



УДК 81'272

DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-72-88

**ДВУЯЗЫЧИЕ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ В ГЕРМАНИИ****Катарина Менг**

Германия

**Екатерина Протасова**

Финляндия

*Настоящая статья написана по следам лонгитюдного проекта, посвященного языковой интеграции российских немцев, вернувшихся в Германию. В течение 30 лет авторы следили за тем, как складываются языковые практики в семьях российских немцев, переехавших в Германию в начале 1990-х годов, обращая особое внимание на воспитание детей и становление их билингвизма. Обычным для таких семей становилось двуязычное (транслингвальное) общение. Биографическое интервью каждого из участников – молодых людей, выросших на глазах исследователей, – языки были обследованы по определенной схеме, включающей анализ базовых языковых квалификаций. Целью было обследовать реально наличествующие и используемые компетенции, а не недостатки речи. Как немецкий, так и русский языки оставались языками общения в семье и имели разное значение на протяжении тридцати лет интеграции вне зависимости от того, насколько развит каждый из языков в определенный момент времени (плеоназм). Сегодня немецкий язык доминирует, но русский не потерян. Все участники проекта всегда настаивали на том, что дети должны прежде всего изучать немецкий язык, но при этом не забывать и русский. Такая установка передалась детям.*

**Ключевые слова:** русско-немецкое двуязычие, российские немцы, семейная языковая политика, транслингвальные речевые практики, анализ дискурса

**BILINGUALITY IN THE YOUNG GENERATION OF RUSSIAN GERMANS IN GERMANY****Katharina Meng**

Germany

**Ekaterina Protasova**

Finland

*This article is written in the aftermath of a longitudinal project dedicated to the linguistic integration of Russian German repatriates in Germany. For 30 years, the authors have followed the development of language practices in the families of Russian Germans who moved to Germany in the early 1990s, paying special attention to the upbringing of children and the development of their bilingualism. Bilingual (translingual) communication became common for such families. Biographical interviews of all participants who grew up under researchers' eyes were set for two languages, including a structural analysis of basic linguistic qualifications. The goal was to find out the real skills that were available and applied, not errors. Both German and Russian remained communicative means in the family and had different meanings during over thirty integration years, regardless of the level at which each language was developed at a particular point in time. Today, German dominates, but Russian is not lost. All project participants always underlined that children should first learn German without abandoning Russian. They passed this attitude on to their children.*

**Keywords:** Russian-German bilingualism, Russian Germans, family language policy, translingual speech practices, discourse analysis

**Введение**



С незапамятных времен иностранцы обосновывались на Руси и в России по разным причинам и с разными целями, в том числе и те, кто говорил по-немецки. Во второй половине XVIII в. императрица Екатерина II пригласила колонистов для заселения своих новых земель на юге России, и эта политика была продолжена ее потомками в других регионах страны. В течение XIX в. немцы продолжали переселяться в Россию из Германии и других европейских стран, причем к началу XX в. их численность достигла примерно двух миллионов человек.

Во время Первой мировой войны российские немцы стали подозреваться в связях с Германией и подвергались репрессиям. Полтора десятилетия после окончания Гражданской войны развивались немецкие автономии, а затем образование, печать и отправление религиозных служб на немецком языке были постепенно запрещены, что прямо сказалось на уровне владения языком у разных поколений. В 1941 г., после нападения фашистов на СССР, все немцы, независимо от своей национальности или отношения к нацистской Германии, были объявлены врагами. Сотни тысяч российских немцев были вынуждены покинуть свои дома и были отправлены в лагеря на территории России и Казахстана. Многие из них умерли от голода, болезней и жестокого обращения. После войны немцы были вынуждены жить «под комендатурой», им запрещалось свободно передвигаться и говорить на своем родном языке. Около 330 тысяч немцев были переселены с оккупированных земель в Германию. Сейчас численность российских немцев оценивается в несколько сотен тысяч человек, они живут в разных регионах и имеют свои культурные и общественные организации [Ауман, Чеботарева, 2011, Герман, 2011; сборники Саратовского университета «Язык и культура российских немцев»; Щеглова, 2022, Eimermacher, Volpert, 2005].

Массовая репатриация была организована германским правительством в конце 1980-х годов и включала бесплатный перелет и помощь в адаптации в новой стране. Вхождение в новую жизнь у российских немцев – поздних переселенцев (Spätaussiedler) – в Германии было долгим и сложным процессом. Пострадавшие из-за своей национальности лица стремились стать своими в новой стране. Многие из них столкнулись с языковыми, социальными и экономическими проблемами, поскольку прибыли в Германию без достаточных знаний языка, что затруднило их социальную и профессиональную интеграцию [Meng, Protassova, 2016]. Для них были организованы курсы, но многим хотелось как можно быстрее войти в трудовую жизнь, чтобы обеспечивать себя материально и общаться на работе по-немецки. Вновь прибывшие столкнулись и с различиями в культуре и обычаях России и Германии, что делало иммигрантов в глазах местного общества «русскими» и привело к формированию самообозначения «русски» [Meng, Protassova, 2013]. Большинство, особенно в следующем



поколении, училось адаптироваться к новым бытовым и социальным условиям и перенимать образцы поведения, принятые в окружении, что видно, в частности, на примере обследованных нами семей.

На протяжении проживания в России выработались особые диалекты российских немцев, основанные на различных вариантах немецкого языка, привезенных когда-то с собой, а кроме того, на влиянии контакта с другими языками. В Германии российские немцы часто отказывались от своих диалектов в пользу стандартного немецкого, но, тем не менее, все еще остаются некоторые сообщества, поддерживающие свои диалекты. Существуют академические исследования и инициативы по документированию и сохранению диалектов, поскольку они являются важной частью истории немецкого языка [ср.: [prowiki.ids-mannheim.de//bin/view/Russlanddeutsch](http://prowiki.ids-mannheim.de//bin/view/Russlanddeutsch); Berend, 2014; Labuda, 2009].

Для многих репатриантов было важно сохранить свою национальную идентичность, включая язык, культуру и традиции. В Германии существует ряд организаций, которые помогают репатриантам сохранять свою культуру и связь с родиной. Эти организации предоставляют возможность участвовать в мероприятиях, которые способствуют сохранению и продвижению культурного наследия. Сегодня многие вернувшиеся успешно интегрировались в германское общество и внесли свой вклад в экономику, культуру и общественную жизнь страны, стали профессионалами в различных областях, от медицины и науки до бизнеса и спорта.

### **Постановка вопроса**

Благополучие детей – основная задача при формировании будущего общества. Сюда включаются проблемы здоровья, безопасности, материальной обеспеченности, образования и социализации, а также позитивное принятие своего происхождения, в частности сохранение связей с семьями, в которых дети родились, выпитывание чувства любви к близким, осознание ценности доверительных взаимоотношений и опоры на родных [UNICEF Report, 2007]. Структурная интеграция детей и молодежи в значительной степени осуществляется в государственных образовательных учреждениях (школах, колледжах и т.д.). То, как это удастся, в значительной степени зависит от условий, создаваемых в этих организациях.

Мы представим итоги проекта, организованного Лейбниц-Институтом немецкого языка (Мангейм, Германия) [Менг, Протасова, 2002]. В центре внимания были маленькие дети, привезенные в Германию или родившиеся вскоре после переезда родителей. Мы наблюдали за их социальным и лингвистическим развитием в семье, в детском саду, школе. Нам было важно узнать, как складывается их образовательный путь и профессиональная карьера [Менг,

Протасова, 2015, 2021]. Как правило, дети с самого начала были вовлечены в общение с бабушкой и дедушкой, которые в той или иной степени сохраняли знание немецкого, а также в русскоязычное общение с родителями.

Проект оказался уникальным по нескольким причинам. Во-первых, такое длительное исследование с одними и теми же участниками редко удается осуществить. Во-вторых, исторические условия, сложившиеся в тот момент, неповторимы. В-третьих, доверительные отношения с людьми разных поколений из семей, принадлежащих к разным слоям общества, позволили анализировать их мнения, письменные и устные тексты, разговоры, проводить тестирование и, наконец, увидеть, как развиваются двуязычные дети в сложившихся обстоятельствах. Постоянно общаясь с коллегами, исследовавшими русско-немецкое двуязычие в Германии иными способами, мы могли перепроверить свои результаты, основные из которых мы предлагаем вниманию читателей журнала.

### **Вторичная социализация**

Первичная социализация детей происходит в семье, и ее мы описывали ранее [Менг, Протасова, 2011; Meng 2001]. Мы обнаружили, что смешение кода (транслингвальность) [Conteh, 2018; García, Wei, 2014] присуще внутрисемейному общению изначально, и такие тактики не вызывают сомнений у участников коммуникации. Установка на быстрое овладение немецким языком в условиях языкового окружения присуща почти всем участникам и воспринимается ими как самоочевидная, и вставки из немецкого языка в русскую речь – естественный путь овладения им. Русский язык дети не должны забывать, но специально стараться сохранять его не нужно, потому что дома все говорят по-русски, и дети выучат его без особых усилий. Мы впервые заметили такое отношение, когда анализировали языковые практики взрослых членов семьи по отношению к своим детям после прибытия в Германию. Детский сад и школа рассматривались как важнейшие места обучения детей немецкому языку. (Забегая вперед, отметим, что когда, спустя примерно лет десять, в семьях родились вторые, третьи и четвертые дети, обстановка в стране была иной. Интересно, что средний возраст рождения первых детей был типичен для среды, из которой семьи уехали, а остальных – характерен для принимающего общества. Со вторыми детьми, в зависимости от желания и установок семьи, либо не говорили по-русски вообще, либо, наоборот, отправляли их в русские кружки и школы выходного дня, чтобы усилить русскоязычный культурный компонент и добиться качественного овладения ими русским языком.).

О том, что детские сады в тот период не ставили перед собой образовательных задач, а школы не занимались социальной работой, что существовали разные типы детских садов и



школ, семьи узнали намного позже, иногда слишком поздно для того, чтобы скорректировать судьбу собственного ребенка. На всех уровнях системы образования многоязычное и межкультурное образование и воспитание играли подчиненную роль [Hoffmann, Ekinçi-Kocks, 2011], и лишь в последнее время ситуация начинает меняться. Стоит заметить, что на протяжении истории человечества роль родителей в воспитании и образовании молодого поколения неоднократно менялась. В настоящее время в Германии ситуация такова, что формирование отношений между детьми, родителями, школой и обществом является ключевым вопросом, особенно в отношении детей, находящихся в неблагоприятном социальном положении [Denessen et al., 2001; Бурд, 2011]. В целом можно сказать так: если у ребенка были проблемы в развитии, то семья и педагоги, как правило, не искали и не находили вместе решения проблем. Это можно расценить отчасти как деревенское восприятие действительности, при котором и хорошее, и плохое оказываются неотчуждаемыми составляющими бытия, данностью, против которой бессмысленно бороться. У этой установки есть и положительная сторона: очень ровное и спокойное отношение к людям с особенностями развития, при котором помощь сама собой разумеется и все члены большой семьи участвуют в необходимом уходе.

Общее переосмысление роли детских садов в Федеративной Республике Германии началось только после первого исследования PISA и его шокирующих выводов о недостаточной успеваемости детей из социально неблагополучных семей и/или семей иммигрантов. Начиная с 1990-х годов на международном, а затем и на национальном уровне были реализованы исследовательские проекты по роли детских садов в становлении двуязычия и сделаны первые выводы о назревших изменениях в образовательной политике, хотя форсированное обучение языку уже не было конкретно предметом обсуждения [Tietze, 1998; Niklas et al., 2011]. Утверждалось, что сотрудничество со сверстниками и близкими по возрасту детьми, старшими и младшими, обеспечиваемое пребыванием в дошкольном учреждении, – это обязательное условие для развития способности к взаимодействию и формирования компетентностей у подрастающего поколения. Без обеспечения хорошего старта для детей-иммигрантов невозможен учет как культурной неоднородности современных обществ, так и всего спектра потребностей детей и взрослых.

Уже в новом тысячелетии были предприняты обширные и новаторские исследовательские инициативы по документированию моно- и билингвального развития детей иммигрантов и экспатов [Ehlich et al., 2005; Ehlich et al., 2008] и по обучению немецкому языку как второму языку в детском саду. В силу многоаспектности изучаемого явления трудно выявить все взаимодействующие факторы, влияющие на достижение поставленных целей



[Baumert et al., 2001; Hoffmann et al., 2017; Taylor et al., 2017; Timpe-Laughlin, 2016; Wright et al., 2015].

В зависимости от возраста, в котором дети, участвовавшие в нашем исследовании, приехали в Германию, они посещали два типа начальных классов: подготовительные классы и обычные классы. В подготовительных классах совместно обучались только дети из немецкоговорящих семей, а в обычных классах – дети как из семей коренных немцев, так и из семей иммигрантов. Мы ничего не можем сказать о внутренней организации обучения в этих классах и их различиях. Основываясь только на свидетельствах детей и реакции семей на это, мы видим, что подготовительные классы затрудняли для некоторых детей вхождение в немецкое общество. Двое наших детей однажды остались на второй год в начальной школе. Само по себе повторение учебного года – нормальное явление в германской системе образования, но этого не произошло с детьми, которые сразу же пошли в обычный класс, возможно, отчасти потому, что они учились в школах полного дня. Те из детей, кто приехал в Германию в раннем детстве, начали ходить в детский сад в возрасте не позднее четырех лет. К моменту поступления в школу они более или менее свободно и хорошо понимали окружающую речь и говорили по-немецки в быту, поэтому их сразу же приняли в обычные классы. Этот факт подтверждает данные о том, что чем раньше ребенок погружается во второй язык, тем меньше разрыв по показателям овладения речью между ним и монолингвальными сверстниками.

Распределение детей уже в младшем возрасте по разным типам школ, существующих в Германии, усиливает тенденции социальной сегрегации. Учителя принимают это расслоение и/или считают себя неспособными разрушить его без структурной реформы начального образования. Немногие родители стремились сделать свой собственный выбор для своего ребенка. Так, семья Зеннвальд прилагала большие усилия, но тщетно, чтобы изменить рекомендации школы для Эриха не потому, что считала мальчика особенно одаренным, а потому, что хотела, чтобы он дольше учился. В одном случае нам удалось убедить родителей сделать выбор в пользу школы с более высокими требованиями к обучению. В семье Шуман мать по собственным соображениям пыталась получить для младшего сына рекомендацию в реальное училище или даже гимназию и боролась с предвзятым мнением учителей. На самом деле следовало бы перестроить всю систему, чтобы дать детям шанс на получение оптимального образования, опирающегося на индивидуальные потребности каждого ребенка [Allmendinger, 2012]. Такие школы общего профиля существуют в некоторых землях Германии, и они действительно демонстрируют более высокие результаты среди детей-иммигрантов.



Все обследованные дети, а позже и молодые взрослые, в результате прошли достаточно долгий путь до получения профессионального образования, что тоже не исключение по сравнению с остальными гражданами их возраста. В настоящий момент они трудоустроены, хотя и не все в таких сферах и на таких специальностях, которые кажутся нам соответствующими их человеческому и интеллектуальному потенциалу. Важно отметить, что они продолжают учиться и самосовершенствоваться, так что еще могут позитивно удивить нас своими достижениями. У некоторых уже появились дети, которые необязательно будут говорить по-русски, хотя передача части культурного наследия, в которую входит и язык, стоит на повестке дня. Одна из участниц (КМ) рассуждает о том, какие языки важно знать: «Английский – очень, конечно. Русский, я тоже считаю, нужен, потому что, как я из русской семьи, мне это очень важно, что я тоже хочу, чтоб мои дети по-русски разговаривали, например, я бы их отдала в русскую школу, потому что мои родители это пропустили тогда, если они бы это сделали, может, я бы щас тоже уже лучше читала бы по-русски, так что я хочу это, как дальше, продолжать своим детям. И, конечно, ну как, если посмотреть на сегодняшнюю ситуацию как в мире, конечно, как арабский язык, китайский язык, вот, например, очень важно. Вот такое вот». Участник ЭЗ тоже хочет, чтобы его дети знали русский язык, но пока не понимает, как это организовать: «Это я еще не знаю, но моя мама будет там говорить по-русски или я не знаю, какая подружка мне будет».

### **Анализ дискурса как средство выявления языковых компетенций**

Очень часто работы и исследования по русскому языку зарубежья делают акцент на недостаточно сформированных компетентностях и речевых ошибках. Для нас же было важно в первую очередь сосредоточиться на том, какими компетенциями участники проекта овладели, что они понимают и что могут сказать сами, насколько свободно участвуют в диалоге, хорошо ли читают и пишут, что знают и помнят из русской культуры. В теории функциональной прагматики такие частичные компетенции называются языковыми квалификациями. Кроме того, мы обращали внимание на самооценку речевых способностей молодых людей четверть века спустя после переезда в Германию. На заключительном этапе проекта было обследовано 16 человек.

При анализе дискурса мы всегда исходили из того, что все языковые квалификации играют определенную роль в общении между партнерами. Они позволяют им передавать знания, координировать действия и выражать чувства на соответствующих языках. Люди могут это делать, потому что каждый из них прошел в речевом онтогенезе через индивидуальное присвоение социально выработанных языковых форм взаимодействия на соответствующем(-их)

языке(-ах). Уровень развития языковых навыков в определенный момент времени может быть реконструирован, если проанализировать, как участники общения формулируют высказывания на данном языке применительно к определенной ситуации общения и как они реагируют на высказывания своих собеседников. Особенности такого рода диалога показаны, например, в работах К. Менг, Е. Протасовой [Менг, Протасова, 2020; Meng, Protassova, 2022].

Тип речевого взаимодействия, которое рассматривается в настоящем исследовании, представляет собой прежде всего биографическое интервью. Участники нашего проекта знают, что их высказывания анализируются, и соглашаются на это. Быть участником лонгитюдного исследования непросто, но они привыкли к тому, что их речь пристально изучается, и знакомятся с итогами нашей работы. Можно предположить, что имеющиеся данные близки к тому, что можно было бы собрать, если бы общение стало полностью спонтанным.

Интервьюер заинтересован в получении от интервьюируемого сведений, прежде всего о языковой биографии, и дает ему возможность подробно высказаться на выбранную интервьюером тему. Некоторые реплики достаточно обширны и подробны, среди них не просто вопросно-ответные единства, но и, например, объяснения, нарративы, описания. Осознавая, насколько важны для нас самоотчеты, интервьюируемый старается размышлять о своей жизни под тем углом зрения, который интересен собеседнику. Необходимость вербализации сведений в ходе интервью может привести к переосмыслению и перегруппировке отдельных фрагментов собственной судьбы, к переоценке отдельных эпизодов жизни, своей роли и роли окружающих обстоятельств и других людей, к встраиванию самопонимания в отдельные события, отслеживая реакцию интервьюера на затронутые темы [Rehbein, 1982: 52, 58–63]. Ниже приводится фрагмент беседы с успешно освоившей русский язык девушкой:

КМ: *В Россию мы летали, два года назад, да, теперь уже? До бабушки, папины родители там еще живут, у них.*

ЕП: *И как это было, когда тебе там кругом все говорили по-русски?*

КМ: *Поначалу, как, вставляла немецкие слова, но под конец я вообще уже по-русски только говорила. Было очень сложно, когда я сюда вернулась, потому что мне, как, не хватало немецких слов уже, я только по-русски разговаривала.*

ЕП: *Но с тех пор ты очень четко разделяешь языки, вот как мы видели, ты когда говоришь по-русски, ты только по-русски. Или это не всегда так?*

КМ: *Ну, я бы не сказала. Не всегда, да. Вставляю какие-то там Bindewörter [союзы] – я даже не знаю, че это по-русски. [...] Aber, trotzdem, вот такие вот слова. Вот если речь, как, начинает тормозить, то я всегда че-то вставляю, немецкое какое-то слово.*





ЕП: *Как ты думаешь, что было бы в твоей жизни, если бы твоя семья не переехала в Германию?*

КМ: *Я была бы очень толстая. Потому что я люблю кушать, и в России очень вкусная еда, так что я бы очень бы толстая была бы. Когда мы вот в Россию летали, я очень поправилась была, потому что у них там вообще исключительно майонез, я хочу сказать, и белый хлеб, да.*

А это фрагмент разговора с плохо говорящим по-русски молодым человеком:

ЕП: *С английским у тебя нет проблем?*

ЭЗ: *Не вот эти проблемы как с по-русски.*

ЕП: *По-английски ты можешь все что угодно сказать?*

ЭЗ: *Не все, но это это... Das ist leichter [Это легче]. Это ни ни ни/ Я не знаю, как говорить и и и schwierig [трудно].*

ЕП: *Что тебе интересно в жизни?*

ЭЗ: *Roh [ну так]. Моя работа, моя фамилия, друзья [т.е. семья и друзья].*

Для дискурсивного анализа мы всегда отбираем отрывки из интервью, которые считаем характерными для конкретного участника. Мы начинаем с введения интервьюером соответствующей фазы интервью и следим за реакцией интервьюируемых и их взаимодействием с интервьюером в этом отношении. Мы останавливаем анализ, когда интервьюируемые явно переходят к новой фазе интервью. При анализе каждого этапа мы изучаем, какие элементы знаний интервьюер запрашивает у интервьюируемого, понимает ли интервьюируемый требование, как он на него реагирует, с какими проблемами он может столкнуться при понимании и при ответе, как это сделать самостоятельно или в сотрудничестве с интервьюером и в какой степени он, наконец, может передать запрошенные элементы знаний. При работе над этими заданиями опрашиваемый должен использовать различные языковые квалификации, связанные с немецким и русским языками. Опираясь на работу Конрада Элиха [Ehlich, 2005; см. также: Ehlich et al., 2008], мы различаем следующие базовые языковые квалификации:

*А:* рецептивная и продуктивная фонетическая квалификация (человек способен адекватно дифференцировать и порождать звуки и супrasegmentные просодические структуры);

*В:* прагматическая квалификация I (человек распознает цели действий других людей, соответствующим образом реагирует, использует язык для достижения собственных целей);



*C*: семантическая квалификация (человек способен соотносить языковые выражения и элементы действительности и воображаемого мира на уровне рецепции и продукции, а также комбинировать их);

*D*: морфосинтаксическая квалификация (у человека развита способность понимать и производить сложные языковые формы и словосочетания, а также соединять друг с другом предложения);

*E*: дискурсивная квалификация (человек овладел формальными способами речевого сотрудничества);

*F*: прагматическая квалификация II (умение распознавать встраивание отсылок к действию в разные социальные области действительности и целенаправленно использовать соответствующие средства коммуникативного воздействия на эти области действительности);

*G*: квалификация в сфере грамотности (узнавание и воспроизведение знаков, преобразование устных языковых продуктов в письменные и наоборот; развитие графики, навыков чтения, орфографии и письменной текстуальности, развитие и расширение языкового сознания).

### Результаты

Долгосрочные последствия двойной языковой и культурной связи заметны в том типе двуязычия, которое мы наблюдаем сегодня у этих молодых взрослых. Если бы семьи не переехали в Германию, языковая ситуация оказалась бы для них иной [Meng, 2017; Meng, Protassova, 2017]. Немецкий стал их доминирующим языком на третьем десятилетии жизни. На немецком языке им подвластны все регистры общения и самовыражения, в том числе те, которые позволяют реализовывать высшие профессиональные квалификации. На русском языке они справляются только с повседневными делами и лишь немного с выражением более абстрактных понятий. Надо сказать, что эти различия в степени освоения языков отражаются достаточно объективно в самооценках участников проекта. Все они довольны своими способностями в немецком языке, считают, что без труда справляются с лингвистическими требованиями, предъявляемыми к коммуникации на работе и в быту. Однако при этом подразумеваются почти только устные формы взаимодействия.

Как бы нам ни хотелось видеть всех активно читающими и пишущими, печатная продукция и письмо не занимают значительного места в жизни большинства людей после того, как они оканчивают школу и получают специальное образование. Тем не менее и в этой области можно поставить определенные цели:

КМ: *Например, я стремлюсь к этому, ну чтоб я могла бы читать, ну, как по-немецки, очень, как, хорошо, плавно прям чтоб. Поэтому я, например, щас вступила в такую, как сеть, как, Facebook, только по-русски, называется Одноклассники. Вот я этим пользуюсь, я, например, поставила вот прям русский язык, там мог бы выбрать английский или немецкий, но я поставила русский язык, значит, все, что я там делала, все на русском написано. И я там и читаю анекдоты, например, и там тоже какие-то там, не знаю, вещи пишут, я вот это вот читаю по-русски. Ну, если я для себя сама читаю, мне это, конечно, легче, и я как медленно читаю там, по слогам, некоторые буквы я не знаю, но если ты там прочитаешь слово, ты как поймешь это, и эту букву как вставишь.*

ЭЗ: *Мне надо lesen lesen lesen читать или mit с гугл... с гугл übersetzen [переводить].*

Обычно повседневные практики не требуют значительных умений в сфере грамотности, и люди справляются с такими задачами без проблем. Дискурсивный анализ общения с нашими молодыми людьми демонстрирует, что почти все участники имеют настолько развитые устные навыки владения немецким языком, что их можно охарактеризовать как очень хорошие или хорошие. Точнее, они обладают базовыми немецкоязычными фонетическими, прагматическими, семантическими, морфологическими, синтаксическими и дискурсивными навыками для взаимодействия с другими людьми в избранной ими профессиональной сфере и в личном плане. Различия в навыках устного немецкого языка проявляются, прежде всего, в понимании и разработке сложных разговорных сообщений, связанных с ситуациями, которые, помимо прочего, требуют дифференцированного словарного запаса и развернутых синтаксических структур. Все молодые люди общаются чаще всего исключительно на немецком языке, но если они находятся дома у родителей, им приходится понимать также то, что говорится по-русски. В то же время даже в ходе чисто русскоязычного общения каждый участник постепенно приспосабливался к собеседнику, начиная лучше понимать и более развернуто реагировать на его реплики. Создается впечатление, что каждый способен разбудить в себе «спящий» русский язык и стать более успешным носителем языка.

### **Обсуждение и заключение**

Все участники общения многоязычны. Компетенция на немецком языке стала наиболее хорошо сформированной и это наиболее часто используемый язык. Он в основном используется в молодых семьях и в кругу их друзей. Сложным, индивидуально и социально важным критерием языкового развития является усвоение языковых умений, выходящих за рамки простых навыков письма и чтения, что включает в себя понимание и формирование сложных текстовых высказываний в устной и письменной форме. Например, сюда входит



реализация прагматических шаблонов (утверждение/обоснование, отчет, рассказ, изложение, сравнение, объяснение, оценка и т.д.) с помощью дифференцированного набора слов, разветвленного синтаксиса и различных способов организации текста. В области письменной речи сюда входит способность быстро воспринимать и обрабатывать повседневные тексты, а также контролировать и корректировать собственное понимание прочитанного, составлять и критически редактировать собственные тексты. Такого уровня достигли не все участники проекта. Из международных и внутригерманских сравнительных исследований уровня развития навыков чтения известно, что значительная часть молодых немцев, не являющихся иммигрантами, также не приобрела достаточной квалификации в области академического владения родным языком, необходимого для обучения на протяжении всей жизни и активного участия в процессах социального проектирования.

Семьи российских немцев так устроены, что русский язык и через 30 лет после репатриации продолжает использоваться в их жизни в самых разных пропорциях и формах, прежде всего в общении с родителями, бабушками и дедушками, причем внутрисемейные отношения остаются по-прежнему близкими и уважительными. Смешение и чередование языков символизирует этот особый тип коммуникации. Поэтому участники проекта хотят, чтобы соответствующие языковые навыки передавались их детям, если не через них самих, то через их родителей, бабушек и дедушек. Цели, которые участники ставят перед собой в отношении совершенствования своего владения русским языком и его применения, редко выходят за рамки внутрисемейной символической функции: они редко видят пользу в академическом знании языка. Даже если кто-то может применить его в профессиональной, трудовой деятельности, то для по-настоящему активного продвижения собственной компетенции в этой сфере нужно приложить вначале значительные усилия по его всестороннему развитию, а результат не вполне очевиден, т.к. сама собой грамотность, как это произошло с умением понимать устную речь, не появилась. Некоторые не хотят демонстрировать свои умения, чтобы не привлекать к себе особого внимания. Только одна участница изучала русский язык в школе, она же сравнительно легко читает и немного пишет по-русски. Даже большинство родителей молодых людей поздно осознают, что они являются свидетелями постепенной потери русскости у своих детей. В конце концов, уровень владения русским языком и разговорные навыки почти для всех участников все еще можно охарактеризовать как имеющие потенциал развития при создании соответствующих условий, что мы видели на примере тех, кто ездил в места, откуда родители родом, к друзьям и родственникам. Нет ни одного участника, который бы вообще не владел русским языком и/или высказывался бы против использования русского языка в семье.



Другими иностранными языками владеют в разной мере: некоторые полноценно овладели английским и работают на нем, другие еще и французским, немного польским от коллег и друзей, а один участник говорит на бытовом уровне с турками на турецком языке. Есть и иные констелляции языков.

Мы предполагаем, что наши выводы характеризуют именно это конкретное поколение. Мы не можем экстраполировать полученные результаты на тех, кто приехал до 1980-х годов, потому что мы не прослеживали их развитие на протяжении всего периода адаптации, а по тем данным, которые у нас есть на начало 1990-х годов, русский язык уже не был языком общения ни в семье, ни в обществе. Возможно, это связано и с тем, что у предыдущих поколений и сохранность немецкого языка на территории Российской империи была выше (они успели поучиться в немецких школах, жили более компактно, заключали браки в своей среде и пр.). Описанный опыт непереносим и на тех детей переселенцев, кто родился уже в Германии спустя годы после репатриации родителей: условия в семье для усвоения ими немецкого и русского языков и характер их немецко-русского двуязычия сильно отличаются от описанных нами. Судя по тем записям, которые у нас есть, в некоторых семьях русский язык в этом поколении может быть либо очень хорошо развитым, либо полностью отсутствовать, а для овладения немецким языком благодаря уверенности в себе родителей и старших братьев и сестер складываются, безусловно, гораздо более благоприятные условия.

Идентификация с родителями, бабушками и дедушками, а также желание сохранить определенные черты семейного менталитета, вероятно, являются основной причиной того, что участники проекта, хотя и относят себя к немцам, хотят быть немцами особого типа: с русской составляющей, людьми жизнерадостными, темпераментными, гостеприимными, открытыми для общения с другими людьми. Они испытывают определенный скептицизм в отношении этнических категорий и готовы дружить через этнические границы. Оглядываясь на свою жизнь, молодые люди идентифицируют Германию как свою родную страну и благодарны за предоставленные им возможности. Ни один из прослеженных нами путей становления личности не привел к маргинализации и отстранению от общества.

### Литература

- Ауман В.А., Чеботарева В.Г.* (ред.) (2011) Российские немцы: XXI век. М.: Центр немецкой культуры. 509 с.
- Бурд М.А.* (2011) Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста (на примере Германии).. Дис. ... канд. педагогических наук. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина. 248 с.



- Герман А.А.* (ред.) (2011) Гражданская идентичность и внутренний мир российских немцев в годы Великой Отечественной войны и в исторической памяти потомков. М.: МСНК-пресс. 576 с.
- Менг К., Протасова Е.* (2002) Языковая интеграция российских немцев в Германии // Известия РАН. Серия лит-ры и языка. № 6. С. 29–40.
- Менг К., Протасова Е.* (2011) Интеракционная грамматика раннего билингвизма // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / Отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. М.: Языки славянских культур. С. 221–234.
- Менг К., Протасова Е.* (2015) Трансформация культурно-языкового самосознания российских немцев в Германии // Этнографическое обозрение. № 6. С. 13–25.
- Менг К., Протасова Е.* (2020) Когда не хватает слов : Тактики поддержания разговора у русско-немецких билингвов // Коммуникативные исследования. № 2. С. 283–299.
- Менг К., Протасова Е.* (2021) Как говорят по-русски в Германии? // Человек и язык в коммуникативном пространстве. № 12. С. 242–248.
- Щеглова Т.К.* (ред.) (2022) Немцы России : История, этнография, культура и язык. Барнаул: АГУ. 504 с.
- Allmendinger, J.* (2012) Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon. 304 p.
- Baumert, J. et al.* (Hg.) (2001) PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Berend, N.* (2014) Im Spannungsfeld zwischen Herkunftssprache, Dialekt und Standardsprache : Migration und Remigration am Beispiel russlanddeutscher und russischsprachiger Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion // Deutsche Sprache. V. 42. No. 3. Pp. 218–237.
- Conteh, J.* (2018) Translanguaging // ELT journal. V. 72. No. 4. Pp. 445–447.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., Slegers, P.* (2001) Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies / F. Smit, van der K. Wolf, P. Slegers (Eds.) // A Bridge to the Future : Collaboration between parents, schools and communities. Nijmegen: University Nijmegen. Pp. 55–65.
- Ehlich, K.* (Hg.) (2005) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF. 378 p.
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H.H.* (Hg.) (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn: BMBF. 134 p.
- Eimermacher, K., Volpert, A.* (Hg.) (2005) Verführungen der Gewalt. Russen und Deutsche im Ersten und Zweiten Weltkrieg. München: Fink. 1394 p.
- García, O., Wei, L.* (2014) Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 165 p.
- Hoffmann, L.* (2017) Mehrsprachige Schule in Deutschland / K. Witzlack-Makarevich, N. Wulff (Hg.) // Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb. Berlin: Frank & Timme. Pp. 673–685.
- Hoffmann, L., Ekinici-Kocks, Y.* (Hg.) (2011) Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis in Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider. 344 p.
- Hoffmann, L. et al.* (Hg.) (2017) Deutsch als Zweitsprache : Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Schmidt. 542 p.
- Labuda, O.* (2009) Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural : Morphosyntaktische Phänomene. Mannheim: IDS. 300 p.
- Meng, K.* (2001) Russlanddeutsche Sprachbiografien : Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr. 549 p.
- Meng, K.* (2017) Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“ : Familien- und generationsbezogene Sprachbiografien / K. Witzlack-Makarevich, N. Wulff (Hg.) // Handbuch

des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb. Berlin: Frank & Timme. Pp. 115–135.

- Meng, K., Protassova, E. (2013) *Deutsche or rusaki?* Transformations of the cultural self-conceptions after (r)emigration / I. Du Bois, N. Baumgarten (Eds.) // *Multilingual Identities: New Global Perspectives*. Frankfurt/Main: Lang. Pp. 67–84.
- Meng K., Protassova E. (2016) *Deutsch und Russisch : Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*. Mannheim : IDS. [ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615). 62 p.
- Meng, K., Protassova, E. (2017) *Young Russian-German adults 20 years after their repatriation to Germany* / L. Isurin, C.M. Riehl (Eds.) // *Integration, identity and language maintenance in young immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: Benjamins. Pp. 159–196.
- Meng, K., Protassova, E. (2022) *Geboren in Kasachstan, herangewachsen in Deutschland. Langzeitstudie zur Integration und deutsch-russischen Zweisprachigkeit junger Russlanddeutscher*. Mannheim: IDS. 362 p.
- Niklas, F. et al. (2011) *Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. V. 2. No. 2. Pp. 115–130.
- Taylor, S.K., Despaigne, C., Faez, F. (2017) *Teaching English as an international language pedagogy* / J.I. Liontas (Ed.) // *The TESOL Encyclopedia of English language teaching: Teaching speaking and pronunciation in TESOL*. Hoboken: Wiley. DOI:10.1002/9781118784235.eelt0660
- Timpe-Laughlin, V. (2016) *Learning and development of second and foreign language pragmatics as a higher-order language skill : A brief overview of relevant theories* // *ETS Research Report Series*. DOI:10.1002/ets2.12124
- Tietze, W. (Hg.) (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand. 413 p.
- UNICEF Report (2007) *Child poverty in perspective : An overview of child well-being in rich countries : A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF. 52 p.
- Wright W.E., Boun, S., García, O. (Eds.) (2015) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden: Wiley. 686 p.

### References

- Auman, V.A., Chebotareva, V.G. (Ed.) (2011) *Rossijskie nemcy: XXI vek* [Russian Germans. 21st century]. M.: Centr nemeckoj kul'tury. 509 p. (In Russ.)
- Burd, M.A. (2011) *Psichologo-pedagogicheskie osnovy vzaimodejstvija detskogo sada i sem'i v processe vospitanija i obuchenija russkomu jazyku detej-bilingvov doskol'nogo vozrasta (na primere Germanii)*. Dis. ...kand. pedagogicheskikh nauk [Psychological and pedagogical foundations of the preschool and family interaction in the process of Russian language education and teaching with bilingual children of preschool age (the case of Germany)]. M.: GIRJa im. A. S. Pushkina. 248 p. (In Russ.)
- German, A.A. (Ed.) (2011) *Grazhdanskaja identichnost' i vnutrennij mir rossijskich nemcev v gody Velikoj Otechestvennoj vojny i v istoricheskij pamjati potomkov* [Citizen identity and the inside world of the Russian Germans in the time of the Great Fatherland war and in the historical memory of their descendants]. M.: MSNK-press. 576 p. (In Russ.)
- Meng, K., Protassova, E. (2002) *Jazykovaja integracija rossijskich nemcev v Germanii* [Linguistic integration of the Russian Germans in Germany] // *Izvestija RAN. Serija lit-ry i jazyka*. No. 6, Pp. 29–40. (In Russ.)
- Meng, K., Protassova, E. (2011) *Interakcionnaja grammatika rannego bilingvizma* [Interactional grammar of early bilingualism] // *Put' v jazyk: Odnjazychie i dvujazychie* / Ed. by S.N. Cejtlin, M.B. Eliseeva. M.: Jazyki slavjanskikh kul'tur. Pp. 221–234. (In Russ.)

- Meng, K., Protassova, E. (2015) Transformacija kul'turno-jazykovogo samosoznanija rossijskih nemcev v Germanii [Transformation of the cultural and linguistic self-consciousness of the Russian Germans in Germany] // *Etnograficheskoe obozrenie*. No. 6. Pp. 13–25. (In Russ.)
- Meng, K., Protassova, E. (2020) *Kogda ne hvataet slov : Taktiki podderzhanija razgovora u rusko-nemeckih bilingvov* [Running out of words: tactics for maintaining conversation among Russian-German bilinguals] // *Kommunikativnye issledovanija*. No. 2. Pp. 283–299.
- Meng, K., Protassova, E. (2021) *Kak govoryat po-russki v Germanii?* [How they speak Russian in Germany] // *Chelovek i jazyk v kommunikativnom proctranctve*. No. 12. Pp. 242–248.
- Shcheglova, T.K. (Ed.) (2022) *Nemcy Rossii : Istorija, etnografija, kul'tura i jazyk* [Germans of Russia: history, ethnography, culture and language]. Barnaul: AGU. 504 p.
- Allmendinger, J. (2012) *Schulaufgaben : Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon. 304 p.
- Baumert, J. et al. (Hg.) (2001) *PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Berend, N. (2014) *Im Spannungsfeld zwischen Herkunftssprache, Dialekt und Standardsprache: Migration und Remigration am Beispiel russlanddeutscher und russischsprachiger Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion* // *Deutsche Sprache*. Vol. 42. No. 3. Pp. 218–237.
- Conteh, J. (2018) *Translanguaging* // *ELT Journal*. Vol. 72. No. 4. Pp. 445–447.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., Slegers, P. (2001) *Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies* / F. Smit, van der K. Wolf, P. Slegers (Eds.) // *A Bridge to the Future: Collaboration between parents, schools and communities*. Nijmegen: University Nijmegen. Pp. 55–65.
- Ehlich, K. (Hg.) (2005) *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF. 378 S.
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H.H. (Hg.) (2008) *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF. 134 p.
- Eimermacher, K., Volpert, A. (Hg.) (2005) *Verführungen der Gewalt. Russen und Deutsche im Ersten und Zweiten Weltkrieg*. München: Fink. 1394 p.
- García, O., Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 165 p.
- Hoffmann, L. (2017) *Mehrsprachige Schule in Deutschland* / K. Witzlack-Makarevich, N. Wulff (Hg.) // *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme, Pp. 673–685.
- Hoffmann, L., Ekinci-Kocks, Y. (Hg.) (2011) *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis in Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider. 344 S.
- Hoffmann, L. et al. (Hg.) (2017) *Deutsch als Zweitsprache : Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Schmidt. 542 p.
- Labuda, O. (2009) *Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural : Morphosyntaktische Phänomene*. Mannheim: IDS. 300 p.
- Meng, K. (2001) *Russlanddeutsche Sprachbiografien : Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr. 549 p.
- Meng, K. (2017) *Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“ : Familien- und generationsbezogene Sprachbiografien* / K. Witzlack-Makarevich, N. Wulff (Hg.) // *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme. Pp. 115–135.
- Meng, K., Protassova, E. (2013) *Deutsche or rusaki? Transformations of the cultural self-conceptions after (r)emigration* / I. Du Bois, N. Baumgarten (Eds.) // *Multilingual Identities: New Global Perspectives*. Frankfurt/Main: Lang. Pp. 67–84.
- Meng, K., Protassova, E. (2016) *Deutsch und Russisch : Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*. Mannheim : IDS. [ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615](http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615). 62 p.



- Meng, K., Protassova, E.* (2017) Young Russian-German adults 20 years after their repatriation to Germany / L. Isurin, C.M. Riehl (Eds.) // Integration, identity and language maintenance in young immigrants. Russian Germans or German Russians. Amsterdam: Benjamins. Pp. 159–196.
- Meng, K., Protassova, E.* (2022) Geboren in Kasachstan, herangewachsen in Deutschland. Langzeitstudie zur Integration und deutsch-russischen Zweisprachigkeit junger Russlanddeutscher. Mannheim: IDS. 362 p.
- Niklas, F. et al.* (2011) Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 2. No. 2. Pp. 115–130.
- Taylor, S.K., Despaigne, C., Faez, F.* (2017) Teaching English as an international language pedagogy / J.I. Liontas (Ed.) // The TESOL Encyclopedia of English language teaching: Teaching speaking and pronunciation in TESOL. Hoboken: Wiley. DOI:10.1002/9781118784235.eelt0660
- Timpe-Laughlin, V.* (2016) Learning and development of second and foreign language pragmatics as a higher-order language skill : A brief overview of relevant theories // ETS Research Report Series. DOI:10.1002/ets2.12124
- Tietze, W.* (Hg.) (1998) Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand. 413 p.
- UNICEF Report* (2007) Child poverty in perspective : An overview of child well-being in rich countries : A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Florence: UNICEF. 52 p.
- Wright, W.E., Boun, S., García, O.* (Eds.) (2015) The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. Malden: Wiley. 686 p.

---

**Катарина Менг** — доктор филологических наук, профессор.  
Адрес: 15848 Германия, Фридланд, Вугельмюле, Фридлен, 5  
Эл. адрес: [kathmeng@online.de](mailto:kathmeng@online.de)

**Екатерина Протасова** — доктор педагогических наук, доцент.  
Адрес: 00660, Финляндия, Хельсинки, Леполанти, 91 А 3.  
Эл. адрес: [ekaterina.protassova@helsinki.fi](mailto:ekaterina.protassova@helsinki.fi)

---

Для цитирования: *Менг К., Протасова Е.* Двухязычие у молодого поколения российских немцев в Германии [Электронный ресурс] // Социоллингвистика. 2023. No. 1 (13). С. 72–88. DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-72-88

For citation: *Meng, K., Protasova, E.* Bilinguality in the young generation of Russian Germans in Germany [online] // Sociolinguistics. 2023. No. 1 (13). Pp. 72–88. DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-72-88