенном виде, в то время как глаголы результативные (*telic*), *потеряться*, *убить*, *дать*, появляются в форме совершенного вида.

Особо много ошибок в обеих выборках при употреблении глаголов *говорить–сказать*, например: «Мама *говорила* с мальчиком, что нельзя выходить за забор», «Мама разрешила мальчику выйти из дома, но *говорила*, что нельзя идти в лес». «Мама обняла Пика но *говорила*, что нужно слушаться родителей».

Израильтяне явно испытывают трудности с использованием глаголов совершенного вида, все ошибки – это употребление несовершенного вида вместо совершенного, а не наоборот: «Вдруг мальчик *видел* льва». В итальянской выборке, наоборот, замечается два примера употребления совершенного вместо несовершенного вида: «Мама *скажет*, что не надо идти в лес», «она *скажет* папу Бадалук и папа *скажет* эти люди». В этом случае опять дети выбирают стратегию семантической идентификации двух членов видовой пары: *сказать* (*telic verb*) употребляется в значении итальянского глагола *dire*, в то время как *говорить* (*atelic verb*) в значении *parlare*.

При анализе употребления видовых пар особое внимание мы обратили на трудности, связанные с приставочными глаголами. В этом отношении интересно отметить, что для выражения начала действия информанты чаще всего употребляют, вместо инхоативного (ингрессивного) глагола с приставкой *по-* или *за-*, фазисный глагол *начать* в функции связки, сопровождаемый глаголом несовершенного вида: «он испугался и *начал* плакать»; «бабушка заметила и *начала* плакать»; «папа *начал* гудеть в трубу», «он начал бегать..., начал кричать». Подобные аналитические конструкции подтверждают вторую упомянутую гипотезу (указанную в Polinsky 2006: 225 и Polinsky 2008:156) как примеры реорганизации системы вида у тех, для кого русский язык является семейным. Данные конструкции можно найти и в речи носителей, но не как один из преобладающих способов перфективизации. В обеих выборках это можно объяснить влиянием доминирующего языка: ни в итальянском языке, ни в иврите не существует приставки для

образования ингрессивного глагола, а только форма *iniziare* а [начать+гл.], а в иврите [לִּפְתּוֹחַ].

В израильской выборке встречались также ошибки, связанные с употреблением возвратных глаголов, например: «Мама *ругалась* на Пика, когда он выходил за забор»; «однажды Пик *захотелся* пойти в лес»; «Мишка *был* очень *обрадовался*.» Иногда дети употребляют формы возвратных глаголов без постфикса *-ся*: «лёв очень *разлил*», «мама говорит Пикю, что нужно *слушать* старших». В иврите существуют возвратные глаголы, но нет буквального соответствия при переводе, и, возможно, это приводит к ошибкам. Для итальянской выборки возвратные глаголы не представляют особой трудности, за исключением выражения «Мальчик *испугался* лев», которое встречается несколько раз.

У большинства информантов серьезные трудности вызывают глаголы движения. Больше половины израильских детей путает глагол *принести* и *привезти* (в иврите это один и тот же глагол): «Пика *принесли* домой.» Многие респонденты путали также глаголы *бежать* и *(по)бежать*: «Вдруг вышел лев и *бегаёт* за Пика», «Все *бежали* искать Пика». В итальянской выборке часто повторяется форма «*убегает* на дерево», вместо «*залезает* на дерево». Иногда неправильно употребляются выражения направления движения: «он не должен идти *в лесу*», «пошел *в лесу*», «залез *на дереве*» и вызывает особую путаницу комбинация приставочных глаголов движения с управляемыми им предлогами: «мальчик пришел *до мамы* и все хорошо». Это особенно заметно у детей, живущих в смешанной семье (в итальянской выборке) или у тех, кто родился или с раннего детства живет вне языковой среды (в израильской выборке). В то же время дети, которые говорят дома все время по-русски, без труда употребляют правильно такие конструкции, как «залез на дерево», «убежал к маме». Одна из самых маленьких информанток (8 лет), которая родилась в Италии, живет в русской семье и посещает русскую субботнюю школу уже 4 года, показала правильное употребление глагольной пары *залезать–залезть*: «Пик на дерево *залезает*, а лев, он не может *залезть* на дерево».

#### 4.3 Лексические ошибки

В итальянской выборке большую группу ошибок можно свести к калькированию с итальянского: «*не можно*» [non si può] (отделение отрицания); «они все *африканы*» [africani]; «папа с трубой *делает знак, делает звон*» [fa un segno, fa un suono] (глагол *fare* – *делать*); «он не знал *где* [dove] идти» (в итальянском одинаковы вопросительное слово

движения и состояния). Один информант употребляет выражение «Пик пошел в *джунгли*», калькируя итальянское слово женского рода *giungla*. Кальки также встречаются и в израильской выборке: «Пик начал *кричать* людей» ([ לקרוא ] на иврите означает и *позвать*, и *кричать*); «мама *приказала* не выходить из двора» ([ לומר ] на иврите означает и *сказать*, и *велеть*, *приказать*); «стали звать людей из *поселения*» [ התנהלות ]; «мама рассердилась, но обрадовалась в *ту же меру*» [ באותה המידה ]; «груша *стоит много*» [ הרבה ].

Нередко встречаются и случаи заимствования (преимущественно существительных): «Жил-был малчик и его *фамилия*» (“*famiglia*” в итальянском – семья), или смешения кода: «Он бегал, бегал и ... *arrampicato* [залез] на дерево»; «Лев ... *lo aggredisce* [нападает]... хочет напасть на него»; «Папа ходил, ходил и позвал друзей взять... *armi* [оружие]». Дети прибегают к смешению кода только в случае отсутствия трудной или специфической лексики. Еще раз можно подчеркнуть, что данные пробелы бывают чаще у детей, живущих в смешанных семьях, а те, которые родились в России или в русскоязычной семье, употребляют более богатую лексику: «лев сразу же набросился на мальчика»; «они взяли с собой пушку, мечи и все что надо было». В израильской выборке случаи смешения кода вовсе единичны: «Он взял [ הרובה ] ружье», «пошел в [ יער ] лес».

Отсутствие русской языковой практики особенно у детей, которые родились вне русскоязычного пространства, часто приводит к затруднениям и сомнениям в выборе лексики, например: «Папа в дудку ... *позвонил* ... людей» – итальянская выборка; «Пик стал... *плевать*ся яблоками во льва» – израильская выборка. Интересно, что и в итальянской и в израильской выборке часть детей называет льва тигром. В то же время, дети, которые родились в России и живут в Италии в русскоязычной семье, как правило, сохраняют более богатый запас слов: «Пик идет в лес, там он находит берлогу льва». В израильской выборке встречается также интересный неологизм – *негрик*, а в итальянской – старая глагольная форма *воротился*.

Устная речь информантов прерывается паузами, нередко для ее продолжения нужен дополнительный стимул или помощь. В итальянской выборке особенно часто трудности подобного рода испытывают дети, рожденные в смешанных семьях. Во время устного теста мы старались, насколько это возможно, избежать подсказок слов, но в некоторых случаях было заметно, что лексический запас ребенка очевидно



отстает, и поэтому приходилось подсказывать, в том числе и на итальянском языке и на иврите соответственно.

#### 4.4 Синтаксические и стилистические ошибки

Самая распространенная ошибка, характерная для всех детей в Италии и в Израиле<sup>13</sup>, это употребление союза *если* вместо вопросительной частицы *ли*: «Мальчик просит у мамы, *если* может выйти».

Т.к. русский язык используется информантами в основном в форме устной речи, неудивительно, что дети часто употребляют разговорные и просторечные формы как в письменном, так и в устном тесте, например: «в *телике*», «лев хочет его *кушать/скушать*», «*штов*», «*чтоб* лев не убил его». *Что* употребляется вместо *который*: «Все бегали искать Пика, *что* был в лесу» (ошибка, очень распространенная тоже в израильской выборке).

Разговорные и жаргонные формы в письменном тесте (*приспичило, спятил, перебейся*) были правильно поняты почти всеми информантами из итальянской выборки. Это свидетельствует о широком употреблении детьми разговорного языка. В израильской выборке, наоборот, дети значительно меньше разбираются в стилистических тонкостях.

#### 5. Мотивация детей к изучению русского языка

В рамках данного исследования мы также считали необходимым ответить на вопрос, почему дети изучают русский язык вне рамок школьной программы, то есть выявить основные типы мотивации к изучению русского языка.

При определении характера мотивации мы взяли за основу ставшие классическими работы Р. Гарднера и У. Ламберта (например, Gardner, Lambert 1972). Их социально-психологический подход предполагает, что отношение к людям, говорящим на изучаемом языке, и отношение к учебному процессу имеют важное место в формировании мотивации при изучении иностранного языка. Теория была разработана с точки зрения двуязычной ситуации в Канаде.

Гарднер и Ламберт изучали отношение школьников к французскому языку и его носителям. Исследователи выделили два типа мотивации. Первая из них – **интегративная**. Это желание овладеть языком, чтобы общаться с людьми, которые говорят на этом языке. Таким образом, изучение языка – не только овладение языком на лексическом

---

<sup>13</sup> Находят такую же ошибку в разных странах Е.А. Земская (2001: 100), М. Низник (Niznik 2005: 1709) и М. Полинская (2010: 341).

или грамматическом уровне. Интегративная ориентация подразумевает истинный интерес к культуре изучаемого языка и ее представителям. (Gardner, Lambert 1972: 14).

Другой тип – **инструментальная мотивация**. Она, в свою очередь, предполагает желание овладеть иностранным языком для каких-то практических целей. Инструментально ориентированный учащийся обычно изучает язык, движимый финансовыми интересами или желанием повысить свой социальный статус. К инструментальной мотивации относится также изучение иностранного языка для получения аттестата зрелости или диплома о высшем образовании. (Gardner, Lambert 1972: 14-15).

Большинство ученых, изучавших мотивацию, пришли к выводу о том, что интегративная мотивация в значительно большей мере способствует успеху, чем инструментальная. (Taylor et al. 1977; Ellis 1997; Crookes, Schmidt 1991). Сегодня многие специалисты подвергают критике предположение, что эти два вида мотивации являются взаимоисключающими (Brown 2000). На самом деле, интегративная и инструментальная мотивация могут существовать одновременно, дополняя друг друга – они не противоположны. Однако одни мотивы могут превалировать над другими. Мотивация может включать элементы и того, и другого типов, что свидетельствует о сложности самой проблемы. Но, несмотря на очевидные минусы, которые имеет любая категоризация подобного типа, предлагаемое деление позволяет задать общие направления. Несмотря на то, что сегодня существуют более подробные шкалы мотивации, мы не видели смысла применять их для данного исследования, так как задача мотивационного анализа для младших детей (до возраста 12 лет) оказались весьма непростой. Достаточно отметить, что в итальянской выборке 8 информантов, а в израильской – два информанта не дали ответа на вопрос: «Почему ты решил учить русский язык?», но многие затруднились, и требовалась дополнительная беседа, чтобы помочь детям сформулировать причину. В обеих выборках преобладает интегративная мотивация. Это неудивительно, т.к. русский язык изучается вне школьной программы, что исключает типичный для школьников инструментальный мотив: нужно получить хорошую оценку по предмету, чтобы закончить учебный год. Вместе с тем большинство респондентов из-за юного возраста еще не задумываются о выборе профессии. У израильтян после школы впереди еще служба в армии, так что проблемы профессиональной ориентации от

них пока еще далеки. Именно этим объясняется то, что в итальянской выборке 5 респондентов из 37 демонстрируют инструментальную мотивацию («мне будет нужно в будущем»; «чтобы стать журналистом»; «думаю, что мне пригодится»), а в израильской – ни один респондент.

Итак, как уже было отмечено, большую часть ответов можно отнести к категории интегративной мотивации, причем, респонденты в итальянской выборке, с одной стороны, указывают на семейные мотивы («чтобы говорить с бабушкой», «родители у меня русские», «родители настояли», «родители заставили», «есть родственники в России, хочу туда поехать»), так и демонстрируют в целом положительное отношение к русскому языку и культуре («это богатый и красивый язык»; «это важный язык» и т.п. В израильской выборке преобладают семейные причины («родственники в России»).

## **6. Заключение**

Несмотря на то, что исследуемые группы отличаются одна от другой, причины, по которым дети изучают русский язык, а также трудности, с которыми они встречаются при изучении языка, очень похожи. В обеих странах интегративная мотивация превалирует над инструментальной.

При изучении языка наибольшую сложность составляют предложно-падежные конструкции, глагольное управление и глаголы движения. Вместе с тем, в обеих выборках дети продемонстрировали знакомство с основными правилами русской грамматики.

В обеих выборках лучшие результаты показали те дети, которые родились и учились несколько лет в России, или живут в Италии в русскоязычной семье и с самого раннего детства посещают русскую школу. Они говорят увереннее, их речь правильнее с морфологической точки зрения и богаче лексически. Кроме того, они не прибегают к смешению кода.

Все это позволяет также сделать вывод о целесообразности создания универсальных учебных пособий, предназначенных для различных групп детей русскоязычных иммигрантов за пределами Российской Федерации.

Нет также никаких сомнений в том, что неформальное образование на русском языке позволяет детям русскоязычных родителей сохранить русский язык и способствует формированию и поддержанию положительной мотивации во всем, что касается русского языка и культуры.

## Литература

- Евграфова, С.М. (2011) Становление письменной речи и обучение родному языку в школе и в вузе. В: Круглякова, Т.А. (ред.) *Онтолингвистика – наука XXI века*. Санкт-Петербург: РПГУ им. А.И. Герцена, 287–291.
- Земская, Е.А. (ред.) (2001) *Язык русского зарубежья: общие процессы и речевые портреты*. Москва: Языки Славянской Культуры.
- Низник, М. (2011) *Русский без границ*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Пеетерс-Подгаевкая, А.В., Дорофеева, Е.Ю. (2013) Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей. В: Круглякова, Т.А. (ред.) *Проблемы онтолингвистики–2013*. Санкт-Петербург: РПГУ им. А.И. Герцена, 446–451.
- Перотто, М. (2010) Мигранты из постсоветских стран в Италии (результаты эмпирического социолингвистического исследования). *Диаспоры*, 1, 82–100.
- Перотто, М. (2013) Витальность русского языка у второго поколения русскоязычных мигрантов в Италии. In: Garzaniti, M., Alberti, A., Perotto, M., Sulpasso, B. (eds.) *Contributi italiani al XV Congresso degli Slavisti*. Firenze: Firenze University Press, 229–247.
- Полинская, М.С. (2010) Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. In: Mustajoki A., Protassova E. Vakhtin N. (eds.) *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian*. *Slavica Helsingiensia* 40, 336–352.
- Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. (2011) *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Crookes, G., Schmidt, R.W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41(4), 469–512.
- Dominguez, L. (2009) Charting the route of bilingual development. *International Journal of Bilingualism* 13 (2), 271–287.
- Dubinina, I., Polinsky, M. *Russian in the U.S.* [http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser\\_english\\_final\\_edited\\_version.pdf](http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/moser_english_final_edited_version.pdf)
- Ellis, R. (1997) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, A., Khanin, Z. (2007) Introduction. In: Epstein, A.D., Khanin, V.(Z.) (eds.) *Every seventh Israeli: The Jews of the Former Soviet Union – Patterns of Social and Cultural Integration*. Ramat-Gan: Bar Ilan University, 6–11.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation: Second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S.M., Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Genesee, F., Nicoladis, E. (2007) Bilingual First Language Acquisition. In: Hoff, E., Shatz, M. (eds.) *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell, 324–342.
- Isurin, L. (2008) Lost in Between: The case of Russian Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, (6), 72–104.
- Kagan, O., Dillon, K. (2001) A new perspective on teaching Russian: focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal* 45(3), 507–518.
- Kagan, O., Carreira, M. (2011) The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, Curriculum Design and professional Development. *Foreign Language Annals* 44(1), 40–64.

- Kopeliovich, S. (2011) How long is the 'Russian Street' in Israel? Prospects of Maintaining the Russian Language. *Israel Affairs* 17(1), 108–124.
- Laitin, D.D. (1998) *Identity in formation. The Russian-Speaking Populations in the Near Abroad*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Michaeli, S. (2007) Preface. In: Epstein, A.D., Khanin, V.(Z.) (eds.) *Every seventh Israeli: The Jews of the Former Soviet Union – Patterns of Social and Cultural Integration*. Ramat-Gan: Bar Ilan University, 3–5.
- Montrul, S. (2009) Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism* 13(2), 239-269.
- Niznik, M. (2005) Searching for a New Identity: The Acculturation of Russian-born Adolescents in Israel. In: Cohen, J., McAlister, K.T., Rolstad, K., MacSwan, J. (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1703–1721.
- Paradis, M.A. (2005) *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
- Paradis, J., Navarro, S. (2003) Subject realization and crosslinguistic interference in bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input? *Child Language* 30(2), 371–393.
- Perotto, M. (2009) *Lingua e identità dell'emigrazione russofona in Italia*. Napoli: Liguori.
- Polinsky, M. (2006) Incomplete Acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14(2), 191–262.
- Polinsky, M. (2008) Heritage Language Narratives. In: Brinton, D.M., Kagan, O., Bauckus, S. (eds.) *Heritage Language Education. A New Field Emerging*. New York, NY: Routledge, 149–164.
- Polinsky, M., Kagan, O. (2007) Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1(5), 368–395.
- Scandura, C. (1995) L'emigrazione russa in Italia:1917–1940. *Europa orientalis* 14(2), 341–366.
- Taylor, D.M., Meynard, R., Rheault, E. (1977) Threat to ethnic identity and second-language learning. In: Giles, H. (ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 99–118.
- Valdés, G. (2000) The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. In: Kagan, O., Rifkin, B. (eds.). *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 375–403.
- Valdés, G. (2001) Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: Peyton, J., Ranard, J., McGinnis, S. (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 37–80.
- Wheatcroft, G. (2008) Jabotinsky, Weizmann, and the roots of the most contentious communal struggle on earth today. *Times*, UK, February 20.  
[http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts\\_and\\_entertainment/the\\_tls/article3403151.ece?print=yes&randnum](http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/the_tls/article3403151.ece?print=yes&randnum)