

Н.С. Рыжук

---

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЗАРУБЕЖЬЯ

---

**Аннотация.** Численность русской диаспоры в мире, по последним данным, превышает 35 млн человек. По мере того как все больше русскоязычных людей оказываются за пределами России, необходимость обучать русскому языку детей, растущих в иноязычном окружении, приобретает все большую актуальность. Рассматриваются понятие и основные типы билингвизма, некоторые аспекты детского двуязычия, образовательный статус русского языка в России и за ее пределами, условия преподавания русского языка за рубежом, влияние поведения родителей на успешность освоения русского языка детьми-билингвами вне России.

**Ключевые слова:** билингвизм, русский как иностранный (РКИ), межъязыковая интерференция, обучение языку.

N.S. Ryzhuk

---

## CHALLENGES OF TEACHING RUSSIAN TO BILINGUAL CHILDREN ABROAD

---

**Abstract.** Some 35 million native Russian speakers are estimated to live outside of the Russian Federation. The larger the Russian speaking diaspora is, the more important teaching Russian to immigrant children is. The paper analyses the definition and main types of bilingualism, some characteristics of childhood bilingualism, the educational role and status of the Russian language in Russia and abroad, the challenges of teaching Russian abroad, the influence of attitudes and behavior of parents on their bilingual children's Russian language development abroad.

**Keywords:** bilingualism, Russian as a Foreign Language (RFL), language interference, language teaching.

Существует множество определений билингвизма и множество типологий билингвизма. Наряду с термином «билингвизм» иногда используют термин «билингвальность» (bilinguality). *Билингвальность* представляет собой психолингвистическую характеристику двуязычного индивида и заключается в его способности продуцировать речь на двух языках. *Билингвизм* как более широкое понятие включает, помимо билингвальности, социолингвистическую характеристику индивида и общества [9, с. 27]. При исследовании речи ребенка мы используем оба термина.

Любопытно отметить, что у детей-билингвов в определенном возрасте отмечается колебание сбалансированности компетенции в двух языках, поскольку дети чутко реагируют на изменение интенсивности и экстенсивности общения на каждом из них. Период, когда речевое развитие ребенка на двух языках протекает относительно сбалансированно, может длиться разное время и наблюдаться в разном возрасте. Большинство же билингвов не обладают равной компетенцией во всех видах речевой деятельности на каждом из двух языков. Такой билингвизм называют *непол-*

Некоторые особенности обучения детей-билингвов русскому языку  
в условиях зарубежья**Рыжук Наталья Сергеевна**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва. Сфера научных интересов: теория и практика перевода, современные подходы и методы в обучении английскому языку и русскому языку как иностранному. Автор более 25 опубликованных научных работ.  
Электронный адрес: kns05@mail.ru

ным, частичным, несбалансированным (non-balanced) или доминантным (dominant) [9, с. 29]. Так, например, русско-английские дети-билингвы в условиях постоянного англоязычного окружения рано или поздно переходят на стадию несбалансированного, доминантного в английском языке билингвизма, когда адекватность коммуникативному возрасту наблюдается лишь в коммуникации на доминантном языке, в отношении недоминантного (русского) языка эта способность в разной степени начинает ослабевать и отставать от реального возраста ребенка. Здесь основную роль начинают играть два ключевых параметра: темпоральный и функциональный. Первый находит применение в установлении степени регулярности пользования языками в общении, второй – в выявлении сфер общения.

По критерию коммуникативной активности обычно выделяют *активных* и *пассивных билингвов* [9, с. 33]. Пассивность билингвизма не является постоянной характеристикой. При одновременном и непрерывном усвоении двух языков дети в определенном возрасте (2–4 года) являются активными билингвами, а впоследствии могут либо сохранить активность в общении на каждом языке, либо стать пассивными билингвами.

Комплексный подход к характеристике билингвизма с использованием двух критериев – компетенции и коммуникатив-

ной активности – позволяет выделить три типа билингвов: *продуктивный, репродуктивный и рецептивный* [3, с. 24]. Продуктивные билингвы понимают и свободно создают речевые произведения на двух языках, репродуктивные билингвы понимают и воспроизводят речь по имеющимся в памяти речевым моделям, рецептивные билингвы только понимают (в разной степени), но испытывают затруднения в речи на одном из языков. Последнее состояние билингвальности не является статичным: в активном общении рецептивное владение языком сменяется репродуктивным. При последовательном усвоении двух языков ребенок сначала проявляет себя как рецептивный или пассивный билингв, а затем может перейти к активному репродуктивному (и далее к продуктивному) использованию двух языков, что подтверждается нашими наблюдениями за детьми-билингвами.

По форме языка билингвизм может быть *только устным, только письменным или двуединым* [5, с. 13].

В условиях одноязычного образования дети обычно развиваются как монограмотные и рецептивно биграмотные билингвы, а при двуязычном обучении в школе или благодаря специально организованным занятиям в семье способны стать репродуктивно (или продуктивно) и активно биграмотными индивидами. Хотим отметить, что, развивая биграмотность у ребенка,

преподавателю следует учитывать сложности, возникающие при освоении чтения и письма на языках с разными алфавитами и начертаниями письменных знаков. Так, отличие русского и английского алфавитов делает формирование русско-английской биграмотности более сложной задачей для русско-английского ребенка-билингва по сравнению с той, что стоит перед детьми, чье двуязычие включает языки со сходными алфавитами, например на латинской основе. С другой стороны, сходство алфавитов может вызвать негативный перенос навыков чтения и письма из одного языка в другой (в данном случае мы говорим о так называемой межъязыковой интерференции).

По возрастным особенностям начала формирования билингвизма можно выделить четыре типа: *младенческий (infant)* – от 0 до 1; *детский (childhood)* – от 1 до 12 лет; *подростковый (adolescent)* – от 12 до 17 лет и *взрослый (adult)*. Впервые указанные типы билингвизма выделил Э. Хауген [10].

Вопрос о том, какое усвоение языков можно считать одновременным, решается по-разному. Так, некоторые исследователи полагают, что только младенческий билингвизм характеризуется совпадением времени усвоения языков, что позволяет говорить об *одновременном (simultaneous) двуязычии*, во всех остальных случаях наблюдается *последовательный (successive, subsequent) билингвизм* [9, с. 37]. Другие уточняют, что одновременным следует считать такой билингвизм, при котором введение второго языка в общение предшествует появлению слов в речи ребенка на первом языке. Третьи считают, что билингвизм считается одновременным, если второй язык введен в общение до достижения ребенком трехлетнего возраста. В любом случае, по нашим наблюдениям, чем позднее второй язык введен в общение с ребенком,

тем более явно проступают черты доминантности первого языка на всех языковых уровнях.

Проблема определения билингвизма и выявления его типов актуальна по многим причинам. От ее решения зависит не только основа для формирования научных концепций, но также и языковая политика в области образования, отношение к двуязычным индивидам со стороны общества и их самооценка.

Важно отметить, что речевое развитие ребенка-билингва имеет свои особенности. Так, такие дети в среднем начинают говорить позже, о чем, как мы не раз отмечали для себя, пишут на форумах и говорят родители детей-билингвов. Факторами, отрицательно влияющими на качество речи, могут быть тревога, страх и прочие отрицательные эмоции. Негативное отношение к русскому языку часто может быть реакцией на семейные конфликты, а также иные внешние факторы, о которых речь пойдет ниже.

Если говорить о собственно языковой стороне речевого развития билингвов, то у таких детей два языка часто находятся на онтогенетически разных стадиях развития [6, с. 26]. Это бывает, если ребенок «застревает» в процессе изучения одного из языков на более низком уровне, когда меняются условия обучения (переход в другую школу, переезд в иную языковую среду). С точки зрения логопедов, родной язык в иноязычной обстановке неизбежно отстает от того уровня, который мог бы быть у ребенка в норме в соответствующем возрасте. Самое очевидно отставание – в области словаря [6, с. 143]. Словарный запас каждого из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма словарей больше, чем у них. Представления же, стоящие за понятиями на каждом из языков, различны. В этом

Некоторые особенности обучения детей-билингвов русскому языку  
в условиях зарубежья

случае можно говорить о *межъязыковой интерференции* на лексико-семантическом уровне, в результате которой ошибки возникают либо на речевом уровне, либо на уровне денотатов (объемов значения корреспондирующих слов) [9, с. 71].

Кроме того, в речи может быть множество фонематических нарушений – дифференциация звуков, например шипящих и свистящих, запаздывает у многих детей, наблюдается субституция трудных звуков более легкими по артикуляции. Особенно уязвима речь билингва на недоминантном языке в инотационном плане [9, с. 62]. Некоторые исследования показали, что у ребенка интонационный слух формируется раньше, чем фонематический, что ребенок начинает раньше понимать интонации, чем слова. Недостаточно сбалансированный инпут на начальном этапе становления билингвизма формирует фонологичность слуха ребенка только на доминирующем языке.

Некоторые дети при недостаточном доступе к изучаемому языку не усваивают некоторые грамматические явления, а в синтаксисе преобладают заимствованные конструкции (грамматическая интерференция). Например, если на русском языке с ребенком говорит только мама, то он долго не будет употреблять глагольные окончания или междометия, свойственные мужской речи. В онтогенезе одновременного усвоения двух языков интерференция проявляется тем меньше, чем более сбалансированы билингвизм родителей и объем двуязычного инпута. При освоении русского языка в контексте последовательного двуязычия проявления интерференции зависят от интервала введения двух языков в инпут: чем позднее начинается общение с ребенком на втором языке, тем заметнее интерференция. Морфология – как известно, это самый сложный для освоения фраг-

мент языковой системы. При освоении русского языка в контексте последовательного двуязычия синтаксис всегда серьезно обгоняет морфологию. Однако учитывая большую пластичность мозга ребенка, можно сказать, что чем больше и разнообразнее речевая среда, чем активнее речевая деятельность на данном языке, тем успешнее процесс обучения, что подтверждается нашей практикой общения с детьми-билингвами.

Интерференция проявляется и на уровне графики и орфографии. Даже почерк билингвов становится иным, «нерусским» [6, с. 134]. Опора идет на общие графемы и начертания, но различия в написании будут в пользу тех движений, которые более частотны. Сильная доминантность одного из языков отрицательно влияет на успехи в освоении орфографии.

Итак, специфика проявления интерференции в речи билингва зависит от ряда факторов, однако чем дольше длится стадия сбалансированного общения с ребенком на двух языках, тем меньше проявления межъязыковой интерференции.

Важную роль в сохранении русского языка за рубежом играют и некоторые особенности внешних условий протекания коммуникации: языковая политика страны пребывания, общественное мнение и установки окружающих, особенности бытования русского языка в контакте с другими языками. Однако, на наш взгляд, во многом успешность освоения ребенком-билингвом русского языка зависит от поведения родителей и степени их вовлеченности в процесс изучения ребенком языка. Есть ряд причин, по которым русский язык становится пассивным, а то и вовсе вытесняется языком среды.

Так, например, весьма часто родители стремятся не интегрировать ребенка в культуру страны проживания, а асси-

милировать, забывая о том, что если язык не поддерживать в течение четырех лет, ребенок полностью забудет русскую речь [4, с. 94]. Поэтому для сохранения языка важно придерживаться известного в смешанных семьях принципа «один родитель – один язык» (One Parent, One Language – OPOL) [1, с. 101]. Это нужно и для того, чтобы ясным и простым способом разделить языки. Если такого разделения не произойдет, ребенок будет смешивать языки – говорить на смешанном наречии. В семьях же, где родители с самого начала проводят определенную языковую политику, дети свободнее в своем языковом поведении. Они натренированы в переключении кода, им не трудно переходить с языка на язык, выбирать тот язык, который требует среда.

Не менее важный фактор – количество носителей языка, с которыми контактирует ребенок [4, с. 32]. Если на самой ранней стадии достаточно лишь одного представителя каждого языка, чтобы ребенок развивался многоязычным, то позже, как только ребенок замечает, что на одном из языков говорит большинство, он пытается перейти на язык окружения. В это время очень важно всеми возможными способами увеличить число говорящих с детьми на русском языке. Особенно важно максимально расширять круг общения с ровесниками. Вместе с тем, мы полагаем, нужно продолжать настаивать на том, чтобы и в общении с родителями ребенок всегда отвечал на языке родителей.

Еще одной причиной отсутствия желания говорить на русском является тот факт, что русский язык в условиях ограниченной языковой среды является, как правило, языком нотаций и нравоучений со стороны родителей, тогда как язык страны проживания является для ребенка языком обучения, познания окружающего мира, игр

со сверстниками, а значит, ассоциируется у ребенка с чем-то приятным и увлекательным. Ребенок может перестать отвечать родителям на русском. Поэтому мы считаем важным сделать так, чтобы слабый язык также ассоциировался с занятиями, которые приносят детям удовольствие (семейные игры, чтение книг, просмотр фильмов, прослушивание песен, посещение ребенком кружков и секций на русском языке, приготовление национальных блюд и так далее).

Русский язык может в значительной степени стереться в речевом сознании говорящего, если в свое время не получил письменной основы. В этом случае родителям самим или с помощью преподавателя важно обучать ребенка грамоте. В целом, важно обеспечивать для русского языка достаточный инпут.

Еще одна причина – психологическая. Случается так, что ребенок начинает идентифицировать себя со взрослым своего пола и говорить, соответственно, на «языке мужчин» или на «языке женщин». Или же в переходный период подросток вдруг начинает испытывать желание обособиться от родителей, что проявляется и в языке. Здесь на помощь родителям может прийти семейный психолог. Последовательная политика родителей помогает преодолеть как психологические, так и языковые проблемы детей и подростков.

Случается и так, что ребенок сам не хочет общаться на русском языке с родителями из-за чувства неловкости и страха быть в глазах друзей не таким, как остальные дети. Подчас родители сами виноваты в возникновении подобных чувств у ребенка. Речь в данном случае идет о факторе престижности языка. Помимо повседневного языкового поведения взрослых, большое значение имеет и их собственное отношение к такому явлению, как билингвизм [1, с. 59].

Некоторые особенности обучения детей-билингвов русскому языку  
в условиях зарубежья

Нельзя отказываться от родного языка в присутствии тех, кто на этом языке говорит [4, с. 42]. Иначе у ребенка сложится впечатление, что родной папин или мамин язык непрестижный. Социальный статус языка оказывает сильное влияние на его распространение в семьях. Язык, который считается более престижным, охотнее передают и активнее поддерживают на высоком уровне. Таким образом, родители, желающие передать свой язык, должны сыграть главную роль в том, чтобы изменить негативную картину, которую общество транслирует детям, выстроив правильную и последовательную языковую политику в семье.

Когда ребенок начинает понимать, что общается на двух языках, на его отношение к этому факту способны повлиять многие окружающие его люди. Недостаток знаний и позитивного отношения к таким детям может вызвать их нежелание разговаривать на русском языке. Ребенок начинает отказываться от общения на языке. Самоидентификация его билингвальности в таких случаях, к сожалению, иногда приводит к негативной самооценке и либо к прекращению, либо к менее успешному формированию двуязычия. Вслед за Е.А. Хамраевой мы считаем, что в такой ситуации решающее значение получает позитивная самоидентификация билингва с обеими языковыми группами [8]. В период, когда ребенок начинает осознавать свой билингвизм, особенно важно давать позитивную оценку его билингвального речевого поведения.

Родителям, как нам кажется, самим следует ответить на вопрос: для чего их ребенку русский язык за рубежом? Большинство из тех, кто хочет сохранить в семье русский язык, исходят из того, что это язык их прошлого, язык их чувств; дети, знающие русский язык, сохраняют более близкие

отношения с русскоговорящими родственниками в России. Любопытно отметить, что, по мнению американских психосоциологов Говарда Гарднера и Уоллеса Ламберта, именно так называемая интегративная мотивация (изучение языка из любви к языку и желания быть частью группы людей, говорящих на этом языке) дает гораздо более долгосрочный прогресс, чем мотивация инструментальная (изучение языка с прагматической целью) [1, с. 42]. Как правило, в решении родителей говорить (или нет) на том или ином языке мы наблюдаем именно такую интегративную и/или инструментальную мотивацию.

Следует сказать о том, что русский язык в России и за ее пределами обладает различным образовательным статусом. Сегодня мы можем говорить о том, что есть методика преподавания русского языка как государственного; методика преподавания русского языка как родного; методика преподавания русского языка как неродного (второго); методика преподавания русского языка как иностранного; методика преподавания русского языка в условиях ограниченной языковой среды (билингвы вне России), в целом опирающаяся на методику преподавания РКИ.

Как известно, условия обучения влияют на цели обучения, методические концепции, средства и принципы обучения, собственно процесс и результаты обучения. Обучение русскому языку в условиях иноязычной среды (или ограниченной языковой среды) имеет свою специфику, которая оказывает определенное влияние на работу русскоязычного преподавателя за рубежом. Безусловно, есть ряд общих моментов, которые мы, преподаватели РКИ, учитываем в своей работе независимо от того, работает ли он в России или за рубежом. К таковым относятся культурно-языковой опыт учащихся, особенности националь-

ного языка, культуры и менталитета и деятельностно-психологические особенности учащихся. Однако есть ряд особенностей иноязычной среды обучения в сравнении с русской языковой средой, которые определенным образом влияют на нашу работу за рубежом (онлайн). Рассмотрим эти особенности подробнее.

Начнем с наиболее очевидного. Интерес иностранцев, находящихся в России, к изучению русского языка подкрепляется и стимулируется реальностью языковой среды. Основной же задачей преподавателя РКИ вне России является поддержание и развитие субъективной мотивации учащихся к изучению русского языка, стимулирование интереса к России, к ее людям и культуре [2, с. 9].

В языковой среде большинство методических стратегий опирается на модель «от действительности – к тексту». Вне России реализуется обратная модель «от текста – к действительности». В этом случае проводником в эту действительность становится преподаватель РКИ, являющийся носителем языка, стереотипов коммуникативного поведения, культуры, фоновых знаний, что возможно только в условиях реализации в практике преподавания РКИ дидактического *принципа сознательности* [2, с. 45]. Преподаватель РКИ в идеале, по нашему мнению, должен представлять собой всесторонне развитую языковую мультикультурную личность, которую должны захотеть понять и принять как его иностранные коллеги, так и учащиеся. Но, чтобы это произошло, преподавателю необходимо учитывать специфику национальной системы образования и национального менталитета, то есть вступить в межкультурное взаимодействие с окружающими. Необходимо понимать, каков социальный статус учителя в той или иной культуре, каков господствующий педа-

гогический стиль, иметь представление о характере дистанции и близости между учителем и учащимися, о культурно-языковом кругозоре учащихся, тематических табу и императивах, методических направлениях, стратегиях и тактиках, принятых в той или иной стране, роли оценок и форм контроля в этих странах. Не может преподаватель РКИ не учитывать и общественно-социальные условия жизни в стране своего пребывания: открытый или закрытый характер общества, миграционные процессы, происходящие в нем, отношение к иностранцам и интернациональным контактам, языковую политику страны [2, с. 15]. Русскоязычный преподаватель, не понявший и не осознавший нормы и традиции коммуникативного и невербального поведения данной страны, но пытающийся навязывать свои нормы и традиции коллегам и учащимся, обречен на неэффективное общение, нерезультативное преподавание, на непреходящий культурно-коммуникативный шок. Строго говоря, преподаватель РКИ, работающий за рубежом (или онлайн с детьми-билингвами), должен обладать высокой степенью гибкости как сознания, так и профессиональных, методических навыков и умений.

Основополагающим дидактическим принципом в иноязычной среде наряду с принципом сознательности является *принцип наглядности*. Если в России учащихся-иностранцев окружает изучаемый язык в виде естественных зрительных, слуховых, ситуативных, культурных опор, то вне России круг этих опор уже, они чаще носят учебный, искусственный характер. Поэтому в иноязычной среде неизмеримо возрастает роль средств обучения и требований к ним. Для билингвальных детей разрабатываются специальные учебные курсы и пособия (например, И. Кляйн-Никитенко, М. Юблайс «Хочу говорить

Некоторые особенности обучения детей-билингвов русскому языку  
в условиях зарубежья

по-русски», А. Бердичевский «Русский язык в математике» и другие). Хотя следует сказать, что по-прежнему, к сожалению, многим детям-билингвам вне России русский язык преподается как иностранный, даже учебники имеют гриф «Русский язык и чтение для зарубежных школ» [7, с. 259].

Следующий дидактический принцип – *принцип доступности и посильности* [там же, с. 46]. Преподаватель РКИ должен иметь в виду, что те требования, которые предъявляются к учащимся-иностранцам в России, должны отличаться от требований, которые он будет предъявлять к тем же учащимся вне России. Это связано с языковым барьером, который подчас так непросто разрушить, и с тем, чтобы заставить учащихся поверить в свои силы, и с разной степенью мотивации, о которой мы уже писали.

*Принцип прочности усвоения знаний, навыков и умений* является чрезвычайно актуальным вне России, так как там обычно отсутствует хорошая база для практического использования полученных на занятиях знаний и сформированных речевых умений и навыков [2, с. 47]. Большую роль здесь играют задания, направленные на развитие долговременной памяти и различные виды контроля, как текущего, так и отсроченного (тесты и диктанты, сочинения, изложения, устные и письменные творческие задания, перекрестный опрос, дискуссии, интервью и тому подобное).

Наконец, не менее важным дидактическим принципом работы преподавателя РКИ за рубежом, о котором все чаще говорят методисты, является принцип *межпредметной координации*, который заключается в согласовании (по возможности) учебного плана, программы, материалов и средств обучения русскоязычного преподавателя с планом, программой, материалами и средствами обучения его зарубежных

коллег. Реализуется это, увы, на практике не всегда, но думать об этом преподаватель РКИ должен.

В контексте преподавания РКИ за рубежом одной из современных тенденций представляется то особое внимание, которое, наряду с коммуникативно ориентированным обучением, уделяется *национально-культуроведческому методу* [2, с. 61]. Этот метод рассматривается методистами в рамках социокультурного подхода как повышающий мотивацию изучения языка и культуры в диалоге с культурой страны проживания и помогающий воспитанию мультикультурной толерантной личности. При этом роль преподавателя состоит в том, чтобы научить учащихся видеть, фиксировать и самостоятельно извлекать культуроведческую информацию из языкового и речевого материала. Кроме того, этот подход ориентирует самого преподавателя на диалог культур и получение им информации о культуре страны пребывания.

Поскольку цели и задачи обучения РКИ в России и за ее пределами дифференцированы, то, следовательно, и содержание и средства обучения в России и за рубежом будут определенным образом различаться. Здесь мы говорим о фоновых и контекстных знаниях, отсутствие которых может поставить учащихся в тупик. И именно от преподавателя РКИ зависят соответствующий сравнительный социокультурный и лингвострановедческий комментарий и анализ материалов, входящих в содержание обучения. Если преподаватель РКИ свободен в выборе учебных материалов, то он должен исходить из бикультурного подхода при их отборе, анализе и комментировании. С одной стороны, это значит избегать культурно-коммуникативного конфликта с местными табу и императивами, с другой – подготовить



учащихся к преодолению культурно-коммуникативного шока при погружении в русскую культуру, к переходу с одного этапа на другой и к сдаче тестов по РКИ.

Итак, проведенное нами исследование показало, что в условиях работы за рубежом или же дистанционно с детьми-билингвами, проживающими вне России, преподавателю русского языка придется не только обучать ребенка-билингва новому, но и корректировать уже устоявшиеся ошибки и восполнять пробелы: работать с артикуляцией, фонетикой и интонацией, морфологией и синтаксисом, грамматикой и лексикой, орфографией и, что не менее важно, мотивацией. Трудности, испытываемые двуязычными детьми очень велики. С одной стороны, они чувствуют себя как дома по крайней мере в двух языках и культурах, с другой стороны, нигде они не чувствуют себя совершенно своими. Для некоторых переход с языка на язык связан с большими психологическими трудностями.

Мы также пришли к выводу о том, что для качественной работы преподавателю русского языка важно не только владеть методикой преподавания языка, но и знать особенности становления речи при двуязычии, а также понимать то, насколько окружение ребенка может влиять на его

самоидентификацию и желание или нежелание изучать русский язык. Формирование двуязычия – сложный процесс. Чтобы разобраться в причинах успеха и неудач на пути билингвального обучения, преподавателю языка нужно интересоваться не только процессами познания и обучения. Необходимо в каждой конкретной ситуации проанализировать то, как личные убеждения и взгляды людей влияют на их языковое поведение. Именно поэтому преподавателю РКИ приходится подчас вовлекать родителей в процесс обучения ребенка русскому языку, выявляя в ходе бесед с ними факторы, которые могут препятствовать успешному освоению ребенком русского языка, и, помогая им, насколько это возможно, выстроить правильную и последовательную языковую политику в семье. Родители, желающие передать свой язык, должны, на наш взгляд, сыграть главную роль в том, чтобы изменить негативную картину, которую общество транслирует детям.

В заключение отметим, что только учет описанных в работе факторов, мешающих успешному освоению ребенком русского языка вне России, будет способствовать успешной работе преподавателя в обучении русскому языку детей-билингвов в условиях иноязычного окружения.

### Литература

1. Абделила-Бозер Б. Дети-билингвы: практический путеводитель для родителей / пер. с фр. Ю. Козыревой. Минск: Дискурс, 2020. 256 с.
2. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 200 с.
3. Верецагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 с.
4. Мадден Е. Русскоязычные дети зарубежья: Справочник мамы. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 144 с.
5. Михайлов М.М. Двуязычие в современном мире: учеб. пособие. Чебоксары, 1988. 70 с.
6. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2013. 276 с.

Некоторые особенности обучения детей-билингвов русскому языку  
в условиях зарубежья

7. Сараева А.Н. Русские дети за границей, или «Посадите тигра в свой бензобак!». СПб.: Златоуст, 2017. 268 с.
8. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учеб. пособие. М.: Билингва, 2015. 152 с.
9. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: монография / отв. ред. М.Б. Елисева. СПб.: Златоуст, 2014. 140 с.
10. Haugen E. *Bilingualism in the Americas*. Alabama, 1956. 160 p.

### References

1. Abdelilah-Bauer B. (2020) *Deti-bilingvy: prakticheskiy putevoditel' dlya roditel'ey* [Bilingual Children: a Practical Guide for Parents]. Minsk: Diskurs. 256 p. (In Russian).
2. Bykova O.P. (2014) *Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoy srede* [Teaching Russian as a Foreign Language in a Foreign Educational Environment]. Moscow: Russkij yazyk. Kursy. 200 p. (In Russian).
3. Vereshchagin E.M. (1969) *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and Methodological Characteristics of Bilingualism]. Moscow. 160 p. (In Russian).
4. Madden E. (2014) *Russkoyazychnye deti zarubezh'ya: Spravochnik mamy* [Russian-speaking Children Living Abroad: a Guide for Mums]. Moscow: Russkij yazyk. Kursy. 144 p. (In Russian).
5. Mihajlov M.M. (1988) *Dvuyazychie v sovremennom mire* [Bilingualism in the Modern World]. Cheboksary, 70 p. (In Russian).
6. Protasova E.Yu., Rodina N.M. (2013) *Mnogoyazychie v detskom vozraste* [Childhood bilingualism]. Saint Petersburg: Zlatoust. 276 p. (In Russian).
7. Saraeva A.N. (2017) *Russkie deti za granicej, ili «Posadite tigra v svoj benzobak!»* [Russians Abroad or “Put the Tiger in Your Gas Tank”]. Saint Petersburg: Zlatoust. 268 p. (In Russian).
8. Hamraeva E.A. (2015) *Russkij yazyk dlya detej-bilingvov: teoriya i praktika* [Russian for Bilingual Children: Theory and Practice]. Moscow: Bilingva. 152 p. (In Russian).
9. Cejtlin S.N., Chirsheva G.N., Kuz'mina T.V. (2014) *Osvoenie yazyka rebenkom v situacii dvuyazychiya* [Language Acquisition of a Child in a Bilingual Environment]. Saint Petersburg: Zlatoust. 140 p. (In Russian).
10. Haugen E. (1956) *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society. 160 p.