

# **ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2014: ДВУЯЗЫЧИЕ**

*Материалы международной научной конференции  
3—5 марта 2014 г., Санкт-Петербург*

Санкт-Петербург  
«Златоуст»



2015

УДК 811.81'23

**Проблемы онтолингвистики: двуязычие — 2014:** Материалы международной научной конференции, 3–5 марта 2014 г., Санкт-Петербург / Редкол.: Т.А. Круглякова, С.В. Краснощекова. — СПб. : Златоуст, 2015. — 232 с.

Главный редактор: *к. ф. н. А.В. Голубева*  
Корректор: *О.С. Каптьол*  
Оригинал-макет: *В.В. Листова*  
Обложка: *В.В. Листова*

В сборник вошли материалы международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики», которая ежегодно проходит в Санкт-Петербурге с 1994 г. Авторы сборника — лингвисты, дефектологи, психологи, специалисты в области преподавания русского языка как родного и неродного. Конференция 2014 г. была посвящена проблемам одновременного освоения двух языков и вопросам изучения русского языка как неродного в условиях современного российского мегаполиса.

© Коллектив авторов (текст), 2015

© ООО Центр «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2015

ISBN 978-5-86547-898-0

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 02.03.15. Формат 60х90/16. Печ. л. 8,75. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства

Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.011312.06.10 от 30.06.2010 г.

ООО Центр «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, оф. 24.

Тел.: (+7-812) 346-06-68; факс: (+7-812) 703-11-79; e-mail: sales@zlat.spb.ru;

<http://www.zlat.spb.ru>

Отпечатано в типографии ООО «Лесник-Принт»,

192007, Санкт-Петербург, Лиговский пр., д. 201, лит. А, пом. 3н, тел.: (+7-812) 380-9318.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Я.Э. Ахапкина</i> О лексической функции и лексических функторах: замещение синтаксической позиции асемантической лексической единицей в русской речи эритажных говорящих и инофонов .....	6
<i>Г.М. Вишневская</i> Интонационный аспект звучащей речи (в ситуации билингвизма) .....	12
<i>Н.В. Гагарина, Р. Шуктомов</i> Макроструктура в нарративах детей с нарушением и без нарушения развития речи. ....	18
<i>Е.В. Галкина, Н.Н. Уржумова</i> Особенности употребления имен существительных детьми-билингвами в ситуации русско-нидерландского двуязычия. ....	23
<i>Е.Н. Далбаши, С. В. Плотникова</i> Об особенностях употребления падежных форм в русской речи детей-билингвов .....	30
<i>Г.Р. Доброва, А.В. Пивень</i> О некоторых особенностях окказионального словообразования у детей-билингвов, детей-монолингвов с ОНР и детей-монолингвов с нормальным речевым развитием. ....	36
<i>Г.Р. Доброва</i> Симплификация в речи русско-английских детей-билингвов .....	43
<i>С.М. Евграфова</i> Проблемы формирования адекватной картины мира .....	51
<i>М.Б. Елисеева, И.В. Гэншоу</i> Говорить по-русски в Люксембурге: пятиязычное развитие детей в поликультурных условиях .....	57
<i>Е. Жеймо</i> О положительном трансфере при овладении русским языком польскоязычными учащимися .....	63
<i>О.Г. Ивановская</i> Обучение и воспитание детей мигрантов в логопедическом пункте в общеобразовательной школе. ....	70

<i>В.Н. Карпухина</i>	Перевод фольклорных текстов естественными билингвами: формирование коммуникативной компетенции у алтайских детей-билингвов. ....	76
<i>Н.Н. Колодина</i>	Структура урока для детей-билингвов. ....	80
<i>Ю.Н. Кононова</i>	Особенности детского словотворчества в двуязычной среде .....	85
<i>А.Н. Корнев, И. Балгюниене</i>	Диагностика нарративов у детей как метод оценки коммуникативно-речевого развития .....	92
<i>С.В. Краснощекова</i>	Местоимения и невербальные дейктические средства в русскоязычной речи детей-инофонов. ....	98
<i>Е.Л. Кудрявцева, Т.В. Волкова</i>	Электронная «Дорожная карта билингва» как инструмент целевого психолого-педагогического и медико-педагогического сопровождения детей и подростков-билингвов с учетом истории миграции, ситуации в семье и индивидуального развития ребенка ..	105
<i>Т.В. Кузьмина, Е.А. Огородникова, С.П. Пак, Э.И. Столярова, И.М. Чернявская, Дун Цзепэн</i>	К вопросу о роли визуальных стимулов в формировании русского словаря у детей-инофонов. ....	113
<i>И.А. Латина</i>	Освоение русского языка детьми-мигрантами (на примере детей с родным турецким языком) .....	119
<i>Е. Мадден</i>	Освоение фразеологизмов многоязычными детьми: замечания к проблеме .....	124
<i>Н.Г. Мальцева, А. Ступс</i>	Усвоение морфологии имени существительного носителями унаследованного русского языка .....	134
<i>Т.М. Марголина</i>	Освоение адекватного словаря инофонами младшего школьного возраста .....	138
<i>О.В. Ненонен</i>	Фонологическое развитие двуязычного ребенка: децелерация или акселерация? .....	145
<i>А.И. Новицкий, И.Г. Овгинникова</i>	Повествования дошкольников: как множественность пропозиций в высказывании влияет на количество пауз хезитации внутри фразы? .....	149

<i>Т.И. Петрова</i>	Украинско-русское полуязычие в коммуникативной компетенции дальневосточного ребенка (на материале воспоминаний о детстве) . . . . .	157
<i>В.А. Попова</i>	Изучение русско-болгарского билингвизма сегодня: мода или необходимость? . . . . .	162
<i>Л.А. Порядженко</i>	Особенности построения описаний детьми дошкольного возраста . .	168
<i>Е.Ю. Протасова, Ю. Экман, С. Киригенко</i>	Самообучение переводу у билингвов . . . . .	172
<i>Т.А. Ретюхина</i>	Проблема национальной самоидентификации в незнакомом культурно-лингвистическом пространстве . . . . .	179
<i>Н. Рингблом</i>	К вопросу о сильном и слабом языках у двуязычных детей: постановка проблемы . . . . .	183
<i>И.М. Румянцева</i>	Быть ли билингвами детям в бывших советских республиках? . . . . .	188
<i>А.А. Смыслова</i>	Состояние морфологического компонента в системе русского языка англо-русских билингвов (на примере падежных форм) . . . . .	193
<i>Т.В. Тимошина</i>	Индивидуальное значение слова как сфера незнания в речи детей . .	200
<i>И.В. Томме-Юкевица</i>	Некоторые особенности усвоения гласных и дифтонгов второго языка детьми-русофонами дошкольного возраста . . . . .	205
<i>А.А. Фишко</i>	Опыт билингвального воспитания в моноэтнической семье . . . . .	211
<i>С.Н. Цейтлин</i>	Что такое аграмматичность речи? . . . . .	218
<i>Е.Н. Чернега</i>	К вопросу об антонимических отношениях между значениями полисемного слова в речи детей-билингвов . . . . .	223
<i>А.К. Шаяхмет</i>	Коммуникативная деятельность двуязычных казахских школьников . . . . .	228

**Я.Э. Ахапкина,**  
Научно-исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
Москва  
yana.akhapkina@gmail.com

## **О ЛЕКСИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ И ЛЕКСИЧЕСКИХ ФУНКТОРАХ: ЗАМЕЩЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ АСЕМАНТИЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЕЙ В РУССКОЙ РЕЧИ ЭРИТАЖНЫХ ГОВОРЯЩИХ И ИНОФОНОВ<sup>1</sup>**

### **LEXICAL FUNCTION AND LEXICAL FUNCTORS: ASEMANTIC LEXICAL UNIT IN THE SYNTACTIC POSITION IN THE SPEECH OF HERITAGE AND SECOND LANGUAGE SPEAKERS**

*Рассматриваются широкозначные лексические единицы, утратившие или утрагивающие лексическое значение и выполняющие преимущественно синтаксическую функцию в схеме порождаемого высказывания — служащие основой для прикрепления зависимого компонента в рамках предложения. Анализируются глаголы «делать» и «являться», имена группы МОМЕНТ в речи эритажных русскоговорящих и осваивающих русский язык англоговорящих.*

*The paper investigates broad-meaning lexical units that have lost or are losing their lexical meaning and are performing predominantly syntactic function in the generated statement scheme: it serves as a base for attaching the dependent component within the frames of the sentence. The verbs delat' "to do" and yavl'at's'a "to be" as well as names of group MOMENT in the speech of heritage Russian speakers and English speakers learning Russian are analyzed.*

*Лексика, синтаксис, семантика, утрата значения, эритаж.  
Vocabulary, syntax, semantics, loss of meaning, heritage.*

---

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2014 году.

## **1. Функциональный потенциал асемантической словоформы.**

Точный выбор лексической номинации, адекватно отражающей замысел пишущего и не нарушающей семантической и грамматической сочетаемости словоформ в предложении, представляет непростую задачу как для носителя языка, так и для эритажного<sup>1</sup> говорящего или инофона. Неслучайно появление незначимых в смысловом отношении единиц, служащих опорой для присоединения зависимых компонентов высказывания, признается одним из симптомов канцелярита: расщепление содержательного единства, с одной стороны, на компоненты, обеспечивающие формальную адекватность предложения, но не несущие иного смысла, и, с другой стороны, на смысловые составляющие, только заполняющие позиции зависимых при асемантическом управляющем слове, раздвигая пределы фразы, помогает пишущему преодолеть трудности, возникающие из-за многофакторности задачи точного выбора слова, а именно такого рода трудности, как правило, заставляют предпочесть клишированный канцелярит более сложному свободному порождению текста. Считается, что появление отвлекающих обстоятельств (постановка нескольких задач, требующих одновременного решения; возникновение шумов в коммуникативном канале; нарастающая усталость пишущего; ограничения во времени для выполнения задания и т.п.; см.: Пашнева 2010) приводит к росту числа асемантических компонентов даже в текстах опытных пишущих — компетентных носителей языка. Эритажный говорящий или инофон<sup>2</sup> постоянно находится в ситуации многозадачности, поскольку его лексические и грамматические компетенции еще только формируются. Соответственно, опорные незначимые синтаксические скрепы помогают преодолеть трудности в порождении высказывания на недоминантном языке.

**2. Заполнение синтаксической схемы широкозначными и гиперонимичными номинациями.** В функции синтаксической опоры (своего рода bootstrapping, формы-посредника, облегчающей построение высказывания; см.: Воейкова 2001: 248–249) используются номинации с максимально обобщенной или стертой семантикой, родовые и сверхгенерализующие понятия. К лексическим фнкторам — семантически опустошенным заменителям конкретного наименования предмета, признака или действия — относятся как

<sup>1</sup> Унаследовавшего русский язык в иноязычном окружении как недоминантный.

<sup>2</sup> Материал собран при помощи корпуса речи эритажных говорящих и инофонов RLC: <http://web-corpora.net/RussianLearnerCorpus>. В корпус включены тексты работ студентов, изучающих русский язык. В примерах сохранена орфография и пунктуация оригинала.

лексемы, подвергшиеся расширению значения в рамках переосмысления обозначаемого феномена и соответствующего референциального сдвига, так и склонные к грамматикализации (упрощению содержания с целью сохранения синтаксической функции; см.: Филипенко 2000: 30–31) лексические единицы.

**3. Глагол *делать*: семантико-синтаксический континуум нормативности.** Поскольку именно акциональный предикат *делать* служит родовым понятием для частных номинаций всех конкретных типов деятельности, он покрывает как фазовые понятия креативно-экзистенциальной сферы: *создавать, воплощать, реализовать, изменять* (см. пример 6), так и точные номинации видового уровня конкретизации категории (см. примеры 4–5). Этот глагол легко калькируется с английского, в том числе в идиоматической сфере (ср. рус. *улучшить настроение, подчеркнуть важность* и кальки *делать день лучше, делать так, чтобы поняли важность*, см. примеры 1–2):

(1) *На пример, сейгас я работаю в кофейне, и мне доставляет большую радость, когда моя кружка кофе **делает** *гей-то* день лучше<sup>1</sup>.*

(2) *Мы надеемся, что вся эта информация **делает так, чтобы все здесь поняли важность** этой проблемы.*

К нему удобно присоединять как именные группы, так и зависимые клаузы. Пример 2, формально допустимый, демонстрирует аналитическую модель с каузативной семантикой (*делать так, чтобы поняли* = *вызвать (каузировать) понимание*), провоцирующую ошибку при замене придаточного именной группой:

(3) *Иногда человек не задумывается о последствиях своих желаний. Он это **делает так для него озарт**. Желающие увидеть г. Притетъ спустя 26 лет после аварии?*

При помощи глагола *делать* (легкого глагола, гиперонима конкретных номинаций действий) синкретические наименования (*изменять, обозреть*) раскладываются на составляющие: грамматикализованный вспомогательный глагол и семантически наполненное имя:

(4) *Мой любимый эпизод из фильма — это когда Маржан **делает резкое изменение жизни**.*

(5) *Он **делает обозрение** произведений искусства с экономической точки зрения, таким образом анализируя рынок искусства.*

При отсутствии синкретичного синонима глагол *делать* вытесняет семантически более точные фазовые маркеры (*создает, полузает, формирует*):

(6) *Вместо этого, она смешивает разные элементы европейскости и азиатности и таким образом **делает свою уникальную «евразийскую» традицию** — как отметил Лев Гумилев.*

**4. Глагол *являться*: посессивность, квалификация, квантификация, обусловленность.** Бытийная семантика (*быть, представлять собой* — толкования *являться*, по МАС) покрывает сферы принадлежности, качественной и количественной характеристик предмета и причинно-следственных отношений между явлениями. Однако если конструкции дефинитного, сопоставительного и оценочного характера функционируют в пределах нормы (*Президент (не) является главой государства. Столица (не) является крупнейшим городом. Направление исследований (не) является приоритетным*), ср. также допустимые, хотя и стилистически небезупречные формулировки *Маша является лучшей ученицей в классе, старшей дочерью Петровых*, то конструкции *\*Кошка является Машиной, \*Маша является ученицей, \*Маша является старшей* выходят за пределы нормы. В речи эритажных говорящих обнаруживаем контаминированную конструкцию, хранящую память о нескольких моделях: *принадлежать + дат. п., являться + тв. п., Nom + род. п.* (с посессивным значением):

(7) *Большинство из работ являются петербургских художников, но, так как основная задач музея — продвижение российского современного искусства, в музее также представляются работы художников из других городов страны.*

Оценочная квалификация общего плана (*язык представлял трудность, был труден*), ситуативно конкретизируясь, распространяется на сферу обусловленности и каузации (*язык создавал трудности*), ср. с поведением легкого глагола *делать*:

(8) *Я боялась, что мой уровень русского будет мешать, и что никто будет весёлым, но, благодаря моей подругой Катей и терпению угастников ветер хорошо полугил. Конечно, язык являлся трудностей. Мы с новым русским друзьями или решили какие дни были «русскими днями», когда мы говорили только по-русский, или «английскими днями», или я должна бы говорила только по-русский и русские по-английски.*

В пределе эта тенденция приводит к тавтологии:

(9) *На мой взгляд, национализм является плохим явлением в любой стране.*

Семантическая сфера обусловленности, как сегмент значения глагола *являться*, строится по обратимой модели, ср. зеркальные примеры 10 и 11: при нормативном построении исходного предложения 10 в 11 наблюдаются логический и грамматический сдвиги:

(10) *Большой причиной для предпочитания неравноправия среди полов является влияние, оказанное Православной церковью на законодателей.*

(11) Автор предлагает то, использованием бензина и выбрасыванием мусора являются призывы для ухудшения экологии.

При квантифицированной номинации широкозначное является подменяет фокусирующие *стать, оказаться, быть известным в катехе*стве:

(12) Дашкова стала директором университета, и она также **являлась первой русской женщиной** в государственной деятельности.

Количественные характеристики (уравнивания, сопоставления, длительности) вызывают грамматикализованное употребление *являться* в конструкции с прилагательным и творительным падежом зависимого существительного вместо синкретичного наименования действия или состояния *равняться, длиться, складываться и даже кагестественного характеризовать*:

(13) Однако религиозное (и, соответственно, культурное) влияние Запада **является равным** сильному влиянию, которое оказывало татаро-монгольская иго в течение двух столетий.

(14) ...каждая работа **является соотношением между** человеком и трудом.

(15) Развитие языка должно **являться долгим процессом**.

Аналогично при оценочной характеристике краткая форма прилагательного уступает место сочетанию «являться + признак», причем смешиваются сравнительные конструкции разной морфологической природы:

(16) Таким образом, экономика, организованная за счет производства для внутреннего и внешнего рынков высокотехнологических продуктов, **является предпочтительней**.

**5. Существительное момент: утрата темпоральной семантики.** Как и в материковом языке, в речи эритажных говорящих и инофонов происходит вымывание значения времени у кванторов процесса. Так, имя *момент* употребляется в контекстах, сохраняющих память о буквальном значении номинации:

(17) Как например «веретена», «разрядить атмосферу» и вообще *тот целый момент где описывается сцена из романа*.

(18) Есть гувство, что нет держаться, потому что люди ищут знатения ошупью. Но приходят разные элементы, которые создают такой идеальный момент. Хотя этот момент заканчивается, как только он нагинается, он делает то, что на самом деле стоит продолжать жить.

(19) Что касается преподавателей (и кого ещё) — это связь между этими ранними годами и позднее успеваемостью в школе и дальше (истогник). Но теперь понятно, что есть особенно один **момент**,

во время которое всё, что происходит сильно влияет на успеваемость ученика в школе. Это переход в нулевой класс (истогник).

Однако момент расширяет сферу функционирования на нетемпоральные контексты:

(20) С другой стороны, если зритель понимает, что эти **моменты** важны для существования, то пьеса заканчивается с надеждой.

(21) Колесникова сосредоточилась на специфических отрывках текста, сфокусированных на неприглядных **моментах** Америки в 20-х годах.

**6. Лексические функторы.** Понятие «лексическая функция» восходит к модели «смысл — текст», однако если у Жолковского и Мельчука имеется в виду любое нетривиальное сочетание лексем и обосновывается вариативность природы зависимости, связывающей слово с его лексическими коррелятами, в данном случае речь идет о конкретном варианте подмены номинации — вытеснении из контекста точного конкретного наименования генерализованным. Такие замены характерны в первую очередь для речевого онтогенеза при освоении родного языка, однако они проявляются и в речи инофонов, и в речи эритажных говорящих.

### **Литература**

Воейкова М.Д. Функциональные аспекты усвоения языка: вспомогательные механизмы в формировании именной системы // Теоретические проблемы функциональной грамматики: Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.) / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб., 2001. С. 246–250.

Пашнева С.А. Влияние формы проведения эксперимента на результаты исследования процесса именования изображений действий // Теория языка и межкультурная коммуникация. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. №2(8). URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-12.pdf>.

Филипенко М.В. Проблемы описания предлогов в современных лингвистических теориях // Исследования по семантике предлогов. М., 2000. С. 12–54.

**Г.М. Вишневская,**  
Ивановский государственный университет,  
Иваново  
galamail2002@mail.ru

## **ИНТОНАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ (В СИТУАЦИИ БИЛИНГВИЗМА)**

### **INTONATIONAL ASPECT OF ORAL SPEECH (IN A BILINGUAL SITUATION)**

*В статье обсуждается проблема интонации речи говорящего в ситуации двуязычия. Рассматриваются понятия просодической интерференции, интонационной интерференции, иноязычного акцента в звучащей речи билингва. Отмечаются основные направления и результаты исследования проблемы интерференции на сверхсегментном уровне речи в отечественных научных школах. Отмечается актуальность теоретического и практического описания признаков иноязычного акцента в интонации звучащей речи.*

*This article presents an overview of the principal results of research on the intonation aspect of non-native oral speech in a bilingual situation. The notions of prosodic and intonation interference are discussed. Foreign accent is considered as a complex phenomenon of language contact that sometimes has a significant communicative impact. In this article we call for further research to enhance our knowledge of the nature of foreign accent and its effects on the communication.*

*Интонация, просодическая интерференция, интонационная интерференция, иноязычный акцент, билингвизм.*

*Intonation, prosodic interference, intonational interference, foreign accent, bilingualism.*

Существует мнение, что при обучении иностранному языку труднее всего усваивается интонация (Зиндер 1987: 270). Исследование просодической и, как ее части, интонационной интерференции началось сравнительно недавно, в конце 60-х годов XX века (Метлюк 1987: 142). Несмотря на довольно большое количество современных исследований фонетической интерференции, интерес к ее изучению со стороны как лингвистов, так и методистов не угасает. Выводы,

сделанные на основании результатов научных изысканий, в очередной раз подтверждают тот факт, что главная причина возникновения трудностей просодического / интонационного оформления фразы на иностранном языке для носителей другого языка заключается в доминирующем влиянии родного языка индивида.

Просодическая интерференция (ПИ), как отмечают исследователи, представляет собой процесс и результат нарушений языковой системы и речевой нормы изучаемого языка под влиянием родного языка. ПИ проявляется в нарушениях сверхсегментных характеристик речи — мелодических, акцентно-ритмических, временных, а также тембровых норм языка говорящим на неродном языке индивидом. Отклонения от норм изучаемого языка на уровне просодии носят устойчивый характер и объясняются тем, что обучающийся иностранному языку обладает уже прочно устоявшимися навыками восприятия и воспроизведения просодических единиц и моделей родного языка. Взаимодействие «чужеродных» элементов с элементами структуры родного языка порождает явления ПИ как при восприятии, так и при производстве речи. Иноязычный акцент, как следствие ПИ, фиксируется носителем языка на слух в минимальном звучащем отрывке речи.

В основе механизмов интонационной интерференции лежат как общетипологические, так и конкретно-языковые свойства интонационных систем контактирующих языков. Изучение этих свойств и анализ интонационных ошибок на уровнях восприятия и производства неродной речи способствуют установлению лингвистических причин порождения иноязычного акцента в интонации в условиях языкового контакта, описанию его характерных признаков и определению способов предупреждения акцента и уменьшения его степени в речи билингва (Вишневская 2002).

До появления специальных работ академика Л.В. Щербы проблема языкового контакта рассматривалась главным образом на уровне языка (заимствования, конвергенция, дивергенция и проч.). Между тем двуязычие как живой процесс существует не в языке, а в речи. С работ Л.В. Щербы началось изучение двуязычия как контактного процесса, осуществляемого в речевой деятельности билингва. Ученый создал ценную теорию о двух типах произносительных ошибок — фонетических (ошибок выговора) и фонологических (звучно-смысловых) на сегментном уровне (Щерба 1939: 11). Оба типа ошибок отражают речевое поведение билингва в условиях интерференции фонетических систем и порождают у носителя языка впечат-

ление акцента, указывающего на принадлежность говорящего к другой языковой общности. В литературе отмечается, что воздействие родной для билингва звуковой системы на систему изучаемого «тем больше, чем более протяженный (линейно) отрезок речи мы рассматриваем» (Интерференция звуковых систем 1987: 267). Именно поэтому ярче всего иноязычный акцент проявляется в интонации, которая является неотъемлемой характеристикой устного высказывания. Акцент в интонации, обусловленный интерференцией интонационных навыков родного языка, понимается нами как система устойчивых признаков нарушения интонационной нормы изучаемого языка, отраженная в восприятии носителя языка как ненорма и проявляющаяся в неверной реализации интонации по качеству ее компонентов (межпараметровых и внутривидовых характеристик) и их дистрибуции в коммуникативно-модально-эмоциональном и функционально-стилистическом аспектах речи билингва (Вишневская 1993; 2002). Иными словами, можно сказать, что интонационная интерференция проявляется в речи билингва в виде количественных и качественных признаков звучащей речи, в частотности параметров реализации интонационных признаков и в адекватности их использования в семантическом, коммуникативном плане. Акцентная речь билингва *маркирована* в восприятии и языковом сознании носителя языка определенными признаками как *общего*, так и *специфического* свойства, отличающими данного говорящего от других участников коммуникации и свидетельствующими о его владении данным языком как неродным. Иноязычный акцент неизбежно оказывает определенный — положительный либо отрицательный — коммуникативный эффект на носителя языка. Степень воздействия иноязычного акцента зависит не только от лингвистических, но и от социолингвистических и экстралингвистических факторов. Лингвистические признаки акцента составляют языковой паспорт говорящего, указывают на его национальную, территориальную и социальную принадлежность.

Исследования ПИ (в том числе интонационной) развивались поэтапно и складывались интегративно в разных направлениях отечественного гуманитарного знания. Каждый из основоположников теории ПИ сумел не только заложить доминантную теоретико-практическую платформу исследований в этой области, но и развить собственное лингвистическое направление, раскрывающее грани ПИ под разными углами зрения: *лингвистическим* (собственно языковым), *лингводидактическим* и *когниолингвистическим*.

Исследования А.А. Метлюк (1987) способствовали развитию *лингвистического подхода* к ПИ, определенные достижения в области которого были достигнуты в Минской лингвистической школе, сложившейся усилиями кафедры экспериментальной фонетики Минского государственного педагогического института иностранных языков (МГПИИЯ) под руководством К.К. Барышниковой. Минская лингвистическая научно-педагогическая школа сумела внести значительный вклад в изучение фактов и закономерностей лингвистических процессов, имеющих место при ПИ, и в целом расширить теоретическое представление и практическое знание о ПИ с позиции языка. Пятигорская фонетическая школа (см.: Касьяненко 2010), сложившаяся на кафедре фонетики английского языка (впоследствии кафедре экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции) Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков (ПГПИИЯ, ныне — Пятигорского государственного лингвистического университета) под руководством Ю.А. Дубовского, не только продолжила работу в этом русле, но и внесла существенные инновации в процедуру исследования повлияла на значимость полученных результатов. Естественные условия контактирования разносистемных языков, функционирующих на территории Северного Кавказа, своеобразие и множественность существующих в регионе фоновариантов русского языка, потребность в поиске оптимальных способов обучения русскому языку северокавказских билингвов предопределили направление экспериментально-фонетических работ Пятигорской фонетической школы (Дубовский 2008). Исследования в этом русле начались в ходе разработки методики диагностики социолингвистического портрета говорящего по его речи, проводимой сотрудниками кафедры в области экспериментальной лингвистики и психологии речи. Впоследствии ученики этой школы занимались изучением русской просодии в условиях естественной национально-русской интерференции на Северном Кавказе, поиском межъязыковых параллелей и унификацией фонетических маркеров акцентной речи северокавказских билингвов. Среди основных достижений школы необходимо упомянуть: 1) разработку Ю.А. Дубовским комплексной многофакторной методики анализа интерферированных речевых явлений, формирующих акцент в различных фоновариантах русской речи; 2) создание языковой базы некоторых аспектов интерферентных явлений русской речи армянского, кабардино-черкесского, греческого, карачаево-балкарского, осетинского и других народов; 3) актуализацию межъязыковых параллелей контактирующих языков; 4) выявление источников интерференции, а также степени и качества их влияния на просодическую оформленность

северокавказскими билингвами высказываний как на русском, так и на национальных языках. Исследования вопросов ПИ, решенных и решаемых в Пятигорской фонетической школе, способствовали расширению лингвистических знаний о региональных вариантах русского языка и просодических особенностях его организации, наметили пути оптимизации процесса формирования межкультурной компетенции, указали на конкретные методические аспекты преподавания русского языка в условиях полилингвальной интеракции северокавказских билингов в аспекте профилактики и преодоления речевых явлений ПИ.

*Лингводидактический подход* к ПИ был разработан и внедрен в практику Ивановской фонетической школой, сформированной на кафедре английской филологии Ивановского государственного университета (руководитель научной школы – проф. Г.М. Вишневская), занимающейся описанием фонетических аспектов билингвизма (Билингвизм 2012). Исследовательская работа учеников школы складывалась в русле изучения интерферентных фонетических явлений, сопровождающих тесное контактирование языковых систем и выливающихся в конечном итоге в реализацию иноязычных акцентных черт произношения. Обширный звучащий корпус аудио- и видеоматериалов, находящийся в фондах фонетической школы, дает возможность проводить множество экспериментальных исследований интонационной интерференции. Внедрены экспериментальные методы исследования: слуховой, аудиторский, аудитивный, акустический, метод ассоциативного эксперимента, анкетирование, количественная обработка данных. Используются методы шкалирования при обработке данных восприятия звучащей речи. Применяются методы и приемы компьютерной обработки экспериментального (звучащего) корпуса языковых фактов. На протяжении многих лет на базе сложившейся школы апробировались методические приемы по профилактике и коррекции ПИ, создавались новые технологии обучения иностранным языкам с учетом лингвистически обоснованного предупреждения возможных фонетических отклонений от эталонной звуковой системы изучаемого языка, на материале его различных фоностилистических разновидностей.

Изучение ПИ с позиции когнитивистики в трудах Л.Г. Фомиченко (2005) создало благоприятные условия для появления *когниолингвистического* подхода к ПИ, разработка которого была начата Волгоградской фонетической школой, образованной на кафедре английской филологии Волгоградского государственного университета. С позиции когниолингвистического подхода проникновение в кон-

цептуальные соответствия / несоответствия между заимствующей внешней формой и трансформацией внутреннего содержания есть существенная предпосылка познания сущности явления ПИ. Среди множества разрабатываемых в настоящее время лингвистических проблем ПИ не только занимает приоритетную позицию у фонетистов, примыкающих к рассмотренным выше научным фонетическим школам и лингвистическим направлениям, но и привлекает внимание ученых широкого профиля (Queen 2001). До настоящего времени современное языкознание сохраняет широкий интерес к заявленной проблематике в теоретическом и практическом отношении. В частности, установление проблемных зон в речи билингов с позиции ПИ способствует оптимизации процесса преподавания фонетики неродного языка, создает предпосылки для решения практических задач в области речевых технологий (задач синтеза и распознавания интерферированной речи).

Иноязычный акцент в произношении может служить серьезной помехой в процессе общения билинга с носителем языка. Теоретическое осмысление проблемы интонационной интерференции и иноязычного акцента чрезвычайно важно для более глубокого понимания социолингвистических, лингвистических, психологических и других сторон ситуации билингвизма, являющейся типичной для современного межъязыкового и межкультурного общения. Проблема иноязычного акцента как маркера речевого поведения билинга нуждается в пристальном внимании ученых с учетом современных задач онтолингвистики, связанных с фонологическим, когнитивным и коммуникативным развитием детей, находящихся в ситуации двуязычия, как естественного, так и искусственного.

### **Литература**

- Билингвизм и его аспекты: XXI век: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г.М. Вишневской. Иваново, 2012.*
- Вишневская Г.М. Английская интонация (в условиях русской интерференции). Иваново, 2002.*
- Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993.*
- Дубовский Ю.А. и др. Русская просодия на Северном Кавказе. Пятигорск, 2008.*
- Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. Л., 1987.*
- Интерференция звуковых систем / Под ред. Л.В. Бондарко и Л.А. Вербицкой. Л., 1987.*

- Касьяненко Л.С. Механизм просодической интерференции в русской речи кабардино-черкесских билингвов: Дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2010.
- Метлюк А.А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва. Минск, 1986.
- Фомигенко Л.Г. Когнитивные основы просодической интерференции. Волгоград, 2005.
- Щерба Л.В. Фонетика французского языка. Л., 1939.
- Queen R.M. Bilingual intonation patterns: evidence of language change from Turkish-German bilingual children // Language in Society. 2001. № 30. P. 55–80.

**Н.В. Гагарина,**  
Центр общего языкознания (ZAS),  
Берлин, Германия  
gagarina@zas.gwz-berlin.de

**Р. Шуктомов,**  
Центр общего языкознания (ZAS),  
Берлин, Германия  
regina.schuktomow@gmail.com

## **МАКРОСТРУКТУРА В НАРРАТИВАХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ И БЕЗ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ**

### **MACROSTRUCTURE IN THE NARRATIVES PRODUCED BY TYPICALLY DEVELOPING AND SLI CHILDREN**

Целями данного исследования являются определение макроструктурных элементов в рассказах и дифференциация одноязычных русскоговорящих детей с нарушением (SLI) и без нарушения речи (TD). Тест на определение нарративных навыков (ТОН) (Gagarina, Klop, Kinnari et al. 2012) является русской версией проекта LITMUS battery of the COST Action IS0804 и был проведен с 28 одноязычными русскоговорящими детьми. У 13 из них было нарушение речи, и 15 детей не имели нарушения речи (средний возраст – 5,8). Анализ макроструктуры оценивался по структуре рассказа, комплексности структуры и подсчету слов, на-

зывающих ментальные состояния протагонистов. Результаты анализа показали, что число полноценных нарративных структур у детей без нарушения речи значительно выше. Дети с нарушением речи показали лучшие результаты при пересказе истории. Предполагается, что анализ нарративов может быть использован в качестве диагностики речевого развития дошкольников и идентификации нарушения речи.

*The aim of this study was to find the differences in the macrostructure of elicited narratives in monolingual Russian-speaking preschoolers with and without Specific Language Impairment (SLI). 15 typically developing (TD) children and 13 children with SLI (mean age 5 years 8 months) were tested with the Russian version of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina, Klop, Kunnary et al. 2012) from the LITMUS battery of the COST Action IS0804. The analyses of the macrostructure included the story structure, story complexity as well as the comprehension questions. Results show strongest differences between TD children and children with SLI in story complexity. Children with SLI performed better in retelling whereas TD children showed no significant improvement of the macrostructure in retelling. It is suggested that MAIN as a narrative assessment can be used to differentiate TD and SLI children and that story complexity measures the TD and SLI differences most unambiguously.*

*Общее недоразвитие речи, повествование, одноязычные дошкольники, макроструктура.*

*Specific language impairment, narrative, monolingual Russian-speaking preschoolers, macrostructure.*

Все рассказывают истории. Дети, например, любят рассказывать о случившемся или пересказывать и сочинять сказки и рассказы. Дети очень любопытны и обладают богатым воображением, к которому они прибегают, в частности, в повествовании. В процессе повествования ребенок сталкивается с необходимостью построения связного текста. Это может стать проблемой, если ребенок не до конца овладел инструментарием построения текста: повествование должно начинаться с введения, далее раскрывается действие, в конце формулируется завершение истории.

Нарративы можно определить по структуре действий или событий, которые упорядочены во времени и являются результатами основной процедуры повествования (Heinemann, Viehweger 1991). С нарративами дети часто сталкиваются в школе. Следовательно, способность понимания и построения нарративов является важным условием для развития речи ребенка, в особенности для развития на-

выков чтения и письма. Ребенок, который испытывает трудности при чтении или письме, имеет повышенный риск попасть в группу детей с нарушением речи. Особой проблемой для ребенка является соотнесение уже знакомой и новой информации, а также необходимость комбинирования той и другой в тексте. Информация может являться новой для собеседника или вводиться как неизвестное, эти ситуации не всегда совпадают, но ребенок должен уметь их различать. С помощью нарративов можно описать и оценить речевые возможности ребенка на уровне текста, а также диагностировать общее недоразвитие речи (Skerra, Adani, Gagarina 2013).

Тест на определение нарративных навыков (ТОН) был разработан для определения макроструктурных элементов в рассказах с целью дифференциации детей с нарушением и без нарушения речи (Gagarina, Klor, Kunnari et al. 2012). ТОН был проведен с 28 одноязычными русскоговорящими детьми. 13 из них имели нарушение, 15 детей были без нарушения речи (средний возраст — 5 лет 8 месяцев). У всех детей не было обнаружено никаких когнитивных нарушений. Тест содержит три задания для сбора данных монологической речи: составление рассказа по картинкам, пересказ и составление рассказа по образцу. Дети рассказывали и пересказывали истории и отвечали на вопросы к рассказам. Уровень сформированности навыков рассказа и пересказа у детей оценивается по структуре рассказа, сложности структуры и подсчету слов, называющих ментальные состояния протагонистов.

Результаты показывают, что, во-первых, общее количество элементов структуры рассказа сигнификантно не отличается у детей с нарушением и без нарушения речи (рис. 1); во-вторых, число так называемых полноценных нарративных структур, или полных эпизодов, состоящих из компонентов «цель», «попытка», «результат», у детей без нарушения речи значительно выше (рис. 2). Кроме того, у детей с нарушением речи лучшие результаты были получены при пересказе истории (рис. 3).

Вывод: количество элементов структуры рассказа не является дифференцирующим показателем у детей с нарушением и без нарушения речи. Качество повествования, то есть вербализация полных эпизодов (цель, попытка, результат), позволяет различить детей с нарушением и без нарушения речи. Таким образом, анализ нарративов может служить способом диагностики речевого развития дошкольников и идентификации нарушения речи.

Анализ нарратива как метод изучения языка оказался особенно эффективным; кроме того, повествование является формой обучения, которая способствует развитию языковых навыков. Дети также

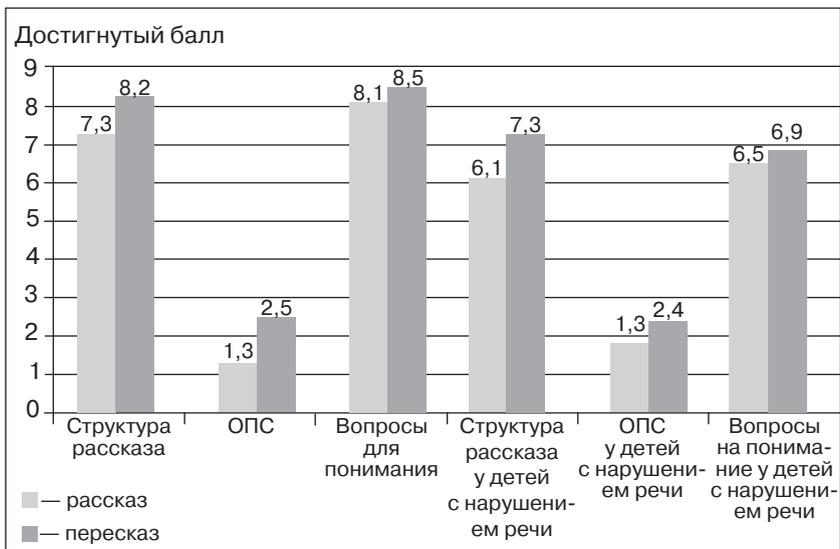


Рис. 1. Сравнение реализации полной комплексности структуры у детей с нарушением и без нарушения речи

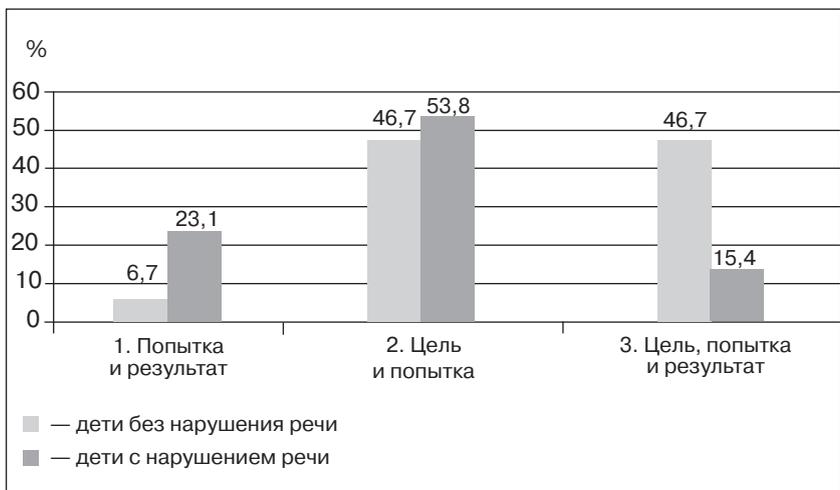


Рис. 2. Сравнение реализации комплексности структуры у детей с нарушением и без нарушения речи: рассказ

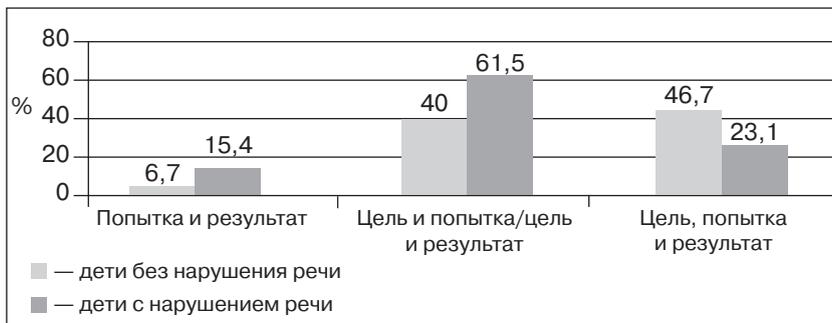


Рис. 3. Сравнение реализации сложности структуры у детей с нарушением и без нарушения речи: пересказ

осваивают гендерные модели поведения и воображают будущие события, являясь во время повествования слушателями и активными участниками одновременно, поэтому у ребенка работает иконическая память, которая позволяет запоминать картинками или образами. Таким образом, активное воображение является важным фактором повествования. Рассказанное становится для ребенка событием, которое можно испытать, благодаря чему ребенок овладевает языком на уровне, который позволяет передавать больше впечатлений. Ребенок использует в овладении языком наглядность и близость собственного или возможного опыта. Этот процесс можно сравнить с первоначальной эмоциональной коммуникацией матери и ребенка (Цейтлин 2011). Дети учатся, подражая взрослым: они внимательно слушают, потом самостоятельно пересказывают взрослым услышанную информацию. По положительным и отрицательным реакциям взрослых дети учатся правильно оценивать собственные навыки повествования. Во время повествования создается когерентность между микро- и макроструктурой. С помощью когерентности связываются абзацы и предложения. Следовательно, способность понимать и производить нарративы является важным фактором при развитии чтения и письма (Norris, Bruning 1988).

### Литература

- Цейтлин С.Н. Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. М., 2011.  
 Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives // ZAS Papers in Linguistics. Nr. 56. Berlin, 2012.  
 Heinemann W., Viehweger D. Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen, 1991.

Norris J.A., Bruning H.R. Cohesion in the narratives of good and poor readers // Journal of Speech and Hearing Disorders. 1988. Vol. 53. P. 416–424.

Skerra A., Adani F., Gagarina N. Diskurskohäsive Mittel in Erzählungen als diagnostischer Marker für Sprachentwicklungsstörungen // Spektrum Patholinguistik. 2013. Bd. 6.

**Е.В. Галкина,**

*Институт лингвистических исследований РАН,*

*Санкт-Петербург*

*Dinotata@yandex.ru*

**Н.Н. Уржумова,**

*Центр восстановительного легения*

*«Детская психиатрия им. С.С. Мнухина»,*

*Санкт-Петербург*

*280773@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В СИТУАЦИИ РУССКО-НИДЕРЛАНДСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ<sup>1</sup>**

### **SPECIFIC USAGE OF NOUNS BY BILINGUAL CHILDREN IN A RUSSIAN-DUTCH BILINGUAL SITUATION**

*В данном исследовании рассматриваются особенности употребления рода и падежа имен существительных в речи двуязычных (русский и нидерландский языки) детей 4–9 лет с нормальным речевым развитием. Отмечаемые в серии рассказов по картинкам ошибки сопоставляются с ошибками инофонов, русскоязычных детей более раннего возраста и русскоязычных детей при SLI.*

*This article analyses mistakes in linguistic material (storytelling) of Russian-Dutch bilingual children (4–9 years). The case and the gender of*

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

*a noun in the language contact situation are examined. The ungrammatical forms that we observed in the speech of bilingual children seem to be of three kinds: those present in the speech of monolingual children; those found in the speech of persons acquiring the second language; those found in the material of Russian children having SLI.*

*Двуязычие, речевые ошибки, род, падеж.  
Bilingualism, mistakes, gender, case.*

В данной работе рассматриваются некоторые особенности употребления имен существительных при формировании так называемого одновременного билингвизма русских детей, когда второй язык вводится в общение с ребенком одновременно с первым или немного позднее, в течение первого года жизни. Обычно в таких ситуациях применяется принцип «один человек — один язык»: каждый из родителей разговаривает с ребенком на «своем» языке, причем не всегда этот язык является родным для родителя.

Материалом для настоящего исследования послужили устные рассказы детей 4–9 лет с нормальным речевым развитием по серии картинок (Cat-story, Fox-story: Nicman 2003; Gülzow, Gagarina 2007). Всего проанализировано 83 истории.

Наши информанты — дети из двуязычных семей, родившиеся в Нидерландах. Как правило, до 4 лет они воспитывались дома, где преобладало общение с ними на русском языке. После 4 лет дети начинали ходить в нидерландский детский сад, где проводили большую часть дня. Языковые ситуации, наблюдаемые в семьях: 1) ребенок разговаривает с мамой на русском, с папой — на голландском, родители между собой — на английском; 2) ребенок разговаривает с мамой только на русском, с папой только на голландском, родители между собой — на голландском; 3) ребенок разговаривает с мамой и папой дома на русском, вне дома на голландском; 4) ребенок разговаривает с мамой и папой на голландском, с бабушкой или няней на русском.

Речевая компетенция информантов сильно варьирует в зависимости от количества и качества получаемого на русском языке инпута, вследствие чего мы акцентируем внимание на описании характера ошибок. Сравнительный анализ речи детей разных групп не входит в область задач настоящего исследования.

**Цель** данной работы — проанализировать ошибки в области определения рода и образования падежных форм имен существительных в речи детей-билингвов в ситуации русско-нидерландского двуязычия.

Для сравнения рассматривались истории, рассказанные по тем же картинкам русскоязычными детьми 5–7 лет (64 рассказа); материал,

полученный при обследовании речи 20 детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) (рассказы по картинкам, тестирование) на базе речевого отделения Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия им. С.С. Мнухина». При анализе ошибок мы опираемся на классификацию С.Н. Цейтлин (2009).

**Результаты.** В речи русско-нидерландских детей, рассказывающих истории по картинкам, нами были обнаружены следующие ошибки.

**1. Употребление «замороженных» форм** (единственного и множественного числа именительного, винительного и родительного падежа) на месте форм других падежей.

1.1. Беспредложные формы.

«Замороженный» именительный падеж единственного или множественного числа: *Птижки маленькие дать кушать. Киса собака съел хвост (4,4\*)*; *Она взяла рыба и лезет с ним (5,5)*. *Теперь птижки пришла покормить гервяжки (6,6)*. *И он хотел птижки достать (6,5)*. *Она хочет есть маленьких птижки, и кошка хочет на дерево, и потом собачка хочет тянуть кошка (7,4)*. *Кошка хочет, чтоб птижки взять (8,7)*. *Птижка дала гервяк своим птенцам (9,9)*. (Используют одинаковые «замороженные» формы именительного падежа в течение всего рассказа.) Обратный порядок слов: *там птижки она кушать (7,10)*.

Замороженный родительный падеж: *Сначала был голубь с детей. Потом он оставил детей и улетел (7,11)* (имелся в виду один птенец, форма *детей* повторялась на протяжении всего рассказа).

Замороженный винительный падеж: *Лисю отел взять это и напугал ворона... И Лисю убежал (8,2)*.

1.2. Активное использование предлогов в сочетании с замороженными формами.

Используется верный предлог (в рассказах детей 5–8 лет): *Кот лазает по деревья и собачка идет. Сначала птижик там был на дерево (5,5)*. *Теперь стоит на пол (6,5)*. *Она почти до лапа достала. Кушать для этих маленьких птижки (7,3)*. *Птижка сидела в гнездо (8,8)*. *Придет птижка кушать для цыпленки (7,1)*. *Сидит птижка с три маленьких детеныша (8,4)*.

Используется неверный предлог (в рассказах детей 4–7 лет): *Потом птижка вернулась, а собачка на хвост тянула (4,6)*. *Бежала она в дерево и птижка за ней (5,6)*. *И собака у хвост бирал (6,8)*. *И ворона летела сзади лиса. И потом она отняла от лиса (7,11)*.

---

\* Здесь и далее возраст детей обозначается следующим образом: количество лет; количество месяцев, т.е. 4,4 = 4 года 4 месяца.

1.3. Замороженный падеж употребляется параллельно с нормативными падежными окончаниями: *Собака увидел кошка и потом собака кошку start beet* (7,11). *Птица рыба кушать, и лисизга тоже рыбку кушать хотила. И лисизга поймать птицу, и птица рыбка поймает и птица рыбку объект* (8,0).

## **2. Неверный выбор синтаксемы.**

Беспредложные формы: *Собака пришла и дернула за хвост киске* (4,2). *Потом она своих детей дала штутку (своим детям)* (5,3). *Собаки не любят кошкой* (8,4).

Предложно-падежные конструкции: *Киса бежать на собачке* (= бежит от собачки) (4,4). *Это птица в дереве сидит* (4,4). *Кот налез на дереве* (5,5). *А вдруг мама прилетела с гервяжком с клювом* (7,10). *Она дала кушать для маленьких дитек* (7,4). *Она хотела залезть к дереву* (9,3). *И она с кошкой с хвостой так тянула* (9,3). *Она хотела кушать давать на маленьких птигках* (9,3). *Там лежал за столиком скелетик рыбы* (8,4). *Она тянула от хвоста* (= за хвост) (8,8).

## **3. Ошибки «внутри» предложно-падежной конструкции.**

3.1. Предлог и падеж не соответствуют друг другу: *А потом она улетела за гервяжкам* (4,4). *Он смотрел на птензиках* (6,6). *Птигка зыла об делая (жила об дерево = на дереве). Сидит птигка с маленьким деткам* (8,9).

3.2. Неправильный выбор предлога для данной предложно-падежной конструкции: *Птица отобрала рыбу от лисы и улетаает* (8,6). *Птица хотела во стол, тзобы съестть рыбу* (7,2). *Собака кусает в хвост* (8,8). Здесь возможны оба предлога, но закрепился в норме только один из них, поэтому фраза «звучит неправильно».

**4. Лишний предлог** (вероятно, в результате калькирования иноязычных конструкций).

В сочетании с «замороженной» падежной формой (в рассказах детей 6–9 лет): *Там кот на птигки хозет кушать* (7,10). *Кошка хотела есть детей от голубь* (7,11). *Собацька от котик кушал (собатка котика кусал, т.е. «откусил от котика»)* (6,7).

В составе грамматически оформленных высказываний (в рассказах детей 5–9 лет): *Потом опять собака подвинула с носом Котьку* (5,4).

## **5. Пропуск предлогов.**

5.1. «Замороженный» падеж и отсутствие предлога: *Вместе (с) кошка. Опять птигка вместе (с) беби-птигки* (4,1). *(У) ворона упала рыба. Киска (к) птигка близко* (5,3). *Птица сидит (на) дерево* (6,6). *И рядом (со) стол дерево стоит* (7,1). *Она пошла (на) дерево* (8,8).

5.2. Отсутствие предлога при верном выборе падежного окончания: *Лиса все время прыгала, потому тз хотела (на) ветку* (7,11). *Одна птица сидела с тремя цыпленки свои (на) дереве* (7,2). *Он схва-*

тил (за) хвост кошку. Рыба лежала (с?) костями на тарелке (7,5). Птица сядет (на) дереву (8,9).

**6. Употребление декаузативного глагола в роли каузативного** (в рассказах детей 9 лет): *Потом птязка рыбу упала вниз* (9,3). *Птязка рыбку летает* (9,5). *Она упал рыбу* (9,8).

### **7. Неверное согласование в роде.**

7.1. Глагол в форме прошедшего времени + существительное сохраняется на протяжении всей истории: *А потом динозавр упала и хогет рыбку есть* (4,5). *Птязка поймал рыба и улетел* (5,3). Варьирует по ходу рассказа: *Птица уронил рыбу́. Птица пришла* (4,3). *Был птязка́кот как бросился, и птязка улетела́, тут собака хотел хвост котика съест, но пришел обратно птязка́кот не мог достать вот этот собака, и потом бежала собака и кошка, и она не достал кошку* (5,9). *Теперь кошка пришел. Она хогет покушать цыпонок* (6,6). *Птица хотел рыба кушать... потом опять птица прилетела с кушать для маленькие цыпленки* (9,7). Варьирует внутри одного предложения: *пришла собака... и собака это видел и возьмил там* (7,4). *И тогда птица опять взял рыбу и улетела* (8,7).

7.2. Прилагательное + существительное.

*Большой птица улетает* (4,3). *Кошка хогет маленький птязетка съест* (5,4). *Кошка голодный тоже вверху* (6,6).

7.3. Местоименное прилагательное + существительное.

*Кот не мог достать вот этот собака* (5,9). *Потом собака какой-то пришла* (7,1). *Мама прилетает с какой-то гервяком* (8,8).

7.4. Неверный выбор формы личного местоимения.

*И птязка слугайно рыбу отпустила, и он упал* (8,9).

### **8. Изменение родовой принадлежности и типа склонения существительного.**

8.1. Изменение существительных среднего рода по женскому типу: *На дереву* (4,6; 8,2). *А кот висел под гнездой* (7,2). *И потом он залез в дереву* (6,03). *Лиса взяла только один перышку* (7,6). *И птица летит к гнезде* (9,9). *Он хогет к дереве* (9,8).

8.2. Изменение существительных мужского рода по женскому типу: *И она с кошкой с хвостой так тянула* (= кошку за хвост тянула) (9,3).

### **9. Замены слов.**

9.1. Нидерландские слова вместо русских: *Птязка стояла на nest* (5,5). *Потом kat увидел и потом хогет klimtelen есть* (4,3). *И этот wolf кушал рыбу* (7).

9.2. Русские слова на месте синонимов или слов, индивидуально воспринимаемых как близкие по значению: *птеродактиль динозавр* вместо *ворона* (4,7); *пицца* вместо *птица* (вероятно, похожее звучание) (5,5); *кушать* вместо *еда*, *ослик* вместо *собака* (8).

9.3. Местоимение *это*: *Собака пришел и за хвост хотел он это пойма* (5,4). *Собака кусала это (за) хвост* (6,6). *Она взяла эту с собой на дерево* (7,8).

9.4. Слоговой «заполнитель»: *Там лиса нитирекава и птизка* (5,4). *Таката едет (ест) vogel* (4,3).

Описываемые в данной работе варианты ошибок (кроме 3.1, 9.4) употребления имени существительного русско-нидерландскими детьми отмечаются при контакте русского языка с другими языками (в аналогичной ситуации одновременного билингвизма) (Рингблом 2011: 252, Мохамед 2011: 261; Протасова 2011: 282; Чиршева 2011: 203). Ошибки 1.2, 2, 4, 7, 9.1 являются характерными только для речи инофонов (Цейтлин, Абабкова 2011: 187).

Ошибки 1.1, 1.3, 3.2, 5, 6, 8.1, 9.2, 9.4 отмечаются как у русскоязычных детей более раннего возраста (Цейтлин 2009: 125), так и у инофонов (детей и взрослых), осваивающих русский язык как второй (Земляная 2011: 540; Цейтлин, Абабкова 2011: 187; Чернякова 2011: 577 и др.).

Ошибка 9.4 характерна для русских детей «экспрессивного» типа (Доброва 2009: 54).

Ошибки 1.1, 2, 3.1, 5, 7, 8, 9.2 аналогичны ошибкам русскоязычных детей с ОНР, отмеченным при обследовании пациентов на базе речевого отделения Центра восстановительного лечения. Среди них ошибки 3.1 (*я полететь Москве* (6,3)) описываются в литературе как характерные для SLI (*После больницы еду на бабушке. Корова стоит на дереве* (= под деревом?). *Вместе с дома* (= с домом) (6,1) (Корнев 2011: 52)).

Интересно отметить также (к сожалению, мы имеем недостаточное для статистики количество рассказов), что двуязычные дети 3 лет не ошибались в выборе падежа и практически не использовали «замороженные» формы, как и русскоязычные дети сходного возраста.

**Выводы.** Анализ рассказов двуязычных детей (русский — нидерландский) по картинкам показал следующее:

- ошибки билингвов при определении рода и употреблении падежных форм имен существительных сопоставимы с ошибками однопольных детей более раннего возраста;
- наблюдаются специфические ошибки, возникающие в результате языкового контакта и сходные с ошибками инофона, то есть ребенка (или взрослого), осваивающего русский язык как иностранный;
- отмечались случаи, не характерные для упоминавшихся категорий, описываемые у русскоязычных детей при SLI.

Формирование грамматической системы, происходящее в результате свободного общения, находится под влиянием таких факторов, как условия усвоения языков, специфика и количество инпута, воз-

действие другого языка, кроме того, немаловажным фактором является и то, насколько глубоко происходит индивидуальная идентификация человека с обоими языками и какую позицию он занимает по отношению к языку.

### **Литература**

- Доброва Г.Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии усвоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. №9. С. 54–71.
- Земляная Н.Н.* Освоение носителями азербайджанского языка локативных синтаксем русского языка // Онтолингвистика — наука XXI века: Матер. междунар. конф. 4–6 мая 2011 г. СПб., 2012. С. 540–548.
- Корнев А.Н.* О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты // Онтолингвистика — наука XXI века: Матер. междунар. конф. 4–6 мая 2011 г. СПб., 2012. С. 51–56.
- Мохамед Н.В.* Некоторые вопросы овладения русским языком при немецко-русском билингвизме // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 261–282.
- Протасова Е.Ю. и др.* Описание картинок русско-финскими билингвами // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 282–294.
- Рингблом Н.* Взаимодействие двух языков в процессе усвоения отрицания у шведско-русского двуязычного ребенка // Путь в язык: одноязычие и двуязычие М., 2011. С. 235–261.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Цейтлин С.Н., Абабкова М.И.* Освоение субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 164–191.
- Чернякова Л.Л.* Затруднения иноязычных первоклассников при овладении категорией рода имен существительных // Онтолингвистика — наука XXI века: Матер. междунар. конф. 4–6 мая 2011 г. СПб., 2011. С. 577–583.
- Чиршева Г.Н.* Особенности одновременного усвоения русской и английской грамматики // Онтолингвистика — наука XXI века: Матер. междунар. конф. 4–6 мая 2011 г. СПб., 2011. С. 203–221.
- G Izow I., Gagarina N.* Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives // Intersentential Anaphoric Reference in Child and Adult Language / Eds. D. Bittner, N. Gagarina. Berlin, 2007. P. 203–223.
- Hicman M.* Children's discourse: person, space and time across languages. Cambridge, 2003.

**Е.Н. Далбаши,**  
Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург  
katya\_r@mail.ru

**С.В. Плотникова,**  
Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург  
plotnikova\_sv@mail.ru

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

### **CASE FORMS IN THE RUSSIAN SPEECH OF BILINGUAL CHILDREN**

*В статье описываются ошибки в русской речи двух разновозрастных детей в условиях естественного русско-турецкого двуязычия. Выделены ошибки, обусловленные и не обусловленные взаимодействием грамматических систем осваиваемых языков.*

*The present article describes mistakes in Russian speech of two children of different age in conditions of natural Russian-Turkish bilingualism. Two types of mistakes are discovered: those which are conditioned by interaction of grammar systems of the two languages and those which are not conditioned by this factor.*

*Билингвизм, детская речь, русский язык, турецкий язык, падеж.  
Bilingualism, child speech, Russian, Turkish, case.*

Изучение закономерностей одновременного конструирования ребенком двух языковых систем в ситуации естественного билингвизма значимо для определения условий, способствующих полноценному овладению языком, который в меньшей степени используется в окружающей ребенка речевой среде.

Наше исследование посвящено выявлению и анализу ошибок, связанных с употреблением и образованием падежных форм существительных в русской речи детей-билингвов, проживающих в Турции и осваивающих одновременно русский и турецкий языки.

Материал для исследования был получен методом наблюдения за спонтанной речью двух детей разного возраста: Дениза (6,3) и Мелиссы (3,6). Они родные брат и сестра, их мать — русская, отец — турок. Семья поддерживает тесное общение как с турецкими, так и с русскими родственниками (посещение России 2–3 раза в год, общение по скайпу и т.д.), у детей также есть русскоговорящие и турецкоговорящие друзья в Турции. Дети хорошо понимают русскую речь, девочка более свободно переходит с одного языка на другой. С носителями русского языка (мамой, бабушкой) Мелисса говорит только на русском языке, а с носителями турецкого — только на турецком, в детский сад не ходит. Можно назвать ее билингвизм сбалансированным. Дениз ходит в первый класс турецкой школы, в связи с чем охотнее говорит на турецком языке. До школы часто менял место жительства и детские сады в России и в Турции, вследствие чего часто смешивает языки, иногда говорит с мамой на турецком, поскольку на русском языке не может описать желаемое (например, события за день или новый материал, изученный в школе). Можно сказать, что турецкий язык становится доминирующим. Но русский язык Дениз считает личным достижением, гордится, что знает два языка, и рассказывает об этом в классе, то есть не стесняется своего происхождения, как многие дети в схожей ситуации. В семье всячески поддерживается идея двуязычия, с рождения все общение идет на двух языках, дети ходят в русскую субботнюю школу на игровые занятия и на занятия по живописи с русским педагогом. Раньше, до поступления Дениза в школу, дети между собой говорили только на русском языке, сейчас иногда используют в общении и турецкий язык, инициатором в этих случаях всегда является Дениз.

Вопросы освоения ребенком грамматики русского языка, в частности его падежной системы, рассматривались во многих работах по онтолингвистике. По данным этих исследований, большинство русских детей овладевает всеми падежными граммеммами к началу третьего года жизни (Гвоздев 1961: 393; Лепская 2004: 231; Цейтлин 2009: 168). При этом усвоение системы падежных значений предшествует освоению грамматических средств ее выражения, о чем свидетельствует характер нарушений в использовании падежных форм в речи детей. У русских детей-монолингвов практически отсутствуют ошибки в выборе падежной формы, редки ошибки в выборе предлога, так как вся предложно-падежная конструкция целиком выступает носителем определенного значения. Нарушения наблюдаются при наличии вариантов выражения одного грамматического значения с помощью разных предлогов (*в — на, из — с*). Ошибки в образовании падежной формы также связаны с вариативностью оформления па-

дежа разных существительных и выражаются в унификации основы, внутриадежной или, реже, межпадежной мене флексий (Цейтлин 2009: 160–197).

В речи детей-билингвов наблюдаются нарушения, которые могут объясняться как внутриязыковой, так и межъязыковой интерференцией. Первая категория нарушений в речи информантов представлена ошибками, типичными и для русских монолингвов, но в более раннем возрасте и применительно к менее частотным словам. Например:

- смешение предлогов *в* и *на*, *из* и *с* в сочетании с формами винительного и родительного падежа для выражения пространственных значений: *в лестницу, на мою комнату* (наряду с правильным *в комнату*), *из скамейки* (Дениз, далее — Д.). Различия в передаваемых с помощью предлогов значениях локализации объекта «внутри» или «на поверхности» локализатора в данных примерах для русского ребенка 6 лет вполне очевидны и не вызовут затруднений при оформлении в речи: дети среднего дошкольного возраста уже могут объяснить разницу между данными параметрами (Еливанова 2006: 58);

- унификация основ проявилась в акцентологических ошибках: *но́жем, до́бы, в тру́бу* (Мелисса, далее — М.);

- внутриадежная мена флексий, обусловленная как непредсказуемостью отнесения существительного к определенному типу склонения, так и неувоением родовой принадлежности существительного: *гуляет с собачком, много карандашек* (М.), *бутерброд с колбаском, с помидорком, одну баллу выиграл* (Д.);

- межпадежная мена флексий в формах родительного и предложного падежей множественного числа *-ов/-ах*: *много деревьях, пять домиках* (Д.).

Ошибки данной категории, сохраняющиеся в большом количестве у шестилетнего Дениза, тогда как русскоязычные дети уже к трем годам таких ошибок обычно не допускают, свидетельствуют, с одной стороны, о проявлении общих закономерностей в усвоении падежной системы русского языка в онтогенезе, а с другой — о том, что на ее усвоение в условиях двуязычия затрачивается больше времени. Наши наблюдения показывают, что количество таких ошибок у трехлетней Мелиссы и шестилетнего Дениза примерно одинаково.

Вторая категория ошибок, выявленных в речевом материале, — это ошибки, обусловленные взаимодействием формирующихся языковых систем в сознании ребенка. Такие ошибки не встречаются в речи монолингвов, например: *собачка бежит мальгику* (М., Д.), *уже дождь нет* (М.), *вытираются с полотенцем* (Д.), *купить из магазина* (Д.), *из России Турция далеко* (Д.).

Среди ошибок этой категории можно выделить ошибки, распространенные в речи любого инофона независимо от возраста и условий освоения русского языка, а также от языка-конкурента. Это использование существительного в исходной форме именительного падежа в количественно-именных сочетаниях и в сочетаниях со словом *нет*: *два конфетки* (М.), *снег нету* (Д.).

С.Н. Цейтлин объясняет это явление стратегией симплификации (Цейтлин 2009: 274). Однако второго явления, объясняемого стратегией симплификации, — случайной замены одного косвенного падежа другим — в наших материалах зафиксировано не было. Те замены, которые мы наблюдали, а также многочисленные пропуски в речи предлогов и смешение не конкурирующих в русской речи предлогов можно объяснить различиями между грамматическими системами русского и турецкого языков.

Турецкий язык — язык агглютинативного типа, в котором грамматические значения выражаются с помощью однозначных аффиксов, присоединяющихся к основе справа в определенном порядке. Также в системе склонения для уточнения и дополнения значения падежей могут использоваться послелоги. Падежей в турецком языке шесть, каждый имеет свою, присущую только ему форму: основной, родительный, винительный, дательный (направительный), местный, исходный.

Некоторые из турецких падежей частично соответствуют русским падежам по значению. Это основной (именительный), винительный, родительный и дательный падежи. Однако в сфере выражаемых ими значений имеются отличия от соответствующих русских падежей. В частности, в сочетании с разными предлогами все названные косвенные падежи в русском языке могут передавать пространственные значения с учетом особенностей взаимного расположения локализуемого объекта и локализатора: исходный пункт движения (*прийти из школы, спуститься с горы, отплыть от берега*), конечный пункт движения (*прийти в школу, упасть на пол, доплыть до берега, подойти к школе*), место движения (*ходить по дороге*). Этими отличиями можно объяснить следующие ошибки в употреблении падежных форм:

- употребление предлога *из* с формой родительного падежа для выражения значения принадлежности: *увидел из ребят* вместо *у ребят* (Д.); по-видимому, происходит сверхгенерализация, и данный предлог оказывается в сознании ребенка показателем формы родительного падежа в любом ее значении (см. также примеры выше).

- употребление формы дательного падежа вместо винительного для обозначения конечного пункта движения: *на человеку сумки упали* (Д.); в турецком языке основное значение дательного падежа — выражение направленности действия (Кононов 1956: 78).

С другой стороны, частичное совпадение значений дательного падежа в русском и турецком языках и разное их оформление также приводят к закономерным ошибкам. При обозначении конечного пункта движения в турецком языке используется форма с аффиксами *-a, -e*: *Nereye?* (куда?) — *okula* (в школу). По аналогии дети часто изменяют только флексию, но не употребляют при этом предлог: *poшла Денису* (М.), *собачка бежит мальгику* (Д.). То же наблюдается и при употреблении формы винительного падежа для выражения направления и цели движения и других значений: *хогу пойти школу, играли мяжик* (М.), *давай игру поиграем* (Д.).

Обратное явление — вставка предлога *s* при использовании формы творительного падежа в орудийном значении: *вытираются с халатом* (М.), *режет капусту с ножом* (Д.). Эта частотная ошибка в речи информантов также объясняется влиянием турецкого языка, в котором значения совместности, субъекта действия, инструмента и средства выражаются с помощью послелога *ile, -la/-le*, употребляющегося с основным падежом существительных. Выражая соответствующие значения в русской речи, где они оформляются по-разному (с предлогом или без него), дети не ошибаются в выборе падежной формы творительного, у которой нет соответствия в турецком языке, но унифицируют употребление предлога по аналогии с турецким послелогом.

Два турецких падежа не имеют прямых аналогов в русском языке и представляют собой особые формы для выражения прежде всего пространственных значений.

Исходный падеж в турецком языке означает исходный пункт движения, действия (*nereden?* — откуда?, *kimden?* — (от) кого?, *nedен?* — отчего? почему?) и оформляется аффиксами *-dan/-den, -tan/-ten*. Влияние этого падежа на русскую речь детей-билингвов проявляется в употреблении предлогов *из* и *от* с формой родительного падежа: первый, возможно, связывается с выражением пространственного значения удаления (удаленности): *из России Турция далеко* (Д.), а второй — с выражением значения источника действия, состояния или объекта восприятия: *боится от собаки* (Д.). Для проверки этого предположения требуется анализ большего объема речевого материала. Особенности управления некоторых турецких глаголов, требующих использования исходного падежа, также оказывают влияние на выбор предложно-падежной формы в русской речи: *купить из магазина* (Д.).

Местный падеж в турецком языке используется в основном для обозначения местонахождения предмета (*nerede?* — где? и *kimde?* — у кого?). Аффиксы местного падежа *-da/-de/-ta/-te*. Местный падеж

заменяет такие русские конструкции, как *в* + предл. п., *на* + предл. п., *по* + дат. п., *у* + род. п. и некоторые другие, что вызывает трудности при выборе необходимой русской предложно-падежной конструкции (Напольнова 2007). При этом наблюдаются ошибки в выборе предлога, но не падежной формы, она всегда соответствует выбранному предлогу.

В нашем материале не встретились ошибки, связанные с конкуренцией форм русского предложного падежа (*о шкафе – в шкафу*), что тоже можно объяснить с позиций турецкого языка, в котором соответствующие значения выражаются по-разному.

Таким образом, падежные системы русского и турецкого языков различаются как с точки зрения выражаемых грамматических значений, так и с точки зрения способов их выражения. Именно этими различиями объясняются устойчивые морфологические ошибки в русской речи русско-турецких детей-билингвов: пропуск или вставка предлога, смешение предложно-падежных форм для выражения не различаемых в турецком языке на уровне грамматической формы значений, прежде всего пространственных, а также перенос типичного для турецкого языка значения грамматической формы на соответствующую русскую. Проанализированный нами материал показывает, что количество таких ошибок не только не уменьшается с возрастом, но даже увеличивается в связи с расширением сферы общения на турецком языке.

### **Литература**

- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Еливанова М.А.* Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. СПб., 2006.
- Кононов А.Н.* Грамматика современного турецкого литературного языка. М.; Л., 1956.
- Лепская Н.И.* Речевая стадия развития коммуникации ребенка // Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седова. М., 2004. С. 211–240.
- Напольнова Е.Н.* Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. 2008. № 4 (209). URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2008/4/6201.html>.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

**Г.Р. Добрава,**  
Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург  
galdobr@peterlink.ru

**А.В. Пивень,**  
детский сад № 9 Московского района,  
Санкт-Петербург  
av@piven.info

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ, ДЕТЕЙ-МОНОЛИНГВОВ С ОНР И ДЕТЕЙ-МОНОЛИНГВОВ С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ**

### **PECULIARITIES OF OCCASIONAL WORD- FORMATION IN BILINGUAL CHILDREN, MONOLINGUAL CHILDREN WITH SLI AND MONOLINGUAL CHILDREN WITH NORMAL SPEECH DEVELOPMENT**

*В статье рассматриваются особенности окказионального словообразования у детей с нормальным речевым развитием, детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и у детей-билингвов. В ходе исследования выявляется, что дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы, однако у детей-билингвов существенно больше, чем у детей-монолингвов, «неправильного» окказионального словообразования, то есть словообразования с использованием неадекватных, не тех, которые требуются в каждом конкретном случае, словообразовательных моделей.*

*This article considers the peculiarities of occasional word-formation in monolingual children with normal speech development, children with SLI, and bilingual children. It is found out that bilingual children are generally prone to occasional word-formation just like monolingual children, but bilingual children demonstrate more “erroneous” word-formatives, i.e. word-formatives based on inappropriate word-formative models, not those that are required for each particular case, in comparison to monolingual children.*

*Резевой онтогенез, дети-билингвы, дети-монолингвы, окказиональное детское словообразование, референциальные дети, экспрессивные дети.*

*Language acquisition, bilingual children, monolingual children, children's occasional word-formation, referential children, expressive children.*

Основная цель проводимой работы — выявить и сравнить особенности окказионального словообразования у детей пяти групп:

- детей-монолингвов 3–4 лет референциальных и экспрессивных (подробнее о референциальных/экспрессивных детях см.: Доброва 2009);

- детей-монолингвов 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР);

- детей-билингвов<sup>1</sup> 4–7 лет как посещающих, так и не посещающих логопедическую группу детского сада.

Работа проводилась в течение четырех лет (2011–2014 гг.). Был разработан и проведен эксперимент, который состоял из трех этапов. На первом этапе выявлялись референциальные и экспрессивные дети. В результате обследования 79 трехлетних детей с нормальным речевым развитием были сформированы две группы по 12 референциальных и экспрессивных детей.

На втором этапе выявлялись особенности окказионального словообразования у детей из трех групп: референциальных и экспрессивных 3–4 лет и у детей с ОНР (III уровень речевого развития) 5–6 лет. В эксперименте приняли участие 36 детей — по 12 детей из каждой группы. На третьем этапе выявлялись особенности окказионального словообразования у детей-билингвов — 14 детей 4–7 лет, родными языками которых являются армянский, таджикский, азербайджанский, афганский (дари), чеченский и молдавский.

В заданиях (10 заданий), направленных на выявление особенностей окказионального словообразования, выяснялось, как дети производят суффиксацию и префиксацию. В первой части эксперимента использовались задания Г.Р. Добровой, несколько расширенные в экспериментах А.А. Бондаренко (Доброва 2007; Бондаренко 2010, 2011; Бондаренко, Доброва 2011). Например, ребенок должен был по названию продукта назвать, в какой специальной посуде он может

---

<sup>1</sup> Речь идет о детях, для которых домашним языком является азербайджанский, таджикский и другие языки, а русский язык они осваивают в детском саду в основном в живом общении. Таких детей (с последовательным, а не одновременным билингвизмом) часто называют инофонами. Не отвергая этого термина, предпочитаем в данной статье называть их билингвами, поскольку противопоставляем их детям-монолингвам и подчеркиваем их двуязычность.

храниться: *Хлеб кладут в хлебницу, а соль ...?* (6 слов в задании); по названию предмета назвать человека, с ним связанного: *Человек, играющий в футбол, называется футболист, а человек, который работает на подъемном кране, называется ...* (6 слов). В задании, предполагавшем реакцию в виде названия детеныша животного, ребенку предъявлялись изображения сначала взрослой особи, а затем детеныша (10 слов). В задании, предполагавшем префиксальную перфективацию, назывался глагол несовершенного вида и предлагалось, следуя образцу, подобрать/образовать к нему видовую пару (разумеется, сами термины не использовались): *Ваня рисовал, рисовал и наконец нарисовал; мама готовила, готовила обед и наконец ...* (6 слов).

Вторая часть заданий была разработана специально для данного исследования по аналогии с первой частью эксперимента, но на основе тех словообразовательных окказионализмов, которые встретились в спонтанной речи детей с ОНР.

Данные, представленные на рис. 1, свидетельствуют о том, что и двуязычные, и одноязычные дети, посещающие логопедическую группу детского сада, больше склонны к окказиональному словообразованию, чем дети, не посещающие ее. В целом, склонность к окказиональному словообразованию проявляется у детей-билингвов примерно в такой же степени, как и у детей-монолингвов. Это говорит о том, что склонность к окказиональному словообразованию зависит не столько от того, является ли русский язык для ребенка родным, а от того, получает ли ребенок специальное поощрение к самостоятельному конструированию слов в процессе посещения логопедической группы детского сада.

На рис. 2 видно, что дети-билингвы больше, чем дети-монолингвы, склонны применять заданную в ходе эксперимента словообразовательную модель (их лексикон беден, и им надо каким-то образом его пополнять).

Рассмотрим склонность к окказиональному словообразованию на основе правильной словообразовательной модели («правильное» окказиональное словообразование) и склонность к окказиональному словообразованию не по имеющимся в языке моделям («неправильное» окказиональное словообразование).

Склонность к правильному окказиональному словообразованию в большей степени проявляют те дети, которых этому обучают, вне зависимости от того, монолингвы они или билингвы (рис. 3).

Хотя в среднем склонность к окказиональному словообразованию у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу, примерно такая же, как у детей-монолингвов (см. рис. 1), все же «правиль-

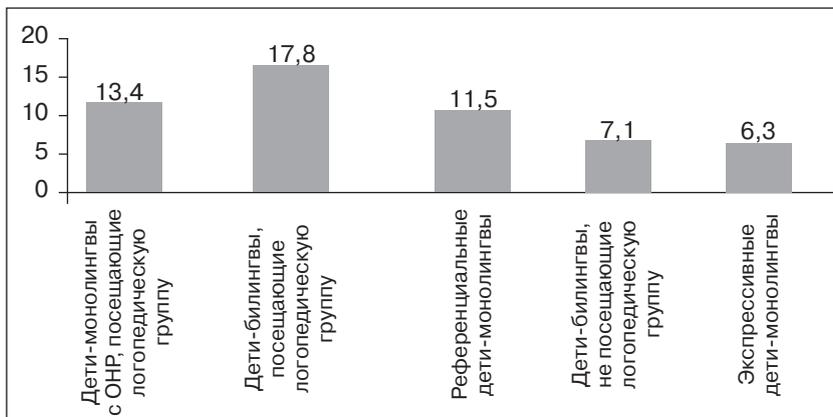


Рис. 1. Склонность к окказиональному словообразованию, случай окказионального словообразования (в среднем на одного ребенка)

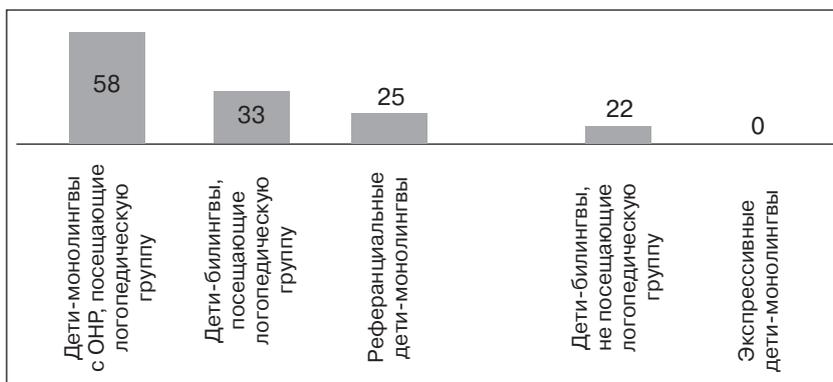


Рис. 2. Процент детей в каждой группе, не склонных к применению предложной словообразовательной модели (типа *тигр – тигренок, лев – львенок, носорог...*)

ное» окказиональное словообразование встречается у них реже, чем у детей-монолингвов.

Как видно на рис. 4, у детей-билингвов склонность к «неправильному» окказиональному словообразованию **существенно** больше, чем у детей-монолингвов, даже чем у детей с ОНР.

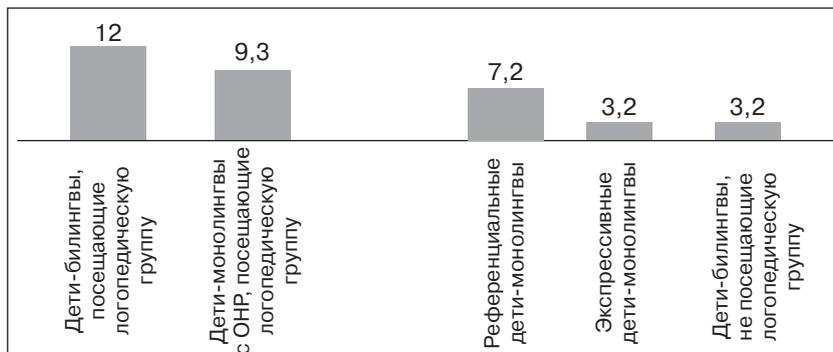


Рис. 3. Склонность к «правильному» occasionalному словообразованию, случай «правильного» occasionalного словообразования) (типа *соль – сольница, масло – масленница...*) (в среднем на одного ребенка)

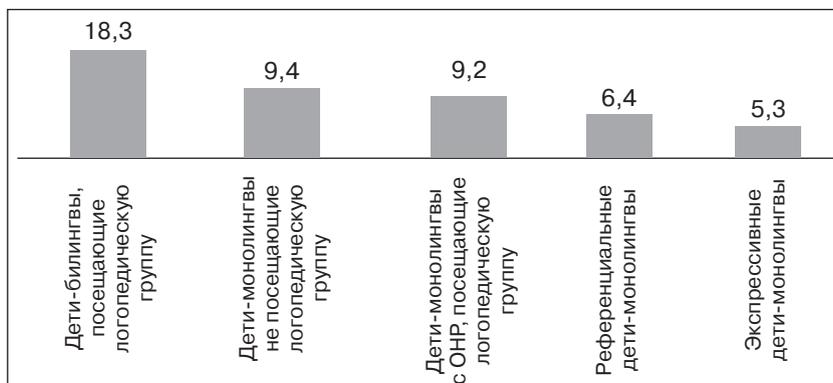


Рис. 4. Склонность к «неправильному» occasionalному словообразованию, случай «неправильного» occasionalного словообразования) (типа *масло – маслица...*) (в среднем на одного ребенка)

Рассмотрим различия в словообразовании у детей названных групп на примере задания «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии».

Примеры ответов детей:

1. «Хорошее» occasionalное словообразование (occasionalное словообразование по имеющимся в языке, причем подходящим либо относительно подходящим моделям): *сольница, солёнка* (в значении «солонка»).

2. «Плохое» окказиональное словообразование (окказиональное словообразование не по имеющимся в языке либо по неподходящим моделям): *маслица* (в значении «масленка»), *мылаца* (в значении «мыльница»).

3. Лексические замены — стратегия «выкручивания»<sup>1</sup> — ответы, не соответствующие сути задания, но относительно подходящие по смыслу высказывания: *Хлеб кладут в хлебницу, а салат... в кастрюлю. Хлеб кладут в хлебницу, а соль... в банку для соли.*

4. Эхоимитации: *Хлеб кладут в хлебницу, а салат... салат.*

Как показал эксперимент, эхоимитаций больше у экспрессивных детей (с их более поздним речевым развитием) и у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу (у них еще недостаточный словарный запас, а действовать по модели их специально не обучали). Стратегия «выкручивания» мало свойственна и двуязычным, и одноязычным детям, которые посещают логопедическую группу, но очень характерна для детей, не посещающих ее.

Сходные результаты были получены и при анализе ответов детей при выполнении других заданий эксперимента, в частности задания, требовавшего назвать детенышей животных:

а) лексические замены типа *кошечка* вместо *котенок* больше всего у экспрессивных детей, их количество зависит не от того, монолингв ребенок или билингв, а от общей несклонности/неспособности самостоятельно конструировать слова;

б) эхоимитация при необходимости образовать название детеныша вообще не встречаются у детей-монолингвов с нормальным речевым развитием; они есть у детей-монолингвов с ОНР и у детей-билингвов, посещающих логопедическую группу, но больше всего их (половина ответов) у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу; это, очевидно, связано с тем, что эхоимитации свидетельствуют о низком уровне владения языком, о непонимании сути задания и/или о непонимании необходимости применения данной словообразовательной модели — одной из простейших для детей;

в) случаи «нарушения логики» (типа *детеныш слона — слониха* вместо *слоненок*) больше всего у детей-билингвов, посещающих ло-

---

<sup>1</sup> Стратегия «выкручивания» проявляется в том, что ребенок, не знающий ответа, пытается выкрутиться: понимая, что от него ждут другого ответа (которого он дать не может), ребенок предпочитает действовать по принципу «не молчи, говори, а если не знаешь, как ответить, придумай, что сказать вместо этого» (Доброва 2007). По данным, приведенным в указанной работе, такая стратегия более характерна для детей из семей с высоким социокультурным статусом, но встречается у детей из семей всех социокультурных групп.

гопедическую группу, что, очевидно, связано с тем, что уровень владения языком у них еще довольно низкий, а на занятиях в логопедической группе их постоянно «подталкивают» к конструированию слов, и они нередко делают это, применяя первую попавшуюся словообразовательную модель.

Таким образом, в целом можно сделать следующие выводы.

1. Естественно, подтверждается более низкий уровень владения языком детьми-билингвами, что проявляется в непонимании сути задания, и/или непонимании необходимости применения словообразовательной модели, и/или неспособности применить словообразовательную модель; словарный запас детей-билингвов ниже возрастной нормы, о чем свидетельствует обилие эхоимитаций.

2. Дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы.

3. У детей-билингвов существенно больше «неправильного» окказионального словообразования, чем у детей-монолингвов.

4. Дети-билингвы стараются применять словообразовательную модель, поскольку их словарный запас беден и им надо каким-то образом его пополнять, но чаще модель у них получается «неправильной» из-за невысокого уровня владения языком.

5. Дети-билингвы, посещающие логопедическую группу, больше склонны к «правильному» окказиональному словообразованию, чем дети-билингвы, не посещающие ее. Это связано с тем, что на логопедических занятиях детей целенаправленно обучают действовать по модели.

### **Литература**

- Бондаренко А.А.* Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет: Автореф. канд. ... филол. наук. СПб., 2011.
- Бондаренко А.А.* Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех–пяти лет (по результатам эксперимента) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2010. № 121. С. 187–197.
- Бондаренко А.А., Доброва Г.Р.* О вариативности онтогенеза морфологической системы // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 85–99.
- Доброва Г.Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Вопросы онтолингвистики–2007: Матер. междунар. науч. конф. СПб., 2007. С. 57–64.
- Доброва Г.Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 54–71.

**Г.Р. Доброва,**  
Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург  
galdobr@peterlink.ru

## **СИМПЛИФИКАЦИЯ В РЕЧИ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

### **SIMPLIFICATION IN THE SPEECH OF RUSSIAN-ENGLISH BILINGUAL CHILDREN**

*В статье обсуждается вопрос о статусе симплификации в процессе освоения языков детьми-билингвами и предлагается считать симплификацию одной из тактик освоения Языка (не конкретного языка, а Языка вообще). Рассматриваются такие проявления симплификации, как построение грамматики случайных форм, использование базирующегося на межъязыковой интерференции словообразования и синтаксиса и др. Осуществляется попытка доказать, что симплификация, как упрощение грамматической системы русского языка, имеет место только в тех случаях, когда русский язык является не единственным домашним; когда же он является единственным, используемым в семье, то подобных проявлений не наблюдается даже в ситуации серьезного вытеснения языка вторым языком.*

*This article focuses on the problem of the simplification status in language acquisition by bilingual children. It is suggested that simplification should be considered as one of the tactics of acquisition of the Language (not of a particular language, but of the Language in general). Such examples of simplification as constructing of “the accidental forms grammar”, use of syntax and word-construction based on interlingual interference, etc. are discussed. The article presents an attempt to demonstrate that simplification of the grammar system of Russian language occurs only in cases when Russian is not the only language spoken at home; when it is the only language spoken in the family, no simplifications of this kind occur, even if Russian language is strongly forced out by the second language.*

*Освоение языка, билингвизм, дети-билингвы, симплификация, межъязыковая интерференция.*

*Language acquisition, bilingualism, bilingual children, simplification, interlingual interference.*

Материалом для данной статьи послужили записи нескольких десятков матерей и отцов русско-английских детей-билингвов, проживающих в г. Бостоне (США), за предоставление которых выражаем глубокую благодарность Л. Левкович. Материал этот собирался родителями детей на протяжении ряда лет и в том виде, в котором нам удалось его получить, имеет очевидные недостатки: мы не всегда знаем имя ребенка, иногда не знаем его возраст (однако всегда знаем имя и фамилию матери или отца ребенка, предоставивших этот пример, что все-таки придает материалу относительную документированность), поэтому, в отличие от общепринятого, не всегда сможем точно указать данные о ребенке. Вместе с тем пройти мимо такого материала тоже было бы неверно: это достаточно обширный корпус, самым количеством — около 100 примеров, годных к научному рассмотрению, — доказывающий свою достоверность (многие примеры из речи разных детей напрямую подтверждают друг друга, иногда дословно или почти дословно совпадают друг с другом). Общим для всех детей является то, что все они родились в русскоязычных семьях, домашним языком является русский<sup>1</sup>, вне дома (в школе, на улице и т.д.) все эти дети общаются на английском. Группа, к сожалению, несколько разнородна по «превалированию» одного из языков: для кого-то из детей, по крайней мере в момент записи примера, более «сильным» языком был русский, для кого-то — английский, для кого-то языки были равноправны.

Целью данной работы будет исследование феномена симплификации на материале речи вышеупомянутых детей. Итак, симплификация, как известно, это упрощение, применительно к нашей теме — упрощение грамматической системы осваиваемого языка. Как указывает С.Н. Цейтлин в работах последних лет (Цейтлин 2005, 2009; Цейтлин, Абабкова 2011 и др.), симплификация при двуязычии проявляется, в частности, в том, что во втором языке ребенок вынужден игнорировать ряд сложных для него морфологических категорий и связанных с ними языковых правил и тем самым как бы упрощает грамматическую систему языка.

---

<sup>1</sup> Впрочем, во многих семьях этот русский не совсем «натуральный»: многие из родителей сами уже выросли в США и говорят на языке, который мы позволим себе назвать несколько креолизированным русским, подробнее см. ниже.

С.Н. Цейтлин называет симплификацию (применительно к усвоению второго языка) наряду с генерализацией стратегией, даже базовой стратегией освоения языка. Не оспаривая сути приведенной точки зрения, отметим, что считаем симплификацию не стратегией, а тактикой. Кратко поясним свою позицию. Стратегия (даже в самом отвлеченном ее толковании, которое удалось обнаружить в словарях) — «перен. искусство планирования какой либо деятельности и руководства ею, основанное на точных прогнозах» (Ефремова 2000). Даже если пренебречь семами ‘сознательное планирование’, ‘основанность на прогнозе’, в понятии «стратегия» отчетливо остается сема ‘генеральный план действий’. Термин же «тактика» менее обязывает. Тактика — это всего лишь «совокупность средств и приемов для достижения намеченной цели» (Ожегов 1970: 777), и если считать этой целью осуществление коммуникации на одном из двух языков, то «совокупность средств и приемов» подходит как нельзя точнее. Сомнительно, чтобы «генеральным планом» ребенка-билингва было упрощение языковой системы; его «генеральный план» — освоить язык в той мере, которая необходима для осуществления коммуникации. Считая термин «тактика» более подходящим, заметим также, что есть и еще один аргумент против термина «стратегия»: этот термин применительно к детской речи уже давно «занят». И в англоязычной, и в отечественной литературе им уже несколько десятков лет принято обозначать две основные стратегии освоения языка детьми — референциальную и экспрессивную (подробнее см., например: Доброва 2009).

Итак, наличие самого факта симплификации в речи русско-английских (равно как и других) детей-билингвов не вызывает сомнений. Вопрос заключается в том, какую роль играет симплификация в условиях детского двуязычия, что следует относить к этому феномену, каков круг явлений, подходящих под понятие «симплификация» в условиях детского двуязычия.

Как указывалось выше, С.Н. Цейтлин полагает, что симплификация в интересующих нас условиях проявляется прежде всего в вынужденном игнорировании ребенком сложных грамматических правил и упрощении грамматической системы языка. Так, в частности, автор указывает на то, что для ребенка-билингва русская грамматика предстает как бы лишенной рода и падежа существительных, с преобладанием одной из форм, которая является в том или ином отношении базовой, например формы именительного падежа. С.Н. Цейтлин и М.И. Абабкова, сравнивая симплификацию в речи русских детей (монолингвов) и англофонов (взрослых), приводят многочисленные случаи появления «замороженного именительного» (мы предпочли

бы термин «псевдоименительный»): из *Вашингтон. Я угусь литература. Теперь я живу на квартира* и т.п. (Цейтлин, Абабкова 2011: 183). Известно множество аналогичных примеров из речи русскоязычных детей-монолингвов (*Мама ниська цитать* (= Мама книжку читает; дословно: *Мама книжка гитать*; Женя Гвоздев)), формы в которых мы трактуем как субстантивные и глагольные первоформы — «псевдоименительный» и «псевдоинфинитив», из которых потом, как из зародыша, вылупятся остальные компоненты парадигмы. Мы полагали, что найдем множество аналогичных примеров в речи русско-английских детей-билингвов.

Однако во всем нашем достаточно обширном материале встретился всего один подобный пример: *Что вы хотите ехать?* (Рома Ш.) в значении «На чем вы хотите ехать?» Конечно, нельзя исключить, что такие примеры не попали в наш материал (безусловно, несовершенный, о чем говорилось выше) исключительно по причине невнимательности родителей к ошибкам такого рода. Однако почему тогда эти же родители были достаточно внимательны к другим ошибкам, несколько не более заметным? Позволим себе предположить, что ошибки такого рода — «псевдоначальные формы» как субститут других форм не освоенной еще парадигмы — отнюдь не характерны для русско-английских детей-билингвов. Что же тогда мы считаем более характерным? Более характерными для этих детей мы считаем использование не конкретных «псевдоначальных» форм, а любых (случайных) форм, принимающих на себя функцию базовых: *Кушай меня* (мальчик, 2,0 и далее, в течение ряда лет) в значении «Дай мне кушать» (русскоязычный ребенок-монолингв, как представляется, так никогда не сказал бы). Позволим себе даже предложить термин «грамматика случайных форм» применительно к выбору случайной формы из парадигмы в качестве базовой, а также случайного окказионального словообразования с помощью аффикса, по-видимому, более частотного в инпуте и не всегда подходящего по смыслу либо презентующего соответствующее словообразовательное значение слишком огрубленно, без разграничения «тонкостей» семантики: *Сейгас моя голова отсохнет* (= высохнет), *и я пойду отсюда*; *Мама, я одессянец?* (мальчик, 4,0; в значении «одессит» (ср. «американец»)); *бабогга* применительно к бабушке (так в нашем материале говорит и девочка, узнавшая слово *бабогга* раньше слова *бабушка*), и другая девочка, узнавшая слово *бабушка* раньше, чем слово *бабогга*).

К случаям симплификации отнесем и те случаи межъязыковой интерференции, когда из двух вариантов — русского и английского — выбирается более простой/более логичный вариант: *нигего должен* (Рома Ш.) в значении «ничего не должен» (отказ от свойственного

русскому языку двойного отрицания, не характерного для английского языка); девочка на вопрос о том, делала ли она что-то, отвечает по-английски *I didn't*, и, соответственно, по-русски *Я нет* с несвойственной русскому языку в подобных случаях лаконичностью синтаксической конструкции.

Однако ограничивается ли симплификация при русско-английском детском билингвизме только случаями вынужденного упрощения грамматической системы? Полагаем, что нет. Мы видим феномен симплификации и в гораздо более распространенном в речи исследуемых детей явлении — вообще в самом факте межъязыковой интерференции, проявляющейся, в частности, в смешении двух языков в рамках одного высказывания. Разумеется, само смешение — факт отнюдь не только детской речи. Позволим себе даже предположить, что русский язык наших бывших соотечественников в США (взрослых) в некоторых своих чертах приобретает черты креолизации, позволяющей в качестве общепринятых в их кругу и даже не замечаемых ни говорящими, ни слушающими включения иноязычных слов в русский текст (*Брось гарбидж* (= мусор) *немедленно*) и даже русское словообразование на базе английских слов, встречающееся, как кажется, в речи менее образованных русскоязычных взрослых: вопрос о сыре продавца в русском магазине: *Вам одним писиком или наслайсить?* 'Вам одним куском или нарезать', *пйесе* — кусок, *slice* — нарезать ломтями (известный анекдот в русскоязычной американской среде, который, как кажется, весьма недалек от реальности).

Примерно так, смешивая русский и английский, разговаривают и русско-английские дети-билингвы, причем причиной таких высказываний иногда становится незнание английского слова, соответствующего русскому слову из бытовой, осваиваемой в основном по-русски лексики: *Don't come in, I'm голая* (девочка, 7,0), *Give me my тапожки* (девочка, 4,0), а иногда, напротив, гештальтная освоенность английской конструкции: *Мама, ты sure, papa будет ок?* (Ева М., 3,0); *Мама, I'm going to умыться*. Аналогично осваивающим английский язык русскоязычным взрослым дети тоже конструируют слова с помощью русских словообразовательных моделей на базе английских слов: *Тагила* (= трогала) *собагку* (Женя М., 2,5) (*to touch* — трогать); *балунгик* (= шарик) (Бен Р., 2,5) (*balloon* — надувной, воздушный шарик); *на небе холозка* (= дырочка, просвет в облаках) (*hole* — дыра, дырка) (девочка, 6,0) и мн. др. Считаем это симплификацией по следующей причине: такая тактика смешения языков помогает говорящему выразить свою мысль, не мучаясь сложным извлечением из ментального лексикона соответствующего языкового знака другого языка, в данный момент самопроизвольно не актуализируемого.

Кстати, несмотря на очевидно большее богатство возможностей русского (флективного) языка в плане словообразования, русско-английские билингвы иногда, напротив, используют русские корни, но конструируют по-английски (очевидно, это происходит в случаях, когда английский становится главным языком): *Рерру* (имя собаки) *is gawking*. Иногда возникает двойная, одновременно двуязычная, словообразовательная или формообразовательная модель: *Мама, там пять baby-гусенков. Это моя baby-сестрижка. Пойдем ботинки одевать, тапкис расставлять* (Эдвард); *девоzkис, мальзикис, бусикис* и т.п. (Ева М.). В последних случаях, казалось бы, это не симплификация, а нечто противоположное: используются два средства из разных языков для обозначения одного и того же — детеныша животного или множественного числа. Однако полагаем, что в определенном плане — в идиосистеме данного конкретного ребенка — это, как ни странно, тоже симплификация, поскольку использование «для верности» средств из обоих языков позволяет уйти от сложности выбора одного требуемого варианта.

Если рассматривать симплификацию так, как мы рассматривали ее выше (как любой случай упрощения выбора, «лишь бы проще было сказать»), то к симплификации можно отнести и случаи дословного перевода английских конструкций на русский язык (*Я сделал шутку*, ср. *to make fun* — пошутить; *Ты меня поднимешь?* (= Ты заберешь из дома друзей), ср.: *Are you gonna pick me up?*; *передвинуться на новую квартиру* 'переехать' (*to move* — и передвигаться, и переезжать); *Бабушка, как ты делаешь?* (= Бабушка, как дела?), ср.: *Grandma, how are you doing?* (Миша Ж., 12,0 и мн. др.), и даже случаи «усложнения» русских конструкций по причине дословного перевода английских (в данных ситуациях более сложных и громоздких): *Что ты ищешь для?* ср.: *What are you looking for?*; *Что вы говорите про?* ср.: *What are you talking about?*; *Что мне одеть на?* ср.: *What have I put on?*

При указанном понимании симплификации к ней можно отнести и встречающиеся у исследуемых детей случаи замены слов другими словами, похожими, как кажется ребенку, по звучанию. Такие «псевдопаронимы» могут возникать как «на стыке» двух языков (старшая — младшему: *Baby, иди google* (= в угол)), так и на базе одного языка — русского, постепенно вытесняемого и забываемого: *So тату гайники* (о чайках, девочка, 10,0); младшая просит старшую (18,0) перевести на русский слово *elevator* и получает ответ: *лифтик*; мальчик читает перед классом по-русски вслух: *...и подарил ей ожиренье* (= ожерелье). Очевидно, в результате постепенной утраты русского языка из активного лексикона в пассив переходят менее употребительные слова (*гайки, лифт*), и ребенок (или подросток) оказывается способен заменять их

созвучными словами из разряда бытовой лексики (*зайник, лифчик*), даже не ощущая их неуместности и не чувствуя (в случаях с *зайником* и *ожиреньем*) их внутренней формы.

Таким образом, мы полагаем, что симплификацию в условиях детского двуязычия имеет смысл рассматривать более широко — не только как упрощение грамматической системы, но и как любое окказиональное языковое конструирование, способствующее упрощению языковой коммуникации для ребенка.

Однако самым интересным считаем вопрос о том, почему у русско-английских билингвов, в отличие от взрослых «англофинов» (Цейтлин, Абакова 2011) и, насколько нам известно, детей-инофонов (например, азербайджанско-русских, исследованных С.Н. Цейтлин и ее учениками), не наблюдается (или почти не наблюдается) симплификации грамматической системы русского языка как отказа от падежных форм и т. п. Полагаем, что ответ на этот вопрос заключается в том, какой язык является первичным, а какой — вторичным. В нашем материале у всех детей русский язык был языком «домашним, в отличие от множества азербайджано-русских, узбекско-русских и других детей-инофонов, которых так много появилось в наших городах в последние годы. По-видимому, если русский язык является «изначальным», то даже в ситуации его постепенной утраты в пользу другого языка (случай с русско-английскими билингвами) не утрачиваются его сущностные, базовые характеристики, в частности

---

<sup>1</sup> Полагаем, что определяющим в этом важнейшем вопросе является то, какой язык является домашним. Так, дочь Н. Рингблом Джулия, росшая в двуязычной русско-шведской семье, говоря по-русски, вполне допускала симплификацию русской падежной системы — использование «первоформ» вместо требуемых предложно-падежных — на достаточно позднем этапе языкового развития: *саранга нету ножка* (= у саранчи нету ножки); *Я купальник буду купаться* (= Я в купальнике буду купаться) (2,6) и т.п. (Ringblom 2012: 130) — в период языкового развития, когда русский ребенок-монолингв уже не использовал бы эти «первоформы». Следовательно, отсутствие склонности к симплификации базовых характеристик русской грамматической системы, очевидно, определяется не тем, в какой момент ребенок начал осваивать русский язык, а тем, является ли русский язык, с его необходимостью падежного маркирования, единственным домашним для ребенка. Наличие наряду с русским шведского (равно как, наверное, и английского) в качестве «домашнего изначального», как видим, приводит к тем же результатам, что и последовательный билингвизм, когда русский язык осваивается как второй, — к возможности симплификации базовых для русского языка грамматических характеристик.

сложная морфология<sup>1</sup>. Соответственно, симплификация в таких случаях идет другими путями — затрагивает лексику (смешение «французского с нижегородским», потеря части значений многозначных слов), синтаксис (использование дословных калек синтаксических конструкций «языка-поглотителя») и др. Таким образом, как представляется, в случае если русский язык у ребенка-билингва является первым (вытесняемым), речь скорее должна идти не о симплификации системы русского языка, а о симплификации Языка вообще как средства коммуникации. Именно такой «симплифицированный» (креолизированный ?) русский становится языком общения у менее культурных взрослых в англоязычном окружении, а у детей постепенно вытесняется все более «набирающим силу» полноценным английским, в результате чего большинство подростков осуществляет коммуникацию с русскоязычными взрослыми следующим образом: взрослые в основном говорят по-русски, а подросток отвечает по-английски. Кстати, последнее мы тоже условно отнесли бы к симплификации — симплификации речевой коммуникации в условиях двуязычных семей с преобладающим одним языком у взрослых, а другим — у их детей.

### **Литература**

- Доброва Г.Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегия освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 54–71.
- Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1970.
- Цейтлин С.Н.* Ребенок как конструктор собственной языковой системы // Психолингвистика. Вып. 7. Переяслав-Хмельницкий, 2009. С. 165–171.
- Цейтлин С.Н.* Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Матер. VII междунар. науч.-практ. конф.. СПб., 2005. С. 168–179.
- Цейтлин С.Н., Абабкова М.И.* Общий ход освоения субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 164–190.
- Ringblom N.* The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm, 2012.

**С.М. Евграфова,**  
Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва  
evgraffs@yandex.ru

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ КАРТИНЫ МИРА**

### **PROBLEMS OF FORMING OF AN ADEQUATE CONCEPT WORLD PICTURE**

*Глобализация и виртуализация мира меняют процесс освоения родного языка. Даже монолингвы, не говоря о билингвах, испытывают недостаток реальной коммуникации и активной предметной деятельности, вытесняемых виртуальной реальностью и медиарежью. Многие понятийные категории формируются исключительно через контекст, из-за чего ассоциативные поля обеднены, а в употреблении слов неизбежны грубые ошибки. Во избежание этого обучение должно демонстрировать ребенку адекватные семантические признаки лексем и их синтаксические возможности, при этом отбор дидактического материала должен направлять языковую рефлексию и корректировать формирование картины мира.*

*The globalization and virtualization of our life change the character of the native language acquisition. Even monolingual as well as bilingual speakers have a deficit of natural communication and of cognition activities, which are replaced by the virtual reality and the media speech. Because of this, many concepts are formed only by contexts, associative fields are poor, and the words usage is not correct. The didactic materials that aim to correct the language reflection and the cognition should demonstrate the real set of semantic traits of any new word in its real usage.*

*Формирование картины мира, освоение лексики, когнитивная выстроенность урока.  
Concept world picture, new words acquisition, cognitive control of lesson.*

Общеизвестно, что билингв глубже и лучше осваивает тот язык, на котором он получает образование. Исследователи вымирающих языков подчеркивают, что дольше всего сохраняются те фрагменты язы-

ковой системы, которые сопровождают специфическую для данного народа деятельность (охоту, рыбную ловлю, ремесла), которой дети обучаются в раннем возрасте. Иными словами, освоение языковой системы особенно эффективно в тех случаях, когда коммуникация сопровождается активной познавательной деятельностью.

Активная познавательная деятельность задействует все модальности восприятия, моторику и эмоции. Ребенок не спрашивает, как называется заинтересовавшая его вещь, — он хватается за нее, рассматривает, пробует на зуб, и название предмета становится для него своего рода заглавием, обозначающим весь комплекс ощущений (об использовании метафоры «живой поликодовый гипертекст» применительно к процессам познания и общения см.: Залевская 2013). Обучаясь какому-либо виду деятельности, используя в рамках осваиваемых действий различные предметы, ребенок выстраивает соответствующий фрагмент картины мира и определяет свое отношение к нему. Так формируются понятия, фреймы и семантические поля; сопровождающие тактильные, обонятельные, осязательные, эмоциональные ассоциации накапливаются в ассоциативных полях осваиваемых лексем. Как показывают ассоциативные эксперименты, богатство ассоциативного поля — одно из условий развития речи (пробные эксперименты автора показывают, что студенты, для которых характерны односложные ответы, даже для бытовых понятий дают немногочисленные и к тому же однотипные ассоциаты, например: *крыша — красная, гереписная, с башенкой, из шифера, с дыркой, протекает*; у билингвов с «полуязычием» преобладают переводные ассоциаты, а внутриязыковые распределены тематически).

А как формируется комплекс представлений о значении слова в отсутствие предметной деятельности? Интересно моделирует этот процесс В.А. Успенский (1979). Эта модель показывает, как человек выводит из контекста информацию о значениях незнакомых абстрактных слов, получая при этом богатую информацию о предметных коннотациях данного слова. Примерно такой же механизм действует и при естественном освоении любой лексики, только к контексту добавляется мультимодальная (зрение, осязание и проч.) информация о восприятии обсуждаемого предмета.

Современный ребенок осваивает естественным способом лишь очень небольшую часть лексики: наш мир становится все более и более виртуальным. Сейчас не редкость полугодовалый малыш, который «перелистывает» фотографии на мамино планшете, вместо того чтобы тискать любимую игрушку (вместо поликодовых гипертекстов только зрительная информация). Буквально с рождения ребенок окружен вербальным акустическим потоком, не предполага-

ющим коммуникации (радио, телевидение), — поступает только акустическая информация.

Постоянный избыток зрительной и слуховой информации, не соответствующей действительности, создает информационный шум, мешающий эффективному освоению родного языка. Виртуальное познание окружающего мира вне естественной коммуникации обедняет ассоциативное поле слова и мешает формированию некоторых сценариев, схем, маршрутов и иных когнитивных структур (Холодная 2002), которые формируются в процессе предметной деятельности. Высвобождающиеся зоны мозга, вероятно, будут использованы для развития новых умений (как умение читать книги вытеснило умение распознавать следы животных (Dehaene, Pegado, Braga et al. 2010)), пока приходится констатировать распространение у носителей языка (студентов и старшеклассников) речевых ошибок, обусловленных несформированностью картины мира на уровне повседневного общения.

Лексические ошибки и проблемы лексической сочетаемости всегда возникали при употреблении иностранных слов, новой терминологии, абстрактной лексики. Однако сейчас студенты стали допускать такого рода ошибки даже при употреблении бытовых слов; встречается немотивированное употребление слов. Рассмотрим ряд ошибок из сочинений, написанных студентами первого и второго курсов (орфография и пунктуация подлинны).

(1) *Рассказ имеет кольцевую композицию. **Вступление и эпилог автор берет из Евангелия.*** [Пишущий, студент-филолог, имел в виду эпиграф и не имеющую специального названия цитату, которой завершается рассказ. — С.Е.]

(2) *К тому времени школа полугила статус гимназии, из-за этого существенно вырос уровень **горделивости**, даже **нафоса**, но никак не уровень образования.*

(3) *Также стоит отметить и дискотеку, на которой царило **настроение счастья и эйфории**, и подарки, которыми **поименно** наградили каждого из **фигурантов бала**.*

(4) *В нашей стране есть как низкое искусство: бульварная пресса, массовое **извоение** (поп эстрада) — так и элитарное, раститаное на понимание определенного круга людей, но доступное для всех. У простых людей есть возможность обогатится **сокральными** знаниями.* [Пишущий, студент-пиарщик, не сумел ответить на вопрос, что означают эти загадочные слова и что он хотел ими передать; по-видимому, сказалась тенденция к употреблению модных и звучных слов. — С.Е.]

(5) *Входная дверь расположена гуть выше **фасада** здания, и поэтому **порог** сделан в виде трех ступенек.* [Пишущий, студент-пиарщик, имел в виду фундамент и крыльцо. — С.Е.]

Спутать фасад и фундамент можно, если их связывает только фонетическая (начинаются на [ф]) и самая тривиальная семантическая (части дома) ассоциации; порог и крыльцо привязаны к входу в дом; фигуранты (дела) и участники / гости (бала) — главные действующие лица описываемого события. Вступление и эпитафия «стоят в начале текста», а эпилог и не имеющая терминологического названия цитата «стоят в конце». Горделивость и пафос (в его современном употреблении: школьники любят говорить *пафосная школа*) имеют общий компонент значения «завышенная самооценка». Выражения *поименно называть* и *именная награда*, в которых фигурирует общий корень *имен-*, контаминировали и образовали общее значение ‘назвать каждого по имени и вручить ему подарок’ (*вручить подарок* и *наградить* перепутали из-за семантического сходства). Смежность состояния эйфории, ощущения счастья и хорошего настроения порождает *настроение счастья и эйфории*.

Мы видим, что студенты склонны использовать в речи незнакомые и малознакомые слова, которые всплывают в их сознании в процессе речепорождения, потому что ассоциативные поля неправомерно употребляемых лексем не отражают адекватных семантических и синтаксических связей, которые должны были быть заложены в сознание человека в процессе речевого сопровождения активной деятельности, будь то строительство дома или анализ литературного произведения. Смежность и сходство событий, их оценка (хорошее / плохое, видимо, *извояние* и *сокральный* выбраны как раз эмоционально), а также наличие внешнего сходства в звучании — необходимые, но недостаточные признаки, по которым следовало бы выбирать слова: нужно учитывать еще и дифференцирующие семантические признаки слова и его способность участвовать в тех или иных синтаксических конструкциях. Эта проблема заставляет обратить особое внимание на методы обучения детей. Недопустимо непродуманное использование текстов, насыщенных новой лексикой. В качестве неудачного можно привести текст «Почему ее назвали капустой» из «Букваря» Р.Н. и Е.В. Бунеевых и О.В. Прониной (2011). Цитирую:

*КАПИТАН — голова команды, отряда.*

*КАПИТЕЛЬ — верхушка, голова колонны.*

*КАПОР, КАПЮШОН — головные уборы.*

*КАПУЦИН — монах, который носит капюшон.*

*Все эти слова произошли от латинского слова КАПУТ, что означает ГОЛОВА. Пропала голова, всё пропало — капут!*

*Римляне называли козан КАПИЦИУМ — головка. Переиначив латинское слово, мы называем её КАПУСТА за сходство козана с человеческой головой.*

Хотя, как справедливо отмечено (Сильченкова 1996), авторы снабдили текст иллюстрациями и тем самым облегчили ребенку знаково-символическую деятельность, незнакомые слова вводятся вне контекстов их обычного употребления. Значения, как и синтактика, задаются некорректно. Называть капюшон («часть куртки или пальто, ее можно накинуть на голову») головным убором неправильно: головные уборы (шапки, шляпы, кепки и др.) продают отдельно от пальто. Объяснять первоклассникам значение слова *капуцин* бессмысленно: они еще не знают, что такое Бог, вера, готовность посвятить всю свою жизнь служению Богу, обет безбрачия, поэтому им незачем знать о существовании одного из монашеских орденов. Слово *капитель* понадобится школьнику лишь в пятом классе для различения дорических, ионических и коринфских колонн (зачем это нужно — неясно), к тому времени оно забудется, если вообще будет понято: в определении использованы переносное значение слова *голова* и слово *колонна*, известное первокласснику, скорее всего, в значении 'столб внутри вестибюля'. *Капитан* (скорее всего, известен ребенку как капитан корабля) и вряд ли воспринимается как *голова команды* — он *главный в команде / на корабле*.

Во избежание когнитивных ошибок и авторы учебников, и методисты, и учителя должны уметь подбирать тексты и строить работу с ними так, чтобы облегчить ребенку языковую рефлексию и направить ее в нужную сторону. При этом на первый план выходит не новый учебный материал, а собственно языковая форма его представления, ориентированная не на режим речевой адаптации, а на когнитивную адекватность. Новая лексика должна вводиться так, чтобы корректно формировалась структура каждого понятия — бытового слова или будущего, пока еще не вводимого термина.

Больше всего страдает лингвистическая картина мира: еще плохо освоенное понятие «однокоренные слова» (за которым стоят понятия «морфема», «морфемика», «словообразование») начинает конкурировать с неназванными понятиями «происхождение слова», «этимология», «заимствование». Из-за этого возникает риск, что ребенок будет впоследствии смешивать эти важные понятия, например будет думать, что в словах *капуста*, *капюшон*, *капуцин*, *капитель* один и тот же корень *кап-*, что неверно; или будет искать суффиксы в словах *капуста* или *капюшон*. Кроме того, новые слова должны вводиться в корректном синтаксическом окружении, чтобы правильно формировалась синтактика слова. Гораздо полезнее было бы представить информацию о слове *капуста* примерно в таком виде.

### *Откуда в русский язык пришло слово КАПУСТА*

*С давних пор люди путешествовали и привозили из далеких стран самые разные вещи, растения, а вместе с ними и их названия. Когда-то из Китая привезли в Европу чай, из Америки – картофель. А вот слова КАПЮШОН, ЖИЛЕТ пришли к нам из Франции вместе с модной когда-то одеждой. Такие слова называют заимствованиями.*

*Заимствованием является и слово КАПУСТА. В русских рукописях оно появилось в конце XII века. Это измененное латинское слово КАПИЦИУМ – «головка». Наверное, жители Древнего Рима считали, что козан капусты похож на теловезгскую голову.*

*Любопытно, что к латинскому слову голова – КАПУТ – восходят многие знакомые нам слова. Это и КАПЮШОН, и КАПОР (и то, и другое надевают на голову), и КАПИТАН (главный теловек на корабле или в спортивной команде), и КАПИТЕЛЬ колонны (верхняя часть, «голова» колонны), и КАПУЦИН (монах, который на голове носит капюшон). Но всё-таки в русском языке родственными словами для слова КАПУСТА считаются не они, а слова КАПУСТНЫЙ (капустный лист, капустная грядка, капустный пирог), КАПУСТНИЦА (бабожка капустница).*

К сожалению, в настоящее время когнитивная выстроенность урока не является обязательным требованием (редким положительным примером когнитивно ориентированного учебника является учебник для билингвов (Протасова, Хлебникова 2008)). А ведь осознанная работа методистов, учителей, родителей с формированием семантических структур ребенка на самом деле является центральной в развитии речи, и значимость этой работы многократно возрастает, когда новая лексика вводится в речь ребенка в условиях дефицита естественной коммуникации и активной предметной деятельности (освоение в условиях двуязычия, освоение только через текст, освоение через виртуальную среду и проч.). Это необходимо учитывать при разработке современных учебных пособий.

### **Литература**

- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Букварь. М., 2011.*
- Залевская А.А. «Живой поликодовый гипертекст» как «внутренний контекст» процессов познания и общения // Проблемы информационного общества и прикладная психолингвистика: Материалы X Междунар. конгресса Международного общества по прикладной психолингвистике. М., 2013. С. 59.*
- Протасова Е., Хлебникова В. В цирк! Учебник русского языка как родного для детей, живущих вне России. СПб., 2008.*
- Сильгенкова Л.С. Знаково-символическая деятельность первоклассников в период обучения грамоте // Начальная школа. 1996.*

№ 11–13. С. 83–87. Цит. по: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/cb5/Silchenkova.pdf>.

Успенский В.А. О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. 1979. № 11. С. 142–148.

Холодная М.А. Психология интеллекта. СПб., 2002.

Dehaene S., Pegado F., Braga L.W. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language // Science 2010. 3 December. P. 1359–1364.

**М.Б. Елисеева,**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,*

*Санкт-Петербург  
melyseeva@yandex.ru*

**И.В. Гэншоу,**

*Университет Трира,  
Трир, Германия  
iganschow@gmail.com*

## **ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ В ЛЮКСЕМБУРГЕ: ПЯТИЯЗЫЧНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

### **SPEAKING RUSSIAN IN LUXEMBOURG: FIVE-LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN A MULTICULTURAL SITUATION**

*В статье исследуются ретегевые ошибки двух полиязычных сестер, говорящих на четырех и пяти языках соответственно. На основе систематизации ошибок сделаны выводы о доминировании иностранных языков над родными и показаны области наибольшей деформации. Затронут вопрос о влиянии языкового развития на формирование идентичности детей и сделан вывод о ее становлении и гибридной природе.*

*This essay is a case study which looks at interferences types in the mother tongues of two multilingual sisters aged 8 and 6 who speak 5 languages each. In addition to typecasting of mistakes, the influence of the predominant language on the mother tongue is shown and the areas of the most significant deformations of language are defined. The question of whether child's multi-*

*identity emerges through multilingualism is answered with a resounding no, and the lingual identity of children is defined as a hybrid.*

*Мультилингвизм, мультикультурализм, формирование идентичности, интерференция, речевые ошибки, люксембургский, немецкий, английский, французский, русский язык.*

*Multilingualism, multiculturalism, building of identity, interference, speech mistakes, Luxembourgish, German, English, French, Russian.*

Статья рассматривает различные типы ошибок в устной речи двух сестер, родившихся в Люксембурге и овладевающих пятью языками: русским, английским, немецким, французским и люксембургским (мозель-франкским диалектом немецкого), связь между полиязычием и формированием идентичности. Информанты: Жюльет Эмми (Juliette Emmy, 17.03.2005), Лея Анжелик (Lea Angeliq, 3.11.2007).

### **Семейные языки информантов: русский, английский, немецкий**

**Родители как носители языка в семье.** Дети родились в семье двух гуманитариев с филологическим образованием. Оба родителя выросли в моноязычной среде, хотя и в странах с поликультурным фоном.

Отец детей — американец немецкого происхождения, по образованию специалист по американской литературе и английскому языку (степень бакалавра получил в США). С 20 лет живет в немецкоговорящей Европе. Преподавал английский язык в Университете Трира. Получил звание магистра в сфере управления бизнесом в Лондоне и перешел работать в американский банк в Люксембурге. Родной язык — английский. Второй язык — немецкий. Свободно говорит по-итальянски.

Мать детей — русская, выросла в СССР, с 20 лет живет в немецкоязычной Европе (Германия и Люксембург). Изучала журналистику в Казахстане, в Германии получила звание магистра медиаведения и ученую степень PhD как славист-литературовед. Говорит, кроме русского, по-немецки, по-английски и по-французски. Изучала чешский и итальянский, но владеет ими только на уровне понимания.

**Говорение.** В доме с детьми с рождения разговаривали на двух языках: мать на русском, отец на английском, то есть каждый говорил с ребенком на своем родном языке. Особое внимание уделялось несмешиванию языков и отсутствию заимствованных слов из речи другого родителя (принцип «одно лицо — один язык»). Исключение — русские диминутивные *Жюльетик* и *Леетка*, которые отец за-

имствовал и употребляет как *Julietik / Leietchka*. Между собой родители всегда говорили на третьем языке, немецком, который для обоих является иностранным, хотя и на очень высоком уровне владения им, приближенным к родному. Оба родителя к моменту рождения ребенка уже больше 10 лет жили в немецкоязычной стране, получали на немецком высшее образование, и общение на нем не представляло никаких языковых сложностей. Выбор немецкого языка для общения между супругами был обусловлен фактом их проживания в Германии и Люксембурге. Немецкий язык был сохранен как «коммуникационный канал» в ущерб английскому из соображений языкового равенства: так никто не говорит на своем родном и не имеет языкового, а значит, и психологического преимущества над другим партнером.

Подводя итог по языковым аудитивным предпосылкам, напомним, что дети слышали с рождения три языка, но обращались к ним только на двух, то есть немецкий воспринимался пассивно, в то время как на английском и русском детей побуждали к речи.

**Чтение и письмо.** Кроме говорения, детей обучали письму и чтению на английском и русском. Жюльет овладела русской азбукой к 6 годам, а Лея (левша) освоила печатный алфавит к пяти. Примерно в это же время дети освоили английскую азбуку, беглое чтение было освоено к семи годам Жюльет и к шести Леей. Лея быстрее воспринимает и запоминает информацию. С 6 лет дети начали еженедельные занятия по программе начальной школы РФ с частным преподавателем (у Жюльет в классе три человека, все — носители русского языка, у которых оба родителя русские; у Леи индивидуальный педагог). Раз в году у Жюльет мастер-класс по чтению с репетитором в Оренбуржье (ежедневно двухчасовой урок чтения и развития речи). В Лея Оренбуржье занимается с логопедом и научилась произносить все звуки, хотя и сохраняет легкий акцент, особенно заметный в произношении шипящих.

Обучение английскому тоже продвигается в основном в формате «мастерских», но с бабушкой, специалистом по дислексии, навещающей внучек (минимум дважды в году интенсивные ежедневные занятия по чтению и письму в течение 2–3 недель). Ежедневное общение с отцом по утрам и вечерам (по длительности явно уступает русскому с мамой в течение дня) и просмотр преимущественно англо-американской телепродукции по выходным составляют основную активную и пассивную языковую практику. Раз в году поездка в Америку и, как правило, нерегулярное общение с другими англофонами поддерживают знание и развитие языка.

## **Школьные языки информантов: люксембургский, немецкий, французский**

**Говорение.** Жюльет в возрасте 2,5 лет и Лея в возрасте 12 месяцев пошли в люксембургский детский сад, где воспитатели и педагоги говорят только на люксембургском, хотя дети в группе имеют полиязыковой семейный фон, и носителей люксембургского языка в группе меньшинство. За несколько месяцев Жюльет догнала своих сверстников в люксембургском, что подтверждали регулярные тесты, проводимые аудиофонологическим центром Люксембурга, наблюдающим за детским языковым и речевым развитием. (До детского сада Жюльет слышала люксембургский раз в неделю на уроках музыкального развития, на плавании и у приходящей няни.) Леино развитие на люксембургском языке не имело специфических особенностей.

В возрасте 3,5 лет дети пошли в люксембургскую школу раннего развития, где внимание обращается прежде всего на языковую подготовку к начальному образованию, обязательному с 4 лет. С 4 до 6 лет Жюльет посещала так называемую игровую школу, предшествующую люксембургскому начальному образованию, где обучение происходит только на люксембургском языке и направлено на приобретение устных навыков речи, основ арифметики, развитие социальной компетенции, приучение к расписанию и т. д. Лея посещала эту школу только один год и в 5 лет экстерном перешла в начальную школу, поскольку педсовет счел ее готовой для этого.

**Чтение и письмо.** В 6 лет Жюльет и в 5 Лея стали посещать начальную школу, в которой обучение происходит на немецком, но коммуникация сохраняется на люксембургском. Изучение французского как иностранного у Жюльет началось с 8 лет в школе (конец второго класса) по 7 часов в неделю. Обучение французскому в настоящий момент направлено не на приобретение навыка речи, а, скорее, на подачу грамматической базы, которая, как решетка, заполняется лексикой (в немецком процесс был обратный — от говорения к письму и грамматике). Однако интенсивность обучения французскому имеет тенденцию к возрастанию, поскольку конечной целью является перевод обучения с немецкого на французский к седьмому классу, то есть к моменту перехода в лицей или гимназию, где основные дисциплины преподаются уже на французском, а немецкий сохраняется только как учебный предмет (немецкий язык и литература).

Таким образом, девочки говорят свободно на четырех языках, но уровень родных имеют только три (русский, английский, люксембургский). Четвертый иностранный (немецкий) — на уровне, приближенном к родному, а пятый (французский) имеет статус иностранного, интенсивно изучаемого и практикуемого. Исходя из почасовых замеров контактов детей с тем или иным языком в течение

## Типы речевых ошибок

Тип ошибки			Лейа	Жюль-ет
	Неспецифическая (свойственная русскоязычным монолингвам)	Специфическая (свойственная полиязычным детям)		
Морфология	Изменение рода и типа склонения существительных Замены окончаний, свойственные монолингвам Устранение беглых гласных и наращивания основы Ошибки в употреблении числительных Неверное конструирование форм глагола	Отсутствие словоизменения существительных Замена падежных окончаний, не свойственная моно- лингвам Специфическое образование компаратива Неверное употребление вида	6	1
			4	1
			2	
			2	
			7	
			3	
			1	
			1	
		4	1	
Синтаксис	Неверная падежная форма без предлога Неверная падежная форма с неправильным предлогом	Неверная падежная форма без предлога вследствие калькирования Лишний предлог вследствие калькирования Неверная падежная форма с неправильным предлогом Неверное построение предложения вследствие калькирования	3	1
			1	
			1	
			3	
			1	
			5	5
Лексика	Расширение значения слова Смещение паронимов	Лексические заимствования <sup>1</sup> Семантические кальки Смещение паронимов вследствие калькирования	4	
			1	
			15	5
			13	
		1		
Слово- образование	Словообразовательные окационализмы		6	5
Итого			84	19

<sup>1</sup> Немецкие заимствования — одновременно и люксембургские.

недели, получаем следующую среднестатистическую иерархию: люксембургский — 5 часов в день, русский — 4, английский — 3, немецкий — 2, французский (у Жюльет) — 1.

### **Выводы**

В корпусе ошибок в русской устной речи, записанных за детьми в течение одного месяца (февраль 2014 года), присутствует 104 записи: 84 в речи Леи, 19 — Жюльет. Поскольку в речи Леи ошибок в 4 раза больше, представляется интересным сделать выводы именно об их особенностях. (Отметим, что ошибки сестер и их соотношение сходны, но у младшей сестры ошибок значительно больше, чем у старшей.)

1. Наибольшее количество ошибок — в области лексики (34), причем подавляющее большинство этих ошибок (28) — заимствования и семантические кальки, то есть обусловлены интерференцией.

2. Почти столько же морфологических ошибок (30), однако здесь картина иная: две трети (21) — неспецифические, свойственные русскоязычным монолингвам (обычно в более раннем возрасте).

3. Практически все синтаксические ошибки (13 из 14) обусловлены интерференцией.

4. Словообразовательных инноваций немного (6), однако они построены по моделям русского языка.

5. Таким образом, всего в речи Леи 64 ошибки, обусловленные интерференцией, 21 ошибка вызвана трудностями освоения системы русского языка (в основном морфологии), аналогичные ошибки встречаются и у монолингвов.

6. О вопросах социокультурного окружения идентичности и ее связи с многоязычием в Люксембурге писал W. Amann (2010). Подробно о влиянии многоязычия в Люксембурге и прилегающих странах см.: Cavet, Fehlen, Gengler Claude 2006. Если картину мира считать эквивалентом идентичности, то мы приходим к выводу, что поликультурность окружения и полиязычие детей не ведут к полиидентичности. Признаком доминирующей культуры непосредственного окружения (люксембургской) можно считать наличие интерференции прежде всего в русском языке. Интерференция наблюдается и в люксембургском, и в немецком, и в английском, но выявление точного соотношения влияния русского на другие языки требует отдельной работы.

### **Литература**

*Amann, W.* Doing Identity in Luxemburg: Subjektive Aneignungen — institutionelle Zuschreibungen — sozio-kulturelle Milieus. Bielefeld, 2010.

*Cavet M., Fehlen, F., Gengler C.* Leben in der Großregion: Studie der grenzüberschreitenden Gewohnheiten in den inneren Grenzräumen der Großregion Saar Lor Lux / Rheinland-Pfalz / Wallonien. Luxembourg, 2006.

**Е. Жеймо,**  
Учебный центр русского языка,  
Варшава, Польша  
evgenia\_zh@yahoo.com

## **О ПОЛОЖИТЕЛЬНОМ ТРАНСФЕРЕ ПРИ ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ПОЛЬСКОЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

### **POSITIVE TRANSFER IN THE ACQUISITION OF RUSSIAN BY POLISH STUDENTS**

*В статье в общем виде описываются отдельные языковые явления, имеющие место в польском и русских языках, освоению которых сопутствует положительный трансфер в процессе обучения русскому языку.*

*The article describes several language phenomena that take place in Polish and Russian languages. The acquisition of these phenomena in Russian as a second language is accompanied by the positive transfer.*

*РКИ, славянские языки, польский язык, близкородственные языки, положительный трансфер, транспозиция.*

*SLA, Slavic languages, Polish, closely related languages, positive transfer, transposition.*

При усвоении второго языка или при овладении другим языком как неродным или иностранным определенное влияние на процесс обучения и приобретаемые языковые навыки оказывает первый язык учащегося. Суть воздействия первого языка на другой язык (второй, неродной, иностранный) заключается в переносе навыков, полученных ранее на родном языке, на освоение новой языковой системы. Такой перенос сформированных языковых навыков на систему другого языка получил название «трансфер». Среди главных особенностей названного явления можно отметить часто неосознаваемый характер переноса и зависимость направления трансфера от схожести и различий определенных языковых явлений, существующих в двух лингвосистемах (родном языке и осваиваемом/присваиваемом языке). Аналогичные языковые явления в двух языковых

системах способствуют адекватному переносу полученных ранее навыков на систему языка-реципиента. Направленность переноса носит в данном случае положительный характер (положительный трансфер / транспозиция). Отрицательный характер переноса навыков возникает в тех ситуациях, когда отдельные языковые явления имеют принципиальные различия или характеризуются только частичным сходством в родном языке и языке-реципиенте (отрицательный трансфер). О нулевом трансфере можно говорить в том случае, если в родном и изучаемом языках отсутствуют аналогичные языковые явления. Под влиянием отрицательного и нулевого трансферов в речи учащихся возникают разного рода ошибки: грамматические, орфографические, лексические, стилистические.

Все три вида трансфера различной направленности (положительный, отрицательный и нулевой) характерны и для процесса усвоения / освоения близкородственных языков (в том числе русского и польского, принадлежащих к различным подгруппам славянских языков). Влияние переноса любой направленности можно проследить на всех подуровнях лингвосистемы: на уровне фонетики, морфологии и словообразования, лексики и семантики, синтаксиса. Остановимся на представлении отдельных примеров положительного трансфера польского языка на языковую систему изучаемого русского языка.

На **фонетическом уровне** оба языка характеризуются, например, такими явлениями, как оглушение согласных в конце слова: *дуб* [дуп] — *dąb* [domp]; экспираторное ударение (произнесение ударного слога на выдохе); выражение вопросительной интонации в предложении повышением тона; наличие в предложении логического ударения; ассимиляция согласных по звонкости-глухости (оглушение или озвончение согласных). В польском языке прогрессивная ассимиляция в настоящее время встречается только в исторически застывших лексемах: *przyjść*, *przepraszam*, *krzyczać* и др., тогда как современному русскому и польскому языкам свойственна регрессивная ассимиляция: *сказка* [скаска], *wstać* [fstać] и др.

В обеих лингвосистемах существуют энклитики и проклитики. Энклитики — это безударные слова, стоящие после ударного слова, к которому они примыкают. В обоих языках к энклитикам относятся односложные личные местоимения в косвенных падежах: *Дай мне нож. Daj mi nóż*. Проклитики — безударные слова, которые стоят перед ударным словом. В польском и русском языках проклитиками являются односложные предлоги и отрицательная частица: *доехать до работы — dojechać do pracy*.

Отдельно следует отметить существование в двух сравниваемых лингвосистемах аналогичных языковых явлений, но при освоении языка-реципиента возможно перенесение понятия такого языкового явления. Указанное относится к переходу ударения на предлог или отрицательную частицу и слитное произношение служебных и знаменательных слов отдельных конструкций: *по лесу*, (*медведь наступил*) *на ухо*, *не был*, (*przyjść*) *do nas*, (*pojechać*) *na wieś*, *nie wiem*, *nie był*. Другим примером может выступить такое языковое явление, когда в лексемах, образованных путем сложения, помимо основного ударения появляется дополнительное (более слабое) ударение: *językoznawstwie* — *językoznawstwo*.

Правильная постановка ударения в русском языке является одной из самых сложных задач в процессе обучения польскоязычных учащихся. Ударение в польском и русском языках имеет существенные отличия. Во-первых, в отличие от русского языка, все ударные и безударные польские гласные произносятся одинаково четко, и безударные гласные не подвергаются количественной и качественной редукции, как это происходит в русском языке. Во-вторых, ударение в польском языке является фиксированным и в большинстве случаев падает на предпоследний слог (парокситонное ударение), тогда как особенностью русского языка является свободное и подвижное ударение. Именно поэтому положительный перенос возможен только в отдельных случаях, а именно в ряде заимствованных слов: *техника* — *technika*, *стилистика* — *stylistyka*, *политика* — *polityka*, *опера* — *opera*, а также тогда, когда в русском языке ударение приходится на второй от конца слог аналогично с польским словом: *бегать* — *biegać*, *книга* — *księga*, *бедный* — *biedny*; в русском языке ударение приходится на второй от конца слог, в то время как польское слово односложное: *выйти* — *wyjsć*, *тудо* — *ciud*.

На **грамматическом уровне** положительный трансфер возможен благодаря достаточно широкому кругу языковых явлений. Возможен перенос отдельных грамматических категорий, таких как число, род, время: *улица/улицы* — *ulica/ulicy*, *сердце/сердца* — *serce/serca*, *ухо/уши* — *ucho/uszy*; *школа* — *szkoła* — ж.р., *небо* — *niebo*, *лев* — *lew* — м.р.); *он писал* — *on pisał*, *она писала* — *ona pisała*. Такой перенос возможен в большинстве случаев за рядом исключений, когда грамматические показатели в языках не совпадают: *дверь* (ед. ч.) — *drzwi* (мн. ч.), *цель* (ж.р.) — *cel* (м.р.).

Необходимо также отметить, что заимствованные существительные: *киви* — *kiwi*, *бистро* — *bistro*, *дзюдо* — *dżudo*, *табу* — *tabu*, *жюри* — *jury*, *меню* — *menu* и др., в обеих лингвосистемах являются несклоняемыми. Это переносится учащимися на новую языковую си-

стему без трудностей. Но некоторые аналоги русских несклоняемых существительных изменяются в польском: *ехать на метро* — *jechać metrem*, *играть на пианино* — *grać na pianinie*. В данном случае положительный трансфер невозможен. Кроме того, в сравниваемых языках встречаются существительные общего рода, которые могут быть использованы для обозначения лиц как мужского, так и женского пола: *круглый сирота* / *pełny sierota* — *круглая сирота* / *pełna sierota*.

Может происходить перенос отдельных форм парадигмы, так как оба языка являются флективными. В рассматриваемых языках существует сходная падежная система: все падежи отвечают на одни и те же вопросы, в отдельных случаях окончания в обоих языках совпадают: ед. ч.: *анкета*, *ankieta* (им. п.), *анкеты*, *ankiety* (род. п.), *анкете*, *ankiecie* (дат. п.), *анкету*, *ankietę* (вин. п.), *анкетой*, *ankietą* (тв. п.), *о анкете*, *о ankiecie* (предл. п.); мн.: *анкеты*, *ankiety* (им. п.), *анкет* ∅, *ankiet* ∅ (род. п.), *анкетам*, *ankietom* (дат. п.), *анкеты*, *ankiety* (вин. п.), *анкетами*, *ankietami* (тв. п.), *о анкетах*, *о ankietach* (предл. п.). Однако в польском языке сохранился звательный падеж, отсутствующий в русском: *ankieto* (ед. ч.), *ankiety* (мн. ч.). Аналогичным образом частично совпадают падежные формы прилагательных и личных местоимений: ед. ч.: *летний*, *letni* (им. п., вин. п.), *летнего*, *letniego* (род. п.), *летнему*, *letniemu* (дат. п.), *летним*, *letnim* (тв. п.), *о летнем*, *о letnim* (предл. п.); мн. ч.: *летние*, *letnie* (им. п., вин. п.), *летних*, *letnich* (род. п. предл. п.), *летним*, *letnim* (дат. п.), *летними*, *letnimi* (тв. п.).

Трансфер также возможен благодаря существованию в польском и русском языках явления альтернации гласных и согласных. Например, возможно появление беглого гласного при склонении односложных и многосложных имен существительных: *сон*, *сна*, *сну...*; *sen*, *sni*, *snowi...*; *воробей*, *воробья*, *воробью...*, *wróbel*, *wróbla*, *wróblowi...* Ноль звука в род. п. мн. ч. может заменяться гласным: *книжка* — *книжек* / *książka* — *książek*, *стекло* — *стекол* / *szkło* — *szkieł*.

Альтернации согласных в сравниваемых языках происходят, например, в следующих случаях:

- при словообразовании (*нога* — *ножка* / *noga* — *nóżka*, *снизить* — *снижение* / *opuścić* — *opuszczenie*, *столица* — *столичный* / *stolica* — *stołeczny*, *мать* — *материнский* / *matka* — *matczyński*);
- при спряжении глаголов (*петь* — *пеку* / *pieć* — *piekę*; *бежать* — *бегу* / *biec* — *biegnę*, *пить* — *пью* / *pić* — *piję*);
- при образовании степеней сравнения прилагательных (*тонкий* — *тоньше* — *тончайший* / *cieńki* — *cieńszy* — *najcieńszy*, *близкий* — *ближе* — *ближайший* / *bliski* — *bliższy* — *najbliższy*).

Существенные сходства имеют польские и русские глаголы, поскольку характеризуются аналогичными грамматическими категори-

ями (совершенный и несовершенный вид, переходность — непереходность, возвратность — невозвратность, залог, наклонение, время).

В обоих языках глаголы несовершенного вида используются для обозначения процесса, тогда как глаголы совершенного вида отражают результат и особенности выполнения этого действия: *писать* — *написать статью* / *pisać* — *napisać artykuł*, *учить* — *научить ребенка* / *uczyć* — *nauczyć dziecko*. И в русском, и в польском глаголы несовершенного вида имеют формы прошедшего, настоящего и будущего времени, в то время как у глаголов совершенного вида в обоих языках отсутствует форма настоящего времени: *писать*: *я писал* — *я пишу* — *я буду писать*; *pisać*: *pisałem (am)* — *piszę* — *będę pisać (pisał / pisała)*; *написать*: *я написал* — *я напишу*; *napisać*: *napisałem (am)* — *napiszę*. Сходно образование видовых пар глаголов: при помощи суффиксов (*продавать* — *продать* / *sprzedawać* — *sprzedać*, *отвечать* — *ответить* / *odpowiadać* — *odpowiedzieć*), префиксов (*играть* — *выиграть* / *grać* — *wygrać*, *печь* — *испечь* / *piec* — *upiec*), от разных корней и основ (*брать* — *взять* / *brać* — *wziąć*, *класть* — *положить* / *kłaść* — *położyć*).

Категория времени выражается в обеих языковых системах схожим образом. Так, для образования форм глаголов прошедшего времени используется суффикс -л-: *читал*, *читала*, *читало*, *читали*; *czytałem* (-am / -om) (1-е л., ед. ч.), *czytałeś* (-aś / -oś) (2-е л. ед. ч.), *czytał*∅ (-a / -o) (3-е л., ед. ч.), *czytaliśmy* / *czytałyśmy* (1-е л., мн. ч.), *czytaliście* / *czytałyście* (2-е л., мн. ч.), *czytali* / *czytały* (3-е л., мн. ч.).

Выражение будущего времени в обеих лингвосистемах происходит по следующим аналогичным моделям:

- *быть* + смысловый глагол несовершенного вида: *завтра буду читать* книжку / *jutro będę czytać książkę*;
- глагол совершенного вида: *завтра прочитаю* книжку / *jutro przeczytam książkę*.

Сходство отмечается и на уровне служебных частей речи. Так, большая часть предлогов в сопоставляемых языках звучит сходным образом и связана с употреблением тех же падежных форм: род. п. *без* (*bez*), *для* (*dla*), *до* (*do*), *от* (*od*), *у* (*u*), *из/с* (*z*), вин. п. + предл. п.: *в* (*w*), *на* (*na*), *о* (*o*), употребление ряда предлогов с существительными в тв. п. для обозначения места: *перед* (*przed*) — *перед домом стоит машина* / *przed domem stoi samochód*; *за* (*za*) — *я слышу шум за стеной* / *słyszę szum za ścianą*; *над* (*nad*) — *самолет пролетел над домами* / *samolot przeleciał nad domami*; *под* (*pod*) — *газета лежит под книгой* / *Gazeta leży pod książką*.

Аналогичные для обеих языковых систем явления отмечают в области словообразования. Так, можно отметить сходство словообразовательных моделей и словообразовательных элементов в двух лингвосистемах.

Например, образование отглагольных существительных в польском и русском языках может осуществляться при помощи парадигматических формантов (м. р., ед. ч., Ø: *бегать* — *бег* Ø, *biegać* — *bieg* Ø; ж. р. ед. ч., -а: *платить* — *плата*, *naprawić* — *naprawa*) или при помощи ряда аффиксов-эквивалентов: *дегустировать* — *degustator* / *degustować* — *degustator*, *рисовать* — *рисование* / *rysować* — *rysowanie*, *описать* — *описание* / *opisać* — *opisanie*, *мстить* — *мститель* / *mścić* — *mściciel*, *стареть* — *старость* / *starzeć* — *starość*, *организовывать* — *организация* / *organizować* — *organizacja*, *запекать* — *запеканка* / *zapiekać* — *zapiekanka*, *копить* — *копилка* / *prac* — *pralka*.

Другим примером, возможно, отражающим сходство словообразовательных моделей, может выступать образование путем сложения существительных (*полставки* — *półetat*, *головоломка* — *łamigłówka*, *треугольник* — *trojkąt*, *газопровод* — *gazociąg*, *самоубийство* — *samobójstwo*) и прилагательных (*полкилограммовый* — *półkilogramowy* (*пол-* + прилаг.), *правдоподобный* — *prawdopodobny* (сущ. + основа глагола), *трудноперевариваемый* — *ciężkostrawny* (наречие + основа глагола), *пилообразный* — *piłokształtny* (сущ. + сущ.), *долгосрочный* — *długoterminowy* (прилаг. + сущ.), *пятиэтажный* — *pięciopiętrowy* (числит. + сущ.), *светло-голубой* — *jasnoniebieski* (прилаг. + прилаг.).

На **лексико-семантическом уровне** положительный трансфер возникает при переносе отдельных лексических единиц, имеющих схожее в обоих языках фонетическое оформление и семантическое наполнение. Это относится как к интернационализмам, так и к лексическим единицам славянских языков: *автобус* — *autobus*, *библиотека* — *biblioteka*, *тихо* — *cicho*, *джем* — *dżem*, *группа* — *grupa*, *касса* — *kasa*, *киоск* — *kiosk*, *ключ* — *klucz*, *коллега* — *kolega*, *компот* — *kompot*, *конец* — *koniec*, *булка* — *bułka*, *пошла* — *poszła*, *спать* — *spać*, *лабиринт* — *labirynt*, *лексика* — *leksyka*.

Подтверждением положительного трансфера польского языка на русский язык на уровне лексики и семантики при условии схожести произношения и графического написания лексических единиц в обоих языках может выступать исследование М. Грабской (1994), которое было посвящено изучению русскоязычного потенциального словаря в языковом сознании польских учащихся. В своем исследовании М. Грабска показала, что понимание незнакомой иноязычной лексики зависит от фонетического и графического сходства в русском и польском языках и что интенсивность положительного переноса уменьшается по мере увеличения различий между лексическими единицами.

Z. Harczuk (1972) отмечает существенную разницу в овладении лексическими единицами, зависящую от того, каким образом проис-

ходит овладение языком — пассивно или активно. При этом он выделяет на лексико-семантическом уровне собственно семантический и грамматический аспекты. Положительный трансфер на уровне лексики возможен в случае совпадения значения и грамматических характеристик языковой единицы в родном языке и языке-реципиенте. Приведенные выше примеры имеют одинаковое смысловое наполнение и одинаковую родовую принадлежность. В этом случае можно говорить о трансфере семантического и грамматического аспектов.

Однако в рассматриваемых языках существует определенное количество лексических единиц, имеющих похожее звучание и значение, тогда как грамматическая категория рода данных лексических единиц не совпадает в польском и русском языках: ж. р. (рус. яз.) — м. р. (польск. яз.): *медаль* — *medal*, *программа* — *program*, *подпись* — *podpis*, *цель* — *cel*; ж. р. (рус. яз.) — ср. р. (польск. яз.): *гимназия* — *gimnazium*; м. р. (рус. яз.) — ж. р. (польск. яз.): *гуся* — *geś*, *контроль* — *kontrola*, *пляж* — *plaża*, *бензин* — *benzyna*, *шоколад* — *czekolada*; м. р. (рус. яз.) — ср. р. (польск. яз.): *диктант* — *dyktando*, *форум* — *forum*, *лицей* — *liceum*.

Для приведенных примеров может быть характерен как положительный, так и отрицательный трансфер. В ситуации несовпадения грамматической категории рода в двух языках, но при аналогичном лексическом значении слов положительный перенос возможен на уровне семантического аспекта при пассивном овладении русским языком. В случае же активного овладения неизбежны ошибки, то есть начинает действовать отрицательный трансфер, связанный с грамматическим аспектом лексических единиц (Narczuk 1972).

Положительный трансфер оказывает также существенное влияние на овладение польскоязычными учащимися русским языком на уровне фразеологии и устойчивых выражений. Так, значительная часть русских идиом и устойчивых выражений имеет польские аналоги: *на свежую голову* — *na świeżą głowę*; *ломать голову* — *łamać głowę*; *быть на ногах* — *być na nogach*; *быть в долгах по уши* — *być w długach po uszy*; *жить как кошка с собакой* — *żyć jak pies z kotem*; *буря в стакане воды* — *burza w szklance wody*.

Приведенные примеры отражают лишь отдельные общие для двух лингвосистем языковые явления. Так, например, мы не описывали в статье сходство двух языковых систем на уровне синтаксиса, отдельных частей речи и т. д. Рассмотренные же сходства языковых явлений на всех уровнях, без сомнения способствуют положительному переносу приобретенных при овладении родным языком навыков на систему языка-реципиента, которым в данном случае является русский язык.

## **Литература**

- Габска М.* Русскоязычный потенциальный словарь в языковом сознании польских учащихся: Теоретическое и экспериментально-эмпирическое исследование: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
- Narczuk Z.* Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego. Warszawa, 1972.

**О.Г. Ивановская,**  
средняя школа № 544,  
Санкт-Петербург  
logoped544@yandex.ru

## **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ПУНКТЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **EDUCATION OF MIGRANTS' CHILDREN AT A THE ROLE OF IN EDUCATIONAL PROCESS OF FOR MIGRANTOS CHILDREN**

*На начальных этапах овладения русским языком особую трудность для детей трудовых мигрантов представляет фонетико-фонематический, затем лексико-грамматический строй русского языка. Недоразвитие речи носит у них эволюционный характер, речевые ошибки отражают влияние строя их родного языка на осваиваемый русский. В дальнейшем эти дети достаточно легко достигают уровня речевого развития, необходимого для успешного обучения в школе.*

*At the initial stages of learning Russian the phonetic and phonemic, then lexical and grammatical structure of the Russian language is a particular challenge for by migrants' children. Their speech deficiency has an evolutionary character; speech errors reflect the impact of structure of their native language on the acquired Russian language. Later children easily reach the level of speech development that is necessary for success in school.*

*Дети мигрантов, логопедический пункт в общеобразовательной школе.*

*Migrants' children, logopaedic station in secondary school.*

В настоящее время в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга обучается много детей мигрантов из стран ближнего зарубежья, для которых русский язык не является родным и которые по характеру ошибок в своих письменных работах обращают на себя пристальное внимание учителей-логопедов школьных логопедических пунктов.

Учителя-логопеды общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, принимая на логопедические занятия таких детей, отмечают факторы, которые облегчают первоначальное установление контакта логопеда с детьми-инофонами и их семьями:

- семьи мигрантов заинтересованы в установлении связей с новой для них средой (новый язык, новая культура, необычные климат и природа);
- семьи мигрантов ориентированы на решение своих образовательных проблем.

Со своей стороны, и у коренного населения существуют определенные задачи в условиях увеличения числа мигрантов из других стран:

- включение новых людей в свое семантическое пространство;
- выстраивание отношений внутри образовавшегося нового полисубъекта (И.В. Вачков, В.И. Слободчиков и др.), который, как и всякий полисубъект, предполагает познание, понимание и преобразование окружающего мира (Вачков 2002, 2003; Слободчиков 2000).

В Московском районе Санкт-Петербурга был проведен анализ логопедической работы с детьми-инофонами, имеющими нарушения речи, в логопедических пунктах в общеобразовательных школах.

В среднем у одного учителя-логопеда логопедического пункта Московского района Санкт-Петербурга в 2013–2014 учебном году занимается по 5 учащихся-инофонов, что в среднем составляет около 20% от количества учащихся.

Мы рассмотрели распределение учащихся логопедических пунктов, имеющих различные речевые нарушения, по уровням речевого развития (рис. 1).

В методике исследования речи Т.А. Фотековой (2006) выделяют уровни ее развития: четвертый — высокий (80–100% успешности выполнения тестовых заданий), третий — средний (79,9–65,0%), второй — ниже среднего (64,9–50,0%), первый — низкий (меньше 49,9%). Данные нашего исследования показали, что русские учащиеся, имеющие фонетико-фонематические нарушения речи, в основном находятся на четвертом и третьем уровнях речевого развития (50 и

42% соответственно) и только в меньшей степени — на втором и первом (по 4% учащихся). Их же сверстники, для которых русский язык не является родным, в основном находятся на втором и третьем уровнях речевого развития (по 40%) и только по 10% учащихся имеют либо самый низкий (первый), либо высокий (четвертый) уровни.

Иная картина среди учащихся, имеющих общее недоразвитие речи. По 3% русских и иноязычных учащихся в процессе коррекционной работы показали высокий уровень речевого развития. Средний уровень речевого развития показали 57% русских учащихся с диагнозом ОНР и 20% детей-инофонов. Уровень ниже среднего показали 22% русских и 50% иноязычных учащихся. Низкий уровень показали 18% русских учащихся и 27% инофонов.

Среди учащихся, имеющих нарушения письменной речи по типу дисграфии и дислексии, русских учащихся с высоким уровнем речевого развития меньше, чем учащихся-инофонов (25 и 35% соответственно). Меньше их и среди учащихся со средним уровнем речевого развития (30 и 50% соответственно). Зато среди учащихся с уровнем речевого развития ниже среднего и низким преобладают русские учащиеся (28 и 17% русских и 10 и 5% учащихся-инофонов).

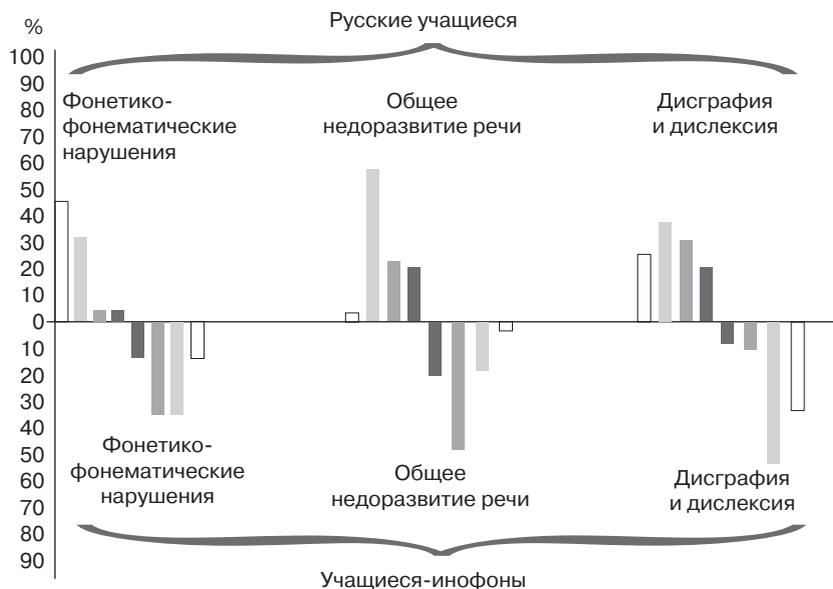


Рис. 1. Распределение логопатов по уровням речевого развития: чем ниже уровень развития речи, тем темнее столбик

Причину такого положения, видимо, следует искать в том, что учащиеся-инофоны успешнее делают русский язык, которым они овладевают в том числе и на логопедических занятиях, не только средством коммуникации, но и средством познания окружающего мира, тогда как для русских учащихся, в частности в силу их речевого нарушения, русский язык служит более или менее эффективным средством общения

На начальных этапах овладения русским языком особую трудность для детей-инофонов представляет фонетико-фонематический, затем лексико-грамматический строй русского языка. Недоразвитие речи носит у них эволюционный характер, речевые ошибки отражают влияние строя их родного языка на осваиваемый русский. В дальнейшем дети-инофоны достаточно легко достигают уровня речевого развития, необходимого для успешного обучения в школе. Эти выводы подтверждаются данными рис. 2.

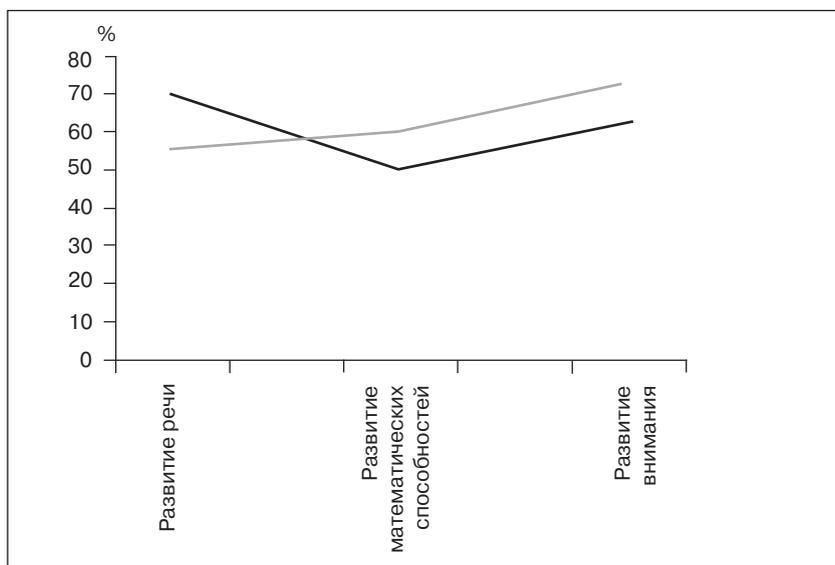


Рис. 2. Сравнение развития логопатов-инофонов и русскоязычных логопатов:

— русско-язычные логопаты;  
— логопаты-инофоны

Из вышеизложенного следует, что основными задачами учителя-логопеда будут такие:

1. Развитие и коррекция артикуляции и нарушений звукопроизношения. М.К. Шохор-Троцкая писала: «Преодоление артикуляционных нарушений у детей с общим недоразвитием речи... необходимо начинать как можно раньше... Задержка речевого развития... приводит к трудностям определения доминантности правого или левого полушария, тормозит созревание вторичных полей теменных и задне-лобных отделов коры головного мозга. Именно в этих вторичных полях закладываются возможности словообразования и словоизменения» (Шохор-Троцкая 2002: 105).

2. Создание учебных и воспитательных программ, знакомящих детей-инофонов с русской культурой, затрагивающих проблемы диалога и толерантности.

В Московском районе был проведен эксперимент по развитию артикуляторной моторики у детей-инофонов с использованием произведений русского устного народного творчества (потешек, частушек, скороговорок, сказок и пр.). Экспериментальную группу составили 30 учащихся седьмого года жизни (6,6–7,6).

Результаты исследования представлены в таблице.

**Результаты трехфакторного дисперсионного анализа  
по объему активного словаря в зависимости от развития  
артикуляторной моторики**

<b>Источник дисперсии</b>	<b>Эмпирическое значение критерия Фишера <math>F</math></b>	<b>Уровень значимости</b>	<b>Количественная оценка силы факторного эффекта <math>\eta^2</math> (<math>0 &lt; \eta^2 \leq 1</math>)</b>
Фактор «время»	134,727	0,000	0,706
Взаимодействие факторов «время / пол»	14,395	0,000	0,204
Взаимодействие факторов «время / группа»	20,955	0,000	0,272
Взаимодействие факторов «время / пол / группа»	0,275	0,760	0,005

По данным таблицы можно сделать следующие выводы:

- по фактору «время»: существует тенденция увеличения активного словаря со временем;
- по взаимодействию факторов «время» и «пол»: прирост активного словаря происходит в более быстром темпе у девочек по сравнению с мальчиками;
- по взаимодействию факторов «время» и «группа»: выявлено позитивное влияние экспериментального воздействия по развитию произвольной артикуляции на объем активного словаря;
- по взаимодействию факторов «время», «пол» и «группа»: статистически значимых различий между мальчиками и девочками при этом не обнаружено.

Использование произведений русского фольклора в экспериментальной группе у детей-инофонов помимо увеличения объема их активного словаря привело к усилению мотивации речи, к возрастанию речевой активности, к желанию читать книги на русском языке, что можно объяснить возросшим интересом учащихся-инофонов к своим соученикам-русским и к русской культуре в целом.

### **Литература**

- Вагков И.В.* Групповые методы в работе школьного психолога. М., 2002.
- Вагков И.В.* Сказкотерапия. М., 2003.
- Слободчиков В.И.* Психология развития человека. М., 2000.
- Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: Метод. пос. М., 2006.
- Шохор-Троцкая М.К.* Коррекционно-педагогическая работа при афазии: Методические рекомендации. М., 2002.

**В.Н. Карпухина,**  
Алтайский государственный университет,  
Барнаул  
vkarpuhina@yandex.ru

**ПЕРЕВОД ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ  
ЕСТЕСТВЕННЫМИ БИЛИНГВАМИ: ФОРМИРОВА-  
НИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У АЛТАЙСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

**TRANSLATION OF FOLKLORE TEXTS BY NATIVE  
BILINGUALS: FORMING OF THE COMMUNICATIVE  
COMPETENCE IN ALTAI BILINGUAL CHILDREN**

*Статья посвящена влиянию переводных текстов сказок на формирование коммуникативной компетенции детей-билингвов (алтайский и русский языки) в аспектах диахронии и синхронии. Современная социокультурная ситуация в Горном Алтае рассматривается как ситуация трилингвизма.*

*The article speaks about translated folk tales texts that form communicative competence in the bilingual children (Altai and Russian languages) in the diachronic and synchronic aspects. The contemporary social and cultural situation in the Altai Mountains is considered to be trilingual.*

*Билингвизм, трилингвизм, алтайский язык, русский язык, текст сказки.*

*Bilingualism, trilingualism, Altai language, Russian language, folk tale text.*

Поликультурное пространство — это всегда пространство взаимодействия нескольких языков. Сама ситуация межъязыковой и межкультурной коммуникации представляет собой диалог культур, который предполагает взаимопонимание и взаимодействие представителей различных культур. Основой и целью диалога культур справедливо считается «взаимопонимание во всех его аспектах — языковом, социокультурном, аксиологическом (осознание и понимание ценностей другой культуры, партнера по диалогу)» (Тер-Минасова

2007: 16). М. Снелл-Хорнби, рассматривающая перевод как событие межкультурной коммуникации (Snell-Hornby 1988: 38), утверждает, что посредником в этом событии должен обязательно выступать переводчик-профессионал, даже если он не является естественным билингом: «Представление о том, что хорошо переводить может каждый, выглядит абсурдно, тем более, если принимать во внимание, что обычно от переводчика ожидают билингвальнойности и бикультурности» (ibid.: 132). Находясь на границе двух или нескольких семиосфер, переводчик, участвующий в межкультурной коммуникации, неизбежно работает в области двух или нескольких различных культур (Карпухина 2013). Однако в случае работы с переводимыми текстами индивида-билингва, сознательно нацеленного на формирование основных коммуникативных компетенций ребенка-читателя и слушателя, эффективность результата возрастает во много раз (ср. обсуждение проблемы формирования разных коммуникативных компетенций и разных продуктов в ситуациях естественного и учебного двуязычия в работах: Залевская 1999; 2011).

Обратимся к диахроническому аспекту формирования билингвизма у детей, владеющих алтайским и русским языками. В конце XIX — начале XX века изучение русского языка было возможно только в зарождающихся школах Алтайской духовной миссии, недавно появившаяся письменность на алтайском языке использовалась «для распространения христианской религии среди коренного населения Горного Алтая» (Казагачева 1972: 8). Первые письменные переводы алтайских сказок на русский язык, широко распространившиеся во всех областях Горного Алтая, были сделаны в 1920–1930-е годы. Павлом Васильевичем Кучияком, соавтором и литературным редактором которого была известная детская писательница Анна Львовна Гарф (Казагачева 1972; Каташ 1984; Кучияк 1979). Считая устную поэзию алтайского народа одним из источников формирования алтайской литературы (в качестве второго обычно называют русскую литературу) (Кондаков 1983: 12), исследователи определяют важную роль фольклорных текстов (песен, легенд, сказок) в многоязычной культуре алтайского народа. Успешному вхождению алтайского ребенка-билингва в русскоязычную культуру во многом способствовало появление алтайских народных сказок на русском языке, талантливо переведенных П.В. Кучияком и А.Л. Гарф. Безусловно, эти переводные сказки были ориентированы и на детскую русскоязычную аудиторию, и на аудиторию алтайских детей, начинающих изучать русский язык.

В ситуации естественного билингвизма, как считает А.А. Залевская, «при параллельном усвоении двух языков в естественных условиях обычно формируется двуязычие координатного или смешан-

ного типа» (Залевская 2011: 38), при этом не идет речь о превалировании (доминантности) одного из языков (ср.: Kausler 1974; Skehan 2004; Ringblom 2013). Будучи естественным билингом, П.В. Кучияк, родившийся в семье алтайского шамана и ставший одним из первых профессиональных двуязычных алтайских писателей, сознательно ориентировался в первую очередь на русский язык и русскую литературу (Кучияк 1979; Казагачева 1972). Возможно, именно поэтому, создавая тексты переводов алтайских сказок на русский язык, П.В. Кучияк и А.Л. Гарф использовали стратегически верные опоры для узнавания знакомых алтайским детям имен и реалий, которые передавались чаще всего с помощью транскрипции или дублирования русских и алтайских форм: *Жила-была девочка, звали ее Шелковая Кистогка – Торко-Чагак; Мое имя Рысту – Счастливей; кам жил в берестяном аиле; покатила в костер чогойка; еще не успели в стойбище расстелить на полу белую кошму, еще не заквасили тегеня для араки* (цит. по: Алтайские сказки 1966). В качестве адаптационной стратегии переводчики текстов алтайских сказок достаточно часто использовали включение в текст на русском языке транскрибированных коммуникативных фрагментов алтайского языка: *Посмотрел большой медведь на свою бурую мохнатую шерсть: как огнем опаленная, пожелтела. «Э-э-э, ма-а-аи, как я похудел!»* («Нарядный бурундук»); *«О-о, яйла! Вот гостеприимная птица! Спасибо тебе!» – от этой похвалы кедровка совсем счастливая стала* («Добрая кедровка»); *Старикок погладил свой костыль, поправил усы; глаза его совсем узкими стали: «А ты, сынок, когда захогешь леж, скажи коровам: “Пып!” Побегать захогешь, скажи коровам: “Тан-Тажлан”*» («Счастливый Рысту»). Узнавание отдельных коммуникативных фрагментов и уже известных на слух имен собственных делает текст на еще не совсем знакомом русском языке более понятным ребенку и помогает принять этот текст в свой культурный фонд (ср.: Протасова и др. 2011: 605).

С точки зрения синхронического подхода к изучению рассматриваемой проблемы, возникает вопрос уже не только о сложившемся двуязычии в Республике Алтай, но и о третьем языке (английском), определяющем сегодняшнюю социокультурную ситуацию в данном регионе. В большинстве методических работ, посвященных билингвизму Алтайского региона (см., например: Горный Алтай: проблемы билингвизма... 2011), ставится уже проблема трилингвизма, активно изучаемая исследователями-лингвистами и психолингвистами. В данной ситуации перевод алтайских фольклорных текстов на английский язык, ориентированных на ребенка-трилингва, представляется совершенно необходимым. Подобное практико-ориентированное исследо-

вание будет представлено в 2014 году в качестве дипломного проекта студентки специализации «Зарубежная филология» А.И. Лисовой на кафедре германского языкознания и иностранных языков факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета (предварительные результаты см.: Карпухина, Лисова 2013). Перевод текстов сказок будет опубликован на одном из краеведческих интернет-сайтов и будет доступен носителям всех трех языков. С нашей точки зрения, это даст возможность развития новых коммуникативных компетенций ребенку-трилингву, носителю алтайского, русского и английского языков, для успешной социализации в современном поликультурном пространстве.

### **Литература**

- Алтайские сказки* / Сост. и пер. П. Кучияк и А. Гарф. М., 1966.
- Горный Алтай: проблемы билингвизма в поликультурном пространстве*: Сб. науч. ст. Горно-Алтайск, 2011.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М., 1999.
- Залевская А.А.* Некоторые спорные вопросы теории двуязычия // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие: Сб. статей / Отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. М., 2011.
- Казагачева З.С.* Зарождение алтайской литературы. Горно-Алтайск, 1972.
- Карпухина В.Н.* Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры. Барнаул, 2013.
- Карпухина В.Н., Лисова А.И.* Перевод алтайских сказок на английский язык: к постановке проблемы // Алтайский текст в русской культуре: Сб. научных статей. Вып. 5 / Под ред. М.П. Гребневой. Барнаул, 2013.
- Каташ С.С.* Мудрость всегда современна. Статьи об алтайском фольклоре / Под ред. д.ф.н., проф. Н.А. Баскакова. Горно-Алтайск, 1984.
- Кондаков Г.В.* Духовное согласие. Русско-алтайские литературные взаимосвязи советского периода. Горно-Алтайск, 1983.
- Кугияк П.* Воспоминания. Дневники. Письма / сост., ред. и примеч. З.С. Казагачевой. Горно-Алтайск, 1979.
- Протасова Е.Ю. и др.* Эффективная речь взрослого // Онтолингвистика – наука XXI века: Матер. междунар. конф. 4–6 мая 2011 г., СПб., 2011.
- Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: Учеб. пос. М., 2007.

- Kausler D.H.* Psychology of Verbal Learning and Memory. NY; London, 1974.
- Ringblom N.* Language Dominance: What Is It and How Should It Be Measured? // Проблемы онтолингвистики-2013: Матер. междунар. науч. конф. 26—28 июня 2013 г. СПб., 2013.
- Skehan P.* A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford, 2004.
- Snell-Hornby M.* Translation Studies: An Integrated Approach. Amsterdam; Philadelphia, 1988.

**Н.Н. Колодина,**  
*детская образовательная студия «Город-сад»,  
Вашингтон, США  
kolodina@gmail.com*

## **СТРУКТУРА УРОКА ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

### **STRUCTURE OF A LESSON FOR BILINGUAL CHILDREN**

*В статье рассказывается о необходимости создания новой структуры урока для детей-билингвов, иной, нежели для российских учеников и для иностранцев. Автор предлагает свою структуру на основе анализа российских и американских методик построения урока, взяв за основу свой двенадцатилетний опыт работы с детьми-билингвами.*

*The article discusses the necessity of the new structure of a lesson for bilingual children. It is assumed that this structure has to be different from those of lessons both for Russian students and for foreign students. The author offers his own lesson's structure, which was created from author's teaching experience, The Five C's (USA) and Federal State Education Standards of Russian Federation.*

*Билингвы, структура, урок, обучение, лингвокультурология, учитель.*

*Bilinguals, structure, lesson, The Five C's, language learning.*

В наше время, когда появилась необходимость обучать русскому языку детей русских иммигрантов за рубежом, нужно переработать

методические подходы к структуре урока. Этого требует и то особое положение русского языка в сознании билингва, которое было неоднократно отмечено в работах лингвистов Е.Ю. Протасовой, А.А. Акишиной, Е.А. Хамраевой.

Русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом, — не иностранный, но и не родной, во всяком случае, не единственный родной. Это устанавливает несколько иные, определенные требования к преподаванию русского языка, который не может преподаваться ни как иностранный, ни как родной детям русских иммигрантов. Изучение русского языка в подобной ситуации, на взгляд автора, должно ставить своей целью прежде всего формирование следующих компетенций:

- *социолингвистической компетенции* (умение формировать и формулировать мысли с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи);

- *лингвистической компетенции* (знание орфографии, морфологии и др., умение понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме);

- *стратегической (компенсаторной) компетенции* (при ее наличии учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде).

Нет необходимости специально формировать социальную, социокультурную компетенции, потому что дети получают ее в семье, однако есть потребность ознакомить детей с великими писателями, учеными, политическими деятелями России, воспитать гордость за русскую культуру. Таким образом историко-культурологический аспект необходим на уроках.

Такая постановка цели и задач обуславливает изменение структуры урока.

Главные предпосылки для изменения структуры урока:

- иные поведенческие особенности (двигаются, жуют, свободно задают вопросы, требуют уважительного отношения и т.д.);

- дополнительные задачи обучения (постановка произношения, развитие устной речи, целенаправленное увеличение лексического запаса);

- другие цели обучения (нет ЕГЭ, нет оценок, есть экзамен в старших классах для получения кредита для университета);

- другие параметры и требования к уроку (должны присутствовать материалы по истории культуры, географии России и даже математики, геометрии).

При работе над новой формой урока мы опирались на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) Рос-

сийской Федерации, американские стандарты преподавания иностранного языка (русский как один из них) The Five C's (Culture, Communication, Community, Connection, Comparisons) и двенадцатилетний опыт преподавания.

ФГОС предлагают нам семь различных видов уроков: 1) урок усвоения новых знаний; 2) закрепления знаний; 3) повторения; 4) систематизации и обобщения знаний и умений, 5) контроля знаний и умений; 6) коррекции знаний, умений и навыков; 7) комбинированный урок.

Из всех видов уроков наиболее подходящим является комбинированный урок, когда в рамках одного учебного часа осуществляется работа над новой темой, закреплением материала и его повторением. Распространена практика посещения уроков русского языка один раз в неделю. Стандартный учебный год русских школ выходного дня, репетиторов русского языка состоит из сорока учебных часов. Такое малое количество занятий диктует необходимость в течение одного урока запланировать изучение, закрепление и повторение материала, поэтому берется за основу комбинированный урок. Практика показала, что если мы хотим прогресса в изучении русского языка, то ученик на уроке должен интенсивно проработать учебный материал, который потом будет закреплён и натренирован в домашнем задании.

Необходимые компоненты для урока:

- использование американского учебного алгоритма (правил должно быть не больше трех);
- the Five C's;
- правило «Эврика!»;
- использование компонентов урока иностранного языка (работа над произношением, интонированием, мелодикой);
- игры (настольные, ролевые, подвижные, логопедические);
- обязательные главные вопросы со стороны учителя: А ты как считаешь? А кто думает иначе? А что еще можно добавить?

Наши ученики приходят из американской школы, которая устроена по своим правилам. По нашему мнению, учителя русского языка не могут насаждать традиционный для российских школ образ поведения. Ребенок, который только раз в неделю следует этому шаблону, будет очень долго привыкать к нему, будет затрачено много сил и времени на то, чтобы дети стали следовать российскому примеру учебной деятельности. Гораздо важнее потратить урок не на установление дисциплины, а на интересные факты, игру, общение — и все это на русском языке. В связи с этим считаем целесообразным использование привычного ученикам американского учебного алгоритма, которого они придерживаются пять дней в неделю. Это помогает использовать время наиболее эффективно.

The Five C-s — это государственные стандарты в преподавания иностранного языка, которые были провозглашены в «Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century» (1999). Основная идея заключена в пяти словах: culture (культура), communication (общение), community (общество), connection (межпредметные связи), comparisons(сравнительный анализ).

Культурологический аспект — это важная часть обучения языку. Ученики знакомятся с культурой России, получают знания о географии, русских городах, исторических достопримечательностях, знаменитых деятелях науки, литературы, культуры и т.д. В этой части урока целесообразно уделить внимание роли России и ее культуры в мире, тем самым воспитывая доброе отношение к стране предков и находя дополнительную мотивацию в целесообразности и социальной важности изучения русского языка.

Стандарт «Communication» делает акцент на использование языка, а не на знания о языке. Ученики должны уметь общаться устно и письменно, понимать культурный контекст различных ситуаций общения. От себя мы хотели бы добавить, что урок должен быть выстроен таким образом, чтобы ученики все время говорили. Традиционная методика предписывает ученикам слушать и запоминать, а учителю говорить. Мы же уверены, что пространство урока должно быть заполнено детской речью по двум причинам. Во-первых, уроки русского языка для ребенка-билингва, который проживает в иноязычной среде, — одно из редких мест для приложения знаний и умений в русском языке. Родители стараются водить детей в русские школы для того, чтобы те научились говорить по-русски, а без тренировки это очень сложно сделать. Вторая причина заключается в том, что, слушая детей, учитель сможет выделить частые ошибки в речи и проработать их на следующих уроках.

Стандарт «Communities» гласит, что знания, полученные на уроках, должны находить подтверждение в обычной жизни и, выходя за рамки повседневности, распространяться в мультилингвистическое пространство. Для этого используются экскурсии, общение по электронной почте, чтение русских сайтов, культурные мероприятия, программы по обмену, международные детские лагеря русского языка и проч.

Межпредметные связи делают уроки языка более интересными, позволяют натренировать умение говорить и думать на русском языке.

Учитель поощряет учеников проводить параллели между русским и английским языками, между русской и американской культурой. Билингвы обнаруживают языковые шаблоны, законы, делают предположения, выдвигают гипотезы, на основе которых анализируются

сходства и различия языков и культур, что помогает лучше понимать и запоминать правила русской словесности.

Конфуций сказал: «Я слышу и забываю. Я вижу и запоминаю. Я делаю и понимаю». Этому высказыванию соответствует выявленная психологами закономерность: если человек услышал, то запомнил 10%, если увидел, то 15%, если что-то проделал, то 50%, а если что-то понял самостоятельно, то 95%. Правило «Эврика!» как методический прием заключается в том, чтобы на основе уже имеющихся знаний или эмпирического опыта дети открывали для себя законы и правила языка. Это совершенно необходимо, потому что, как отмечалось выше, занятия проводятся один раз в неделю и нет времени на длительные тренировки. Сложно рассчитывать только на память билингов, которые должны запомнить две языковые системы со своим уникальным набором слов и смыслов, звуков и букв. Разгружая отдел памяти и активизируя мыслительные процессы, с помощью которых ученик может быстро развернуть логические выкладки для того или иного правила, мы упрощаем работу билингва.

Дети проживают в иноязычной среде и пользуются русским языком в основном незначительное время, поэтому кажется целесообразным включать в уроки всевозможные речевые занятия, в том числе и логопедическую зарядку для артикуляционного аппарата, задания на развитие фонематического слуха. В структуре урока особое место занимают задания на мелодику, интонирование речи. Интереснее всего проводить это в виде игры.

Игры (настольные, ролевые, подвижные, логопедические) становятся незаменимыми помощниками в проведении урока. С помощью игровой деятельности можно дать новую тему, повторить пройденное или закрепить уже сформированные знания, разнообразить подачу материала, поддержать мотивацию к изучению русского языка.

Помощники учителя — вопросы: А ты как считаешь? А кто думает иначе? А что еще можно добавить? Эти вопросы следует задавать не только тогда, когда действительно есть что еще добавить к уже сказанному или исправить отвечающего, но даже тогда, когда ответ был полным и правильным, чтобы все время шла умственная работа. Этот методический прием позволяет сделать урок содержательным, ведь, чтобы прийти к выводу: «Добавить нечего, ответ полный и правильный», — нужно уметь рассуждать и знать.

Таким образом, структура урока для билингов выглядит следующим образом:

- проверка домашнего задания;
- логопедическая зарядка;
- материал из других дисциплин;

- новая тема;
- первичная проверка понимания;
- закрепление материала;
- работа над пополнением словарного запаса;
- игра.

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем, что урок для билингвов должен быть комбинированным по типу, включать в себя как лингвистические, так и культурологические аспекты, а также апеллировать к происходящему во внешнем мире.

**Ю.Н. Кононова,**  
филиал Кубанского государственного университета,  
Славянск-на-Кубани  
kononova\_julia@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ**

### **PECULIARITIES OF CHILDREN'S WORD CREATION IN A BILINGUAL SITUATION**

*Основная идея статьи заключается в том, что проблемы двуязычия связаны с речевым, когнитивным и личностным развитием детей. Автор статьи анализирует словообразовательные инновации, сконструированные детьми из основ и аффиксов, принадлежащих разным языкам. Выявлено, что немаловажную роль в словотворческой деятельности играют процессы смешения и дифференциации. Автор приходит к выводу о наличии терт системности и индивидуальности в отрицательном языковом материале, что указывает на закономерности параллельного усвоения языков, а также на динамичное развитие абстрактного мышления ребенка 2–6 лет, воспитывающегося в ситуации двуязычия.*

*The main idea of the article is that the problems of the bilingual speech are associated with language, cognitive and personal development of children. The article analyzes word-building innovations that are formed by children from stems and affixes belonging to different languages. It is found out that processes of mixing and differentiation play an important role in the word-building activity. It is concluded that there are consistency and personality*

*traits in the negative language material. It shows the assimilation patterns of parallel language acquisition, as well as the dynamic development of abstract thinking in children aged 2–6 years who are raised in a bilingual situation.*

*Естественное двуязычие, освоение языка, словотворчество, деривация, словообразовательные инновации.*

*Bilingualism, language acquisition, word creation, derivation, word-building innovation.*

Язык, как достояние индивида, является основной и важнейшей системой человеческой коммуникации, реализуемой при помощи специальных единиц — звуков и символов, значения которых хотя и условны, но в то же время структурно обоснованы. Однако и в данной строгой системе возможны отступления, обусловленные универсализацией механизмов интерпретации и лингвокреативными замыслами участников общения. Таким образом, осуществление словотворческих импровизаций, по сути своей, может быть свойственно такой языковой личности, которая осознает языковые законы и правила и чувствует допустимый «градус отклонения» от них.

В рамках широкого понимания словотворчества (от англ. word creation — создание, изобретение новых слов) принято говорить о речевых новациях — экспрессивных или номинативных единицах, возникающих на различных языковых/речевых уровнях и базирующихся на лингвокреативной основе мышления языковой личности.

В данной статье мы рассмотрим словотворчество на материале *естественного двуязычия*<sup>1</sup>, когда в ситуации обыденной непринужденной обстановки и неограниченной речевой практики второй язык усваивается ребенком стихийно, без задействования каких бы то ни было волевых усилий с его стороны, без использования специальных методик. Усвоение языка в указанном контексте осуществляется интуитивно благодаря сложному ассимилятивному взаимодействию языкового чувства и знаний, речевой практики и опыта. В таких условиях ребенок является «наивным носителем двух языков» (Величкова, Абакумова 2011: 40) и реализует свои потребности в общении, как правило, в коммуникативных ситуациях «один человек — один язык» и/или «домашний язык — общественный язык». Таким образом, двуязычие, как динамический феномен поочередного «переключения»

<sup>1</sup> За рабочее определение нами взята трактовка В.Ю. Розенцвейга, который рассматривал двуязычие как «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» (Розенцвейг 1972: 9–10).

языков, способствует формированию особой личностной модели детской языковой картины мира ребенка -би-/мультилингва, причем этот перманентный процесс выдвижения гипотез и их проверки путем проб и ошибок не подлежит «четкой детерминации» (Тхорик, Фанян 2006: 51). Тем не менее упомянутое качество размытости, незавершенности, подвижности дает основание говорить о непрерывно продолжающемся развитии детской речи и мышления, о продвижении в области познания реальности, отраженной в мирах разных языков.

Анализируя развитие детской психики, ученые отметили, что ребенком «ничто не приобретается впрямую, а только опосредованно, в основном в игре и собственной деятельности» (Протасова 2010: 136). Примерно с 2 лет, постепенно осваивая системные закономерности языка, ребенок начинает экспериментировать, «играть» словами, становясь на короткое время лингвистом-экспериментатором. В целом весь период дошкольного детства характеризуется активным словотворчеством. По мнению М.В. Давер, в период освоения второго языка ребенком 2–3 лет данный процесс иллюстрирует формирование и интенсивное использование стратегической компетенции, «когда формируются основные разряды стратегий компенсации, индивидуальные учебные стратегии неформального усвоения языка» (Давер 2009). Таким образом, словотворческие процессы активизируются в ситуациях, когда, например, связь между семантическими универсалиями изучаемых языков налаживается недостаточно быстро и результатом мыслительного процесса становится некий «гибрид», являющийся «местом встречи» двух языковых миров. Кроме того, мы считаем, что детская словотворческая активность не только направлена на последовательное усвоение языковых структур и значений методом проб и ошибок, но и служит выражению отдельных личностных смыслов, актуальных для возраста и потребностей ребенка, например эмоций, фантазий, номинаций отдельных предметов и явлений.

И. Глonti-Катамадзе отмечает, что в сознании двуязычных детей смешение, как способ выражения определенного значения, проявляется в двух вариантах: 1) включение единиц одного языка в речь на другом языке или 2) комбинирование слов или морфем, функционирующих в разных языках. Таким образом юные лингвисты адаптируют единицы одной системы к требованиям другой (Глonti-Катамадзе 2013: 77). В этой сфере нас интересует линия словотворчества — преобразование единиц одного языка словообразовательными средствами другого. При этом следует отметить, что рассмотренные языковые факты представляют собой синтетические образования в условиях такой формы двуязычия, когда род-

ной и неродной языки являются структурно отдаленными. Конечно, с позиции нормы такое частичное смешение языковых систем является ошибочным; здесь присутствуют элементы интерференции, являющиеся следствием неосознанного синтеза, «наложения» языков. Тем не менее подобное интуитивное творческое ориентирование в языковых явлениях позволит ребенку в дальнейшем самостоятельно наблюдать формально-семантические отношения и разделять структурные элементы разноязычной речи, постепенно овладевая способами формо- и словообразования.

Достаточно распространенным маргинальным явлением является *двуязычное формотворчество* в области словоизменительных парадигм языка, или «*переклужение грамматических категорий*» [выделено нами. — Ю.К.], т.е. выражение известных категорий перенесенными из другого языка средствами» (Протасова 1998). Рассмотрим примеры структурно интерферентных единиц.

1) Для выражения значения множественного числа имени существительного дети добавляют к словам иноязычные морфемы: грузинская морфема множественного числа *-ebi* + основа русского слова: *стульчик-ebi*, *штанишк-ebi*, *игр-ebi* (Глonti-Катамадзе 2013:78); русское окончание (указание на род, число, падеж) + основа английского слова: *stamp-ы*; *у меня нету tape-a*; *смотреть на frog-ов* (Чиршева 2012: 558); русское окончание (указание на род, число, падеж) + основа немецкого слова: *стукнуло мою Fuß-ю!* (*der Fuß* — нога) (Мадден 2008).

2) При освоении разноструктурных языков в речи детей наблюдается смешение специфических форм выражения падежных значений, например употребление послелога *-she* (= русский предлог *в/во*), актуального для грузинского языка, в предложении на русском языке или в образовании отдельных форм русского слова: *я иду двор-shi* (Глonti-Катамадзе 2013: 78); *dediko парикмахер-shi tsavida* (там же).

А. Пеетерс-Подгаевская, рассматривая речь дошкольников, для которых доминантным языком является голландский, а вторым — русский, отмечает, что словотворчество в целом развито слабо: «из суффиксов известны прежде всего уменьшительные *-(з)ик*, *-еньк*-, *-к(а)*» (Пеетерс-Подгаевская 2008). Рассмотренные нами примеры собственно словообразовательных инноваций также иллюстрируют хотя и небогатый, тем не менее стабильный репертуар словообразовательных средств.

При образовании отдельных окказионализмов-существительных, точнее в процессе поиска адекватных средств выражения искомого смысла, дети задействуют эмоционально отмеченные суффиксы со значением уменьшительности или ласкательности из русского языка:

английский язык: *handkerchief-тик* (носовой платочек) (Глонти-Катамадзе 2013: 77); *bench-ик* (скамеечка) (Старжинская 2012: 545); грузинский язык: *pepel-к-а*, *kvavil-к-а*, *potol-к-а* (Глонти-Катамадзе 2013: 77); немецкий язык: *Liebe Mutter-огк-а!* (там же); *Мама, хочешь baby-гк-у?* (Гагарина, Райхель 2013); шведский язык: *Nalle Puh-ш-ка* (= маленький Винни-Пух), *toffs-ик-и* (= ватные палочки); *sten-огк-и* (= камешки); *я хогу hallon-инк-у* (= малинка) (Ringblom 2013: 246).

Создание гибридных существительных-инноваций указывает на динамику когнитивных процессов — «перевод» на язык собственного опыта ребенка: *przytul-яние* (от польск. *przytulic* — обнимать); *глун-ек* (= глупец) (Миркес 2010).

Очень распространена модель создания глаголов-гибридов «иноязычная основа + аффиксы русского языка»: английский язык: *не push-ай* (= не качай, не толкай); *я буду talk-ать* (= разговаривать); *это мама меня brush-ила* (= причесывала) (Старжинская 2012: 545); *дай по-smell-ить* (= понюхать) (Чиршева 2012: 558); в грузинском: *Собака тебя облокала* (вместо облизала в результате влияния грузинского слова *galokva*) (Глонти-Катамадзе 2013: 78); польский язык: *...вот это открэнцається и крэнгится!* (*odkręcić* — открутится, *kręcić* — вертится); *Мама, наш дед — волишебник. Помнишь, он мне карандаш вы-сзагова-л?* (*czarować* — колдовать) (Миркес 2010); немецкий язык: *lach-а-ет* (= хохочет); *stop-а-ет* (= останавливается) (Мадден 2008); шведский язык: *bada-ть* (= купаться); *smitta-ну-ть* (= заразить, инфицировать) [Ringblom 2013: 247].

Отмеченные факты словотворчества могут быть рассмотрены в качестве созданных ребенком опор при поиске слова в ходе речемыслительной деятельности, при разрешении лексических трудностей в воспроизведении информации на одном из языков. Таким образом, словотворчество является одним из способов усвоения различных нормативных эталонов: корней и основ полнзначных слов, словообразовательных и формообразующих аффиксов, которые функционируют в «языке-доноре» и «языке-просеивателе» (Хотинская 2007).

Редким и очень ярким явлением в речи двуязычных детей являются *контаминации*, обусловленные фоновой информацией и взаимодействием языков: немецкий язык: *Аня nich-как rausholen* (*nicht* (нет) + *никак*) (Гагарина, Райхель 2013: 210); грузинский язык: *nanu-da* (контаминация русского слова *nana* и грузинского *tamida*, также обозначающего отца) (Глонти-Катамадзе 2013: 77).

Таким образом, можно отметить, что рассмотренные словотворческие манипуляции свидетельствуют о развитии у детей дошкольного возраста абстрактного мышления, опирающегося на интуитивно освоенную языковую теорию в ходе двуязычной языковой практики.

Е.А. Плаксина, указывая на становление языковых компетенций сразу в двух языках, приводит интересные примеры использования в речи ребенка продуктивной словообразовательной модели «прилагательное + существительное», актуальной для немецкого языка: *большие Gold-труб-en* (= золотые трубы); *...такие колеса, Ersatz-колес-a* (= запасные колеса) (Плаксина 2012: 527–528). В данных примерах, построенных по аналогии с «подлинными» сложными словами-германизмами, к русскому существительному-основе присоединено немецкое прилагательное. В примере *Gold-труб-en* прибавлен формообразующий аффикс *-en*, являющийся показателем множественного числа существительных женского рода.

В ходе непрерывного пополнения лексикона словотворческие процессы в речи двуязычных детей претерпевают некоторые изменения, так, например, проявляется метаязыковая рефлексия, когда ребенок объясняет слова на основе их произношения, пытается этимологизировать неизвестные слова, сопоставляя их с уже освоенными. Е. Мадден приводит примеры игровой этимологизации на основе глагола *einsteigen* (= входить), созданные ее трехлетней дочерью: *Einsteigen... два steigen... тру steigen....* Немецкую приставку *ein-* Аня интерпретировала как ее омоним — число 1 и попробовала заменять уже по-русски на 2, 3...» (Мадден 2008). Приведенный пример свидетельствует о том, что в речевом онтогенезе период смешения сменил период дифференциации, когда ребенок сознательно ищет эквивалент отдельного слова или его части в другом языке.

Итак, проанализированные в статье речевые факты свидетельствуют о том, что двуязычные дети обращают пристальное внимание на лингвистические явления, проявляют интерес к структуре и мотивации слов, что вызвано спецификой их необычного языкового опыта. Это можно объяснить тем, что способность высказать одну и ту же идею на разных языках дает ребенку возможность осознать свой родной язык как своеобразную, особенную систему среди многих других, это способствует реализации осознанных действий в его речевых и мыслительных операциях. Таким образом, привнесение формообразующих и словообразовательных элементов одного языка в речевую практику на другом языке в условиях индивидуального двуязычия имеет некоторые черты системности, однако следует учитывать, что доля творческих индивидуальных черт, присущих речемыслительному развитию конкретного ребенка, здесь достаточно высока.

### **Литература**

Величкова Л.В., Абакумова О.В. Путь к языку: Данные речевого онтогенеза. Билингвизм. Воронеж, 2011.

- Гагарина Н., Райхель А.* Зайцы расплавят когти и жишь ты хир? Инновации русско-немецкоязычных детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сб. ст. к юбилею д-ра филол. наук, проф. С.Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 195–212.
- Глонти-Катамадзе И.* Метафорическое моделирование языковой картины мира ребенка-би-/полилингва: Дис. ... д-ра филологии. Батуми, 2013.
- Давер М.В.* Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2009. №3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2009/n3/Daver.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Daver.shtml).
- Мадден Е.* Наши трехязычные дети. СПб., 2008.
- Миркес А.* Языки: делить или смешивать // Сноб. URL: <http://www.snob.ru/selected/entry/17911>.
- Пеетерс-Подгаевская А.* Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия // Literature and Beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn. [Pegasus Oost-Europese Studies 11/2]. Amsterdam, 2008. P. 609–627. URL: <http://www.uva.nl/binaries/content/documents/personalpages/p/e/a.v.peeters-podgaevskaja/nl/tabblad-twee/tabblad-twee/cpitem%5B11%5D/asset>.
- Плаксина Е.А.* Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком // Проблемы онтолингвистики – 2012: Матер. междунар. науч. конф., посв. 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. СПб., 2012. С. 525–529.
- Протасова Е.Ю.* Дваязычие и общество (Отрывки из книги «Дети и языки». М., 1998) // Не забудем русский язык! URL: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/83.html>.
- Протасова Е.Ю.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. М., 2010.
- Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6: Языковые контакты. М., 1972.
- Старжинская Н.С.* О некоторых особенностях развития русской речи и металингвистических способностей ребенка-билингва на третьем году жизни (в условиях изменения языковой среды) // Проблемы онтолингвистики – 2012: Матер. междунар. науч. конф., посв. 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. СПб., 2012. С. 543–548.
- Тхорик В.И., Фаян Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М., 2006.
- Хотинская Г.А.* Метафизика билингвизма: новые аспекты и методики билингвального преподавания // Международная конференция

«Билингвальное и этнокультурное образование в современной школе: методы, проблемы, перспективы» (Москва, 26 ноября – 1 декабря 2007 г.). URL: [www.waucongress.narod.ru/Bilingualism2.htm](http://www.waucongress.narod.ru/Bilingualism2.htm).

*Чиршева Г.Н.* Структурные особенности кодовых переключений в речи американских русских детей // Проблемы онтолингвистики – 2012: Матер. междунар. науч. конф., посв. 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. СПб., 2012. С. 555–560.

*Ringblom N.* Linguistic innovations in a language contact situation // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сб. ст. к юбилею д-ра филол. наук, проф. С.Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 240–253.

**А.Н. Корнев,**

*Санкт-Петербургский государственный  
педиатрический медицинский университет,*

*Санкт-Петербург  
k1949@yandex.ru*

**И. Балчиуниене,**

*Университет Витаутаса Великого,  
Каунас, Литва*

*i.balciuniene@hmf.vdu.lt*

## **ДИАГНОСТИКА НАРРАТИВОВ У ДЕТЕЙ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>**

### **DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S NARRATIVES AS A METHOD OF ESTIMATION OF THE COMMUNICATIVE SPEECH DEVELOPMENT**

*В связи с актуальностью разработки методов анализа связной речи у билингвов предпринято пилотное исследование посредством авторской модификации методики анализа нарративов у билингвов MAIN. Были исследованы 12 детей 11–12 лет с дислексией и 12 нормально читающих детей того же возраста. Обсуждаются результаты сравнительного качественно-количественного анализа показателей макро- и микроструктуры нарративов. Обнаружены достоверные разли-*

---

<sup>1</sup> Проект поддержан грантом РФФИ 13-06-90901.

зия, отличающие детей с дислексией от нормы. Некоторые из них были связаны с прайминг-эффектом, не наблюдавшимся у благополучных сверстников. Методика MAIN представляется адекватной для анализа нарративов как у детей-монолингвов с типичным и атипичным развитием, так и у билингвов.

*The study examines narrative performance according to the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) which has been modified by the authors of the paper and adapted to the Russian-speaking school-age children with and without language impairments. The subjects of the experiment were 12 monolingual dyslexic children (mean age 9 years 9 months) living in Saint Petersburg; the control group consisted of 12 monolingual TD peers. During the study, both qualitative and quantitative analysis of micro- and macrostructural characteristics was completed. The results highlighted linguistic (namely, semantic) significant limitations and so-called priming effect in the dyslexic group. Generally, the results seem to be potentially good predictors for language limitations, thus the MAIN turned out to be reliable as a diagnostic tool for both monolingual and bilingual children with and without language impairments.*

*Детская речь, нарратив, микроструктура, макроструктура, дислексия.*

*Child speech, narrative, microstructure, macrostructure, dyslexia.*

Дети-билингвы, как известно, испытывают не только языковые, но и коммуникативно-речевые трудности. Овладение речевым дискурсом на втором языке является, пожалуй, наиболее показательной характеристикой как языковой адаптации, так и аккультурации. В связи с этим эффективным средством диагностики коммуникативно-речевого развития билингвов является анализ нарративов. Как и любое диагностическое средство, методика оценки нарративов у детей должна быть экологически валидной и надежной, а значит, удобной не только для качественного, но и для полноценного количественного анализа. В рамках научного проекта COST IS0804 «Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment», посвященного изучению билингвизма, многонациональным коллективом ученых была создана «Мультилингвальная методика исследования нарратива» (Multilingual Assessment Instrument for Narratives MAIN) (Gagarina, Klop, Kunnari et al. 2012). В числе прочих был разработан и русскоязычный вариант. Методика включает составление рассказа по серии картинок и пересказ услы-

шанной истории с опорой на серию картинок. В первой части перед ребенком раскладываются 6 картинок, на которых изображена история, произошедшая с птичьим семейством, кошкой и собакой, и предлагается рассказать о том, что с ними произошло. Во второй части методики экспериментатор раскладывает перед ребенком другую серию из 6 картинок, предупреждает, что устный рассказ нужно будет пересказать, рассказывает (зачитывает) историю вслух и затем предлагает пересказать ее. После пересказа экспериментатор задает 10 стандартных вопросов, позволяющих оценить понимание истории и прослушанного текста.

В рамках проекта была предпринята пилотная апробация рабочего варианта методики на детях дошкольного возраста: русских и литовских монолингвах, русско-литовских, русско-финских и русско-немецких билингвах (Gagarina, Klop, Kunnar et al. 2012).

Настоящая публикация содержит результаты пилотного экспериментального исследования нарративов с помощью авторской модификации фрагмента методики MAIN у 24 школьников 10–11 лет. Половина из этих школьников (12 детей) страдали дислексией. Дети с дислексией были выявлены ранее посредством методики СМИНЧ (Корнев 2003, Корнев, Ишимова 2010) в ходе выполнения российско-американского проекта<sup>1</sup> (Grigorenko, Kornev, Rakhlin 2011).

Для уравнивания условий эксперимента для всех детей исследование проведено по следующей схеме: половина детей каждой группы составляли рассказ по серии № 1, а пересказ — по серии № 2; другая половина детей составляла рассказ по серии № 2, а пересказ — по серии № 1. Половина каждой подгруппы начинала эксперимент с составления рассказа, а вторая половина — с пересказа. Вся речевая продукция детей была записана на диктофон. После транскрибирования полученные тексты были закодированы морфологически в формате CHAT и обработаны с помощью программы CLAN (Child Language Data Exchange System (CHILDES), <http://chilDES.psy.cmu.edu>).

После транскрибирования тексты были подвергнуты качественно-количественному анализу с помощью стандартной процедуры, предусмотренной в методике MAIN. При анализе вычислялись 2 группы индексов: 1) количество слов, обозначающих самочувствие (internal state terms, IST), количество и завершенность эпизодов, композиционная структура, характеризующие макроструктуру текстов, и 2) общая продуктивность, морфологическое разнообразие, синтаксическая сложность, характеризующие микроструктуру текстов.

---

<sup>1</sup> Проект под руководством Е.Л. Григоренко был поддержан грантом NICHD R21 HD070594.

1. При анализе композиционной структуры оценивается присутствие 10 основных структурных элементов: введения (*Жили-были..., Однажды...*) и 3 эпизодов — цели, действия и результата каждого из 3 главных героев рассказа. Присутствие каждого структурного элемента оценивается в 1 балл; максимальное количество баллов за композиционную структуру рассказа — 10.

2. Завершенность каждого эпизода оценивается максимум в 4 балла. Максимальное количество баллов за завершенность эпизодов рассказа — 12.

3. Слова, обозначающие психические состояния, акты восприятия, намерения (internal state terms):

- перцептивные категории (*видеть, слышать, густвовать*);
- физиологические категории (*усталый, голодный*);
- категории жизнедеятельности (*спящий, живой*);
- эмоциональные категории (*веселый, злой*);
- интрапсихические категории (*придумать, захотеть, решить*);
- речевые категории (*сказать, спросить, кричать*).

При анализе нарратива оценивается общее количество слов, обозначающих самочувствие: каждое слово оценивается в 1 балл.

4. Общая продуктивность оценивается индексами #CU (количество коммуникативных единиц (Communicative Unit, CU)<sup>1</sup> в тексте), #CL (количество простых предложений (clause) в тексте) и MLCU (средняя длина коммуникативной единицы по словам).

5. Морфологическое разнообразие оценивается индексом TTR (type/token ratio), который отражает отношение между общим количеством слов и количеством разных словоформ. При анализе нарратива оценивается лексическое разнообразие главных номинативных категорий: существительного (TTR-Noun), глагола (TTR-Verb) и прилагательного (TTR-Adj).

6. Синтаксическая сложность оценивается индексом CL/CU, который отражает отношение между количеством простых предложений (CL) и количеством коммуникативных единиц (CU) в тексте.

Кроме анализа микро- и макроструктуры нарратива оценивались речевые ошибки неудачные попытки (false attempts), после которых обычно следуют самоповторы (self-repetition), самоисправления (self-repair) и филлеры (fillers) — заполнения пауз разными звуко-

---

<sup>1</sup> Коммуникативная единица — самостоятельная часть предложения, представленная его главными членами (подлежащим и сказуемым) со всеми зависимыми синтаксическими элементами (см.: Loban 1976).

четаниями (э-э-э, м-м-м, э-м-м) и десемантизированными словами/ словосочетаниями (*знают, так сказать*).

Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью пакета программ SPSS.

## **Результаты**

**Характеристика макроструктуры текстов.** Сравнительный анализ показателей макроструктуры проводился в двух направлениях: анализ межгрупповых различий и анализ межтекстовых различий. В последнем случае нас интересовала сравнительная характеристика текстов в рассказах и пересказах. Кроме того, анализу были подвергнуты и тексты, которые предлагались детям для пересказа. Это было необходимо для получения данных о сравнительной трудности текстов. Косвенно это позволило бы сопоставить трудность самих серий картинок, поскольку методика оценки сложности/простоты непосредственно картинок в доступной литературе не было обнаружено.

**Сопоставление текстов методики MAIN.** Индексы макроструктуры текстов-стимулов идентичны:

- композиционная структура состоит из 10 основных структурных элементов;
- в каждой истории есть 3 главных героя, каждый имеет свою цель (например, *кошка хотела съесть птенцов*), совершает действие (*кошка залезла на дерево*) и получает результат (*собака увидела кошку и прогнала ее*);
- в каждом тексте используются 10 слов, обозначающих самочувствие. Тем не менее сопоставление показателей макроструктуры в обоих текстах в контрольной группе позволяет заключить, что история № 2 достоверно труднее истории № 1 ( $P < 0,008$ ).

**Сопоставление текстов, полученных у детей основной и контрольной групп.** Сопоставление показателей макроструктуры в контрольной группе, как указано выше, позволяет заключить, что история № 2 достоверно труднее истории № 1 ( $P < 0,008$ ). Дисперсионный анализ (ANOVA) основных индексов макроструктуры обоих текстов не выявил достоверных различий между детьми в обеих группах. Однако анализ влияния независимых переменных «история» и «сессия» позволил выявить ряд достоверных межгрупповых различий. У детей в основной группе порядок предъявления историй оказывал значимое влияние ( $P < 0,032$ ) на индекс завершенности эпизодов нарратива при составлении рассказа. Завершенность эпизодов во второй части была достоверно выше, чем в первой. В контрольной группе этого не наблюдалось. Переменная «история» у дислексиков

оказывала влияние ( $P < 0,067$ ) на структуру пересказа (в истории № 2 — ниже). В контрольной группе такой разницы не было.

Разность показателей «завершенность эпизодов» рассказа и пересказа была выше ( $P < 0,1$ ) при пересказе истории № 2 в первой части. Предъявление в первой части истории № 2 (более сложной) для пересказа достоверно повышало показатели макроструктуры нарратива-рассказа по истории № 1, предъявленной во второй части. При обратном порядке предъявления заданий (рассказ по истории № 2 — пересказ истории № 1) показатели макроструктуры существенно не менялись.

Микроструктура нарративов (их языковые характеристики) была одинаковой в обеих группах. Анализ ошибок (error analysis) показал их примерно одинаковое распределение в обеих группах, за исключением ошибок номинации, которые достоверно чаще встречались при дислексии. Число таких ошибок в истории № 2 было достоверно выше, чем в истории № 1. Это согласуется с данными литературы (Fowler 2004).

Полученные результаты позволяют заключить, что языковой и семантический факторы при порождении нарративов у детей с дислексией оказывают более заметное влияние, чем ресурсный. В противном случае результаты второй части были бы всегда ниже (истощение ресурсов). Эксперимент, наоборот, показал, что рассказ во второй части после пересказа (особенно истории № 2) имеет более сложную структуру, чем в первой. Это можно объяснить своеобразным прайминг-эффектом влияния предшествующего пересказа. Полученные материалы согласуются с данными литературы (Westerveld, Gillon 2008; Vandewalle, Boets, Boons et al. 2012).

В целом можно утверждать, что анализ нарративов у детей с дислексией позволяет выявить ряд когнитивных и языковых механизмов, незаметных при традиционных формах анализа. Новыми представляются данные о прайминг-эффектах у детей с дислексией, свидетельствующие о состоянии зоны ближайшего развития в отношении связной речи.

Таким образом, результаты пилотного эксперимента свидетельствуют о высоком диагностическом потенциале методики MAIN при анализе нарративов не только у дошкольников, но и у школьников. Она представляется перспективной для исследования речи как детей с атипичным развитием, так и детей-билингвов. Важным ее достоинством представляется возможность оценить не только способность к порождению текстов, но и качество понимания текстов.

## **Литература**

- Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма. СПб., 2003.
- Корнев А.Н., Ишимова О.А.* Методика диагностики дислексии у детей: Метод. пос. СПб., 2010.
- Fowler A.E.* Relationships of naming skills to reading, memory, and receptive vocabulary: Evidence for imprecise phonological representations of words by poor readers // *Annals of Dyslexia*. 2004. Vol. 54, № 2. P. 247–280.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Berlin, 2012.
- Grigorenko E., Kornev A., Rakhlin N.* Reading-related skills, reading achievement, and inattention: A correlational study // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2011. Vol. 10, № 2. P. 140–156.
- Loban W.* Language Development: Kindergarten through Grade Twelve // NCTE Committee on Research Report No. 18. Urbana, 1976.
- Vandewalle E., Boets B., Boons T. et al.* Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study // *Research in developmental disabilities*. 2012. Vol. 33, № 6. P. 1857–1870.
- Westerveld M., Gillon G.T.* A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability // *Child Language Teaching and Therapy*. 2008. Vol. 24, № 1. P. 31–54.

**С.В. Краснощекова,**

*Институт лингвистических исследований РАН,  
Санкт-Петербург  
ndhito@mail.ru*

## **МЕСТОИМЕННИЯ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ДЕЙКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ<sup>1</sup>**

## **PRONOUNS AND NONVERBAL DEICTIC ITEMS IN THE RUSSIAN SPEECH OF CHILDREN ACQUIRING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE**

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

*В статье рассматривается процесс освоения дейктических средств русского языка детьми-инофонами, для которых русский язык является вторым. Сравниваются две возрастные группы: 4 года и 8 лет. Выясняется, что дети обеих возрастных групп не испытывают затруднений в области первичного дейксиса. Анафорические отношения (вторичный дейксис) сложны для детей из первой возрастной группы (анафорических связей практически нет), но с возрастом развиваются. Основную трудность для детей представляет грамматическая система второго языка.*

*The article investigates the process of acquisition of Russian deictic system by children learning Russian as a second language. Two age groups (4 and 8 years old children) are compared. It is found out that primary deixis is understandable for the children of both ages. Secondary deixis (anaphora) is rather difficult for the children of the first age group and is acquired later. The most problematic area of the second language for the children is its grammar system.*

*Дейксис, местоимения, освоение языка, освоение второго языка.  
Deixis, pronouns, language acquisition, second language acquisition.*

Освоение системы дейктических средств русского языка как части языковой системы никогда не происходит изолированно. Дейктические средства всегда взаимодействуют как с языковыми единицами, так и с когнитивными представлениями ребенка. Это справедливо для любого индивида, осваивающего язык, — одноязычного ребенка, ребенка, для которого осваиваемый язык является вторым, и взрослого инофона. В данной работе мы рассматриваем процесс освоения местоимений и других дейктических средств в русском языке детьми-инофонами. В ситуации несбалансированного двуязычия процессы, характерные для осваиваемого второго языка вообще, предположительно будут присутствовать и в дейктической системе.

Если говорить об особенностях освоения второго языка, то, с теоретической стороны, дети — несбалансированные билингвы осваивают язык иначе, чем дети-билингвы, которые с рождения погружены в двуязычную языковую среду, и иначе, чем взрослые инофоны, изучающие язык в естественной или в учебной обстановке. Как и в случае с первым языком, ребенок сам формирует языковую систему, и в ходе этого процесса неизбежны ошибки. С.Н. Цейтлин предлагает делить ошибки инофонов на два типа: общие для всех, изучающих язык (они связаны как со сложностью грамматической системы, так и с механизмом овладения языком, когда ребенок использует, например, стратегию сверхгенерализации), и характерные только для

инофонов. В последнем случае имеют место интерференция системы родного языка и конфликт языковых возможностей и коммуникативных потребностей. Ребенок не может выразить все, что хочет, грамматически правильно и прибегает к стратегии симплификации (Цейтлин 2010: 82–83). Одним из факторов, влияющих на большое количество ошибок в речи двуязычного ребенка, называют двойственную языковую ситуацию: родной язык используется только дома, второй язык — только вне дома, родители, таким образом, не помогают в освоении языка и не обращают внимания на ошибки (Рогожкина 2013). Кроме того, в некоторых ситуациях родители и дома стремятся говорить с ребенком на языке окружающего социума, при том что уровень их владения вторым языком далек от уровня владения носителя.

В качестве материала были использованы записи речи шести детей-инофонов, которые осваивают русский язык в естественной среде. Дети относятся к двум возрастным группам: 4–5 лет (две девочки и мальчик) и 8 лет (три мальчика). Родные языки детей — азербайджанский и киргизский. Все дети на момент записи прожили в России некоторое время (от нескольких месяцев в первой возрастной группе до нескольких лет во второй возрастной группе) и посещают русскоязычный детский сад или школу. Материал представляет собой расшифровки видеозаписей, которые проводились во время занятий и бесед детей с педагогом. Общий объем проанализированных записей — 3 часа 30 минут. В материале было обнаружено всего 692 контекста с интересующими нас местоимениями (местоимения, так или иначе связанные с первичным или вторичным дейксисом: личные, притяжательные, указательные, возвратные, относительные), из которых 295 принадлежат детям из первой возрастной группы и 397 — из второй возрастной группы. Кроме вербальных лексических дейктических средств, мы рассматриваем также грамматические средства (глагольное лицо и время) и средства невербального дейксиса (указательные и описательные жесты).

Детей-инофонов как отдельную группу разумно сравнивать с одноязычными детьми, с одной стороны, и с взрослыми инофонами — с другой. Система родного языка у взрослого инофона уже полностью сформирована, и он переносит дейктические представления на изучаемый язык. У ребенка, как одноязычного, так и двуязычного, дейктическая система и связанные с ней когнитивные механизмы находятся в стадии формирования. Что касается особенностей формирующейся дейктической системы в русском языке, то известно, что

на ранних этапах развития речи одноязычный ребенок испытывает затруднения:

- в области персонального дейксиса: так, при освоении персонального дейксиса ребенок проходит три стадии: на первой он не осознает дейксиса как такового, хотя может употреблять *я*, говоря о себе; на второй, эгоцентрической, *я* обозначает только самого ребенка, *ты*, например, только маму и т.д.; и только на третьей стадии персональный дейксис осознается (Доброва 2003: 444–446);

- при освоении оппозиции «близость/дальность» (ребенок воспринимает как «близкое» то, до чего может дотронуться, а как «далекое» — то, до чего не может, даже если объект отделен преградой (Еливанова 2006); отдельное затруднение представляет указательное местоимение *тот*, которое ребенок изначально не воспринимает как «дальнее» и противопоставленное местоимению *этот*);

- в области анафорического связывания (анафорические отношения развиваются достаточно поздно; привязывая анафорическое местоимение к antecedенту, ребенок не сразу усваивает актуальные для того или иного языка ограничения в связывании (Аврутин 2002); ребенку иногда свойственно использовать дейктические слова так, что собеседнику непонятно, о чем именно идет речь: анафорическое местоимение при конкуренции antecedентов, местоимение в указательной функции при отсутствии однозначного референта и т.д.).

Взрослый инофон не испытывает когнитивных затруднений: отношения, которые уже освоены на материале родного языка инофона, переносятся на второй язык. Так, не путаются личные местоимения, указательная функция не преобладает над анафорической, практически нет ошибок в анафорическом связывании. При недостаточном лексическом запасе инофоны прибегают скорее к замороженным фразам или останавливаются на закрытом наборе слов, в то время как дети охотно оперируют местоимениями. Ошибки в образовании форм не являются специфическими для местоимений, а отражают уровень развития грамматической системы в целом: к примеру, если инофон использует стратегию симплификации с существительными, то же происходит и с местоимениями. Наконец, некоторые области дейктической системы русского языка подвергаются интерференции родного языка инофонов. Это обычно представления о границе близости/дальности, анафорические свойства возвратных местоимений и *он*, различия между *он*, *этот* и *тот* и др.

Гипотетически в речи детей-инофонов будут присутствовать как характерные для русскоязычных детей особенности дейктических единиц (можно предположить, что они, в силу возраста испытуемых, будут относиться к области анафоры, но не к области первич-

ного личного или пространственного дейксиса), так и специфические ошибки иностранцев (стратегия симплификации, подстановка любой граммы из списка, влияние системы родного языка). Можно также предположить, что возрастные группы будут различаться по количеству и сложности анафорических конструкций.

Рассмотрим каждую из дейктических групп подробнее.

В области персонального дейксиса не обнаружено ошибок, характерных для маленьких одноязычных детей (псевдоплюральное *мы*; высказывания о себе во 2-м или 3-м л. и т.д.). Различие между возрастными группами здесь лежит в области количества и соотношения местоимений: если в первой группе основную часть контекстов составляют высказывания с указательными местоимениями, а личные и притяжательные занимают 28%, то во второй группе количество личных и притяжательных местоимений доходит до 55%. Дети из первой группы чаще опускают местоименное подлежащее (*не знаю*), дети из второй оперируют полными высказываниями. Внутри самой группы личных местоимений также происходит количественное расслоение: в первой возрастной группе основное место занимает местоимение *я* (примерно 58% от всех личных местоимений), следом идет *он* (примерно 30%). *Ты* встречается 5 раз, *вы* — один; *мы* не появляются вообще. Следует заметить, что распределение личных местоимений в речи русскоязычного ребенка 2–4 лет сравнимо с данным: 2-е лицо и *мы* объективно используются реже прочих. Из притяжательных местоимений зафиксированы *мой* и *твой*. Что касается грамматических характеристик местоимений, то косвенные формы используются крайне редко: в нашем материале появляются только прагматически важные конструкции *у меня* и *у тебя*. Во второй возрастной группе на первое место выходит *он* (около 60%), и растет число высказываний с *мы*. Развитие грамматической системы в целом влияет и на косвенные формы местоимений: у местоимений 1 и 2-го л. возникают формы винительного и дательного падежа; у местоимения *он* представлена практически вся парадигма. Эти данные свидетельствуют в пользу того, что развитие системы местоимений идет тем же путем, что и у русскоязычного ребенка первыми появляются местоимения *я* и *мой* в именительном падеже; затем возникают формы косвенных падежей, имеющие отношение к «близости» и «притяжательности» (*у меня, мне*). Для 3-го л. компонент личности/ притяжательности менее значим, поэтому формы *у него, его*, притяжательные прилагательные и другие появляются позже и используются реже.

К персональному дейксису прилежит область социального дейксиса (категории вежливости). Русскоязычный ребенок осваивает социальное распределение *ты* и *вы* поздно, обычно уже в раннем школьном возрасте. То же можно увидеть в речи ребенка-инофона:

дети из первой возрастной группы в нашем материале обращаются к педагогу на *ты*, причем взрослый этого не исправляет. В единственном контексте с *вы* во второй возрастной группе местоимение используется правильно; при этом ситуация диалога с педагогом построена так, что в *ты* нет необходимости.

В области пространственного и предметного дейксиса дети не допускают ошибок при указании. Универсальным указательным средством является местоимение *это*. Дети из первой возрастной группы практически всегда сочетают указательные слова с соответствующими жестами: *это* и *здесь* — с указательным, *такой*, *так* и *вот* — с описательным, изобразительным (*такой большой*). Жестовая поддержка играет важную роль при недостаточном словарном запасе и грамматической неуверенности. Стандартная, не вызывающая вопросов у взрослого ситуация — указание на предмет и отождествление предмета и лексемы. Более спорная ситуация — ребенок указывает на предмет и встраивает указательный жест во фразу как самостоятельный член предложения или отвечает жестом на вопрос собеседника. Возможен также промежуточный вариант, допустимый с точки зрения взрослого: указательный жест поддерживается указательным словом, которое берет на себя синтаксические функции (номинативную / действительную функцию выполняет сам жест). Сюда же относятся случаи, когда ребенок держит предмет в руках. Во время диалога с преподавателем дети не только указывают на предметы на расстоянии вытянутой руки, но и перемещаются по комнате, подходят к окну, шкафу, берут одежду и т.п., если нужно обозначить соответствующий предмет. Дети из второй группы обращаются к жестам реже. *Это* и *такой* начинают использоваться в поисковой функции: при отсутствии в лексиконе нужной лексемы или при неспособности быстро извлечь ее из памяти ребенок прибегает к этим местоимениям, но уже не сопровождает их жестами. У русскоязычного ребенка-монолингва поисковые *это* и *такой* появляются на более раннем этапе: в момент начала их употребления в речи анафорическая функция еще редка, тогда как у детей-инофонов из второй возрастной группы анафорические местоимения используются регулярно.

Что касается анафоры, то здесь ребенок-инофон не испытывает затруднений, присущих маленькому одноязычному ребенку: местоимения в анафорической функции используются уже на самых ранних этапах овладения вторым языком. С ростом лексического запаса и развитием нарративных навыков у ребенка возникает необходимость в связывании длинных отрезков монологического текста, и количество анафорических словоупотреблений растет. Основными анафорическими местоимениями у детей в первой возрастной группе

являются *он* и *это* (анафорическое *там* и *так* зафиксированы по одному разу). Полнозначный антецедент находится в непосредственно предшествующей фразе, анафорические цепочки (два кореферентных анафорических местоимения и больше) еще не выстраиваются. Следует признать, что анафорические отношения в системе русского языка находятся у детей первой возрастной группы в зачаточном состоянии. Освоив анафору в родном языке, ребенок без ошибок переносит ее во второй язык, но процесс адаптации к новой языковой системе требует времени. Дети второй возрастной группы используют анафору регулярно. Основное анафорическое местоимение — *он*; возможно анафорическое употребление *там* и *это*. На этом этапе развития языковой системы возникают анафорические возвратные и относительные местоимения. Анафору, однако, нельзя считать полностью освоенной, так как в нарративах ребенок допускает конкуренцию антецедентов, и при длинных цепочках анафор собеседнику сложно отследить, к какому референту относится местоимение.

Грамматические ошибки, возникающие при использовании дейктических местоимений, но не зависящие от дейксиса, характерны для всех инофонов. Так, ребенок выбирает неверную форму глагола при личном местоимении или неверно приписывает род существительному и, следовательно, кореферентному ему или зависимому от него местоимению. Уменьшение числа таких ошибок в речи детей второй возрастной группы связано не с возрастом ребенка, а с тем, как давно ребенок начал осваивать неродной язык и насколько сформирована его языковая система.

### **Литература**

- Аврутин С. Усвоение языка // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. М., 2002. С. 261–276.
- Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2003.
- Еливанова М.А. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития при освоении пространственных отношений у детей раннего возраста // Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы. СПб., 2006. С. 58–66.
- Рогожкина Г.С. Некоторые закономерности освоения детьми инофонными количественно-именных сочетаний русского языка // Материалы конгресса «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». Прага, 2013. С. 74.
- Цейтлин С.Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Вестник Герценовского университета. СПб., 2010. С. 79–85.

**Е.Л. Кудрявцева,**  
*Институт иностранных языков и медиа-технологий  
Университета Грайфсвальда,  
Грайфсвальд, Германия  
Ekoudrjavitseva@yahoo.de*

**Т.В. Волкова,**  
*Центр психологического сопровождения образования «Тогка ПСИ»,  
Москва  
tanya22wolf@mail.ru*

**ЭЛЕКТРОННАЯ «ДОРОЖНАЯ КАРТА  
БИЛИНГВА» КАК ИНСТРУМЕНТ ЦЕЛЕВОГО  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕДИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ  
И ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ С УЧЕТОМ  
ИСТОРИИ МИГРАЦИИ, СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ  
И ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА<sup>1</sup>**

**AN ELECTRONIC “NAVIGATOR FOR BILINGUALS”  
AS A TOOL OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL  
AND MEDICAL CONSULTATION OF BILINGUAL  
CHILDREN AND TEENAGERS CONSIDERING THE  
CHILD’S MIGRATION HISTORY, FAMILY SITUATION  
AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT**

*В ходе проведенного нами в 2010–2013 годах тестирования более чем 100 детей и подростков в ФРГ, Италии, Казахстане, Швейцарии и РФ и последующего собеседования с педагогами и родителями по результатам данного тестирования была выявлена необходимость разработки электронной анкеты с блоками вопросов для родителей и для педагогов и тестом для детей, которая позволила создать совокупный «анамнез билингвизма» (или так называемого полулингвизма в одном*

<sup>1</sup> Авторы выражают благодарность за проведение проекта по созданию «Дорожной карты билингва» в электронном формате Д.С. Стародубову (Сибирский институт по изысканиям и проектированию сооружений связи «Гипросвязь-4»), Ж.М. Давид-Блоцкой (частная школа «Crisol», ФРГ), д.ф.н. Н.М. Жанпеисовой (Актюбинский университет им. С. Баишева).

или двух языках или монолингвизма) для последующего индивидуально-психолого-педагогического и/или медико-педагогического/медицинского сопровождения двуязычных (многоязычных) детей и их семей.

*The article speaks about a testing of more than 100 children that was carried out in 2011–2013 in Italy, Germany, Kazakhstan in Russia and was followed by interviews with children's parents and teachers. As a result of this testing the authors made a decision to work on an electronic questionnaire containing questions for parents and teachers and tests for children. This questionnaire allowed to create a full anamnesis of bilingualism (or semi-lingualism in one or two languages, or monolingualism) which can be used for individual psychological, pedagogical and medical consultation of bi- and multilingual children and their families.*

*Совокупный анамнез билингвизма, электронная «Дорожная карта билингва», моно-, би- и интерлингвокультурная личность, психолого-педагогическое сопровождение.*

*Cumulative anamnesis of bilingualism, electronic "navigator for bilinguals", mono-, bi-, and interlingual personality, psycho-pedagogical escort.*

Наш проект по созданию «Дорожной карты билингва» ведет начало от написания и апробации тестов для дошкольников и учащихся начальной и средней школы, направленных на установление уровня сбалансированности естественного двуязычия с учетом лингвистических (в том числе типичная и атипичная интерференция между родным и неродным/другим родным языками ребенка) и экстралингвистических факторов (в том числе воздействие этнокультурной специфики страны пребывания, коммуникации в семье и образовательных учреждениях на возникновение смещения кодов в речи и невербальной коммуникации).

При работе над созданием электронной «Дорожной карты билингва» в течение 2010–2013 годов нами были рассмотрены существовавшие уже прототипы:

- анкета Тринити-колледжа (Дублин, Ирландия), разработанная профессором Сарой Смит, руководителем проекта «Наши языки» (ранее координатор проекта для национально-русского двуязычия: [http://www.tcd.ie/Russian/our-languages/research-team/svet-lana\\_eriksson.ru.php](http://www.tcd.ie/Russian/our-languages/research-team/svet-lana_eriksson.ru.php). Код доступа: <http://www.tcd.ie/Russian/our-languages/index.ru.php>. Дата последнего обращения — 06.12.2013);

- опросник для детей-билингвов (с лингво-культуроведческой, лингвистической доминантой) был создан и использован сотрудниками Университета Кобленц-Ландау под руководством профессора Ганса Райха;

- мини-опросник Forschungsnetzwerk KIND (Констанц, ФРГ; [www.kind.uni-konstanz.de](http://www.kind.uni-konstanz.de)) для родителей детей-мигрантов с естественным двуязычием;

- анкета для родителей билингвальных детей, разработанная Е. Протасовой и Н. Родиной (Протасова, Родина 2011);

- вопросы для интервью в приложении к дипломной работе Анны Эткало «Представления российских иммигрантов о возможностях сохранения двуязычия» в 2012 г. (<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38106/URN:NBN:fi:juu-201206261965.pdf?sequence=1>; с. 78–79; дата последнего обращения – 20.11.2013);

- анкета, предлагаемая И.А. Секериной (Колледж Стейтен-Айленда, Городской университет, Нью-Йорк, США) (<http://163.238.8.180/~sekerina/>); эта анкета является адаптацией анкеты для двуязычных взрослых, разработанной Е.М. Фернандес (Eva M. Fernández) в ее диссертации, которая опубликована как книга ([http://www.amazon.com/Bilingual-Sentence-Processing-attachment-Acquisition/dp/1588113450/ref=sr\\_1\\_2?s=books&ie=UTF8&qid=1386442763&sr=1-2](http://www.amazon.com/Bilingual-Sentence-Processing-attachment-Acquisition/dp/1588113450/ref=sr_1_2?s=books&ie=UTF8&qid=1386442763&sr=1-2)) и др.

Ближе всего к идеальному, с нашей точки зрения, контенту (для создания междисциплинарного индивидуального анамнеза естественного двуязычия для разработки индивидуального же образовательного маршрута воспитанника и психолого-педагогической поддержки его семьи; не будем забывать, что билингвы в большинстве своем дети из семей мигрантов) располагаются:

- «Anamnesebogen für zweisprachige Kinder» (Jedik 2006), доступные в языковых комбинациях: немецко-русский, немецко-английский, немецко-турецкий, немецко-польский, немецко-арабский и другой прямой перевод);

- «Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden» (Asbrock, Ferguson, Hoheiser-Thiel 2011) имеет теоретическую часть на немецком языке и практико-ориентированные тесты на немецком, турецком и русском языках как наиболее распространенных языках диаспор, проживающих в ФРГ;

- «Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. Russian language proficiency test for multilingual children» (Gagarina, Klassert, Topaj 2010) – тест на определение уровня владения русским языком у многоязычных детей 3–7 лет, который создан для использования в научных, диагностических и педагогических целях и носит чисто лингвистический характер; прилагающаяся к нему анкета (в двух вариантах: русско-немецком, русско-английском) служит для определения качества и количества языкового инпута и языковой истории

ребенка в целом; анкета апробирована в рамках проектов, которые проводились на базе ZAS; см. также: проект ZAS «Язык как движущий фактор в процессе социальной интеграции русскоязычного меньшинства в Германии и Израиле» (ZAS Berlin/ Bar-Ilan University, Israel, совместное исследование, проведенное в 2007–2010 годах для детей с русским и немецким/ивритом как родными языками; <http://www.migration.uni-jena.de/project5/index.php>).

Однако мы видим недостатки данных анкет (при их явной практико-ориентированной направленности):

- вариант на ином, чем немецкий, языке является простым переводом немецкоязычного оригинала (нет адаптации вопросов к ситуации развития и существования билингвизма);

- в анкетах нередко происходит смешение групп вопросов, направленных на выявление лингвистических и экстралингвистических факторов в прошлом и настоящем ребенка и его окружения;

- часто нет деления вопросов по типам социумов, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на ребенка (вопросы адресуются исключительно родителям, при том что в воспитании принимают участие педагоги образовательных центров и их мнение может расходиться с точкой зрения родственников билингва); в анкете не происходит диалога социумов (родителей и воспитателей центров регулярного и дополнительного образования) для создания из отдельных пазлов единой картины становления личности воспитанника;

- анкеты на бумажном носителе не предназначены для обновления, дополнения и не способны передать динамику развития ребенка в меняющемся окружении (например, с учетом кризисов естественного билингвизма при переходе в школу и т.д.);

- анкеты создавались специалистами в области логопедии или педагогами (лингвистами, филологами), тогда как необходимо участие психологов (нейропсихологов), логопедов, дефектологов, культурологов; причем в оптимальной ситуации носителей двух языков как родных или как родного и неродного/иностранного (уровень владения C1–C2, приближенный к владению родным языком), имеющих опыт работы с билингвами в среде их нынешнего проживания и являющихся выходцами из страны исхода семьи билингвов;

- отсутствуют комментарии к отдельным вопросам, позволяющие родителям и педагогам понять причину их постановки, оценить потенциальные проблемы при продолжении развития и образования ребенка-билингва в данном направлении и др.

И наконец, анкеты, заполняемые педагогами и/или родителями, не позволяют оценить наличие и уровень сбалансированности естественного многоязычия и межкультурной компетенции самого ребенка (отсутствуют вопросы и задания тестового типа для воспитанников).

Предлагаемую нами электронную «**Дорожную карту билингва**» составляют:

- **опросник для родителей и опросник для педагогов**, совмещаемые автоматически в единую «Дорожную карту билингва» на компьютере образовательного учреждения, снабженном соответствующей программной оболочкой (причем обе карты позволяют внесение обновлений и дополнений с отслеживанием дат и источников информации, автономную отправку родителям целой карты и ее фрагментов для заполнения, выбор языка заполнения как педагогами, так и родителями на данный момент для русского, немецкого, казахского и английского языков и другие функции: загрузка фотографии ребенка, сохранение итоговой карты в нескольких форматах, распечатка карты);

- **тест для воспитанника/учащегося** на наличие и уровень сбалансированности естественного двуязычия (пока для русско-немецкого, русско-казахского, русско-итальянского двуязычия; для дошкольного возраста и начальной школы; анкета для подростков и молодых людей находится в процессе апробации и доработки, также готовятся варианты для русско-английского двуязычия для дошкольников и начальной школы) (Кудрявцева, Корин 2012; Кудрявцева 2013; Кудрявцева, Хенчель 2013);

- **лист анализа сложностей билингвов с определенными этнолингвистическими комбинациями** (русско-немецкий, русско-казахский, казахско-немецкий и пр.).

Работа с предлагаемой нами «Дорожной картой билингва» направлена на улучшение целевого психолого-педагогического сопровождения детей и подростков-билингвов (как правило, мигрантов) в ДОУ и школе с учетом истории миграции, ситуации в семье и личного развития ребенка.

**Дальнейшие цели и задачи «Дорожной карты билингва»:**

- привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе путем информирования родителей о роли семьи в становлении и развитии дву- и многоязычия (при заполнении — самоанализ, при анализе с педагогом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ребенка, — анализ материала);

- привлечение внимания педагогов, социальных работников, оказывающих услуги психолого-педагогического сопровождения

детей и семей, а также родителей к особенностям развития ребенка и важности взаимодействия семьи, социума и образовательного учреждения для их поддержки или коррекции (в т. ч. при помощи полей информации), дающих сведения о наиболее важных аспектах развития многоязычной личности как интер- или бинациональной и о сложностях взаимодействия/освоения определенных языковых комбинаций на основе соположения русского и немецкого языков (Kudrjavceva 2006);

- отслеживание динамики становления и развития би-/полилингвизма в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и в связи с особенностями этнолингвокультурного окружения;

- отслеживание причин и механизмов дебилингвализации ребенка или, наоборот, становления сбалансированного би-/полилингвизма;

- наблюдение за взаимовлиянием языков и культур в окружении ребенка (в семье, образовательном учреждении) и за их воздействием на этнолингвокультурное самоопределение ребенка.

**Целевые группы** для использования «Дорожной карты билингва» в практической профессиональной деятельности:

- сотрудники образовательных учреждений всех типов с поликультурным составом учащихся/ воспитанников (в том числе билингвальных детских садов, направленных на развитие искусственного двуязычия);

- логопедические и психологические специализированные медицинские учреждения;

- специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение семей мигрантов;

- родители детей-би-/полилингвов;

- исследователи, занимающиеся изучением аспектов становления и развития двуязычия.

«Дорожная карта билингва» заполняется родителями и педагогами при поступлении ребенка в ДОУ/школу, а затем постоянно пополняется. При переводе ребенка в новое образовательное учреждение (на новую ступень) она передается заместителю директора по воспитательной работе для отслеживания образовательного ценза ребенка, корректировки индивидуального подхода с учетом его личных и национальных особенностей с целью предупреждения возможных проблем.

«Дорожная карта билингва» прошла апробации в составе теста на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма с учетом специфики странового компонента в 2011–2013 годах: ФРГ (суммарно 97 протестированных), Италии (суммарно 14 протестированных), Казахстане (суммарно 23 протестированных), России

(мигранты из Азербайджана и Армении – 11 протестированных; в рамках международного фестиваля «Русский язык и межкультурная коммуникация», «Страна Компьютерия», Тверская обл., август 2013 г. – 21 протестированный, делегации из Ливана, Латвии, Франции, Словении, Туниса, Венгрии, Чехии, ФРГ, РФ), при онлайн-консультировании семей и педагогов из США, Австралии, Испании, Кореи (ок. 40 консультаций).

Приложениями к «Дорожной карте билингва» в дальнейшем станут:

- календарь-портфолио дошкольника-билингва (работа над ним практически завершена, материалы для русско-немецкого билингвизма находятся в стадии апробации), необходимый для определения лакун в коммуникативной компетенции и проверки уровня общего развития билингва (применим также для искусственного билингвизма с данной языковой комбинацией);

- тест на наличие и уровень сбалансированного билингвизма для детей 5–7 лет (тест прошел апробацию для русско-немецкого, русско-итальянского, русско-казахского билингвизма).

### **Литература**

*Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л.* Особенности психологии билингвов // Методическая копилка: Матер. IX Недели психологии образования. URL: <http://www.tochkapsy.ru/files/Volkova.pdf>.

*Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В., Якимович Е.А.* Обучение русскому языку в билингвальной среде: Методические рекомендации. М., 2013.

*Кудрявцева Е., Корин И.* Создание единой системы тестов на уровень межкультурной компетенции // Образование и межнациональные отношения. Education and interethnic relations. IEIR2012. Ч. 1 / Под ред. Э.Р. Хакимова. Ижевск, 2012. С. 66–78.

*Кудрявцева Е., Попова М.* Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма // III Международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике». 18 мая 2012 г. М., 2012. С. 63–75. URL: <http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/----%281db91414-079b-4a7d-a813-28d4203a230c%29.html>.

*Кудрявцева Е., Попова М. и др.* Естественный билингвизм и социум: этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимодействие с окружающим монолингвальным миром // Социально-психологическая адаптация мигрантов в мире: Междунар. науч.-практ. конф., 24–25 февраля 2012. Пенза, 2012. С. 36–50. URL: <http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/-----%2845d2f367-3295-412b-8c4f-6f161080b629%29.html>.

- Кудрявцева Е.Л., Хенгель Т.* Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма — постановка проблемы // Сборник материалов Второй ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (6–7 декабря 2012 года, Москва). М., 2013. С. 174–175. URL: [http://ecccconference.com/images/stories/conf2012\\_rus.pdf](http://ecccconference.com/images/stories/conf2012_rus.pdf).
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* О детском двуязычии в ДОУ и семье // Приложение к журналу «Современный детский сад». 2010. № 2. С. 58–61 (модификация: *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2011. С. 43–46).
- Asbrock D., Ferguson S., Hoheiser-Thiel N.* Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern — ein Praxisleitfaden. Köln, 2011.
- Gagarina N, Klassert A., Topaj N.* Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. Russian language proficiency test for multilingual children. Berlin, 2010.
- Jedik L., Wagner L.* Anamnesebogen für zweisprachige Kinder... Würzburg, 2006.
- Kudrjavceva E.* Russisch und Russland: Grammatikheft für Anfänger und Fortgeschrittene. Aachen, 2006.

**Т.В. Кузьмина,**  
Российский государственный  
педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург  
*t.vit.kuzmina@gmail.com*

**Е.А. Огородникова,**  
Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН,  
Санкт-Петербург  
*speech@gmail.com*

**С.П. Пак,**  
Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН,  
Санкт-Петербург  
*speech@gmail.com*

**Э.И. Столярова,**  
Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН,  
Санкт-Петербург  
*speech@gmail.com*

**И.М. Чернявская,**  
детский сад № 115 Адмиралтейского района,  
Санкт-Петербург  
*to\_the@inbox.ru*  
**Дун Цзепэн,**  
Санкт-Петербургский государственный  
медицинский университет им. акад. И.П. Павлова,  
Санкт-Петербург  
*chirusmed@gmail.com*

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ ВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ**

### **THE ROLE OF VISUAL STIMULI IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LEXICON IN CHILDREN ACQUIRING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE**

*В работе рассматривается вопрос о подборе визуальных стимулов, использующихся в учебном материале при создании методик, направленных на формирование и оценку лексического запаса лиц, осваивающих русский язык как иностранный.*

*The article examines a problem of selection of visual stimuli which are used in the teaching process as material for methods that allow to form and estimate the vocabulary of persons acquiring Russian as a second language.*

*Русский язык как второй, русский язык как иностранный, визуальные стимулы, система признаков, формирование понятий, ментальная модель внешнего мира.*

*Russian as a second language, Russian as a foreign language, visual stimuli, system of characteristics, formation of notions, mental model of the outer world.*

В последнее время в связи с необходимостью организации обучения инофонов русскому языку встает вопрос о создании вспомогательных обучающих и диагностических методик, направленных на формирование и оценку ментального лексикона детей с учетом многообразия признакового описания его элементов. Это касается звуковой формы учебного материала, предполагающей закрепление системы акустических «ключей», необходимых для распознавания устной русской речи и правильной организации визуального представления соответствующей информации. В этом отношении полезными могут быть методики и тесты, применяемые для слухоречевого развития и его оценки в коррекционной практике. Они подразумевают возможность управления предъявлением акустической и визуальной информации (звук, изображение) с целью формирования связей между слухоречевыми и зрительными образами. Для инофонов дополнительное значение приобретает учет ранее сложившихся образных и понятийных представлений об окружающем предметном мире. В связи с этим встает вопрос об адекватном подборе визуальных стимулов для организации дидактического материала. Хорошей иллюстрацией этого положения служат данные, представленные в настоящей работе.

В качестве стимульного материала был выбран предметно-ориентированный набор «Овощи» (19 наименований). В эксперименте приняли участие 4 группы испытуемых с разным уровнем владения русским языком: взрослые носители русского языка (10 человек в возрасте от 22 до 75 лет), взрослые носители китайского языка (10 человек в возрасте от 24 до 31 года), дети — носители русского языка (8 человек в возрасте от 4 лет 2 месяцев до 5 лет 6 месяцев), дети, осваивающие русский язык как второй (6 человек от 8 до 10 лет).

Испытуемым с экрана монитора предъявляли цветные изображения (фотографии или рисунки) отдельных овощей и просили ответить на вопросы: Что это такое? Как это называется? При этом в стимульный набор были включены широко распространенные (например, лук, картофель) и менее известные (кольраби, спаржа) овощи.

Ответы детей фиксировались на аудионоситель. Реакции русскоязычных взрослых заносились экспериментатором в таблицу. Взрослые иностранцы отвечали на вопросы письменно.

Анализ полученных данных показал, что ненормативные именованья объектов в ответах испытуемых обусловлены не только отсутствием той или иной единицы в ментальном лексиконе испытуемого, но и неспособностью опознать объект, представленный в визуальном ряду, отобранном для эксперимента. Об этом свидетельствует тот факт, что не все изображения были адекватно названы взрослыми русскоязычными участниками эксперимента.

**Группа взрослых носителей русского языка.** Все 10 информантов из этой группы при предъявлении стимула «кольраби» назвали его *репой/репкой* или *брюквой*. Распределение таких ответов в группе: 4 — *репа/репка*, 4 — *брюква*, 1 — *репка*, *брюква*, 1 — *редька*.

Также двое из десяти взрослых русскоязычных испытуемых не смогли дать именование спарже, отказавшись ее называть. Один информант назвал спаржу *сельдереем*. Распределение ответов в группе: 7 — *спаржа*, 1 — *сельдерей*, 2 — *отказ*.

При предъявлении слайда «редис» с изображением двух корнеплодов (классическая красная круглая редиска и дайкон) красную редиску опознали все испытуемые, назвав ее *редис*, *редиска*. Видимо, и дайкон тоже был опознан как *редиска*, так как семеро из десяти испытуемых дали однозначный ответ. Только один человек дал два именования: *редис* и *дайкон*. Двое из десяти взрослых русскоязычных испытуемых овощ, похожий на дайкон, назвали *хреном*, учитывая сходство по форме корневища. Распределение ответов в группе: 7 — *редис/редиска*, 1 — *редис* и *дайкон*, 2 — *редис* и *хрен*.

Репу один из информантов назвал *брюквой*.

Очевидным становится, что объекты, имеющие сходство, могут «поменяться» и именованьями. Однако причины ненормативного именованья могут быть различны. Во-первых, объекты можно неверно опознать: репу принять за брюкву или брюкву принять за репу. Во-вторых, одно именование может присваиваться двум разным объектам, потому что они неразличимы с точки зрения человека, который именуется два объекта одним словом: и репа, и брюква воспринимаются как один и тот же овощ. В первом случае система именованья не отражает модели мироустройства, а во втором — отражает в полной мере.

Чем меньше человек знаком с объектом, тем большее значение приобретают отдельные сходные признаки, в частности его цвет. Например, дайкон и хрен: один почти белый, корень другого светло-коричневый. Возможно, в случае именованья дайкона хреном определенную роль сыграло и то обстоятельство, что употребляемая в пищу

приправа из корня хрена также белого цвета. Спаржа и листья сельдерея зеленого цвета. Не исключено, что этот общий признак объектов послужил причиной того, что один из взрослых русскоязычных испытуемых назвал спаржу сельдереем.

**Группа взрослых носителей китайского языка.** Взрослые иностранцы (китайские студенты и аспиранты), проживая в Санкт-Петербурге, ходят по магазинам, готовят себе еду, то есть в определенной степени могут быть знакомы с представленными в эксперименте овощами. Но некоторые названия овощей могут быть им неизвестны. Случаи смешения именовании объектов, данные носителями китайского языка, часто не случайны: практически всегда можно понять, какой из общих признаков объектов лежит в основании выбора неверного именованья. Например, из 10 информантов только двое назвали редис *редисом* (1 — *редис*, 1 — *редиска*), один — *редькой*, еще один — *белой морковью*. Очевидно, что данное именованье относится к дайкону, по форме напоминающему морковь. Слово *редис* по той или иной причине не актуализировалось. Шесть испытуемых отказались от ответа на вопрос «Что это?». Распределение ответов в группе: 2 — *редис/редиска*, 1 — *белая морковь*, 1 — *редька*, 6 — отказ от ответа.

Те же двое испытуемых, которые правильно опознали редис, верно именовали репу (*репка*) и спаржу. По-видимому, они лучше других респондентов знакомы с наименованиями овощей. Остальные информанты никак не именовали эти объекты. Количество отказов от ответов показывает, насколько хорошо (или плохо) знакомы китайские участники эксперимента с тем или иным объектом. Наибольшее количество отказов в этой группе было получено при предъявлении изображений кольраби (9 отказов), спаржи и репы (по 8 отказов), редиса (6 отказов), тыквы, свеклы, кабачков (по 5 отказов). Цветную капусту, лук, помидор, чеснок, перец и картошку назвали все испытуемые из этой группы.

Именуя свеклу *красной морковью*, один из носителей китайского языка использовал тот же прием, что применил его соотечественник, называя редис *белой морковью*. Он произнес другое известное именованье однородного объекта (другого овоща), опираясь на его цвет.

Только трое взрослых иностранцев назвали кабачки *кабакком* или *кабакками*. Еще два испытуемых из этой группы именовали эти овощи *огурцами*. При этом один из носителей китайского языка сначала назвал объект, изображенный на слайде, *огурцом*, а затем *кабакками*. Пятеро испытуемых не дали никакого ответа. В то же время все взрослые носители русского языка узнали на картинке кабачки и назвали их. Только один из русскоязычных информантов сначала назвал кабачок *огурцом*, но затем дал объекту верное именованье.

Русскоязычные взрослые:	Взрослые иностранцы:
9 — <i>кабазок/кабажки</i> ;	3 — <i>кабазок/кабажки</i> ;
1 — <i>огурец, кабазок</i> .	2 — <i>огурец</i> ;
	1 — <i>огурец, кабажки</i> ;
	5 — отказ от ответа.

**Группа детей носителей русского языка.** Из восьми русскоязычных детей-монолингвов больше всего отказов от ответов было при предъявлении стимулов с изображениями свеклы (5) и спаржи (3). Кабачки были названы *кабажками/кабажком* 3 раза, *огурцом/огурцами* — 4 раза, один ребенок отказался от ответа. Ошибки именования могли быть вызваны двумя причинами: 1) дети мало знакомы или не знакомы с объектом; 2) в изображении объекта существенные признаки были недостаточно различимы.

Действительно, представленные на слайде кабачки имеют больше сходств с огурцами, чем различий, так как нельзя оценить их размеры. Не случайно один их взрослых русскоязычных испытуемых и двое взрослых иностранцев также назвали кабачки *огурцами*.

**Группа детей, осваивающих русский язык как второй.** Эти дети, проживающие в Петербурге, *кабажков* не узнали. При этом 5 из 6 детей назвали овощи *огурцами*, один ребенок не дал ответа.

Русскоязычные дети-монолингвы:	Дети-билингвы:
3 — <i>кабажки/кабазок</i> ;	5 — <i>огурцы/огурец</i> ;
4 — <i>огурцы/огурец/огуртик</i> ;	1 — отказ.
1 — отказ.	

Именуя свеклу, дети из этой группы в основном ориентировались на форму корнеплода. Такой признак, как цвет, не сыграл решающей роли в подборе именования. Трудности с опознаванием свеклы наблюдались и в группе русскоязычных детей: 5 информантов отказались от ответа, один назвал овощ *свеклой*, один был не уверен в том, что правильно узнал объект (*на свеклу похоже*), еще один именовал *луком*. Вероятно, этот овощ оказался малознаком детям, или его изображение, представленное на слайде, было недостаточно характерным.

Русскоязычные дети-монолингвы:	Дети-билингвы:
1 — <i>свекла</i> ;	1 — <i>свекла</i> ;
1 — <i>на свеклу похоже</i> ;	1 — <i>редис</i> ;
1 — <i>лук</i> ;	1 — <i>редис, репка, лук</i> ;
5 — отказ от ответа.	3 — отказ.

Похожая ситуация с точки зрения неопределенности объекта наблюдалась при опознании слайда «чеснок». Так, пятеро русскоязычных детей назвали чеснок *луком*, а два ребенка не ответили на вопрос. Только один информант узнал и назвал чеснок. Группа детей-билингвов показала сходные результаты: лишь двое из шестерых назвали чеснок *гесноком*, двое — *луком/луковицей*, и двое отказались от ответа. Можно предположить, что в быту дети редко имеют дело с целой головкой чеснока.

В экспериментальных данных детских групп можно выделить реакции по типу случайных ответов — произвольный подбор наименований из числа известных. Например, тактикой замены незнакомого наименования знакомым пользуется участница группы билингвов Фира (8). Она назвала цветную капусту *изюмом*, редис — сначала *репой*, а потом *красным луком*, свеклу — также *луком*. Другой вариант тактики подбора ответа наблюдается в случае, когда общие признаки объектов с некоторым трудом, но можно обнаружить. Например, информант из группы русскоязычных монолингвов Полина (5,1) кольраби и репу назвала словом *свеколка*, а о спарже сказала: *Похоже на геснок*. Еще один из участников этой группы тыкву назвал *репкой*.

Анализ вербальных реакций на визуальный ряд объектов, полученных в четырех группах испытуемых, позволяет определить комплекс необходимых требований к подбору предметно ориентированных изображений:

- использование различных типов графических отображений одного объекта: фотографии, рисунки (цветные, монохромные, стилизованные, контурные, трехмерные и т.д.);
- отображение на одном слайде нескольких предметов, имеющих внешнее сходство (например, кабачка и огурца), для сравнительной оценки их формы, цвета и/или размера;
- представление внешнего вида и внутренней структуры объекта (например, стручок гороха — горошина, головка чеснока — отдельный зубчик);
- формирование визуального ряда при подготовке учебных заданий на сравнение объектов и их именовании (парное предъявление, выделение и запоминание различий, отсроченное описание) с возможностью использования подсказок;
- использование визуального ряда для направленного диалога с учителем и построения высказываний, включающих изучаемые лексемы (например, «Здесь нет кукурузы», «Я люблю кукурузу», «Какие овощи жарят? Картошку жарят?» — «Да». — «Кукурузу жарят?» — «Нет», «Кукуруза желтая или зеленая?», «Свекла желтая или зеленая?»).

Все эти возможности могут предоставить разрабатываемые авторами лексические наборы в рамках программы аудиовизуально-го глоссария, а также тематические проекты приобретающих популярность в педагогической практике интерактивных приложений МІМІО (Кузьмина, Огородникова, Столярова и др. 2012; Белова, Ермакова 2012). Общей целью применения этих технологий является формирование максимально адекватной модели внешнего мира ребенка, в которой актуализированы многочисленные связи между различными признаками составляющих его объектов и языковыми средствами их описания, включая чтение и письмо.

### **Литература**

- Кузьмина Т.В., Огородникова Е.А., Столярова Э.И. и др. К вопросу об использовании комплекса специализированных программ при обучении инофонов русскому языку // Проблемы онтолингвистики — 2012: Матер. междунар. конф. СПб., 2012. С. 605–610.
- Белова Н.Ю., Ермакова А.Г. Применение интерактивных технологий МІМІО на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения // Проблемы онтолингвистики — 2012: Матер. междунар. науч. конф. СПб., 2012. С. 580–584.

**И.А. Латина,**  
*Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург  
irina5met@mail.ru*

## **ОСВОЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ- МИГРАНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С РОДНЫМ ТУРЕЦКИМ ЯЗЫКОМ)**

### **ACQUISITION OF RUSSIAN BY MIGRANTS' CHILDREN (WITH NATIVE TURKISH CHILDREN)**

*В статье дается краткое описание современной российской ситуации, в условиях которой происходит освоение русского языка детьми-мигрантами, освещаются некоторые вопросы, связанные с освоением русского языка детьми-мигрантами на примере двух детей*

*с родным турецким языком, отражены основные принципы работы по исследованию речи детей-билингвов на материале речи этих же информантов, дается обоснование практической значимости исследования речи детей-билингвов.*

*This article shows brief description of modern Russian situation, in which acquisition of Russian language by migrants' children happens. In addition, this article discusses some questions connected with acquisition of Russian language by migrants' children, taking as an example two children with native Turkish language. Also, this article reflects main principles of child bilinguals' speech research based on the same informants' materials, and it gives the grounding for the practical significance of child bilinguals' speech research.*

*Дети-мигранты, детский билингвизм, исследование детской речи, русский язык как неродной.*

*Migrants' children, child bilingualism, child speech research, Russian as a second language.*

Дети-мигранты — преимущественно из стран ближнего зарубежья, стран бывшего СССР, разного возраста и с различным уровнем владения русским языком — начинают свое обучение в начальных или средних классах российских школ, формируя, таким образом, полиэтничный состав. Полиэтническая школа — явление относительно новое. В последние годы преимущественно в больших городах, особенно в Санкт-Петербурге и Москве, любая школа имеет в своем составе значительный процент учащихся-инофонов, что связано в первую очередь с увеличившимся притоком мигрантов. Изменившийся состав учащихся влечет за собой необходимость преобразования образовательных программ.

Одной из основных задач, стоящих перед полиэтнической школой, является овладение русским языком как неродным (вне зависимости от исходного уровня) учащимися-инофонами. Тем не менее в российских школах (за исключением автономных республик, входящих в состав Российской Федерации) реализуются образовательные программы, рассчитанные на учащихся с родным русским языком. Кроме того, учителя русского языка и литературы не владеют необходимыми навыками преподавания русского как неродного.

Таким образом, языковое образование школьников-инофонов на современном этапе не реализуется по специальным программам, учитывающим особенности освоения русского как неродного. Учителя русского языка и литературы по собственной инициативе и инициативе администрации школы становятся слушателями специ-

альных университетских курсов по подготовке учителей русского как иностранного и неродного в целях получения необходимых навыков преподавания русского языка как неродного. Так, учителя ряда школ Санкт-Петербурга проходят обучение по программе подготовки преподавателей русского языка как иностранного и неродного, реализуемой на базе филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена. В ряде школ Санкт-Петербурга в начальных классах реализуется экспериментальная программа по русскому языку, разработанная в Институте детства РГПУ им. А.И. Герцена, интегрирующая специфику обучения русскому как родному и как неродному.

Ребенок-мигрант, которому предстоит жить в русскоязычной среде и получать (продолжать) свое образование на русском языке, оказывается в сложной ситуации. Вопросы, связанные с несоответствием уровня реального владения русским языком с уровнем, необходимым для успешной коммуникации на русском языке и освоения образовательных программ, в большинстве случаев решаются либо в семье (поиск частных преподавателей, учреждений дополнительного образования с целью более глубокого изучения русского языка), либо в школе, но такие случаи единичны.

В процессе освоения русского языка ребенок-мигрант сталкивается с различными трудностями, связанными как с недостаточным инпутом, так и с отсутствием в школьном курсе русского языка специальных методик преподавания русского как неродного.

Круг вопросов, связанных с освоением русского языка детьми-мигрантами, неразрывно связан с кругом вопросов, относящихся к исследованию детского билингвизма. Исследование детского билингвизма является относительно новым направлением, причем это явление изучается в рамках различных научных отраслей; одним из самых молодых и перспективных направлений является исследование детской речи, получившее название «онтолингвистика». Онтолингвисты пытаются найти ответы на многочисленные вопросы. Каким образом ребенок-билингв выстраивает языковую систему: так же, как русскоязычный монолингв, или в соответствии с другими законами? Каковы специфика и причины ошибок, допускаемых инофоном? Ответы на эти и другие вопросы имеют чрезвычайную практическую значимость, в первую очередь для преподавания русского языка как неродного, что является в высшей степени актуальным на сегодняшний день.

Хотелось бы объяснить, почему исследования в области онтолингвистики стали интересны для педагога-практика, преподавателя русского языка как неродного. Как уже отмечалось, реализуемые программы по русскому языку, равно как и соответствующие им учебники, не рассчитанные на детей-инофонов, являются мало-

эффективными в обучении инофонов, в том числе при определении наиболее трудных для них разделов русского языка. Исследование речи детей-инофонов, напротив, как индикатор, выявляет проблемные места, что является базой для разработки соответствующих необходимых методик. Кроме того, в ходе обучающего эксперимента дети выполняют специальные устные и письменные задания, вступают в устный диалог с преподавателем или продуцируют монологическую речь на заданную тему.

В эксперименте участвовали дети с родным турецким языком: родные брат и сестра Ахмед Д. и Армаан Д. (в начале эксперимента им было 8,11; 7,10, на данном этапе эксперимента 11,0 и 9,11 соответственно). В начале эксперимента дети были учениками первого класса. В семье говорят на турецком языке.

На всех этапах эксперимента проводилось исследование спонтанной речи и речи на заданную тему. Так, детям предлагалось рассказать о том, как они провели выходные, что интересного произошло за последние дни (встречи с детьми происходили регулярно, от 1 до 5 раз в неделю, не считая длительных летних каникул), что было в школе, как они провели выходные. В случае устного рассказа монолог переходил в диалог, когда экспериментатор задавал вопросы, давал комментарии, например, удивляясь или выражая одобрение. Дети с большим рвением и желанием рассказывали о том, что было для них интересным; устная речь записывалась на аудионоситель, или фиксировались лишь ошибки, допускаемые в речи. Из-за сниженного сознательного контроля исследование спонтанной речи как нельзя лучше позволяет выявить проблемные места: ребенок уделяет основное внимание содержанию, и грамматические или фонетические ошибки «вылезают» сами собой. В ходе эксперимента исследовалась и письменная речь детей. Так, детям предлагалось написать о своих школьных каникулах или о чем-то другом. Ахмед с нежеланием выполняет почти любые письменные задания (за исключением соревновательных, насообразительность и скорость), но с большим интересом рассказывает об интересных для него событиях, рассуждает на интересующие его темы, вступает в диалог с экспериментатором. Таким образом, в случае с Ахмедом был получен богатый материал по исследованию преимущественно устной речи.

В ходе эксперимента были выявлены разделы русского языка, вызывающие наибольшие затруднения, например категории рода имени существительного, глаголов движения и др.

Тема «Глаголы движения» в теории и практике преподавания русского как иностранного и русского как неродного традиционно счи-

тается трудной прежде всего потому, что в русском языке глаголы, обозначающие движение, очень разнообразны. Осознание семантики близких, но, тем не менее, различающихся глаголов вызывает определенные трудности у учащихся и требует использования специальных методик преподавания. Необходимо учитывать и особенности родного языка.

В 60–70-х годах обучению глаголам движения в национальных школах Татарстана и других республик, входивших в состав бывшего СССР, уделялось большое внимание. Уже тогда было замечено, что глаголы движения являются высокочастотными (это подтверждают и данные Национального корпуса русского языка), в то время как в учебниках русскоязычных советских школ они встречаются крайне редко, а значит, совершенно очевидна необходимость проведения особой, дополнительной, работы по обучению глаголам движения. Освоение категории рода имени существительного также вызывает значительные трудности у инофонов, в родном языке которых категории рода нет или она имеет иное грамматическое выражение. Турецкий язык является агглютинативным, в нем нет категории рода имени существительного, что объясняет возникающие у детей трудности, в частности с выбором правильной словоформы.

Экспериментатор задался вопросом, будут ли повторяться ошибки в письменной и устной речи. Приведем небольшой пример. Очередная встреча с экспериментатором произошла после зимних каникул, которые дети провели в Таиланде. Детям предложили рассказать, как они провели каникулы, а затем предложили изложить это в письменной форме в виде небольшого сочинения.

*Я фотографировалась с тигрой* — устное высказывание Армаан. Примечательно, что в письменном рассказе девочка допустила ту же ошибку. Это обстоятельство, видимо, дает основание полагать, что данная ошибка связана с недоосвоенностью материала.

В рамках данной статьи мы не ставили цель представить перечень всех характерных ошибок и трудных разделов русского языка для детей-инофонов с родным турецким языком, подробно описать методику работы. На примере двух детей-инофонов с родным турецким языком мы коснулись некоторых аспектов освоения русского языка детьми-мигрантами, представили краткое описание того, как исследование речи детей-билингвов нашло применение в ходе эксперимента, ставящего целью не только получение фактического материала, но и составление методики преподавания грамматики русского языка детям-инофонам с родным турецким языком.

**Е. Мадден,**  
Интеграционный колледж,  
Берлин, Германия  
elena.tikhomirowa@gmail.com

## **ОСВОЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ МНОГОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ: ЗАМЕЧАНИЯ К ПРОБЛЕМЕ**

### **ACQUISITION OF PHRASEOLOGY BY MULTILINGUAL CHILDREN: SOME COMMENTS ON THE PROBLEM**

*Цель статьи – предоставить новый материал для исследований, фокусирующихся на восприятии русских фразеологизмов в ситуациях многоязычия. Угитываются механизмы мышления, выбираемые детьми стратегии толкования. Знакомство с иноязычными фразеологизмами, в конечном счете, плодотворно для освоения русской фразеологической системы.*

*The goal of the article is to provide new material for the research that focus on the perception of Russian phrasemes in the multilingual situation. Mechanisms of thinking and strategies of interpretation preferred by children are taken into account. Knowledge of foreign language phrasemes helps to acquire Russian phraseological system.*

*Фразеологизмы, многоязычные дети, стратегии толкования.  
Phrasemes, multilingual children, strategies of interpretation.*

Фразеологизмы представляют особую трудность для многоязычных детей. Пожалуй, нет родителей, которые не заметили бы, что устойчивые обороты дети чаще всего толкуют неправильно, понимая их буквально. Как помочь детям освоить этот пласт русской речи? Что мешает адекватно восстанавливать смысл устойчивых оборотов? Как сказывается на понимании русских фразеологизмов наличие их эквивалентов в языках, которыми владеют дети? Какие особенности восприятия и мышления многоязычных детей можно использовать при обучении?

Е. Плаксина предложила 20 ученикам Европейской школы им. Л. Толстого объяснить смысл 30 фразеологизмов с целью проследить стратегии, которые дети применяют, чтобы приблизиться к смыслу (Plaksina 2013: 338). Эксперимент подтвердил: многоязычие детей может способствовать восприятию и пониманию русских фразеологических значений; языки детей могут взаимно дополнять и обогащать друг друга (там же: 339). Насколько универсален такой вывод? Действителен ли он в иных ситуациях многоязычия (например, при трехязычии)? Не слишком ли оптимистичен прогноз? Языки в мышлении многоязычного ребенка существуют не отдельно, они взаимодействуют. Но влияние разных языковых систем может быть противоречивым, взаимодействие способно приводить к конфликтам. Сторонние наблюдатели, монолингвы, чаще всего воспринимают языковые интерференции в речи многоязычных детей как искажение, порчу языка.

Настоящая статья — продолжение частного лонгитюдного наблюдения над развитием языков у трехязычных близнецов, для которых родными являются русский и английский языки и которые погружены в немецкий язык среды (Мадден 2011). Статья дополняет актуальный (поперечный) срез языкового развития близнецов и предлагает новый материал к размышлениям над феноменом интерференции в речи трехязычных детей (Мадден 2013). Блиц-тест, предпринятый автором настоящей статьи, имеет целью расширить наблюдения над восприятием русских фразеологизмов трехязычными детьми. Им предлагались те же 30 фразеологизмов, что были отобраны Е. Плаксиной. Были поставлены вопросы: что значит или что может означать выражение? когда так можно сказать? После того как были получены толкования устойчивых оборотов, задавались дополнительные вопросы: встречались ли эти русские выражения в речи, в книгах? есть ли что-то похожее в других языках?

Участники блиц-эксперимента, близнецы Аня (А.) и Алек (Б.), провели три (А.) и три с половиной (Б.) года в одноязычной немецкой начальной школе, после чего начали учиться в немецкой гимназии (А.) и немецко-английской Европейской школе (Б.). Дети читают на трех языках, преимущественно немецкие (А.) или английские книги (Б.). Русский остается языком общения с мамой, за пределами семьи поддерживается слабо (Б. раз в неделю берет уроки гитары у русскоязычного учителя). Преобладание немецкого инпута сказывается в том, что Ане было легче отвечать по-немецки (при том, что она продолжает говорить с мамой на русском). Видимо, метаязыковая фокусировка внимания во время эксперимента включила механизм переключения кода (Ане всегда легче реагировать на школьные темы

по-немецки). Алек в толкованиях чаще обращался к английскому, впрочем, старался сразу же переводить ответы на русский.

Первая группа фразеологизмов в эксперименте Плаксиной представляла собой обороты, не имеющие соответствий в немецком языке. Рассмотрим таблицу<sup>1</sup>.

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
1.	гоняться за двумя зайцами	<i>Unmögliches tun?</i> (делать невозможное?)	<i>делать то, что невозможно</i>
2.	держат нос по ветру	<i>rumschnüffeln</i> (разнюхивать, любопытствовать, повсюду совать нос)	<i>nosing around</i> (nose around — любопытствовать) <b>или быть bossy — как будто ты босс!</b>
3.	держат язык за зубами	<i>leise sein</i> (быть тихим), <b>например, когда учитель требует, чтобы все ... den Mund halten ... держали рот закрытым</b>	<b>не говорить нехорошие слова; или не высовывать язык</b>
4.	ждать у моря погоды	<i>огень долго ждать</i>	<i>Если ты хочешь того-то И ждешь, пока станет можно. Например, ждешь правильной погоды, чтобы fischen, для рыбалки.</i>
5.	за словом в карман не полезет	<b>Может, не вор?</b>	<b>Если кто-то что-то обещает, а другой не верит, другой может сказать: «Я тебе не залезу в карман за словом, не могу я к тебе лезть за словом в карман!» То есть: «Не могу проверить — вот и не верю».</b>

<sup>1</sup> В скобках приводится русский перевод иноязычных ответов. Ответы на дополнительные вопросы приведены после толкований (или внутри, если иноязычный оборот как раз и составлял толкование). Жирным выделены фразеологизмы неверно или неточно истолкованные.

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
6.	как в воду опущенный	(изобразила поникшие плечи) <i>как кот в воде.</i>	<i>Это если ему плохо, он пегальный.</i>
7.	кусать локти	<b>Очень больно?</b>	<b>Например: один думает, что полугит много еды, а другой не верит и говорит: ты будешь локти кусать, голодный будешь.</b>
8.	промокнуть до ниточки	<i>стать очень мокрым, совсем промокнуть</i>	<i>Если ты, например, упал в воду, промок весь. По-немецки есть pitschnass.</i>
9.	на разных языках говорить	<i>не понимать друг друга</i>	<i>говорить так, что другой не понимает</i>
10.	палец о палец не ударить	<b>не полугается, что Хотется, nicht genau getroffen.</b>	<b>Когда пробуешь что-то делать, но делаешь что-то не то.</b>
11.	не ударить в грязь лицом	<b>Так говорят, когда надо убраться.</b>	<b>Не нужно сразу думать о человеке плохо.</b>
12.	на вес золота	<b>Если что-то очень нравится.</b> Что-то очень важное, ценное.	<b>Если кто-то очень ehrlich, честный.</b>
13.	как бедный родственник	<b>Если грустный. И хогет денег.</b>	<b>Кто-то пегальный?</b> <i>Без конца говорит «Entschuldigung!» (Извините!) И хогет деньги...</i>
14.	вертеться как белка в колесе	очень быстро вертеться; du arbeitest richtig viel (работаешь действительно много)	<i>Пробуешь что-то сделать, но заканчиваешь в том же месте, где начал.</i>
15.	водой не разольешь	очень befreundet (дружны). Встречала в сказках: «Их водой не разольешь!»	<i>Когда два друга всегда вместе.</i>
16.	(какой тортик –) пальчики оближешь	очень вкусно	<i>очень вкусно, хорошо, хотется попробовать</i>

Близнецам оказалось трудно пробиться к смыслу оборота № 2. Ученики Европейской школы связали русский фразеологизм с немецким словом *hochnäsiger* («надменный, заносчивый», буквально: «высоко поднимающий нос»). Е. Плаксина назвала эту стратегию *Rückübertragung* (обратный перенос): в поисках значения дети обращаются к другому языку, набредают в нем на оборот с подходящим ключевым словом и затем «переводят», переносят в русский иноязычное выражение. Ту же стратегию использовал Алек (№ 2Б), но его иноязычная ассоциативная цепочка ведет не в немецкий, а в английский язык (*pose around* — любопытствовать). Впрочем, и (неявный) выход на территории немецкого языка присутствует: толкование *vesti seba как boss* (то есть высокомерно держаться), вероятнее всего, имеет подосновой ассоциацию все с тем же немецким *hochnäsiger*.

Судя по приведенным в статье Е. Плаксиной толкованиям, двуязычные школьники довольно часто пытаются опереться на буквальное значение компонентов фразеологизма. Трехязычные дети, сталкиваясь с непривычным сочетанием слов, решительнее настроены на реконструкцию переносного значения. Например, толкуя оборот № 3, Алек наряду с буквальным пониманием *не высовывать язык* предлагает и не прямое (пусть неточное) значение *не говорит нехорошие слова*. Настрой на не прямой, небуквальный смысл свидетельствует о том, что интуитивно понята сама сущность феномена фразеологизма — невыводимость смысла целого из суммы значений частей, трансформация семантики в итоговом целом. Однако уловить направление семантического сдвига нелегко. На распутье, на смысловой развилке включается фантазия и диктует сразу несколько разных вариантов. Случай № 3 наглядно демонстрирует творчески-исследовательское поведение в языке. Как идет нащупывание пути прочтения? Что движет мысль? Как мотивируется выбор направления? На каких основаниях принимаются решения?

Фразеологизм № 4 был интерпретирован близнецами с большим (чем у двуязычных школьников) приближением к аутентичному смыслу *томиться в вынужденном неопределенно длительном ожидании*. Облегчил задачу понимания опыт — представление о том, что рыбалка возможна, лишь когда погода благоприятствует. (Кажется, путь интерпретатора воспроизводит логику возникновения фразеологизма: по одной из версий, данное выражение возникло во времена парусного флота: морякам приходилось ждать погоды, подходящей для плавания под парусом.)

Похоже, нередко дети визуализируют фразеологизм, после чего подыскивают смысловое оправдание картинке и формулируют найденный смысл. Так, оборот № 6 вызывает в сознании образ вымок-

шего и потому унылого кота (по расхожему мнению, кошки не любят воду). А выражение № 5 вызывает представление о воре. № 14Б — замечательный пример плодотворности такой стратегии: последовательная визуализация сочетания приносит не только представление об интенсивности движения (*работаешь действительно много*), но и осознание бессмысленности труда: *пробуешь что-то сделать, но заканчиваешь в том же месте, где начал* (ср. с хлопотливой суетой в басне Крылова «Белка», послужившей источником фразеологизма: «Посмотришь на дельца иного: / Хлопочет, мечется, ему дивятся все: / Он, кажется, из кожи рвется, / Да только все вперед не подается, / Как Белка в колесе»).

Естественно, визуализация, как и воображение вообще, может вводить в заблуждение. В № 10 детям показался важным момент соприкосновения пальцев; на интерпретацию наложилось воспоминание о психологическом тесте: при закрытых глазах соединить пальцы правой руки с пальцами левой непросто, отсюда толкование *не удастся задуманное*. В № 11А яркая визуализация избегаемого последствия привела к толкованию, в котором сужена сфера применения: *так говорят, когда надо убраться*.

Чрезвычайно эффективным оказывается психологический анализ, «вчувствование» в мысленно предоставленный образ. Чем больше предлагается штрихов к портрету, тем больше вероятность попадания в точку. В психологической реконструкции № 13Б один из набросков точно совпадает с оригинальным языковым портретом бедного родственника (беспременно просит прощения = очень хочет не раздражать хозяев, проявляет неуверенность в себе).

На удивление далеко продвигает в поисках смысла воссоздание контекста: всего лишь пара слов (*какой тортик* — № 16) моментально проясняет в детском сознании смысл оборота.

Вторая группа фразеологизмов, предлагавшаяся ученикам Европейской школы, объединяла обороты, у которых есть буквальные эквиваленты в немецком языке. Проверялось, облегчает ли понимание русских выражений наличие немецких соответствий.

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
17.	отделаться легким испугом	<i>только немного испугаться</i>	не очень испугаться
18.	вставить с левой ноги	<i>когда плохое настроение. ср.: mit dem falschen Bein aufstehen</i>	<i>Так говорят, когда у тебя нехорошее, плохое настроение, тебе не по себе.</i>

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
19.	далеко заходить	<i>weiter nerven</i> (продолжать действовать на нервы, раздражать). <i>Когда кто-то говорит плохое, другой думает, что он далеко заходит</i> ср. zu weit gehen.	<i>Если ты frech</i> (дерзкий, нахальный, бесцеремонный), нервидуешь, злишь, потерял контроль ср. zu weit gehen.
20.	делать большие глаза	<i>Когда überrascht</i> – когда сюрприз, приятный или неприятный; ср.: große Augen machen.	<i>Когда Überraschung</i> , удивляешься.
21.	играть первую скрипку	<i>der Wichtigste sein</i> (быть самым важным)	<i>Когда ты как босс, когда ты озен</i> важен, wichtig.
22.	как осиновый лист дрожать	<i>Страшно.</i>	<i>Если холодно</i> или страшно.
23.	купить кота в мешке	<i>Ты не знаешь, что покупаешь, может, плохое.</i>	<i>Купить что-то, что ты не смотрел, может, это не то, что ты хочешь</i> ; ср.: let the cat out of the bag.
24.	метать бисер перед свиньями	<i>Что это – бисер? verschwenden</i> (тратить зря)	<b>Бисер</b> – что это такое?

Как и у двуязычных школьников, фразеологизмы этой группы не вызвали затруднений у близнецов. Близнецы вспомнили о немецких параллелях лишь в трех случаях из 8 (№ 18А, № 20А), об английских – в одном (№ 23Б). Впрочем, иноязычные фразеологические соответствия могли учитываться на подсознательном уровне (№20 – *große Augen machen* часто употребляется и однозначно знакомо обоим близнецам, даже если не вспоминается).

Встает вопрос, действительно ли именно знакомство с иноязычными параллелями позволило выйти к точному смыслу оборотов. Возможно, решающими факторами стали прозрачность смысла, очевидность механизмов, превращающих буквальные значения во фразеологические. Решающей помехой явно оказалось отсутствие необходимых культурных ассоциаций (№ 22 – осина не связывается с представлением о страхе; № 24 – с Нагорной проповедью дети еще не знакомы, кроме того, слово *бисер* оказалось забыто). Дети много раз слышали и сам русский оборот № 18. И все же значение иноязычных эквивалентов не следует преуменьшать. Пусть они и не играют главной роли в интерпретациях, но облегчают понимание русских оборотов и/

или закрепляют знакомые значения в памяти. Каждое соприкосновение с фразеологическими переносами представляет собой упражнение, закрепляющее навыки фразеологического мышления.

В случае № 23Б английское выражение вообще-то не является точным эквивалентом русского (ср.: *let the cat out of the bag* — «нечаянно выдать секрет», буквально: «выпустить кота из сумки»). Сориентировал понимание сам образ спрятанного в сумке кота, который появляется не сразу. Английская параллель привела к верному решению благодаря все той же стратегии визуализации, существующей в сознании детей.

Конечно, может случиться и так, что мнимо похожий иноязычный оборот искажает восприятие фразеологизма (ср. № 2Б), наблюдается нечто подобное известному казусу ложных друзей переводчика (*falsche Freunde*). Вернемся к истолкованию фразеологизма № 2: дети, перенося в русский иноязычные ассоциативные цепочки, получили в итоге неверные смыслы. Русская фразеологическая система реализует эти смыслы в оборотах *задирать нос* (ср. нем. *hochnäsiger*) и *совать нос не в свое дело* (ср. англ. *nose around*). В поисках ускользающего смысла дети, не ведая того, натолкнулись на иные объекты. Блуждая в поисках Америки, открыли Индию. Эту стратегию было бы легче всего расценить как неэффективную и даже ложную, но тогда останется не оцененным (и не получит развития) первопрородческое, творческое начало в детском языковом поведении. Однако у учителя есть и другая возможность оценить и использовать «энергию заблуждения» (В. Шкловский) — не отвергать ошибочные решения, а собрать их, принять во внимание, сопоставить, дифференцировать смыслы. Можно было бы разобрать спутавшиеся ассоциативные цепочки, составив многоязычный каталог фразеологизмов с одними и теми же опорными словами, но с разным значением (*держат нос по ветру; задирать нос; совать нос не в свое дело; не видеть дальше своего носа; водить за нос; клевать носом*).

Третью группу фразеологизмов в эксперименте Е. Плаксиной составили обороты, которые заведомо должны были вызвать трудности в понимании, связанные с идиоматичностью, недоступностью смысла или с тем, что отдельные слова в составе фразеологизмов детям незнакомы.

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
25.	души не чаять	<i>не знаю, что это — гаять</i>	<i>Не видит в ком-то хорошего, только плохое.</i>
26.	не смыкать глаз	<i>не знаю</i>	<i>Не знаю. Я думаю, когда тебе так жалко или больно, что ты не можешь перестать плакать.</i>

№	Оборот	А (12,2,27)	Б (12,2,27)
27.	на полную катушку	<i>не знаю</i>	<i>не знаю</i>
28.	заговаривать зубы	<i>очень много говорить. Слышала по-русски</i>	<i>говорит, говорит, говорит, не дает другому говорить, нервничает</i>
29.	зарубить себе на носу	<i>terke dir (запомни; буквально: пометь себе)</i>	<i>помни, не забудь</i>
30.	клевать носом	<i>Спит, кто ли?</i>	<i>смотреть вещи других: кто-то все время хочет знать, что другие делают; ср.: to stick one's nose into everybody's business</i>

Фразеологизмы этой группы вызвали предсказуемые проблемы и, более того, искажения в истолкованиях. Любопытно то, что и эти обороты дети в состоянии толковать верно, даже не зная этимологии (№ 28–30). Возможно, верное толкование (№ 29) готовит заложенная в обороте экспрессия. Приходящий в голову немецкий перевод (№ 29А) ее содержит: немецкое выражение не просто призывает сохранить нечто в памяти, оно настраивает на образ маркированного, выделенного воспоминания.

Возвращаясь к теме взаимодействия языков в сознании многоязычного ребенка, подчеркнем: если учителю удастся найти иноязычные эквиваленты русских оборотов (будь то иноязычные фразеологизмы или точные и выразительные переводы), это поможет усвоению русской фразеологической системы, как отдельных ее единиц, так и самих законов фразеологического мышления. Вывод о роли многоязычия в освоении фразеологизмов должен учитывать все варианты взаимодействия фразеологических систем разных языков: закрепляющее действие иноязычного эквивалента (№ 20А), иницирующую, наводящую роль (№ 23Б), удаление от нужного смысла в случае ложных друзей переводчика (№ 2Б).

Пожалуй, можно принять вывод о том, что иноязычные ассоциации — весомый и в целом позитивный фактор мышления многоязычных детей, даже если он действует неявно или опосредованно. И даже если результат неверен! По гамбургскому счету, опыт конфронтации с фразеологизмами разных языков плодотворен в любом случае: он освежает в памяти возможные механизмы смыслообразования и подсказывает пути расшифровки переносных смыслов,

расшатывается доверие к буквальным значениям, растет опыт непрямого словоупотребления. Многоязычные дети более натренированы понимать фразеологизмы.

Вышеописанные разновидности выбираемых детьми стратегий (визуализация в поисках мотивировки, подыскивание подходящих эпизодов в собственном опыте, вчувствование, перебор вариантов решения, внимание к силе экспрессии, шире — попытки восстановить контекст) наводят на мысль о том, что наиболее перспективный путь работы с фразеологизмами — использование возможностей художественного мышления. В этой связи оптимальный (для многоязычного ребенка) школьный фразеологический словарь непременно должен включать не только толкования, но и остроумные иллюстрации, а также экскурс в этимологию, живое описание эпизодов применения (ср.: Волков 2012; Иллюстрированный 2013; Розе 2013; Рогалева, Никитина 2014). Этот материал востребован самим мышлением детей, именно он поможет развить и отшлифовать их представления о фразеологизмах. Хорошим подспорьем учителю, работающему за пределами России, могли бы стать многоязычные фразеологические словари, которые, к сожалению, редки, даже в лучших изданиях (Sprichwörter 1990) чаще всего отсутствуют необходимые иллюстрации, графические и словесные. Впрочем, есть многообещающие сайты, предлагающие иноязычные параллели русских идиом с картинками (<http://polyidioms.narod.ru>). Художественное мышление может помочь даже в случае искажающих интерференций, позволит нейтрализовать или даже обратить на пользу случаи ложных друзей переводчика. Можно разобрать спутавшиеся ассоциативные цепочки, составив «каталог» фразеологизмов с одинаковыми опорными словами, но с разным значением. Подобные коллекции собирал на материале русского языка О. Кургузов<sup>1</sup>. Можно представить себе урок, на котором таким методом (вокруг опорного слова) собираются многоязычные фразеологические «экспозиции». Надо заметить, фразеологические экскурсии писателей (Усачев 2009) не всем по плечу, они могут даже вызвать сопротивление у учителей, предрасположенных к точному мышлению. И все же детям, особенно с развитым «латеральным мышлением» (Э. де Боно), книги такого рода необходимы, хотя бы для демонстрации одного из возможных методов усвоения фразеологизмов.

<sup>1</sup> «Арии», «Носария», «Глазария», «Зубария», «Ушария», «Языкария», «Объедария», красочно иллюстрированные, связанные в сюжет примеры применения фразеологизмов со словами *нос*, *глаза* и т.д., опубликованы в журнале «Трамвай», некоторые из них перепечатаны в журнале «Остров Там-и-Тут» и в альманахе «Остров Гдетотам» (Кургузов 2008).

## **Литература**

- Волков С. Детский фразеологический словарь в картинках. М., 2012.  
*Иллюстрированный фразеологический словарь для детей /* Худ. А.В. Назаренко. Харьков, 2013.
- Кургузов О. Языкария // Остров Гдетотам. Дортмунд, 2008. С. 20, 21.
- Мадден Е. Интерференция в речи трехязычных детей (11 лет) // Россия и Германия: Взаимодействие языков и культур. Череповец, 2013. С. 135–141.
- Мадден Е. Наши трехязычные дети. СПб., 2011.
- Рогалева Е.И., Никитина Т.И. Ума палата: Детский фразеологический словарь. М., 2014.
- Розе Т.В. Большой фразеологический словарь. М., 2013.
- Усагев А.А. Крылатые слова: Фразеологический словарь. М., 2009.
- Plaksina E. Besonderheiten des Sprachgebrauchs im Russischen bei bilingualen deutsch-russischen Schüler (am Beispiel der Staatlichen Europa-Schule Berlin / Russischzweig) // Aktuelle Aspekte der Erforschung und Vermittlung der russischen Sprache und Literatur. Berlin, 2013. S. 324–346.
- Sprichwörter* = Proverbs = Poslovicey. 2. Aufl. Berlin, 1990.

**Н.Г. Мальцева,**

*Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов  
maltsevasaratov@gmail.ru, maltsevang@info.sgu.ru*

**А. Ступс,**

*Университет штата Иллинойс,  
Эрбан-Шампейн, США, astoops414@gmail.com*

## **УСВОЕНИЕ МОРФОЛОГИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НОСИТЕЛЯМИ УНАСЛЕДОВАННОГО РУССКОГО<sup>1</sup>**

## **ACQUISITION OF NOMINAL MORPHOLOGY BY HERITAGE RUSSIAN SPEAKERS**

*В центре внимания авторов — освоение именной (надежной) морфологии унаследованного русского, которое традиционно может быть*

<sup>1</sup> Исследование оказалось возможным благодаря поддержке Фонда Фулбрайта в России (исследовательский грант 2011–2012 гг.).

*рассмотрено в рамках двусистемного или односистемного подходов. Эксперимент представляет собой задание на продуцирование надежных форм вымышленных существительных детьми 3–7 лет из семей русских эмигрантов.*

*The study investigates the acquisition of morphology in heritage Russian. Two competing models of acquisition are tested: (1) Dual-Route model, which predicts that certain default forms are acquired first; (2) usage-based model, which associates the emerging inflectional system with the frequency of typical endings in language input. The productivity in 3–7 y.o. children is tested by means of nonce word elicitation task.*

*Русский язык, морфология имени существительного, носители унаследованных языков, продуктивность, частотность, продуцирование надежных форм квази-слов.*

*Russian, noun morphology, heritage speakers, productivity, frequency, nonce word elicitation.*

Статья представляет начальный этап небольшого исследовательского проекта «Noun Morphology in Russian Heritage Speakers», совместно проводимого учеными Университета штата Иллинойс в Шампейне (США) и Саратовского государственного университета. Это экспериментальное исследование во многом реплицирует работы (Krajewski, Theakston, Lieven et al. 2011, 2012) о соотношении частотности и продуктивности в усвоении флективной грамматики польского языка, а также учитывает опыт международного проекта «Ранние стадии усвоения морфологии детьми» под руководством У. Дресслера (Воейкова 2011: 10–11).

В центре нашего внимания — стадии усвоения именной (падежной) морфологии русского языка в условиях, когда он не является доминирующим языком окружения (унаследованный русский).

Известно, что освоение морфологии традиционно рассматривается в рамках двух основных подходов: двусистемного (dual-route model) и односистемного (single-route model). Первый подразумевает наличие двух независимых механизмов для обработки регулярных и нерегулярных явлений в языке: извлечение некоторой формы из памяти vs. применение дефолтного регулярного правила. Второй подход предполагает существование единого механизма обработки данных, а именно обращение к ассоциативной памяти, что придает особое значение частотности лексемы или словоформы. М.Д. Воейкова (2011) отмечает, что говорящие, совершая выбор словоформы, скорее всего, не опираются только на основную систему. Результаты многих экспериментальных исследований и наблюдений не подтверждают полностью ни одну из двух вышеназванных позиций, поэтому

для уточнения нашей точки зрения на устройство продуктивной морфологии необходимо дальнейшее изучение всех факторов и грамматических средств, специфичных для данного языка и данного языкового окружения. Особую важность для речевого онтогенеза имеют характеристики инпута и языковой опыт, и в связи с этим ценные сведения приносят наблюдения за формированием морфологической компетенции носителей унаследованных языков.

Современный теоретик унаследованных языков М. Полински отмечает, что именно изменения в продуктивной морфологии в наибольшей степени отличают носителей унаследованных языков с богатой морфологической системой. Многочисленные работы свидетельствуют о хрупкости словоизменительной морфологии имен и глаголов. Причем морфологический дефицит носителей УЯ имеет асимметричный характер: по свидетельству Полински, он сильнее выражен, но труднее определим в номинативной сфере по сравнению с глагольной. Так, носители унаследованного русского демонстрируют многочисленные ошибки в маркировании рода и падежа, уровень ошибок достигает 40% (Polinsky 2007). Данное исследование позволит уточнить наши представления о влиянии инпута и возможной роли языкового переноса при усвоении падежной системы языков со сложной морфологией.

Эксперимент представляет собой задание на продуцирование падежных форм несуществующих (вымышленных) существительных. Первоначальная, в самом общем виде сформулированная цель — проверить, существует ли четкое разделение правил и аналогий в ситуации порождения форм квазислов, которые заведомо не могут быть извлечены из памяти.

Слова-стимулы сконструированы таким образом, чтобы можно было проверить значимость не только основных характеристик каждой словоформы, таких как ее соответствие принципу системности (естественность, в терминологии У. Дресслера) и частотность, но и роль многочисленных дополнительных факторов, например категории одушевленности / неодушевленности, эффекта фонетического прайминга, контекста и др.

Испытуемыми являются постоянно живущие в США дети русских эмигрантов, разделенные на две возрастные группы (3–4 года и 5–7 лет); их ровесники, русскоязычные монолингвы, живущие в России, опрашиваются в качестве контрольной группы. Для анализа были выбраны именительный, винительный и творительный падежи; кроме частичной падежной парадигмы, стимульный материал отражает грамматические категории рода (мужской, женский и средний) и одушевленности/неодушевленности. Вниманию детей предлагаются

наборы картинок, изображающих псевдосущества и псевдопредметы. Каждый такой набор состоит из трех картинок. Первые две картинки из каждого набора служат источником для извлечения/конструирования модели, их описывает экспериментатор; существо/предмет называется экспериментатором в двух из трех падежей. Последнюю картинку описывает ребенок, предположительно с использованием требуемой падежной формы квазисуществительного.

Для каждой вымышленной словоформы оценивается частотность послужившей для нее прототипом реальной словоформы (<http://corpus.leeds.ac.uk/guscorpora.html>). Предполагается сравнение полученной таким образом частотности стимульной словоформы и количества ошибок, допущенных при ее конструировании испытуемыми. Двухкомпонентная модель усвоения морфологии будет предполагать значительно меньшее количество ошибок в стимулах, образованных по типу 2-го склонения, мужского рода (дефолт) или более частое ошибочное склонение по этому типу. Если же будет проследиваться определенная закономерность в выборе целевой падежной формы в зависимости от предшествующих (прайминг-эффект), что отмечают польские исследователи (Krajewski, Theakston, Lieven et al. 2011), это будет свидетельствовать в пользу теории, основанной на употреблении (однокомпонентной модели). Возможны проявления языковой аттриции, что может выражаться в большом количестве нулевых окончаний.

Дальнейшее изучение русского как унаследованного способно предоставить нам новые сведения о закономерностях становления морфологического компонента языковой системы и углубить наше понимание соотношения «система — норма» в условиях изменившегося речевого окружения.

### **Литература**

- Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Krajewski G., Theakston A., E., Lieven V. Productivity of a Polish child's inflectional noun morphology: a naturalistic study // *Linguist: Morphology*. 2012. February. Vol. 22, N 1. P. 9–34.
- Krajewski G., Theakston A., E. Lieven V. et al. How Polish children switch from one case to another when using novel nouns // *Challenges for models of inflectional morphology, language and cognitive processes*. 2011. Vol. 26, N 4–6. P. 830–861.
- Polinsky M. Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian // *Russian Linguistics*. 2007. Vol. 31, № 2. P. 157–199.

**Т.М. Марголина,**  
гимназия № 85,  
Санкт-Петербург  
logopedtm@gmail.com

## **ОСВОЕНИЕ АДЪЕКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИНОФОНАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **ACQUISITION OF ADJECTIVE VOCABULARY BY PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN ACQUIRING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE**

*Мы исследовали, как младшие школьники-инофоны осваивают адъективную лексику, и попытались выяснить различия, которые имеются в их лексиконе по сравнению с адъективным лексиконом русского ребенка-монолингва. Знание закономерностей освоения ребенком неродного языка необходимо не только лингвисту, но и школьному учителю, психологу, логопеду, специалисту по развитию речи, преподавателю РКИ. Без них невозможно создать методику для эффективной помощи детям.*

*The article investigates how the bilingual primary school age students learn the adjective vocabulary and tries to figure out the differences in their vocabulary from the adjective vocabulary of Russian monolingual children. Not only a linguist needs to know the rules of the second language development in children, but also a school teacher, a psychologist, a speech therapist, a specialist in the development of speech, a Russian as a second language teacher. It is impossible to create an effective technique to help children without these specialists.*

*Адъективный словарь, качественные прилагательные, ментальный лексикон, дети, осваивающие русский язык как второй.*

*Adjectival dictionary, qualitative adjectives, mental lexicon, children acquiring Russian as a second language.*

Проведенный этнолингвистический эксперимент на материале 40 качественных прилагательных (КП), показал, что адъективный словарь инофонов на треть «отстает» от словаря КП русскоязычных

сверстников. Пассивный словарь на 37 % шире активного, в то время как у сверстников эта разница составляет только 1 %.

В ходе эксперимента по исследованию словаря КП нами было получено 1120 реакций. Все полученные ответы были проанализированы по двум направлениям: анализ активного и пассивного словаря КП у детей-инофонов и анализ ошибок в сравнении с лексикой прилагательных русскоязычных монолингвов младшего школьного и дошкольного возраста.

Две трети (67 %) КП находятся в активном и пассивном словарях, 28 % — только в пассивном, и только 5 % отсутствует. Разница между пассивным и активным словарями прилагательных у детей-инофонов составляет 28 %. Эта лакуна достаточно большая (вслед за М.Б. Елисейевой мы называем различия между активным и пассивным словарями лакуной (Елисеева 2008: 64)). У всех детей-инофонов в активном словаре есть слова *большой, маленький, густый, грязный, тихий*. По-видимому, это объясняется сравнительно простой семантической структурой этих слов и тем, что они наиболее часто встречаются в инпуте непосредственно или имеются образованные от них качественные наречия (*густо, горячо* и т.п.). У всех иноязычных школьников только в пассивном словаре находится прилагательное *узкий*. Словом *тонкий* активно пользуется 1 человек. Не более половины испытуемых активно употребляют слова *широкий, короткий, здоровый, соленый, полный, мягкий, твердый, медленный, легкий*.

Следовало посмотреть, как осваиваются слова внутри семантической пары (группы) и между разными группами. В основе семантики вкусовых прилагательных лежат особенности перцептивного восприятия, этим объясняется их не столь частое продуцирование и смешение в пределах семантической группы. При актуализации этой группы слов необходимо уточнять сферу их референции. Тактильные прилагательные, характеристики по весу, возрасту, скорости, наполняемости употребляют в среднем 50% респондентов. Эти слова необходимо переводить из пассивного словаря в активный.

Параметрические прилагательные линейного размера, за исключением пары *высокий / низкий*, находятся на самом последнем месте по употребительности. При этом пара *широкий / узкий* отличается по употребительности на 32,2 %. Параметрические прилагательные продуцируют только 10,7 % детей. Не стоит начинать сопровождающее обучение с этих слов, дети должны быть достаточно подготовлены к их восприятию.

Интересно проследить, лексема с каким полюсом преобладает в паре и каков разрыв между двумя полюсами. Это может подсказать нам стратегию становления словаря прилагательных у инофонов. В среднем распределение по полюсам одинаковое и составляет 17,4%. Нет разрыва в употреблении пар *большой / маленький, густый / грязный, сильный / слабый, твердый / мягкий*. Эти прилагательные постигаются одновременно. Среди них есть как часто, так и редко продуцируемые КП. Незначительные расхождения (<10%) среди слов *горячий / холодный, веселый / грустный, мокрый / сухой, высокий / низкий*. Самая большая разница между словами *толстый / тонкий*. *Толстый* употребляют 78,6% детей, а слово *тонкий* — лишь 7,1%. Видимо, такая разница может объясняться тем, что у слова *толстый* есть дополнительное значение ‘полный, грузный’, это достаточно актуальное слово для школьника. Итак, можно эффективно пополнять словарь иноязычных учащихся дополнительными значениями, что не только не помешает становлению словаря, но и ускорит этот процесс. Также во всех парах параметрических прилагательных линейного размера преобладают лексемы положительного полюса. Указание на преобладание скорости, тяжести, возраста актуальнее для ребенка, осваивающего второй язык. Он ориентируется на тех, кто старше, ему важнее сделать что-либо (выучить уроки, пробежать эстафету) быстрее. Инофоны хорошо осваивают слово *тяжелый*, так как важнее сказать (да и чаще можно услышать) *тяжелый портфель*, а антоним *легкий* не так актуален для детей.

Стоит обратить внимание, что для частнооценочных прилагательных с эмоциональной (*веселый / грустный*), этической (*добрый / злой*) оценкой характерно преобладание, хоть и невысокое, прилагательного с отрицательным смыслом. Это может свидетельствовать о процессе социальной адаптации «...в полиэтнических школах, где в одном классе обучаются дети-мигранты нескольких национальностей, имеющие языковые проблемы и зачастую испытывающие языковой и культурный шок при вхождении в русскоязычную среду» (Михеева 2009: 5). Ребенок напряжен, слово *злой* он говорит на 14% чаще, чем *добрый*. При выражении эмоционального состояния чаще использует *грустный*. На занятиях уместно помогать иноязычным учащимся выражать положительные эмоции и оценки. Актуализируя лексику положительной оценки, мы можем повлиять и на качество жизни мигранта.

Преобладание в словаре лексем *тихий, больной, пустой* с отрицательным смыслом, как нам кажется, связано со школьной жизнью. Чаще всего на уроке призывают к тишине, спрашивают о том, кто

болен, выясняют, кого нет на пустом месте. Важно также сообщить, когда у тебя пустая тарелка, и попросить еды.

### **Анализ ошибок в употреблении качественных прилагательных**

Ошибки были распределены по следующим типам: 1) лексико-семантические инновации в области прилагательных линейного размера (*тонкий* вместо *узкий*); 2) ошибки в области вкусовых прилагательных (*кислый* вместо *соленый*); 3) ошибки, связанные с полисемией слов (*худая книга*); 4) паронимические замены (*нижний* — *низкий*).

Причин смещения вкусовых прилагательных может быть несколько: дети младшего школьного возраста различают вкусовые оттенки, скорее всего, эта лексика используется ими в семейной обстановке. Поскольку слова данной семантической группы формируются в достаточно раннем возрасте, то, вероятнее всего, дома они чаще рассуждают о вкусе на родном языке. В таком случае уместно обратиться к родному языку учащихся для уточнения значения слова. В целом, объем вкусовых КП в активной речи составляет 66,1%, что является немаленьким показателем. Их смещение может быть связано еще и с традициями национальной кухни. То, что для проживающих на территории России, может показаться горьким или соленым, для носителя культуры из южных регионов может быть «нормальным» по вкусу. В ходе пилотного эксперимента некоторые респонденты называли чеснок острым и вкусным. Русскоязычные дети не приводили подобных ассоциаций.

Рассмотрим подробнее лексико-семантические инновации. Ошибки были у всех иноязычных школьников независимо от родного языка, возраста и времени пребывания в русскоязычной среде. У взрослых носителей азербайджанского и армянского языков мы выяснили, что в этих языках есть специальные слова для обозначения линейных размеров, эквивалентные русским, но их лексическая сочетаемость не всегда совпадает с русскими эквивалентами.

Качественное прилагательное *узкий* вызвало больше всего затруднений у инофонов. При предъявлении парных предметных картинок *широкое полотенце/узкое полотенце* давалась инструкция: *Это разные полотенца. Сравни их по ширине. Какое это полотенце? Слово «ширина» тебе поможет*. Прилагательное *широкий* с такой подсказкой назвали все испытуемые. Если это *широкое полотенце, то это какое?* Часто предлагалось слово *маленькое*, после чего следовала просьба сказать поточнее. В случае затруднения давалась подсказка первого, при необходимости — второго слога *у...ска...* С заданием даже с подсказкой не справилась часть инофонов. Следовательно, этого

слова нет даже в пассивном словаре. Один из инофонов употребил сочетание *немножко шире* в значении 'незначительное по ширине'. Часто *узким* назывались тонкое бревно и короткая ленточка. С чем связано такое смешение? В данном случае опыт у детей, безусловно, есть, но, видимо, мала частотность обозначений данных параметров с использованием русского языка. У детей-монолингвов в более раннем возрасте тоже встречаются подобные ошибки. Они обусловлены семантической сложностью данных слов. Общим для всех значений слова узкий является дополнительная пространственная сема 'двухнаправленная пространственная характеристика'. Она также характерна и для семантической пары *тонкий / толстый*, именно здесь и происходят смешения. Возможно, некоторые из инофонов еще не успели овладеть до конца семантикой этих слов на родном языке, а уже оказались в условиях двуязычия. Тогда в практической деятельности следует осваивать эти понятия с опорой на наглядность, как предлагается в работах по методике развития речи и логопедии.

**Становление адъективного словаря детей-инофонов и русскоязычных монолингвов дошкольного возраста.** Появление прилагательных связывают с лексическим взрывом, когда накапливается достаточный запас существительных. В речи детей-мигрантов слова-признаки тоже появляются не сразу.

При освоении прилагательных существенное отличие между монолингвами раннего возраста и инофонами заключается в том, что у детей-инофонов младшего школьного возраста пассивный словарь гораздо шире активного.

Самые распространенные ошибки иноязычных школьников — лексико-семантические инновации — также встречаются у монолингвов. Среди них у детей раннего возраста бывают замены антонимами, например, *узкий* заменяет слово *широкий*, и наоборот. Ребенок освоил семантическое основание параметра сравнения, но путает названия положительного и отрицательного полюсов шкалы, таких случаев у инофонов нет. Значит, осваивая язык, двуязычный ребенок четко представляет систему размерности, затруднение вызывает только дополнительная пространственная сема. У монолингвов эти ошибки со временем проходят, а у инофонов с более развитыми в силу возраста когнитивными способностями даже не возникают.

Прилагательные внедряются в ментальный лексикон в связи с богатыми ассоциациями с другими словами. Дети-инофоны усваивают прилагательные группами, они больше склонны к системности.

Мы видим, что в среднем у детей раннего возраста на 26% преобладают слова с положительным смыслом: *большой, горячий, громкий*,

что связано с особенностями возраста и инпута. Для инофонов это совсем не значимо. Или, наоборот, при характеристике по громкости им важнее призвать к тишине.

Существенные отличия обнаруживаются в расположении по полюсам и разнице в употреблении детьми лексем *быстрый* / *медленный*. Видимо, это связано с темпом социальной жизни, который у ребенка 7–10 лет интенсивнее, чем у малыша 2–3 лет. Взрослому необходимо часто что-то делать быстрее других или укладываться в определенные временные рамки. Чем ребенок старше, тем быстрее он может передвигаться, и это обуславливает предпочтение определенных слов. Кроме того, возможно, что ребенку раннего возраста легче выделить из потока событий предметы, которые передвигаются медленнее.

Одинаковая ситуация с одинаковым значением полюса и разницей (20–21%) складывается для пары *полный* / *пустой*. Маленькому ребенку, так же как и инофону постарше, важнее сказать *пустой*. Это можно связать с потребностью ребенка обладать чем-то, чего у него нет. Например, *у меня тарелка пустая*. Отличие лишь в том, что инофоны на 23% чаще используют эти слова.

**Причины успехов и затруднений в освоении адъективного словаря инофонами.** Анализируя словарь КП детей-инофонов, мы нашли его слабые и сильные стороны. Мы приведем здесь основные позиции, на которые необходимо будет обращать внимание при дальнейшей разработке методики развития, формирования и коррекции этого словаря.

*Успехи в освоении адъективного словаря инофонами в естественных условиях*

- Словарь детей-инофонов, осваивающих второй язык, формируется системнее, чем у монолингвов, в связи с преобладанием парадигматических ассоциаций, что характерно для младших школьников.

- Когнитивное развитие младших школьников позволяет осваивать частные значения КП и закреплять основные значения с опорой на ассоциативные связи (например, *толстый* успешно осваивается в двух значениях).

- Самые частотные КП стабильно входят в активную речь. Например, прилагательные общего размера (*большой* / *маленький*) можно использовать для закрепления согласования по роду и развития речи иноязычных учащихся уже на первых этапах вхождения в язык.

*Трудности, в освоении адъективного словаря инофонами в естественных условиях*

- КП появляются в активной речи только при достаточном накоплении словаря существительных.
- Большой объем разнообразного речевого инпута порождает большой разрыв между пассивным и активным словарями.
- Большой объем разнообразного речевого инпута позволяет инофону воспринимать как прямые, так и переносные значения слов, КП с различной лексической сочетаемостью, что в ряде случаев порождает соответствующие ошибки.
- Для обозначения признаков, освоенных в детстве и обозначаемых в бытовой речи (например, вкусовых) в семьях, чаще используются прилагательные родного языка.
- Традиционные особенности национальной кухни могут влиять на освоение и употребление вкусовых прилагательных.
- Прилагательные линейного размера, возможно, не усвоены детьми на родном языке (некоторые респонденты уехали из своего региона в 3–5 лет), и поэтому ребенок испытывает трудности при продуцировании и даже понимании этих КП на втором языке. У этих слов может не различаться дополнительная сема ориентировки протяженности или двунаправленная пространственная характеристика.

### **Литература**

- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Михеева Т.Б.* Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.

**О.В. Ненонен,**  
Университет Тампере,  
Тампере, Финляндия  
olga.nenonen@uta.fi

## **ФОНОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДВУЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА: ДЕЦЕЛЕРАЦИЯ ИЛИ АКСЕЛЕРАЦИЯ?**

### **PHONOLOGICAL DEVELOPMENT OF A BILINGUAL CHILD: DECELERATION OR AXELERATION?**

*В речевом онтогенезе билингвизм может оказывать позитивное или негативное влияние на фонологическое развитие, а также может не отражаться на формировании фонологического компонента языковой системы. В работе демонстрируется, каким образом указанные три направления находят подтверждение на материале финско-русского онтобилингвизма.*

*Bilingualism may influence the phonological development of children in either positive or negative way. It may also have no impact on the development of a phonological aspect of the language system. The present research shows the evidence for all three directions in bilingual Finnish-Russian acquisition.*

*Фонологическое развитие, билингвизм, интеракция, интерференция, трансфер, русский язык, финский язык.*

*Phonological development, bilingualism, interaction, transfer, Russian, Finnish.*

Сравнительно недавно, несколько десятилетий назад, еще велись многочисленные дискуссии о вреде билингвизма, сегодня преимущества билингвизма уже не вызывают сомнений. Двуязычным людям приписываются, в частности, хорошие когнитивные способности, высококоразвитое дивергентное мышление, способность к повышенной концентрации внимания и одновременному выполнению нескольких задач (Протасова 2004, 2010; Чиршева 2012; Kovács, Mehler 2009; Bhattacharjee 2012 и др.). Недавно завершённые масштабные медицинские исследования позволяют говорить об устойчивости мозга билингвов к болезни Альцгеймера (Bhattacharjee 2012).

В настоящее время влияние двуязычия на развитие лингвистической компетенции здорового человека в целом считается благоприятным. Билингвы, как правило, отличаются выраженными способностями к языкам, хорошо развитым металингвистическим восприятием. Тем не менее при становлении двуязычия на определенных этапах развития языковой компетенции могут возникать трудности, вызванные взаимодействием языков, то есть интеракцией. В целом можно говорить о трех направлениях языкового развития при билингвизме:

- Языковое взаимодействие мешает развитию, вызывая разнообразные негативные явления, в частности замедление темпов развития и интерференцию. Й. Пароди и Ф. Женесе называют эти явления децелерацией (deceleration) и трансфером (transfer) (Paradis, Genesee 1996).

- Языковое взаимодействие не оказывает заметного влияния на освоение родных языков.

- Языковая компетенция в одном из двух родных языков оказывает благоприятное воздействие на становление другого языка. Иначе говоря, интеракция языков имеет положительный эффект и выражается, например, в ускорении темпов развития языковой компетенции, то есть в акселерации (acceleration), по терминологии Й. Пароди и Ф. Женесе (Paradis, Genesee 1996).

Влияние билингвизма на фонологическое развитие — область, до сих пор мало изученная. В ряде исследований у билингвов было обнаружено временное отставание в освоении восприятия и воспроизведения согласных и гласных, например, в испанском и английском языках (Sebastián-Gallés, Bosch 2009; Fabiano-Smith, Barlow 2010; Garcia-Sierra Rivera-Gaxiola, Percaccio et al. 2011). В то же время в других экспериментах не удалось обнаружить негативного влияния двуязычия на становление системы гласных и согласных (Burns, Yoshida, Hill et al. 2007; Sundara, Polka, Molnar 2008; Fabiano-Smith, Barlow 2010).

Проводимое нами исследование фонологического развития детей-билингвов в целом подтверждает гипотезу о более медленных темпах усвоения согласных билингвами в сравнении с русскими и финскими монолингвами (Корнев, Ненонен 2013). Тем не менее в собранном нами материале можно найти факты, свидетельствующие не только о негативном, но и о нейтральном и даже о позитивном влиянии билингвизма на овладение некоторыми линейными единицами, то есть отдельными звуками:

- Негативное влияние билингвизма наиболее заметно в замедленных темпах, то есть децелерации усвоения так называемых лингвоспецифических согласных: шипящих и свистящих, за исключением [с], палатализованных и некоторых звонких. Лингвоспецифичность, по-

нимаемая здесь как отсутствие указанных согласных в финском языке, объясняет ограниченные возможности артикуляторной практики этих звуков у билингвов. Замедленное усвоение, вероятно, также связано и с тем, что свистящие и шипящие в русском языке относятся к звукам позднего онтогенеза. Фонетическая интерференция, или трансфер, выражающийся в субституции звуков одного языка звуками другого языка, проявляется в виде иноязычного акцента. Примерами русского акцента в финском являются замены финских звуков [l], [m], [s] на палатализованные русские [л'], [м'], [с'] перед гласными переднего ряда [e], [i], [ä] (палатализация), замена финского носового палатального [ŋ] сочетанием русских согласных [нг], [нн], замены удвоенных согласных одиночными (сокращение геминат), замены глухих звонкими (озвончение) и т.д. Финский акцент в русском языке вызывается заменой шипящих и свистящих звуком [s] или кластерами [ts], [tʃ]; заменой звонких соответствующими глухими (оглушение), палатализованных — непалатализованными (отсутствие палатализации).

- О нейтральном влиянии билингвизма на фонологическое развитие можно говорить при становлении «исконно финских» согласных фонем и соответствующих им русских эквивалентов. В финской лингвистической традиции принято выделять так называемую минимальную систему согласных фонем, включающую /p/, /t/, /k/, /s/, /l/, /r/, /m/, /n/, /v/, /j/, /h/ (Karlsson 1983: 65–66). Материалы нашего исследования показывают, что указанные фонемы финского языка, за исключением /s/ и /r/, и соответствующие им фонемы русского языка формируются в одни и те же сроки у билингвов и монолингвов.

- Позитивное влияние финско-русского билингвизма заметно в акселерации усвоения небольшого количества согласных. Как показывает наше исследование, акселерация в финском языке затрагивает фонемы /s/ и /r/. По данным эксперимента, четырехлетние билингвы чаще демонстрируют правильную реализацию этих согласных фонем в финском языке по сравнению с финскими монолингвами, но к шестилетнему возрасту показатели выравниваются (Корнев, Ненонен 2013). На материале русского языка отмечается ускоренное усвоение билингвами палатализованного [с'] по сравнению с русскими монолингвами. Эта разница также заметна в раннем онтогенезе и нивелируется уже к 5 годам.

Таким образом, в речевом онтогенезе влияние билингвизма на фонологическое развитие может проявляться по-разному. В случае финско-русского билингвизма, рассмотренного в рамках настоящего исследования, более заметно негативное влияние, затрагивающее усвоение большого количества фонем. Это находит выражение в замедлении темпов фонологического развития — децелерации и фоне-

тической интерференции — трансфере. Однако, по данным нашего эксперимента, одновременное усвоение двух языковых систем далеко не всегда вызывает тормозящий эффект. В результате интеракции языков хорошо развитое фонологическое восприятие и воспроизведение, а также отработанные артикуляционные навыки в одном языке стимулируют ускорение фонологического развития, или акселерацию, в другом языке.

### Литература

- Корнев А.Н., Ненонен О. Фонологическое развитие в условиях симуль-танного русско-финского билингвизма: вертикальный и горизонтальный аспекты // Проблемы онтолингвистики — 2013. СПб., 2013. С. 420–425.
- Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб., 2004.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2010.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
- Bhattacharjee Y. Why Bilinguals Are Smarter // The New York Times. 2012. 17 March. URL <http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?ref=yudhijitbhattacharjee&r=0>.
- Burns T.C., Yoshida C.A., Hill K. *et al.* The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants // Applied Psycholinguistics. 2007. Vol. 28. P. 455–474.
- Fabiano-Smith L., Barlow J. A. Interaction in Bilingual Phonological Acquisition: Evidence from Phonetic Inventories // Int. J. Billing. Edic. Biling. 2010. Vol. 13, № 1. P. 81. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2802227/#R27>.
- Garcia-Sierra A., Rivera-Gaxiola M., Percaccio C.R. *et al.* Bilingual language learning: an ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production // Journal of Phonetics. 2011. Vol. 39. P. 546–557.
- Karlsson F. Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Porvoo; Helsinki; Jyva, 1983.
- Kovács A.M., Mehler J. Cognitive gains in 7-month old bilingual infants. // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106. P. 6556–6560.
- Paradis J., Genesee F. Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? // Studies in Second Language Acquisition. 1996. Vol. 18. P. 1–25.

- Sebastián-Gallés N., Bosch L.* Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: is the distributional account all there is to it? // *Developmental Science*. 2009. Vol. 12. P. 874–887.
- Sundara M., Polka L., Molnar M.* Development of coronal stop perception: bilingual infants keep pace with their monolingual peers // *Cognition*. 2008. Vol. 108. P. 232–242.

**А.И. Новицкий,**

*Пермский государственный национальный  
исследовательский университет,  
Пермь*

*d.n.novitsky@gmail.com*

**И.Г. Овчинникова,**

*Пермский государственный национальный исследовательский  
университет, Университет Хайфы*

*Пермь, Хайфа, Израиль*

*Ira.ovchi@gmail.com*

**ПОВЕСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ:  
КАК МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ПРОПОЗИЦИЙ  
В ВЫСКАЗЫВАНИИ ВЛИЯЕТ НА КОЛИЧЕСТВО  
ПАУЗ ХЕЗИТАЦИИ ВНУТРИ ФРАЗЫ?**

**NARRATIVES PRODUCED BY PRE-SCHOOL  
CHILDREN: HOW DOES THE MULTIPLY OF  
PROPOSITIONS AFFECT THE AMOUNT OF  
HESITATIONAL PAUSES IN THE UTTERANCE?**

*Исследуется зависимость между сложностью семантической программы высказывания и количеством пауз хезитации на материале повествований дошкольников. В качестве количественной оценки сложности семантической программы используется количество пропозиций. Паузы хезитации определяются посредством акустического анализа, существующая взаимосвязь множественности пропозиций и количества пауз хезитации оценивается ANOVA. В результате установлена статистически достоверная корреляция между множественностью пропозиций и количеством пауз хезитации внутри синтагм, входящих в сложное высказывание.*

*Stories produced by Russian-speaking preschool children include a lot of hesitations, pauses and self-corrections. Reasons for interruptions of fluent speech often become the subject of analysis. However, most researches focus on the syntagmatic level and neglect logical connection between sentences in a narrative. Meanwhile, it is well known, that every hesitation reflects some difficulties in the speech program that are caused by semantic complexity, individual peculiarities or situational factors. According to the common sense, there is a probable connection between the semantic complexity of the whole story and the number of hesitations in its syntagms, especially in a story told by a child. This assumption was confirmed by ANOVA and a correlation between multiplicity of propositions in an utterance and a number of pauses of hesitation in its syntagms was discovered.*

*Повествование, дошкольники, пауза, хезитация, пропозиция, акустический анализ.*

*Narrative, preschool children, pause, hesitation, proposition, acoustic analysis.*

Исследование становления способности рассказывать истории, как, впрочем, и умения порождать развернутые высказывания в различных жанрах, не теряет своей актуальности. Несмотря на огромный накопленный материал рассказов детей на разных языках, как спонтанных, так и записанных в жестко контролируемых условиях, многие вопросы остаются открытыми. Одна из причин сложности изучения способности детей сочинять и рассказывать заключается, на наш взгляд, в широкой индивидуальной вариативности особенностей рассказов детей одного и того же возраста, принадлежащих к одной и той же культурной традиции. В сущности, именно эта вариативность представляет собой неотъемлемую особенность рассказа как жанра: прелесть любому рассказу придают как раз отступления от строгих норм и проявление индивидуальных речевых привычек, отражение эмоций и настроений рассказчика, даже если при этом нарушается гладкость повествования. Это существенно не только для рассказа (в конечном итоге — повествования) как типа текста, но прежде всего для рассказа как жанра речи. Не случайно так называемые наивные свободные повествования со всеми побочными ассоциациями и многочисленными хезитациями считают ключевым материалом для выявления этнического самосознания и используют в качестве метода исследования в культурной антропологии.

Одно из отражений индивидуальных особенностей повествования, в первую очередь спонтанного рассказа, — это пауза хезитации. Паузы в речи — явление закономерное, обусловленное как фонетическим, так и физиологическим и когнитивным факторами (Кривнова

2012: 101). Большая часть пауз остается незамеченной слушающими; перерыв в звучании привлекает внимание, когда заметно затруднение в продолжении высказывания. Сама по себе хезитация как раз представляет собой некоторое отступление от правильной, «гладко текущей речи», совершенно необходимое для контроля реализации речевой программы и коррекции замысла (Рассказы 2009). В целом паузы занимают около четверти аудиозаписи, хотя длительность и количество пауз варьируют в зависимости не только от индивидуальных характеристик, но и от целого ряда факторов, в том числе от языка и культуры (там же). В любом случае, хезитация предполагает неожиданно возникшую трудность в планировании или реализации последующего отрезка речевой цепи, обусловленную либо отступлением от замысла в уже прозвучавшем сегменте (в этом случае неизбежны коррекция и саморедактирование), либо сбоем на одном из этапов реализации плана. Таким образом, хезитация выражает трудность выполнения семантической программы высказывания.

Трудность планирования семантики и выполнения семантической программы может быть вызвана внешними факторами коммуникативной ситуации, индивидуальными особенностями говорящего, а также сложностью самого предмета обсуждения. В данном случае под сложностью предмета обсуждения мы имеем в виду наличие нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных пропозиций, взаимосвязь и взаимообусловленность которых необходимо передать в сложном высказывании, чтобы сохранить линию повествования. Планирование высказывания с несколькими пропозициями предполагает создание сложной семантической программы. В этой сложной семантической программе по мере выстраивания синтаксических зависимостей необходимо удерживать отношение каждого звена к топику, то есть к общей исходной теме высказывания. Несмотря на детальную разработанность модели порождения речи в современной психолингвистике, соотношение этапов планирования «большой программы» ее развернутого высказывания и «малой программы» элементарной дискурсивной единицы остается неясным. Очевидно, что внутреннее обращение к «большой программе» по мере реализации элементарных дискурсивных единиц происходит постоянно в процессе контроля и сверки с исходным замыслом, о чем свидетельствуют саморедактирование и коррекция говорящего. Мы полагаем, что при реализации сложной семантической программы высказывания паузы хезитации встречаются достоверно чаще, чем при реализации относительно простой семантической программы с одной пропозицией. Иначе говоря, за подобной хезитацией скрывается когнитивный фактор. приметой объединения нескольких пропозиций

в одно высказывание является как использование подчинительных союзов и союзных слов, коннекторов, так и интонационный контур предложения. В качестве сигналов границ полипропозиционного высказывания мы рассматриваем синтаксические, пограничные, интонационные паузы. Несмотря на кажущуюся очевидность предположения об обусловленности количества пауз хезитации сложностью семантической программы высказывания, статистическая достоверность большего количества пауз хезитации и, возможно, их большей длительности в такого рода высказываниях пока не установлена.

Итак, одним из самостоятельных факторов, влияющих на хезитацию в спонтанной речи, мы считаем сложность семантической программы высказывания: в самом деле, чем больше пропозиций необходимо обработать в ходе развертывания синтаксической конструкции, тем вероятнее сбой в выборе словоформы или реализации артикуляторной программы. Проверим эту зависимость на детских повествованиях экспериментально.

Семантическая сложность — понятие относительное и оценочное. О сложности семантической программы высказывания свидетельствует количество пропозиций; для вербализации полипропозиционных комплексов используют сложные и осложненные синтаксические конструкции. Синтаксическая сложность напрямую коррелирует с сложностью семантической программы, поскольку каждая операция трансформации отдаляет поверхностную синтаксическую структуру от глубинной (Тестелец 2001). Однако в детской речи сложные предложения и сложные синтаксические конструкции (причастные и деепричастные обороты, разветвленные зависимости, пассивные конструкции) встречаются не так часто, что характерно и для спонтанной разговорной речи взрослых носителей языка (Лепская 2013). Кроме того, сложная семантическая программа может быть реализована цепочкой простых предложений. Чтобы упростить процедуру эксперимента и задать одинаковую сложность семантической программы всем испытуемым, мы воспользовались картинками, изображающими простое и сложное события соответственно. Сопоставление рассказов одного и того же ребенка об изображенном на картинке простом и сложном событиях позволяет создать благоприятные условия для выявления зависимости пауз хезитации от сложности семантической программы высказывания. В качестве стимульного материала детям шестилетнего возраста предъявлялась серия из 24 картинок о сбежавшей лягушке; сложное событие — одновременно происходящее бегство собачки от роя ос и падение мальчика, испугавшегося совы, с дерева (картинка 12); простое событие — мальчик и собачка перегнулись через лежащее бревно и пытаются разглядеть, что скрывается за ним (картинка

21). Специально отметим, что простое событие располагается ближе к концу повествования; предшествование сложного события простому позволяет нивелировать эффект возможного утомления и истощения внимания при описании относительно сложного события. Всего обработано 120 повествований. Для аудиоанализа и статистической обработки были выбраны только те повествования, в которых в той или иной мере описаны обе картинки. Таким образом, наше исследование выполнено на материале 18 повествований, удовлетворяющих критериям статистически сбалансированной выборки; сложное и простое события описаны одним и тем же автором в одной и той же коммуникативной ситуации в рамках развертывания повествования на основе серии картинок.

Оцифровка необходимого материала, находившегося на аналоговом носителе (аудиокассете), происходила с помощью специализированного оборудования и программы GoldWave. В результате оцифровки был получен звуковой файл с расширением \*.wav и следующими характеристиками: качество звука — 352 кбит/сек, размер аудиообразца — 16 бит, частота дискретизации — 22 кГц, формат аудио — PCM. В ходе анализа материала определялось количество пауз хезитации различного типа и межфразовых (интонационных, интаксических, пограничных) пауз. Их длительность измерялась с помощью компьютерной программы Adobe Audition 3.0.

Мы выделили в нашем материале четыре вида пауз:

- межфразовые паузы, отражающие смысловое членение речи: *Одной лунной ногою... маленький мальчик... и... его любимец пес сидели... в его небольшой комнате.* (0,40 с) *Они любовались маленьким лягушонком, прибежавшим... к ним... домой.* (0,54 с) *Он... в тот момент находился... в небольшой банке;*

- заполненные паузы хезитации, совпадающие с межфразовыми: *(2,34 с) М-м... как-то... везером мальчик, как обычно, ложился спать и оставил лягушку на полу.* (0,76 с) *Э-э.. ногою... м-м... лягушка вылезла из банки и э... ускакала.* (1,89 с) *М... утром, когда мальчик проснулся, он обнаружил, что... лягушки нету;*

- незаполненные паузы хезитации внутри фразы: *А за собакой погналась... погнался рой пгел;*

- заполненные паузы хезитации внутри фразы: *Ногою... м-м... лягушка вылезла из банки.*

Межфразовая (интонационная, синтаксическая, пограничная) пауза со звуковым заполнителем рассматривалась нами как межфразовая пауза, совпадающая с паузой хезитации. Пауза без заполнителя, соответственно, считалась простой межфразовой паузой ввиду отсутствия каких-либо признаков трудности речепорождения. Хотя

сигналом хезитации может быть длительность незаполненной пограничной паузы, в данном исследовании мы не использовали этот сигнал, поскольку длительность пограничных пауз у дошкольников значительно превышает тот же показатель в речи подростков и взрослых (Овчинникова 2012), что существенно затрудняет статистически достоверное выделение совпадений пограничных пауз с незаполненной хезитацией. Заполненные паузы хезитации, совпадающие с межфразовыми, отличаются большей длительностью и включают в себя не только физическую паузу, но еще и заполнитель. Таким образом, мы учитывали и межфразовую, и внутрифразовую хезитацию, причем незаполненная пауза хезитации выделялась нами только внутри фразы, что позволяло избежать смешения хезитационных и межфразовых (интонационных, синтаксических, пограничных) пауз.

Для статистической обработки материала мы использовали однофакторный дисперсионный анализ ANOVA в программном пакете SPSS Statistics 17.0 (см. количественные данные в таблице).

Исследование показало, что имеется определенная статистически достоверная зависимость между сложностью семантической программы высказывания и количеством незаполненных пауз хезитации при уровне значимости 0,091, что составляет менее 10 % ошибки

#### Дисперсионный анализ пауз хезитации (ПХ)

		Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	F-критерий	Значимость
Количество заполненных ПХ	Между градациями	0,047	1	0,047	0,183	0,670
	В пределах градации	20,126	79	0,255		
	Всего	20,173	80			
Количество незаполненных ПХ	Между градациями	0,714	1	0,714	<b>2,926</b>	<b>0,091</b>
	В пределах градации	19,286	79	0,244		
	Всего	20,000	80			
Длительность заполненных ПХ	Между градациями	0,450	1	0,450	0,839	0,363
	В пределах градации	42,397	79	0,537		
	Всего	42,848	80			
Длительность незаполненных ПХ	Между градациями	0,295	1	0,295	1,870	0,175
	В пределах градации	12,450	79	0,158		
	Всего	12,745	80			

(в таблице выделено полужирным шрифтом). Такой критерий удовлетворяет общепринятой традиции. Иначе говоря, мы получили подтверждение зависимости количества пауз хезитации внутри фразы от семантической сложности программы высказывания. Зависимость между количеством заполненных пауз хезитации, длительностью пауз хезитации и семантической сложностью высказывания статистически не значима. Полагаем, что недостоверность различий в заполненных паузах хезитации обусловлена совпадением межфразовой и внутрифразовой хезитации.

Таким образом, статистический анализ позволил нам установить тенденцию, отражающую влияние фактора «сложность семантической программы высказывания» на количество незаполненных пауз хезитации. Это означает, что в высказываниях со сложной семантической программой незаполненные паузы хезитации, а именно хезитации в пределах фразы, встречаются существенно чаще, чем при реализации относительно простой программы. Иначе говоря, разные рассказчики испытывают затруднение в «гладком» развертывании повествования и делают перерыв в артикулировании, чтобы проконтролировать уже прозвучавший сегмент и сверить озвученное с запланированным в случае реализации сложной программы с несколькими пропозициями; те же рассказчики существенно реже испытывают подобные затруднения при реализации относительно простой программы. На наш взгляд, это соответствует представлению о параллельной обработке всей необходимой информации по мере развертывания речи и параллельном протекании контроля и планирования сегментов речевой программы. Хезитация в этом случае отражает сбой в синхронизации процессов контроля за исполнением «малой программы», сверку с программой текущего полипропозиционного высказывания («большой программой») и планирование артикуляции непосредственного отрезка речи.

Отсутствие статистически значимой зависимости между сложностью семантической программы и длительностью хезитации объясняется, на наш взгляд, сравнительно большим влиянием на длительность паузы различных индивидуальных характеристик и ситуативных факторов (Рассказы 2009; Кривнова 2011). Очевидно, незаполненная хезитация отражает как контроль за реализацией текущего «ломтя» фразы, так и сверку с целой сложной программой. Так называемые ломти (chunks) обычно совпадают с элементарной дискурсивной единицей (там же). Причиной хезитации в данном случае выступает фактор относительной сложности семантической программы, то есть когнитивный фактор, хотя, конечно, возможно совпадение нескольких причин хезитации.

Мы получили статистическое подтверждение тому, что для внутрифразовой хезитации существенны не только непосредственно предшествующий сегмент речи и последующий шаг в реализации программы высказывания («малая программа»), но и более широкая арена, а именно часть «большой программы» целого рассказа, объединяющая несколько «малых программ» в рамках полипропозиционного комплекса.

Статистическая достоверность полученных на нашей выборке результатов позволяет переносить их на всю генеральную совокупность, то есть на спонтанные повествования шестилетних детей. Между тем резонно предположить, что внутрифразовые хезитационные паузы в высказываниях со сложной семантической программой также достоверно чаще встречаются в рассказах взрослых, причем вне зависимости от принадлежности к культурной традиции. Тем не менее мы не рискнули бы распространять наши результаты столь широко. Такое предположение нуждается в независимом статистическом подтверждении.

### **Литература**

- Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса / Под ред. А.А. Кибрика, В.И. Подлесской. М., 2009.
- Кривнова О.Ф.* Интонационно-паузальное членение речи в контексте модели речепорождения // *Язык и речевая деятельность*. Т. 10–11. СПб., 2012. С. 95–106.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М., 2013.
- Овчинникова И.Г.* Особенности пауз хезитации в русской речи (на материале сопоставления монологов носителей языка и русско-иврит / иврит-русских билингвов) // *Язык и речевая деятельность*. Т. 10–11. СПб., 2012. С. 147–155.
- Тестелец Я.Г.* Введение в общий синтаксис. М., 2001.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

**Т.И. Петрова,**  
Дальневосточный федеральный университет,  
Владивосток  
petrova27@mail.ru

**УКРАИНСКО-РУССКОЕ ПОЛУЯЗЫЧИЕ  
В КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕБЕНКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ВОСПОМИНАНИЙ О ДЕТСТВЕ)**

**UKRAINIAN-RUSSIAN SEMI-MULTILINGUALISM IN  
THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A RUSSIAN  
FAR EAST CHILD (BASED ON THE CHILDHOOD  
MEMORIES)**

*Исследование посвящено проблеме украинско-русского полуязычия в Дальневосточном регионе России. Предпринята попытка выделить проявления полуязычия в коммуникативной компетенции русскоязычных детей, являющихся потомками украинских переселенцев (материалом послужили воспоминания о детстве).*

*This study investigates the problem of Ukrainian-Russian semi-multilingualism in the Russian Far East. The article seeks to identify the features of semi-multilingualism in communicative competence of Russian-speaking children descended from Ukrainian migrants (sources of survey are childhood memories).*

*Близкородственные языковые контакты, украинско-русское полуязычие, метаязыковая деятельность ребенка.*

*Closely related language contacts, Ukrainian-Russian semi-multilingualism, child's metalinguistic activity.*

По замечанию А.А. Залевской, содержание и объем понятия «двуязычие» требуют более точного определения с учетом «сложнейшего взаимодействия комплекса внутренних и внешних факторов, обусловливающих специфику двуязычия» (Залевская 2011: 34). В данном контексте актуальность приобретает и рассмотрение явлений, смежных с билингвизмом. Малоизученным, например, остается по-

луязычие, возникающее в ситуациях, когда «общение индивида с носителями его родного языка ограничено, а уровень коммуникативно-го взаимодействия с носителями языка, доминирующего в языковом сообществе, невысок» (Беликов, Крысин 2001: 58). Адекватное знание родного языка при этом утрачивается, а второй язык «осваивается в ограниченных пределах» (там же). Особое проявление социальное полуязычие получает в условиях контактирования близкородственных языков, которое предполагает «развитие смешанной речи и высокую степень интерференции» (Словарь... 2006). Феноменом такого рода, в частности, является суржик — языковая разновидность, представляющая собой смесь русского и украинского языков. Традиционно термином «суржик» обозначается «украинская речь, подверженная влиянию русского языка» (Курохтина 2010). Близкородственные языковые контакты (в том числе и русско-украинские) до сих пор остаются «наименее изученной областью социолингвистики» (там же). В настоящее время эта проблема активно исследуется украинскими лингвистами (работы В.М. Труба, В.М. Манакина, К.Л. Крутий и др.), в центре внимания которых — массовое украинско-русское взаимодействие на территории Украины.

Объектом нашего исследования является русско-украинское языковое взаимодействие на юге Дальневосточного региона России, а именно в Приморье. Как известно, активное освоение этой территории началось со второй половины XIX века посредством массового переселения крестьян из европейской части России, Украины, Белоруссии. Переселение продолжался в течение ряда десятилетий, причем особо отмечают масштабный характер переселения с Украины: украинцы составляли вторую по численности (после русских) славянскую этническую группу на Дальнем Востоке (Оглезнева 2011). Уже со второй половины XIX века начинает формироваться региональная культурная традиция, яркой характеристикой которой стало восточнославянское взаимовлияние: на унифицированной основе складывалась особая субкультура. Как отмечает Л.Е. Фетисова, у русских изменение культурных традиций не привело к перемене этнического сознания, тогда как у большинства украинцев и белорусов, родившихся на Дальнем Востоке, такие изменения произошли (Фетисова 1994). Данное обстоятельство оказало существенное влияние и на характер языковой ситуации в регионе. Главными ее особенностями, по словам Е.А. Оглезневой, стали «изначальная пестрота славянского диалектного ландшафта» и неизбежное языковое взаимодействие. При этом с самого начала позиция русского языка на Дальнем Востоке была сильнее и вследствие численного превосходства его

носителей, и вследствие его статуса: статус государственного языка обусловил активное продвижение его литературной формы (Оглезнева 2011). Результатом стала постепенная утрата коммуникативной функции украинским и белорусским языками, что не могло не привести к появлению близкородственного полуязычия, почти исчезнувшего у современных жителей Дальнего Востока.

В контексте представленной языковой ситуации интерес вызывает вопрос: обнаруживается ли как-то полуязычие в коммуникативной компетенции русскоязычных детей, являющихся потомками украинских переселенцев? Нами предпринята попытка реконструировать функционирование украинско-русского полуязычия в коммуникативно-речевой деятельности ребенка, живущего на Дальнем Востоке. Материалом для наблюдения послужили воспоминания двух сестер (1954 и 1959 годов рождения) о детстве и о бабушке (по материнской линии), которая в возрасте семи лет была привезена на Дальний Восток из Киевской губернии (в детстве сестры много времени проводили у бабушки в деревне). На вопрос о том, на каком языке говорила бабушка, мать сестер ответила, что «это был не украинский язык, но и не русский», кроме того, рассказала, что, когда они с сестрой начали учиться в школе и стали хорошо говорить по-русски, но дома по-прежнему пользовались и языком родителей (полуязычием), бабушке (их матери) становилось трудно понимать детей («Кажить [говорите] одним языком», — говорила она им). Анализ материала воспоминаний позволил выделить несколько проявлений украинско-русского полуязычия в детской речи.

Прежде всего, следует сказать о том, что все факты полуязычия осознавались детьми в соотношении с родным для них русским языком. Во-первых, дети обращали внимание на «смешное» произношение слов, очень похожих на русские: *зэрэмуха* (черемуха), *квасоля* (фасоль), *гиснык* (чеснок), *свыння* (свинья), *ґорóд* (с фрикативным [γ]) (огород), *колодязь* (колодец), *хрон* (хрен) и т.п. Во-вторых, осознавалась омонимия некоторых «полуязычных» и русских слов, например: услышав бабушкину реплику: «*Еи головик*», — девочка спросила: «*Но она ведь тоже геловек?*» — на что бабушка ответила: «Ну, это муж значит». Недоумение вызвали бабушкины слова *Пиду в лавку* (с сонорным губно-губным согласным [w]), потому что лавкой называли скамью у калитки, в дальнейшем же в пассивном словаре сестер закрепилось еще одно значение — «магазин». Не сразу был понят детьми смысл высказывания *W недилю пиду в Кировку* (= В воскресенье пойду (поеду) в Кировку), бабушка объяснила так: «Недиля — по-нашему воскресенье». Удивляло, когда бабушка на-

зывала кота *kit* (украинское *kit* — кот), долгое время казалось, что это его кличка. В-третьих, происходило осознание внутренней формы некоторых слов, например: часто слыша бабушкино *Идить вегерять* (ужинать), девочка спросила: «*Вегерять, потому што вегером?*» В-четвертых, осознавались различия словообразовательные (*гуска* — гусыня, *курка* — курица, *пишакá* — пешком, *босикá* — босиком) и морфологические (*морква* — морковь, *биуáй* — беги, *пидэмó* — пойдем).

Важно отметить, что единицы полуязычия использовались в пассивной речевой деятельности детей — в общении сестер с бабушкой. Их активная речевая деятельность всегда осуществлялась с помощью русского языка, но сказанное бабушкой, как правило, было понятным, поэтому коммуникация оказывалась вполне успешной. Например, на вопрос бабушки: «*Кашу уарбузяну исты будэшь?*» — девочка отвечает: «*Да! Я люблю тыквенную кашу*» — (*уарбуз* — тыква → *уарбузяна* — тыквенная) — в речевой деятельности ребенка в этом случае наблюдается некоторое подобие кодового переключения. Интересно, что первое осознание слова *гарбуз* из-за смешения с близким по звучанию словом *арбуз* вызвало некоторый коммуникативный сбой, когда, услышав бабушкино *Щас уарбузá принесу*, девочка ожидала арбуз и огорчилась, увидев тыкву. Чаще всего, понимание полуязычия проявлялось в невербальной реакции детей на речь бабушки. Например: *лизáй на уорище* (*лiзти* — взбираться вверх, *горище* — чердак) — девочка лезет на чердак, выполняя просьбу бабушки; *сорви цибулю* (*цибуля* — лук) — идет рвать лук; *одевай зоботи* (*зоботи* — сапоги) — надевает сапоги; *закрой хвиртку* (*хвиртка* — калитка) — закрывает калитку и т.п.

Отдельные номинации из речи бабушки стали частью активного словаря детей, как правило, в случаях отсутствия однословных русских эквивалентов. Так, слово *мiсник* (шкаф для посуды) сестры использовали, даже став взрослыми, но лишь применительно к бабушкиному дому, адаптировав его к русской фонетике (произносили, в отличие от бабушки, мягкий [н']) и к русской грамматике (использовали форму предложного падежа *в миснике* вместо формы *в мисныку*). Прочно вошли в лексикон сестер слова *порiггá* (красная смородина) и *рясний* (*рясно*) (обильный (о плодах или цветах), например: *Рясно геремуха цветет; Какая рясная яблоня* и т.п.), хотя используются они только в семейном общении. Эти лексические единицы в речи уже взрослых жителей Дальнего Востока, носителей русского языка, можно считать маркерами связи между поколениями украинских переселенцев.

Наши наблюдения подтверждают данные о том, что «в условиях взаимодействия близкородственных языков интерференция не вли-

яет на результат коммуникации» (Курохтина 2010), не вызывает непонимания между коммуникантами. Основанное на интерференции украинско-русское полуязычие, в частности, не вызывает особенных затруднений в общении русскоязычных детей с носителями этого полуязычия. Встреча с таким языковым явлением играет определенную роль в формировании коммуникативной компетенции ребенка. Максимально активизируется его метаязыковая деятельность, обеспечивающая способность правильно использовать средства родного (русского) языка, формирующая представления о нормах этого языка. Можно предположить, что в такой ситуации своеобразное проявление получает свойственный билингам «механизм контроля, необходимый для правильного выбора языковых форм и значений именно того языка, который используется в текущий момент» (Залевская 2011: 39): ребенок, отбирая средства русского языка для активной речи, одновременно осуществляет коммуникацию с использованием в своей пассивной речевой деятельности средств украинско-русского полуязычия.

### **Литература**

- Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М., 2001.
- Залевская А.А. Некоторые спорные вопросы теории двуязычия // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Сб. статей / Отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. М., 2011. С. 33–47.
- Курохтина Т.Н. Межъязыковая интерференция в условиях близкородственного украинско-русского двуязычия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
- Оглезнева Е.А. Языковая ситуация в Приамурье: динамический аспект // Слово: Фольклорно-диалектологический альманах. Вып. 9: Славянское языковое взаимодействие в Дальневосточном регионе. Благовещенск, 2011. С. 7–24.
- Словарь социоллингвистических терминов / Отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006.
- Фетисова Л.Е. Особенности региональной культуры восточнославянского населения Приамурья и Приморья // Материалы научно-практической историко-краеведческой конференции, посвященной 100-летию Хабаровского краеведческого музея. Хабаровск, 1994. С. 114–116.

**В.А. Попова,**  
Шуменский университет им. епископа  
Константина Преславского,  
Шумен, Болгария  
labling@shu-bg.net

## **ИЗУЧЕНИЕ РУССКО-БОЛГАРСКОГО БИЛИНГВИЗМА СЕГОДНЯ: МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?**

### **STUDY OF RUSSIAN-BULGARIAN BILINGUALISM NOWADAYS: IS IT FASHION OR NECESSITY?**

*В предлагаемой работе подвергается анализу актуальность проблем болгарско-русского двуязычия, в частности у детей раннего и дошкольного возраста. Автор делает попытку представить существующие объективные основания для их тематизации в болгарской гуманитарной науке, а также наметить возможные исследовательские перспективы в данной области.*

*The article discusses several problems of Bulgarian-Russian bilingualism, in particular in children of early and preschool age. The author makes an attempt to outline the rationale behind their status in Bulgarian humanitarian studies, as well as to identify some possible areas for further research.*

*Болгарский язык, русский русский, освоение языка, билингвизм.  
Bulgarian, Russian, language acquisition, bilingualism.*

Проблемы русско-болгарского билингвизма в последние чрезвычайно динамические и противоречивые десятилетия пока еще не являлись объектом специальных исследований. С большой дозой уверенности можно утверждать, что они маркируют границы нового исследовательского поля, а это очерчивает ряд перспектив в контексте современного уровня развития науки и общественной жизни. В то же время налицо все условия для осуществления продуктивной и полезной работы в этом плане, в том числе следующие:

- Оптимальная научная среда в виде наличия целого множества глобальных гуманитарных исследований, посвященных русскому билингвизму — явлению, масштабы которого в наши дни разрастаются исключительно интенсивно;

- солидные базы речевых данных и ресурсов (лингвистических, дидактических, методических и др.) — корпусы речевых данных и современные программы для их обработки, разнообразные подсобные и иллюстративные дидактические материалы, а также мультимедийные продукты для преподавания русского языка взрослым и детям, богатые электронные библиотеки и т.д.

- исключительно динамическое исследовательское пространство в неограниченном online-режиме, в котором ученые непрерывно кооперируются, интегрируются, обмениваются информацией, в результате чего рождаются идеи о совместных проектах, сотрудничестве, современных образовательных продуктах, появляются сетевые сообщества и группы. Прекрасным примером в этом плане является открытая информационная сеть сайта Международного методического совета по вопросам билингвизма и межкультурной коммуникации<sup>1</sup> ([bilingual-online.net](http://bilingual-online.net)) для распространения полезной информации без границ.

- динамика и пестрота современного мира, в котором различные культуры и языки находятся в постоянном взаимодействии и взаимопроникновении, а люди живут и передвигаются свободно;

- солидная теоретическая база — и исследования болгарских ученых в области языкового онтогенеза, когнитивной лингвистики, русистики, билингвизма и др.;

- беспрецедентное изобилие подходящих для исследования лиц в результате разрастания миграции, создающее условия для создания надежной и по своему количеству, и по своему качественному многообразию эмпирической массы;

- многолетнее существование русскоязычия в самой Болгарии, характеризующееся как проекциями в прошлом, так и своеобразием и многоликостью в настоящем.

Эта попытка систематизации существующих предпосылок для развертывания исследований русско-болгарского билингвизма вряд ли является исчерпывающей, но она все-таки дает общее представление о реальности подобных начинаний. Кроме того, их активизация на болгарской почве, в свою очередь, расширила и обогатила бы целостное представление о русском билингвизме, накопленное до сих

---

<sup>1</sup> Решение о создании Международного методического совета по вопросам билингвизма и межкультурной коммуникации, в сущности, было принято во время V Международного семинара по вопросам естественного билингвизма и межкультурной коммуникации, проведенного в 2011 году Карлсруэ (Германия).

пор. Такого рода изыскания направлены на работающие современные подходы, обеспечивающие надежные результаты и широкое применение в теории и практике. В этом смысле чрезвычайно актуальны исследования, связанные с созданием национального корпуса болгарского языка, чей характер «полезного источника для исследований в области контрастивной, психо-, социо-, этнолингвистик» (Петрова 2003; 2004), превращает его в своеобразный плацдарм для апробации моделей и гипотез, особенно в случае создания «подкорпуса по болгарской речи, продуцируемой носителями болгарского языка, а также раздела корпуса, посвященного устной / письменной речи билингвов / мультилингвов, для которых одним из языков является болгарский» (Петрова 2003). Начало этому процессу уже положено. В отделении русской филологии Софийского университета собирается аудиоматериал по устной разговорной речи билингвов, у которых первый язык болгарский или русский. Этот материал уже стал эмпирической базой для ряда исследований в сфере интерференции, переключения кода и др. В то же время исследовательская группа из лаборатории прикладной лингвистики Шуменского университета работает параллельно над созданием подкорпуса аудио- и видеоматериалов речи билингвов раннего, дошкольного и младшего школьного возраста в рамках пополнения корпуса детской речи. Эти данные будут полезны при исследовании онтогенеза всех компонентов языковой системы, ментального словаря, коммуникативной компетенции и др.

Актуальность проблем раннего билингвизма в целом является бесспорной для болгарской гуманитарной науки. Однако научные исследования, сопутствующие сложному процессу создания демократического болгарского общества, вполне естественно были направлены на билингвизм, связанный с традиционными для Болгарии меньшинствами – турецким и цыганским. Проблемы билингвизма, связанного с третьей по величине иноязычной общностью в Болгарии – русскими и русскоговорящими людьми, в этот драматический период более или менее игнорировались. Для этого существовали и политические причины, и социальные предпосылки, которые мы не будем обсуждать. Внимание в данной работе в основном направлено на своеобразное возрождение интереса к русскоязычию в мире, в том числе в Болгарии, интереса, который, надо сказать, даже в те времена, когда русскоязычие оставалось вне света прожекторов, присутствовало в жизни как отдельных людей, так и общества в целом. Прежде всего рассматривается болгарско-русское двуязычие у детей дошкольного возраста. Сразу возникают следующие вопросы: Каковы объективные основания для тематизации проблем раннего

русско-болгарского билингвизма в болгарской гуманитарной науке? Каковы возможные исследовательские перспективы и практическое применение подобного рода исследований? На эти вопросы мы отчасти ответили в начале статьи. Остается открытым, однако, немало вопросов, решение которых невозможно без учета как протекающих в современном мире процессов и их отражения в болгарском обществе, так и индивидуальных особенностей языковой личности говорящего ребенка-билингва. В этом ключе вопрос, содержащийся в заглавии статьи, сразу получил бы ответ, содержащий доказательства необходимости исследования детского билингвизма, но уже в контексте новой антропоцентрической философии, полностью исключающей традицию изучения языка изолированно от человека, усваивающего язык и говорящего на нем.

Применение когнитивных, психолингвистических, социолингвистических, социальных и других подходов (и их кооперация), как и использование результатов современных болгарских онтолингвистических исследований, поставили бы реального говорящего ребенка в центр исследовательского интереса, а это, со своей стороны, перевело бы изучение русско-болгарского билингвизма на новый уровень. Таким образом станет возможно решать проблемы адекватно и полноценно, в контексте интеграции различных областей науки, что, безусловно, приведет к значимым результатам с широким прикладным применением, которые будут способствовать преодолению предрассудков в обществе и созданию оптимальной среды для образования и воспитания каждого ребенка в семье и в дошкольном учреждении. В связи с этим особенно актуальными представляются проблемы языковой идентификации (в том числе и самоидентификации) детей-билингвов. Для решения данных проблем в качестве приоритетной задачи выступает исследование формирования языковой личности в ходе онтогенеза. В то же время следует учитывать как специфику болгарского, русского, славянского и европейского языкового пейзажа, так и универсальную тенденцию к глобализации в мировом масштабе. Иными словами, без кооперации ученых разных стран и разных областей знания вряд ли будет возможно создание адекватной картины раннего билингвизма.

В контексте сказанного бесспорно, что вклад болгарских ученых, с одной стороны, расширит и обогатит уже существующий набор знаний о русском билингвизме, а с другой — работа болгарских исследователей не может не опираться на опыт и результаты исследований других ученых. Поэтому особенно важно, прежде чем начать исследования, подвести итоги не только собственной, но и чужой традиции в поисках опорных точек и очерчивания перспектив для совместных

проектов. Это обеспечило бы более углубленное прочтение специфических проблем русско-болгарского билингвизма в Болгарии, освобожденное от влияния предрассудков и политических настроений болгарского общества в целом или его отдельных представителей по отношению к русскому языку и к русскоговорящим людям, а значит, глобальное изменение исследовательской парадигмы.

Сделанные из сказанного выводы связаны с определением направления, которого представляется рациональным придерживаться в будущих болгарских исследованиях. Конкретные объекты исследования можно структурировать в нескольких основных групп:

- современные проявления русскоязычия в Болгарии;
- отношение к русскому языку в современной Болгарии (с позиций ближайшего семейного окружения, друзей, общества) и его отражение на желании / нежелании ребенка-билингва говорить на русском языке;
- отношение «языковая компетенция — активное употребление русского языка»;
- проблемы преподавания русского языка в детских дошкольных учреждениях.

Поиск ответов проводится в рамках уже проходящих интервью и анкетирования билингвов, живущих в Болгарии, среди которых есть поколения родителей и детей, учителями, учеными, собирания и записи биографий билингвов. К ним, однако, обязательно следует добавить исследование систем обоих языков (русского и болгарского) в междисциплинарном свете, для которого особенно важно создание билингвального речевого корпуса, в том числе детского подкорпуса.

В заключение следует подчеркнуть, что идея реализации маркированной программы изучения русско-болгарского билингвизма в детском возрасте вполне реалистична, так как для этого создана благоприятная научная среда и существует богатая база разнообразных материалов. Учитывая особенности раннего и дошкольного возраста, сразу следует отметить значение речевых корпусов, начало которых уже заложено (собиран и систематизирован речевой массив на болгарском языке детей-монолингвов, билингвов (с болгарским и турецким языком), сейчас идет работа по фиксации записей детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, являющихся русско-болгарскими билингвами). Используется матрица системы CHILDES (Child Language DATA Exchange System, <http://childes.psy.stu.edu>), предлагающая единый формат транскрипции для разных языков и подходящий набор компьютерных программ для обработки

и анализа речевых данных. Как особенно полезные для целей нашего исследования можно указать два билингвальных корпуса с русским языком, которые уже включены в CHILDES (русско-немецкий корпус Н. Гагариной<sup>1</sup>, содержащий нарративы 80 двуязычных детей в возрасте 3 лет 11 месяцев – 7 лет 2 месяцев) и русско-английский корпус Tania Ionin<sup>2</sup>, включающий речевые данные о 22 детях русскоязычных семей, живущих в США), их можно оптимально использовать в сопоставительных исследованиях и в международных проектах с аналогичным образом оформленными корпусами.

В предложенной работе была сделана попытка в самом общем плане очертить существующие объективные основания для тематизации русско-болгарского билингвизма в болгарской гуманитарной науке. Автор, однако, не претендует ни в коем случае на полноту постановки проблем. Остается спорным вопрос, почему изучение речи русско-болгарских билингвов не просто интересно, но и необходимо, ответ на который вряд ли кроется в статистических данных о числе носителей русского языка, постоянно проживающих в Болгарии. Речь скорее идет о чем-то другом – о том, как вписывается билингв в жизнь еще молодого демократического общества, каким является нынешнее болгарское общество. Важно ответить на вопрос, можно ли отыскать доказательства того, что билингв, родившийся и выросший в Болгарии, чувствует себя здесь как дома. Иными словами, можно ли считать уже преодоленным синдром ощущения себя «чужим», который с такой болью звучит в эссе одной семнадцатилетней девушки-билингва, написанном 10 лет назад: «Я и мама русские, а папа болгарин...» Является ли скрытое в этих словах послание еще актуальным?! На этот вопрос современные ученые обязаны найти ответ...

### **Литература**

- Петрова К.* Грамматическая картина мира в языковом сознании болгарско-русского билингва // VI Международен симпозиум «Проекты по сопоставительному изучению русского и других языков». Белград, 2004. С. 63–65.
- Петрова К.* Проект о создании корпуса устной речи русско-болгарских билингвов // URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Petrova.htm>.

---

<sup>1</sup> Подробнее о корпусе Н. Гагариной см.: Bilingual Acquisition // Bilingual Corpora: Biling, 22–27. URL: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/>.

<sup>2</sup> Подробнее о корпусе Tania Ionin см.: Bilingual Acquisition // Bilingual Corpora: Biling, 42–26. URL: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/>.

**Л.А. Порядженко,**  
Киевский государственный  
университет им. Б. Гринченко,  
Киев, Украина  
poryadl@list.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОПИСАНИЙ ДЕТЬ- МИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **CHARACTERISTICS OF DESCRIPTIONS MADE BY PRE-SCHOOL CHILDREN**

*В статье представлены характерные признаки описания как одного из функционально-смысловых типов речи. Охарактеризованы особенности построения описания детьми старшего дошкольного возраста.*

*The article presents the characteristics of the description as one of the functional-semantic types of speech. The features of the descriptions made by children of a pre-school age are characterized.*

*Описание, повествование, рассуждение, портрет, пейзаж, характеристика, интерьер, натюрморт.*

*Description, narration, argument, portrait, landscape, feature, interior, still life.*

В нашем исследовании под описанием понимается функционально-смысловой тип речи, представляющий собой монологическое сообщение, содержащее перечисление одновременных или постоянных признаков предмета и имеющее определенную языковую структуру. Следует отметить, что в описании природы одновременными считаются те признаки, которые соотносятся не только с определенным моментом времени (час, минута, секунда, день), но и с определенным продолжительным промежутком времени (время года, месяц).

Анализ речи детей показывает, что при создании монологических высказываний дети пятилетнего возраста отдают предпочтение повествованию. К другим функционально-смысловым типам речи, в частности к описанию, они прибегают значительно реже, испытывая определенные трудности. Именно поэтому дети довольно часто, не

закончив начатое построение описания, переходят к повествованию, а в отдельных случаях даже к рассуждению. Это происходит тогда, когда ребенок начинает воспроизводить последовательность действий объекта описания в форме повествования (*Это котик. Котик красивый... Он сейчас сидит на пегке, а потом слезет и пойдет домой*) или объясняет, почему именно те или другие качества присущи этому объекту, неосознанно переходя от описания к рассуждению (*У меня есть кукла. У нее красненькое платьице есть... Она мне очень нравится, потому что она очень красивая*).

Детские описания по содержанию и структуре делятся на: 1) описания, которые представляют собой общую оценку предмета, а затем характеристику отдельных признаков; 2) описания, в которых передается общее впечатление от предмета; 3) описания, в которых сообщается об отдельных признаках предмета или перечисляются предметы.

Детям старшего дошкольного возраста легче составлять описание предмета, с ним справилось большинство опрошенных детей: *У меня есть любимая игрушка — машинка. Она вся красного цвета. У нее есть руль, он в машине. Еще есть двери и фары. Они светят. Мне нравится моя машинка.* В большинстве случаев дети при описании предмета называют форму, цвет, величину и т.д. Многие дети составляют высказывания, которые более похожи на рассказы с элементами рассуждения: *Моя машина. Она так ездит, а потом еще и сигналит так. Потому что у нее пи-пикалка есть.*

Второй по частоте появления в речи детей старшего дошкольного возраста можно считать портретную характеристику, с которой справляется большинство опрошенных детей. В описаниях этого вида дети характеризуют цвет глаз, губ, цвет и длину волос: *Девочка с голубыми глазами. Щечки розовые. Волосики коричневые и длинные. Губки тоже розовые.* Некоторые дошкольники при выполнении задания описать портрет также характеризуют нос, ресницы и даже цвет кожи: *Реснички герненькие, носик маленький такой, и в крапинку здесь, на носике.* Только в единичных случаях дети ограничиваются констатацией: *Она красивая такая олень.*

Описывая интерьер, большинство дошкольников начинают свое высказывание фразой: *Здесь я вижу...*, дальше просто называя предметы, находящиеся в помещении, не давая им характеристики и не указывая на их местонахождение. Более сложное описание интерьера создают лишь некоторые из опрошенных детей: *Здесь я вижу тумбочку. Она стоит в углу, она красного цвета. Она еще деревянная. Здесь еще есть стульчики два и столик. Они стоят в углу, не в этом, а в другом. В тумбочке — одежда разного цвета.*

Значительно труднее по сравнению с описанием предмета, портрета и интерьера дается детям описание пейзажа. Большинство детей ограничиваются перечислением: *Здесь дерево. Там поляна. Там еще есть два дерева, и тут цветочки растут.* Некоторые из опрошенных детей определяют свойства называемых объектов: цвет, местонахождение, форму: *Это красивая поляна. На ней растет много красивых деревьев. Они все зеленого цвета. И листочки у них тоже зеленые. А ствол коричневатый немного. Цветочки разноцветные. Их здесь очень много. В них листочки красивой формы и тоже зеленый.* Неумение детей передать в речи форму предмета, его качественную характеристику приводит к тому, что они предпочитают использовать определение *красивый*.

Описание натюрморта также вызывает сложности. Так, только единицы из опрошенных детей могут назвать несколько признаков натюрморта. Например: *Цветы по бокам.* Большинство дошкольников не способны описать особенности композиции. Они либо просто перечисляют изображенные предметы, либо вообще отказываются отвечать.

Описание действия и описание состояния человека у детей встречаются крайне редко. Лишь в единичных случаях дошкольники высказываются, например, следующим образом: *намазывает маслом, заплетенные в косичку, стоит передними лапами (действие), стоит удивленно (состояние человека).*

Результаты исследований детских описаний свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста легче удастся описать предмет, давать ему характеристику. Большие трудности возникают у них при построении описаний пейзажа и интерьера, немалые сложности вызывает описание натюрморта, действия и состояния.

Рассматривая отличие описаний по картинке и описаний при непосредственном восприятии объекта, можно утверждать, что детские описания по картинке обычно объемнее и совершеннее, чем при непосредственном восприятии описываемых объектов. Конечно, самыми большими по объему являются описания предмета, а наименьшими — описания натюрморта, действия и состояния человека. Детские описания, созданные во время непосредственного восприятия объектов, не содержат такого количества описываемых деталей, которое воспроизводит ребенок при описаниях по картинке.

Анализируя детские описания по картинке, мы установили, что большинство дошкольников строят их, используя сравнения. В ходе эксперимента выяснилось, что дети дошкольного возраста лучше замечают характерные признаки предмета при сравнении его с другими

предметами. Высказывания становятся больше по объему, содержательнее, детальнее, насыщеннее определениями.

В сравнительных описаниях детей преобладают поочередные сравнения: *Том — кот, а Джерри — мышь. Джерри маленький, а Том большой. Мышка коригневая, а Том серый. Мышка ест, а Том намазывает на хлеб.* Дети сравнивают противоположные признаки и сочетают их с соответствующими персонажами.

Сравнивая две игрушки, дошкольники выделяют только их отличия и описывают их следующим образом: *В украинки венгик, а в украинца шапогка. В украинки плахта в кубиках. Кубики бывают у нее красные и зеленые. А в украинца — пояс. Шаровары герные.*

Встречаются случаи, когда дети при сравнении сначала описывают одного героя, а затем другого: *Один олень коригневый с серыми копытцами. А у мамы тут такое сильно ярко-коригневое. А здесь (показывает) светло-коригневое. И здесь бело-коригневой животик у нее и здесь копытца серые, а тут темно-серый. А маленький низенький, у него нет рожек. Он такой оранжевый, светло-коригневый.* Как видим, в сравнительных описаниях детей отсутствует вывод.

Результаты исследований детских высказываний — описаний природы свидетельствуют о том, что дошкольники имеют некоторые навыки составления текстов описательного типа. И хотя их языковой опыт еще недостаточен, чтобы следовать нормам композиционного лексико-грамматического оформления построения монолога этого вида, специально их этому не обучали, дети самостоятельно стараются составлять тексты — описания природы, на интуитивном уровне пользуясь характерными элементами данного типа речи.

**Е.Ю. Протасова,**

Хельсинкский университет,  
Хельсинки, Финляндия  
ekaterina.protassova@helsinki.fi

**Ю. Экман,**

Хельсинкский университет,  
Хельсинки, Финляндия  
julia.ekman@helsinki.fi

**С. Кириченко,**

Хельсинкский университет,  
Хельсинки, Финляндия  
svetlana.kirichenko@helsinki.fi

## **САМООБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ У БИЛИНГВОВ**

### **SELF-EDUCATION OF TRANSLATION IN BILINGUAL SPEAKERS**

*В исследованиях двуязычия часто предполагается, что сбалансированные компетентные билингвы развивают способности к переводу автоматически, не посещая специальных курсов по переводу. Эта идея проверялась нами экспериментально с привлечением 180 финско-русских билингвов разного возраста. Результаты показывают различные степени знания обоих языков и их взаимозависимость с возрастом, опытом изучения языка, домашним языком (языками) и длительностью пребывания в Финляндии (если данный критерий применим). Среди испытуемых не было ни одного, кто не допустил бы ошибок.*

*In bilingualism studies, it is often assumed that balanced competent bilinguals may develop translation abilities automatically, without any special courses on translation. This idea was empirically tested with 180 Russian-Finnish bilinguals of different age. The results show various degrees of knowledge of both languages and their interdependence with age, experience in language studies, home language(s) and duration of sojourn in Finland (if applicable). Among subjects, nobody was exempt of mistakes.*

*Перевод, финско-русское двуязычие, способности к переводу, ошибки.*

*Translation, Finnish-Russian bilingualism, translation abilities, errors.*

**Двуязычие и перевод.** Вопреки распространенному мнению, знать языки еще не означает умения переводить с языка на язык. Самоанализ билингов, изучавших языки в естественных условиях, а не по учебнику (не один через другой), согласно проведенным нами интервью, свидетельствует, что двуязычие не гарантирует автоматического развития умений даже устного, тем более письменного, перевода. Билингвы часто рассуждают о том, с какого на какой язык им легче переводить, какие затруднения они испытывают при поиске нужных слов, в каких случаях они не знают, с чего начать фразу на другом языке, так как никогда не говорили на нем в аналогичной ситуации и т. п. Они достаточно тонко понимают оттенки того, что было сказано, но не могут гарантировать, что правильно выбрали аналог в другом языке, так как подбирают его интуитивно, без опоры на словари и пособия. Исследователи двуязычия по-разному относятся к способностям билингов к переводу. Ставится вопрос о том, препятствует или помогает билингвизм качественному переводу. Умения в языках никогда не бывают абсолютно симметричными; языковая компетентность связана с тем, с какими вопросами на каком языке происходило знакомство. Человек должен не только владеть языками, но и знать устройство грамматики и лексики в сравнительном плане, а также понимать различия в культурах (Lörscher 2012; Developing translation 2000). Говорилось также о том, что изучать перевод можно в процессе его выполнения, а не только по результату (Triangulating translation 2003). Исползование детей и подростков в качестве переводчиков, частое в обстоятельствах, когда сам клиент или пациент не компетентен в языке, особенно в жизненно важных ситуациях, является не только лингвистической, но и социальной проблемой (Green, Free, Bhavnani et al. 2005; Valdés 2003). Неточности перевода, как известно, могут помешать адекватной оценке уровня развития способностей у двуязычного ребенка (Stubbe, Kester, Peña 2002). В свое время именно различия между качеством пословного перевода и умением абстрагироваться от конкретности и передавать смысл высказывания точно по содержанию послужили основой для различения симультанных и сукцессивных билингов, которое в дальнейшем было отчасти опровергнуто. Таким образом, к переводу следует относиться с осторожностью, хотя его практическая польза оказывается во многих случаях движущим фактором для стимулирования развития языков у билингва.

В настоящей статье мы рассматриваем особенности перевода с финского на русский и с русского на финский у финско-русских билингов, изучающих русский язык в Финляндии. Всего в эксперименте участвовало 180 человек, в том числе 156 человек, или 86,7%, школьного возраста, до 16 лет. Самые младшие были в возрасте 9 лет

(до этого было нецелесообразно давать задания на перевод). Среди учеников младших классов группы были сбалансированы по полу, среди взрослых преобладали женщины. Испытуемые были разделены нами на три группы в зависимости от того, говорят ли у них дома только по-русски (54,4%), по-русски и по-фински (29,4%) или еще на каких-то языках (16,1%). Такое соотношение неудивительно, так как в эксперименте участвовали только те, кто посещает занятия в группах изучения русского языка как родного. Давались задания, содержащие определенные трудности, преодоление которых показало бы, что испытуемые владеют обоими языками и имеют металингвистическую компетентность. Ошибками по содержанию (семантическими, смысловыми) мы считали такие случаи, когда испытуемый не понял или неверно передал содержание слова, а также когда фиксировалось отсутствие перевода какого-то слова или элемента. Грамматическими ошибками мы считали неверное написание, нарушение правил орфографии и пунктуации. Приведем два примера заданий и обсудим возможные отклонения от правильного перевода.

**Перевод с русского на финский:** *Ты не боишься учителя по русованию?* В качестве точного (правильного) перевода, характеризующегося свойством семантической точности, то есть семантически полно и правильно передающего план содержания оригинала, используются три варианта: *Pelkäätkö kuvaamataidon opettajaa? Ethän pelkää kuvaamataidon opettajaa? Etkö pelkää kuvaamataidon opettajaa?* Максимальное количество ошибок по содержанию — 4. При оценке содержания учитывались следующие ошибки:

- неправильный перевод слова (выбор эквивалента), например: *kuvataide* вместо *kuvaamataito* (*изобразительное искусство* вместо *рисование*);

- пропуск слова или использование лишнего слова, напр.: *sinun opettajasi* (речь идет просто об учителе, а не твоём учителе, поэтому вариант *твоего учителя* не подходит);

- использование такой синтаксической конструкции, которая искажает смысл предложения (предложение становится повествовательным), либо пропуск вопросительной частицы (в финском языке вопросительное предложение невозможно образовать посредством одной интонации) или вопросительного знака, например: *Sinä et pelkää kuvataiteen opettajaa?*;

- неверное употребление времени или склонения глагола;

- слова с пропущенными или лишними буквами, а также с буквами, написанными кириллицей, считались нами как ошибки по содержанию. Исключение составляет написание двойных согласных вместо одинарной и, наоборот, одной вместо двойных согласных (при условии, что слова в таком виде не существует).

Если в качестве перевода приводились только отдельные слова, то в таком случае ставилось максимальное количество ошибок — 4. Данный вариант все же оценивался на соответствие нормам языка.

Использование разговорного или просторечного слова не считалось смысловой ошибкой, но отмечалось как ошибка, связанная с нарушением норм литературного финского языка, например: *ore* вместо *opettaja*.

Отсутствие вопросительного знака в данном примере мы относим к ошибке по содержанию, так как при этом изменяется содержательный план предложения. Ошибки, вызванные влиянием родного языка (например, ошибки в употреблении управления глаголов), мы относим к ошибкам, связанным с нарушением норм литературного финского языка, например: *pelkää opettajan* вместо *opettajaa* (то есть аккузатив вместо паритива).

Ошибки, связанные с нарушением норм литературного финского языка (максимальное количество ошибок — 4):

- грамматические;
- орфографические ошибки, связанные со слитным и раздельным написанием сложных слов, например: *kuvaamataidonopettaja* вместо *kuvaamataidon opettaja*;
- синтаксические, например: 1) неправильное использование падежей (глагольное управление), данные ошибки чаще всего вызваны влиянием родного языка; 2) использование местоимения *sinä* (*ты*). В финском языке обязательно использование местоимения, так как лицо и число глагола выражаются через личное окончание глагола;
- лексические (употребление просторечной лексики), например: *ore* вместо *opettaja*; *kuvis* — школьный жаргон;
- пунктуационные ошибки, например, написание слова со строчной буквы в начале предложения, а также с прописной в середине предложения.

Примеры переводов, выполненных младшими школьниками: *Pelkäätkö opettajaa lopulra; pelkäätkö sinä kuvaamataidon opettajaa. Pelkäätkö opettajaa kuvataidetta?* (Бойтся ли учитель искусства?) *Pelkäätkö sinä kuviksen opettajaa? Pelkäätkö sinä sinun kuvataide opettajaa? Pelkäätkö kuvamataidon opettajaa? Sinä et pelkää piirtämisen opettajaa; Pelkäätkö sinä kuvataiteen opettajaa? Pelkäätkö piirustus opea? Sinä et pelkä käsityö opetaja.* (Ты не боишься ручной труд учитель; помимо неверного написания, использована русская буква вместо финской); *Sinä et pelkää kuvaamataito opettajaa? Pelkäätkö sinä kuviksen opettajaa. Pelkäätkö sinun taidekoulun opettajaa?* (Бойтся ли твой учитель художественной школы?); *Etkö pelkää kuvataiteen opettajaa? Pelkäätkö sinä Kuvataiteen opettajaa. Pelkäätkö sinä sinun kuvamataiden opettajaa. Sinä et pelkää kuvis opea; Pelkäätkö sinä kuviksen opettajaa?*

Примеры странных переводов: *Pelkätkö sinä matematiikan opettajaa?* (Боишься ли ты математику учителя?, пропущено одно ä в глаголе); *Pelkäätkö venäjän opettajaa?* (Боишься ли учителя русского?), *Onko kuvataiteen opettaja pelottava mielestäsi?* (Пугающ ли, по твоему мнению, учитель изобразительного искусства?).

**Перевод с финского на русский:** *Kivassa on monta kania ja kanaa.* — На картинке много кроликов и кур. Букв.: В картинке есть многого кролика и курицы. При переводе возникают трудности с передачей местонахождения изображений (выбор между предложениями в и на) и выбором между обозначениями картин(к)а и фотография/снимок (уточнением было бы, что это *valokuva*, но так по названию картинку можно принять и за фотографию). Являются проблемами наличие глагола-связки в финском, передача конструкции с множественством объектов в партитиве единственного числа, а также созвучие названий животных. У детей существует путаница в наименованиях кролик и заяц (взрослые их почти не смешивают).

Образцы выполненных самыми младшими из испытуемых переводов: *В картинке вного зайцев и курицы. На картинке много краликов и кур. В картинке много заигика и курици. На картинки тного кролика и курецы. На фотографии много кроликав и куриц. На картинке много кроликов и куриц. На картинке изображено много кроликов и кур. На картинке много куриц и кроликав. На картине много кроликав и кур. На картинки много заецов и куриц. На картинке много зайцев и куриц. На картинке много курожек и яиц. В картине много кроликов и куриц. На картинки много кроликов и куриц. На фотографии много кролики и куритжи. В картинке много кроликов и курыжки. На картине много зайцев и куриц. На фотографий многа куриц и зайцев. На картинке много кроликов и курицав. На фотографий многа зайцев и куриц. На картине многа крольиков и курыц. В картинке есть много зайцев и курицов. На картины много кроликов и курец. В фотографии много зайцов и куриц. в фотографии йест много зайцов и куриц. В картине много зайцев и куриц. На картин.... зайтса и .... На картинке многа куриц и кроликова.*

Некоторые другие варианты написания слова зайцев: *заяцы, зайц, зайтсов, заяцов, зайцев, заецов, заяцев, заизеф, зайцеф, зайгев, заицыв, заигиков, зайциков, зайгеков, заициков, заигика, заюгат.* Такое разнообразие вариантов, как представляется, свидетельствует о стремлении передать оттенки произношения на письме при отсутствии устойчивого письменного образа слова. Начальный звонкий все слышат, а вот остальные звуки передают по-разному. Сочетание *тс* вместо *ц* является нормальной транскрипцией русского звука, но неконвенциональным написанием. В некоторых случаях возникает дополнительная мягкость, обозначаемая либо мягким знаком, либо буквой *я*.

Мы не раз сталкивались и с таким странным написанием, как *вмного* вместо *много*, что кажется отражением возможности различить протетический призвук и обозначить его на письме. Отметим еще некоторые особенности: куры могут быть названы утками. В словах типа *картіні, кириц, кур* путаются латинские и кириллические буквы. Единственное число с партитивом обычно: *много заица и курици, много зайгека и куритси*. Таким образом, и предсказанные ошибки, и множество вариантов колебания в выборе написания слов имеют место. Нам представляется, что избыток и разнообразие ошибок, а также более поздний возраст, в котором они допускаются, отличают написание сложных слов безотносительно к тому, что давалось задание по переводу, от того, как могли бы написать соответствующие предложения русскоязычные монолингвы аналогичного возраста.

**Динамика ошибок по возрастам.** Рассмотрим, какова статистика семантических и грамматических ошибок в связи с разными параметрами. В среднем испытуемые допускали 24 ошибки, максимум — 68, минимум — 2. В переводе с русского на финский (по общему числу ошибок) от 1 до 20 ошибок допустило 63,9% испытуемых, от 21 до 40 — 26,7% испытуемых, от 41 и выше — 9,4% испытуемых. В переводе с финского на русский соответствующие цифры были 49,4, 36,7, 13,9%. Можно сказать, что финским языком испытуемые в целом владеют лучше, поскольку они живут в финноязычном окружении и в финском можно допустить меньше грамматических ошибок, чем в русском. Дети из русскоязычных семей допускали, естественно, меньше ошибок в русском языке, чем дети из двуязычных семей, а те показывали результаты лучше, чем дети из семей, где говорят на трех языках и более. Как и ожидалось, на том языке, которым испытуемые владели лучше, грамматических ошибок у них было меньше. Некоторые ошибки испытуемых весьма устойчивы. Можно по-разному относиться к некачественным переводам: или считать, что если смысл передан в целом правильно, то перевод состоялся, или полагать, что наличие большого количества грамматических и орфографических ошибок затрудняет понимание и мешает адекватному восприятию перевода. Среди учителей есть сторонники и той и другой точки зрения.

С возрастом и/или длительностью изучения обоих языков количество ошибок сокращается. Среди испытуемых были такие, которые лишь недавно приехали в Финляндию, им было трудно понять, что написано по-фински, они могли лишь догадываться о содержании, поэтому их переводы не были точными. Задание на перевод является именно таким случаем, когда тестируется владение не одним языком, а обоими языками сразу. Это особенно ярко было заметно при переводе на финский: недавно прибывшие начинают с перевода от-

дельных слов, затем используют какие-то падежи, отдельные формы, причем не всегда адекватно или уместно. Потом возникают построения по аналогии с русским языком (например, перенос падежного управления, буквальный перевод). На следующем этапе происходит овладение частотной формой, может быть, имеющей аналоги в обоих языках, и только после этого усваиваются тонкости и специфические для разных ситуаций формы.

Для качества владения языком важно, что знание только одного языка из пары русский/финский не дает достаточных преимуществ при переводе: необходимо знать именно два языка, чтобы добиваться успеха. Проведенное исследование, представленное здесь лишь фрагментарно, заставило нас прийти к выводу о том, что в обучении детей-билингвов за рубежом обязательно должны быть включены упражнения на перевод, составленные с учетом пары конкретных языков. Спонтанного самообучения недостаточно, нужны специальные разъяснения из области компаративистики и просто жизненный опыт (как в случае различения зайцев и кроликов). Кроме того, подтвердилась недостаточность инпута на русском языке, в том числе и в письменной форме, в результате чего учащиеся допускают больше ошибок, чем их сверстники-монолингвы.

### **Литература**

- Developing Translation Competence* / Eds. C. Schäffner, B. Adab. Amsterdam, 2000.
- Green J., Free C., Bhavnani V. et al. Translators and mediators: bilingual young people's accounts of their interpreting work in health care // *Social science and medicine*. 2005. № 9. P. 2097–2110.
- Lörscher W. Bilingualism and Translation Competence. A research project and its first results // *SYNAPS – A Journal of Professional Communication*. 2012. № 27. P. 3–15.
- Stubbe Kester E.S., Peña E.D. Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: Future directions // *Practical Assessment, Research and Evaluation*. 2002. № 8(4).
- Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* / Ed. F. Alves. Amsterdam, 2003.
- Valdés G. *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ, 2003.

**Т.А. Ретюхина,**  
средняя школа № 309,  
Санкт-Петербург  
lubovnicikurbe@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ  
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В НЕЗНАКОМОМ  
КУЛЬТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

**THE PROBLEM OF NATIONAL SELF-DEFINITION IN  
AN UNKNOWN LINGUA-CULTURAL SPACE**

*Проблема национальной самоидентификации рассматривается на примере мигрантов, что позволяет выявить замкнутость культур, взглянуть на бытующую систему ценностей отдельно взятой страны и подумать над вопросом, является ли успешная интеграция мигранта в новую среду решением проблемы мирного сосуществования людей.*

*In this article, the problem of national self-definition is contemplated with an example of the migrants which enables us to reveal the insularity of cultures, to have a look on prevailing value system of a particular country and to discuss the question if the successful integration of a migrant into new environment serves as a solution to a peaceful coexistence of people.*

*Самоидентификация, миграция, культурно-лингвистическое пространство.*

*Self-definition, migration, lingua-cultural space.*

Понятие самоидентификации можно рассматривать в разных аспектах: культурно-социологическом, психологическом, экономическом, политическом, философском. В данном случае мы ставим перед собой задачу проанализировать, насколько активно участие человека в формировании своей идентичности в противовес тому влиянию, которое оказывают на него различные факторы извне.

Проблема самоидентификации ребенка-инофона, равно как и взрослого мигранта, не может сводиться к вопросу о степени и успешности его интеграции в иную среду. Эта проблема более осязаема именно на примере ребенка, так как в жизни взрослого преобладают денежные и правовые отношения, которые успешно преграждают

путь к осмыслению духовных ценностей. Можно утверждать, что для человека, достигшего полной дееспособности, первоочередным становится вопрос об обеспечении потребностей первых двух уровней пирамиды Маслоу, хотя он и продолжает испытывать желание удовлетворить остальные потребности.

Попадая в иную среду, то есть в другую страну, человек оказывается не просто в области иной культуры, традиций, обычаев, нравов, но и в области приватизированной культуры, приватизированных традиций, приватизированных обычаев и приватизированных нравов. Смысл этого тезиса раскроется, если обратить внимание на речевые обороты, которые перенимаются из поколения в поколение носителями определенного языка: *наша территория, наша история, наша культура* и т.д. (Мы рассматриваем случаи эмотивного употребления подобных речевых оборотов. Можно говорить и об эмотивном употреблении слова *родной* в отношении культуры, истории, традиций.) По мере того как человек проникается осознанием своей причастности к истории места, где ему довелось жить или взрослеть, он воспринимает эту историю как нечто, принадлежащее ему. Эта ситуация противоположна, на первый взгляд, оруэлловскому мифу о новоязе, но в результате идентификация человека, находящегося в системе, оказывается привязанной к известным ценностям. И те, кто старается системно вложить определенный образ мыслей и дальнейшего самовосприятия в сознание человека посредством СМИ, образовательного-воспитательного процесса и т.д., подают различные факты под определенным углом зрения.

Когда в такую среду приватизированной культуры попадает инородец, он воспринимается как чужой. Более того, если человек уже успел связать свою идентификацию с какой-либо культурной средой, он и сам воспринимает себя чужим. Это разделение на «свой — чужой» высвечивает отдельно взятую общность как замкнутую, что не соответствует действительности (за некоторыми исключениями, где в силу территориальной изолированности народ действительно не перенимает иную культуру и не поддается ее влиянию). Почему культура отдельного народа не является замкнутой, но воспринимается как таковая? Любая общность поддается влиянию и сама оказывает влияние на культурную, политическую и экономическую жизнь другого социума.

Можно ли утверждать, что древнерусские книги представляют собой культурное наследие только Руси, когда они есть не что иное, как перевод византийских книг? Можно ли оценивать относительно высокий уровень жизни в развитых странах, бывших в прошлом колонизаторами, да и в настоящее время питающихся во многом за счет развивающихся стран, исключительно со знаком «плюс»? Ведь мы

вынуждены признать, что это иногда результат преднамеренного преступления по отношению к свободе живых существ, как человека, так и животных. Влияние одной культуры на другую ведет к негативным последствиям в том случае, если происходит насильственное навязывание ценностей из корыстных побуждений, которое влечет за собой еще большее разобщение представителей разных народов. Однако и такое влияние является результатом того, что все мы живем в едином потоке, где происходящее в точке А предвосхищает и подготавливает происходящее в точке В. И невозможно продолжать утверждать, что культурное наследие какой-либо страны принадлежит отдельно взятой группе и является ее гордостью.

Проблема не решается даже тогда, когда внешние факторы влияют на инородца таким образом, что он перестает отличать себя от носителей культуры прежде неродной среды. К примеру, армянин-пятиклассник, побывавший в патриотическом лагере при школе, начинает с остальными ребятами, россиянами, распевать песню со словами: «Я русский!» Этот пример, когда ребенок неосознанно идентифицировал себя с другой национальностью, показывает, как легко навязать ребенку такой вид самосознания — по этнической принадлежности, исключая его собственный свободный выбор.

Воспринимая самоидентификацию человека по национальной принадлежности как норму, мы перестаем замечать, что именно она (совместно с явлением иерархического расслоения общества) является причиной управления и манипулирования индивидом в условиях геополитического конфликта.

Идя войной на внешнего «врага», объявленного государством, рядовой солдат мыслит, что он, во-первых, исполняет приказ (следствие иерархического расслоения общества, где решение принимает меньшинство), а во-вторых, действует в интересах собственной страны, даже если это негуманно по общечеловеческим меркам. Такая война происходит и внутри страны ежедневно, уже без приказов, а по внутренним мотивам граждан: казалось бы, девиантное поведение приезжих равно достойно осуждения, как и девиантное поведение коренного населения. Однако часто приходится слышать от коренных жителей фразы, ставшие уже устойчивыми: «Он не у себя дома» (о мигранте), «Он на своей земле» (о земляке). То, что такой подход не вскрывает причину безнравственности человека, не приходит на ум оперирующему такими понятиями.

Когда культура (в широком смысле слова) воспринимается как частная собственность представителей отдельного народа, человеку не предоставляется шансов принимать активное участие в формировании собственной идентификации, то есть практически отсутствует

возможность выбора ценностных ориентиров, а значит, человек не научается критическому отношению к действительности. Если человек следует к обретению самоидентификации по ступеням, выстроенным истеблишментом, он включает в свое мировоззрение *ограниченный* набор жизненных формул. Если он сталкивается с чем-то, что не может вписаться в этот набор ценностей, он отказывается от осознания ответственности за решение какой-то проблемы и оставляет ее тем, кто продвигает эту систему. В таком случае гражданин не замечает парадокса в действиях правительства, когда сначала СМИ активно рисуют облик мигранта-врага, выводя его преступления в особый раздел «Преступления, совершенные лицами кавказской национальности», а затем введение войск в другую страну объясняют борьбой с ультранационалистами, прорывающимися к власти.

Должны ли мы ставить вопрос о проблеме самоидентификации инофона в новой среде, где у коренных жителей отсутствует критическое отношение к навязываемым ценностям? Проблема самоидентификации в реальных условиях затрагивает каждого независимо от того, проживает ли он на родной территории или является мигрантом. Проблема самоидентификации мигрантов заключается именно в том, что они вынуждены интегрироваться в среду с искаженной системой ценностей относительно истинно гуманистической системы.

Решение данной проблемы состоит в том, что необходимо формировать общество, где во главе будут стоять идеалы свободы, равенства и братства. Зачастую сострадание к народу Украины, оказавшему сопротивление произволу правительства и ставшему жертвой насилия и информационной войны, объясняется у россиян лишь братскими связями, в то время как общество терпеливо относится к угнетению отдаленных народов, не представляет единой силы противостояния. Почему так происходит? Неужели человек по природе своей не способен на сочувствие и оказание реальной помощи отдаленному народу? Бесспорно способен, но до того момента, пока его национальная самоидентификация не становится внутренним ограничителем. В школах в большинстве случаев нам навязывается ангажированное преподавание истории отечества и беглое, поверхностное, беспристрастное изучение истории всемирной. Таким образом закладывается представление о том, что история одного государства не связана с историей других (если это не объединение, подобные СССР), о неправдоподобности чего говорилось выше. Маркузе по этому поводу писал: «...истина является целью свободы, и свобода должна определяться и ограничиваться истиной. Но в каком же смысле свобода может быть подчинена истине? Свобода означает самоопределение, автономию. Она [автономия] постулирует способность определять собственную

жизнь: быть в состоянии определять, что делать, а что не делать, на какие страдания идти, а на какие нет. Однако субъект этой автономии не должен быть случайным, частным индивидом... <...> речь, скорее, идет об индивиде как человеческом существе, способном быть свободным вместе с другими. Проблема возможности создания такой гармонии между индивидуальными свободами заключается не в нахождении компромисса между общим и частным интересами, общим и индивидуальным благосостоянием в *утвердившемся* обществе, а в создании общества, в котором человек перестанет быть порабощенным институтами, с самого начала искажающими смысл самоопределения» (Маркузе 2011: 104).

### **Литература**

Маркузе Г. Критическая теория общества. Избранные работы по философии и социальной критике. М., 2011.

**Н. Рингблом,**  
Стокгольмский университет,  
Стокгольм, Швеция  
*Natasha.ringblom@slav.su.se*

## **К ВОПРОСУ О СИЛЬНОМ И СЛАБОМ ЯЗЫКАХ У ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

### **ON THE QUESTION OF THE STRONG AND THE WEAK LANGUAGE IN BILINGUAL CHILDREN: POSING OF THE PROBLEM**

*Большинство билингов доминантны в том или ином языке и чаще всего мы имеем дело с несбалансированным двуязычием. Один из языков обычно доминирует и влияет на развитие слабого. Влияние сильного языка наиболее ярко проявляется в ситуации несбалансированного двуязычия. Основной теоретический вопрос: в чем проявляется влияние сильного языка и какие ошибки являются результатом этого влияния. Однако, прежде чем мы сможем ответить на этот вопрос, нам необходимо понять, что мы вкладываем в понятие языковой доминантности и какими мерками мы можем пользоваться, измеряя ее.*

*The majority of bilinguals are dominant in one of the languages and most often we deal with unbalanced bilingualism, where the stronger language influences the weaker one. One of the biggest theoretical questions is how this influence is manifested in acquiring the weaker language and what mistakes are the result of such unbalance. However, before we are able to answer this question, we need to agree on what we mean by the term language dominance and which instruments we can use in order to measure it.*

*Доминантность, сильный язык, слабый язык, несбалансированное двуязычие, освоение языка.*

*Language dominance, stronger language, weaker language, unbalanced bilingualism, language acquisition.*

Воспитание билингва в монолингвальной среде — чрезвычайно непростая задача, и сам факт того, что ребенок находится в двуязычном окружении, отнюдь не означает, что он станет сбалансированным билингвом. В большинстве случаев двуязычные дети доминантны в том или ином языке, и чаще всего мы имеем дело с несбалансированным двуязычием — ситуацией, когда один язык доминирует и компетенция в одном из языков лучше, чем в другом (Hammers, Blanc 2000: 8).

Один из наиболее важных вопросов, пожалуй, в том, в чем именно проявляется влияние сильного языка и какие ошибки будут результатами этого влияния. Однако, прежде чем мы сможем на него ответить, необходимо понять, что подразумевается под понятием языковой доминантности и какими мерками можно измерять ее. Известно, что, когда говорят о доминантности, речь всегда идет о двуязычии. При усвоении родного языка мы обычно говорим о стадиях языкового развития, индивидуальных различиях, отставании в речевом развитии, но не о доминантности. И если мы придерживаемся мнения, что развитие монолингва и билингва проходит одинаково, само понятие доминантности (по крайней мере, у симультантного билингва) является ненужным, о чем уже говорят некоторые ученые. Однако это не совсем правильно, так как даже в случаях одновременного естественного билингвизма один из языков может влиять на развитие другого и становится доминантным языком (Ringblom 2012).

### **Определение доминантности и доминантного языка**

Доминантность часто трактуется совершенно по-разному, и ее относят к разным аспектам: беглости, владению языком, частоте инпута. Однако, несмотря на то что термин *language dominance* часто используется в исследованиях по билингвизму и даже включен в по-

нятие *heritage speaker* (см. работы Марии Полинской), до сих пор нет согласия в том, что означает этот термин, а также как измеряется доминантность (Yip, Mathews 2007).

Хаммерс и Бланк (Hammers, Blanc 2000) понимают под доминантностью отношение между уровнями компетенции в двух языках. Грожан (Grosjean 1997; 1982) определяет доминантность как способность, которая по своей природе отличается от компетенции монолингва. Под билингом мы часто понимаем «людей, имеющих компетенцию в языке, равную монолингвам, но иной природы» (Grosjean 1997: 167), однако на сегодняшний день мало кто изучает эту «иную природу» (Treffers-Daller 2010), а именно под ней как раз и подразумевается языковая доминантность, разный уровень владения языками и то, как это отражается в речи ребенка, а также особенности, характерные для этой речи.

Мы знаем, что слабый язык может развиваться по совершенно другим законам, чем сильный (Ringblom 2012). Причина такого развития — чаще всего недостаток инпута, который приводит к тому, что один из языков становится доминантным. Таким образом, можно сказать, что доминантность может привести к образованию нового варианта языка, своего рода идиолекта, имеющего свои особенности и лингвистические закономерности, понять многие из которых возможно, только зная грамматику обоих контактирующих языков, как, например, в данных высказываниях русско-шведского билингва Юлии (9 лет), у которой русский язык был доминантным:

(1) *Эта девочка думала, что у нее была магика; она кинула льда на всех. Амбуланс пришел и увез всех в... шюкхюс (= в больницу).*

(2) *Veselo prova någonting nytt, когда ударялся.*

(3) *Мне сделали fem stygn.*

Однако недостаточно просто констатировать, что один язык является доминантным, не объясняя, каким образом мы пришли к данному заключению. Необходимо также внимательнее посмотреть на то, что является причиной доминантности и как можно ее измерить. Если есть доминантность, то, соответственно, должен быть и доминантный язык. Однако, что это за язык и какими критериями необходимо пользоваться при его определении, вопрос уже намного более сложный. Доминантность может быть рассмотрена и с точки зрения грамматики, и с точки зрения неграмматических параметров. Для определения доминантного языка обычно предлагаются следующие критерии:

- язык, который у ребенка более развит и на котором он может говорить без необходимости в смене кода;
- язык, который используется в контексте, где ребенок проводит большую часть времени;

- количество лексических и грамматических морфем, которые ребенок использует в языке;
- общее нежелание пользоваться каким-то языком, помимо ответов «да» и «нет», например: «*Hogesh nitt?*» — «Да». — «*A zto тебе дать?*» — «*Mjöljk* (молоко)»;
- более бедный словарный запас и короткие MLU<sup>1</sup> — тоже индикаторы «слабого языка»;
- явное предпочтение использовать определенный язык в ситуации, в которой оба языка могли бы быть использованы.

Большинство предложенных критериев проблематичны. Вопрос, что в языке является доминантным, тоже не легкий, так как доминантность может меняться в течение жизни в результате изменений в окружающей среде, общении, путешествии и времени, которое человек проводит в определенной языковой среде. Смена доминантности (*dominance shift*) — процесс, чем-то напоминающий аттрицию. Сложные разделы грамматики требуют времени для усвоения и закрепления, и если ребенок не усвоил их в совершенстве во время поездки в Россию или в процессе постоянного общения с русскоговорящими носителями, то они опять теряются. У моей дочери Юлии (Ringblom 2012) языковые предпочтения менялись сразу же после посещения Крыма. Определенные структуры (например, двойное отрицание) пропали, прежде чем они успели автоматизироваться.

Смену кода, предложенную как критерий доминантности, стоит рассматривать по отношению к идентичности, а не только по отношению к низкому уровню владения языком, так как существует множество различных причин для смены кода, помимо доминантности. Однако маленькие дети редко используют смену кода по прагматическим причинам. Смена кода у них чаще всего является компенсаторной стратегией для заполнения лексической лакуны.

Доминантный язык развивается по законам грамматики родного языка и мало чем отличается от языка других детей страны, в которой проживает ребенок. Ошибки, встречающиеся у детей в доминантном языке, чаще всего практически идентичны ошибкам, найденным в языке монолингвов. Что касается слабого языка, ситуация обстоит немного иначе. Сюзан Шлютер заметила, что слабый язык имеет бóльшую вариативность в усвоении грамматики — от наличия ошибок в определенной конструкции до ее полного отсутствия (Schluter 1994).

---

<sup>1</sup> MLU — mean length of utterance.

### **Отношения между сильным и слабым языками**

Разные гипотезы были предложены для того, чтобы описать отношения между сильным и слабым языками. В 50–60 годы господствовала гипотеза баланса, то есть мнение, что если билингв развил способности в одном языке, он автоматически заплатил за это способностями в другом, двуязычие в чем-то напоминало сообщающиеся сосуды (Маспатага 1966). Эта гипотеза не была подтверждена, и исследования показали, что возможно развитие двух одинаково слабых или двух одинаково сильных языков.

Вопрос о том, как измерять доминантность, тоже до сих пор остается без ответа. Skutnabb-Kangas (1984) поставила под вопрос возможность измерения языковой доминантности, из-за отсутствия необходимых инструментов для этого. Однако на сегодняшний день такие инструменты существуют: богатый словарный запас, владение грамматикой, беглость, MLU (Yip, Matthews 2007). Все эти критерии, однако, не всегда легко применимы в связи с типологическими различиями между языками, а также с трудностью адаптации данных методов к различным языкам.

Возможно также измерять доминантность с помощью родительских опросников, которые обычно учитывают уровень владения языком. Когда мы измеряем доминантность в одном языке, необходимо пояснить, каким образом она соотносится со знанием второго языка, так как понятие доминантности подразумевает, что если один язык сильнее, другой будет автоматически слабее. Поэтому понятие доминантности напрямую связано с понятием языковой компетенции, а языковая компетенция служит, по сути дела, мерилем билингвизма, хотя языковая компетенция сама по себе редко включается в определение билингва. Предложено (Hammers, Blanc 2000) сравнивать результаты двуязычных детей с монолингвальными стандартами в том или ином языке, однако такой подход не всегда является наилучшим, так как он не сопоставим с холистическим взглядом на билингвизм. Однако как бы мы ни измеряли доминантность (время, проведенное в той или иной среде, MLU и т. д.), важно объяснить, как мы пришли к тому или иному заключению и что мы подразумеваем под доминантным языком. Чаще всего доминантность — это результат недостатка инпута в том или ином языке, в том или ином языковом регистре. Ограниченный инпут может привести не только к доминантности, но и, в свою очередь, к определенным структурным отличиям в слабом языке, обычно не свойственным носителю языка.

## **Литература**

- Grosjean F.* Life with two languages. Cambridge, MA, 1994.
- Grosjean F.* The bilingual individual // *Interpreting*. 1997. № 2. P. 163–187.
- Hammers J., Blanc M.H. A.* Bilinguality and bilingualism. Cambridge, 2000.
- Macnamara J.* Bilingualism and primary education: a study of Irish experience. Edinburgh, 1966.
- Ringblom N.* The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm, 2012.
- Schlyter S.* Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children // *Scandinavian working papers on bilingualism*. 1994. № 9. P. 67–86.
- Skutnabb-Kangas T.* Bilingualism or not: the education of minorities. Clevedon, Avon, 1984.
- Treffers-Daller J.* Borrowing // *Variation and change: pragmatic perspectives*. Handbook of pragmatics highlights / Eds. M. Freid, J.-O. Östman, J. Verschueren. Amsterdam, Philadelphia, 2010. P. 17–35.
- Yip V., Matthews S.* The bilingual child: early development and language contact. Cambridge, 2007.

**И.М. Румянцева,**

*Институт языкознания РАН,*

*Москва*

*irina.m.rumyantseva@gmail.com*

## **БЫТЬ ЛИ БИЛИНГВАМИ ДЕТЯМ В БЫВШИХ СОВЕТСКИХ РЕСПУБЛИКАХ?**

### **DO THE CHILDREN IN THE FORMER SOVIET REPUBLICS HAVE POSSIBILITY TO BE BILINGUALS?**

*В статье обсуждаются онтогенетические, психолингвистические и социолингвистические причины исчезновения раннего естественного билингвизма на территории бывших советских республик.*

*The article discusses ontogenetic, psycholinguistic and social linguistic reasons for natural bilingualism disappearance on the territory of the former Soviet republics.*

*Естественный билингвизм, онтогенетические, психолингвистические, социолингвистические основания.*

*Natural bilingualism, ontogenetic, psycholinguistic, social linguistic reasons.*

В начале нового тысячелетия русский язык в бывших советских республиках все больше теряет свои позиции, а это означает утрату естественного двуязычия на данной территории. Выросшее там за последние 20 с лишним лет поколение русским языком практически не владеет. Мы предлагаем представить глубину этого процесса, рассмотреть онтогенетическую природу билингвизма.

Политика сепаратизма и национального самоопределения в бывших республиках приводит к фактическому изгнанию из них русского языка и речи как иноземных. Русский язык все реже слышится в семьях и в обиходе, он перестает изучаться в школах, звучать по радио и телевидению, исчезает с вывесок магазинов и служб быта. А это означает, что он перестает быть той естественной языковой и речевой средой (ибо речь — это язык функционирующий), которая питает мозг ребенка при его речевом развитии. Для формирования детей-билингвов такая среда является необходимым и обязательным условием, так как только при ее наличии дети способны к одновременному овладению не только одним, но и двумя языками сразу.

Мало кто в новых странах осознаёт, насколько беднее становятся их дети, лишаясь целого мира второго языка, дополнительного инструмента общения, культурного и образовательного средства развития, и что процесс утраты естественного билингвизма может стать необратимым.

Речь развивается и формируется в процессе онтогенеза в сложных системах взаимодействия со средой, опосредованной человеческим общением при помощи языка, когда определяется переход от чувственно-наглядной ступени познания к более высокому уровню интеллектуального анализа и синтеза. В то же время происходит формирование личности человека, и речь ребенка играет очень важную роль при общении с другими людьми. Когда детство заканчивается, завершаются известные этапы развития, и на опыте речевой деятельности формируются функциональные системы регуляции и поведения человека (Шехтер 1981). Это же касается и речи двуязычной. И если второй язык (в данном случае — русский) начинает осваиваться не в детском возрасте, вне среды, он изучается уже как язык иностранный, не родной.

Существуют эксперименты, которые доказывают, что физиологические системы ребенка начинают подстраиваться под «ритмы и мелодии» окружающего мира, в том числе речевые, уже в утробе матери (Анохин 1975; Бернштейн 1990). Эти речевые мелодии и ритмы, а точнее просодии, речи становятся родными и привычными для ребенка еще до его появления на свет. Можно сказать, что просодии речи прививаются человеку с молоком матери, непроизвольно становясь частью его физиологии и психики. (Отчасти поэтому нам так трудно даются иностранные языки, когда мы начинаем изучать их не с колыбели, а по истечении сензитивных периодов или во взрослом возрасте.)

Более того, известно, что ритмическая активность мозга и внешние ритмы, в том числе ритмическая организация воспринимаемой речи, взаимодействуют чаще всего не на уровне сознания, а в области подсознания, причем восприятие ритмической структуры речи обычно сопровождается активизацией моторики, а также памяти и других познавательных процессов. Именно поэтому ребенку-билингву для формирования просодически безакцентной речи как на одном, так и на другом языке необходимо получать звучащие стимулы от обеих языковых систем постоянно и в равной мере. В противном случае его организм и психика приспособятся в большей степени к одной, доминирующей, просодической системе, а вторая будет формироваться искаженно, интерферируя с первой. Иными словами, ребенку-билингву, как воздух, необходима та двуязычная речевая среда, от которой так стремятся избавиться новые независимые страны.

Очень важно и то, что речевой сигнал не поступает в мозг человека изолированно, лишь в виде языковых знаков и кодов, он всегда сопровождается массой экстралингвистических стимулов. Фонетическим, грамматическим, лексическим явлениям постоянно аккомпанирует целая гамма чувственных и двигательных ощущений. Поэтому отрыв языкового от психического при подаче речевого сигнала (что чаще всего и происходит, когда человек обучается второму языку не как родному, а как иностранному) приводит к ломке механизмов автоматизма при речевосприятии и речепорождении.

Возможность формирования двух кодовых систем (на родном и втором языке), функционирующих параллельно и в режиме автопилота, обеспечивается именно тем, что они создаются вместе с психическими стимулами и знаками (чувственными, двигательными, эмоциональными и пр.) и закрепляются в психике именно при помощи последних.

Речь — это понятие синтетическое, оно соединяет в себе не только собственно языковые элементы, но и обязательно движущие ими психические силы. Слово приобретает в результате обобщения множества непосредственных раздражителей, как бы суммировав и синтезировав в себе все те ощущения, впечатления и представления, которые маленький человек получил при знакомстве с действительностью.

При обучении иноязычной речи формальным путем, с использованием только второй сигнальной системы (Павлов 1949), человек лишается своего рода первоосновы речи, тех дополнительных, сопутствующих слову раздражителей, которые на подсознательном уровне делают языковую систему живой и гибкой.

Что же касается освоения грамматической и языковой системы в целом (фонетики, лексики, грамматики), то можно сказать, что эта система является самоподрождающей.

А.М. Шахнарович, развивая мысль Л.С. Выготского, утверждает, что «всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом» и что именно поэтому ребенок выводит из ограниченного материала целую языковую систему (Шахнарович 1998: 29). При восприятии речи в психике ребенка формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение собственно к языку, которые А.М. Шахнарович называет потенциальными языковыми эталонами.

Как представляется А.М. Шахнаровичу (и мы с этим согласны), в языковой способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «...система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнзначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» (там же: 34). В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами, по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы.

Данный познавательный процесс подчиняется общим психологическим законам работы всех познавательных процессов независимо от их характера. Такими законами и их последовательными стадиями являются: целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установление их взаимоотноше-

ний с основными частями (там же: 29). Таким образом, например, выводится грамматическая система языка.

Возможности головного мозга даже маленького человека настолько велики, что он способен произвольно выводить из синтетической информации не только одну, но и две языковые системы одновременно. И если на первых порах эти системы значительно интерферируют, то постепенно они становятся вполне самостоятельными.

Утрата двуязычной речевой питательной среды лишает ребенка возможности раннего формирования у него билингвизма, а потому естественный билингвизм, которым было охвачено практически все население бывшего СССР, стремительно и безвозвратно уходит в прошлое.

### **Литература**

*Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

*Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. М., 1990.

*Павлов И.П.* Полное собрание трудов: В 6 т. М.; Л., 1949. Т. 3.

*Румянцева И.М.* К проблеме утраты естественного билингвизма в странах бывшего СССР // Сборник статей памяти А.М. Шахнаровича. М., 2011.

*Шахнарович А.М.* К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М., 1998.

*Шехтер И.Ю.* Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981.

**А.А. Смылова,**  
Колумбийский университет,  
Нью-Йорк, США  
smyslova@yahoo.com

**СОСТОЯНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО  
КОМПОНЕНТА В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
АНГЛО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ  
(НА ПРИМЕРЕ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ)**

**STATE OF THE MORPHOLOGICAL COMPONENT IN  
RUSSIAN LANGUAGE SYSTEM OF  
ENGLISH-RUSSIAN BILINGUALS (CASE FORMS)**

*В данной статье описывается язык, в частности состояние орфографической и падежной систем, студентов-билингвов с английским и русским, которые родились в США или приехали в страну в дошкольном возрасте.*

*The article describes the language, the state of orthographic and case systems in particular, of bilingual English-Russian students which were born in the USA or moved to the country at a pre-school age.*

*Билингвизм, освоение второго языка, освоение языка, морфологическая система.*

*Bilingualism, second language acquisition, language acquisition, morphological system.*

Прежде чем начать разговор о предмете данной статьи, хотим уточнить, что вслед за Г. Вальдес, основоположницей направления в науке об усвоении языка в США, мы рассматриваем билингвизм как одновременное существование двух языков в языковой системе одного индивида независимо от степени владения каждым из этих двух языков. Мысль Вальдес о том, что соотношение между этими двумя языками очень подвижно (Valdés 2000: 384, 385), перекликается с трактовкой промежуточного языка как *динамического* образования А.А. Залевской (2009: 47).

В американской системе высшего образования студенты-билингвы попали в поле зрения преподавателей иностранных языков в начале

80-х годов прошлого века. Первыми на них обратили внимание преподаватели испанского языка, на занятиях которых в это время стали появляться довольно многочисленные студенты из мексиканских семей. Вторым языком, который привлек внимание специалистов к этой категории учащихся, стал русский. В середине 90-х годов на курсах русского языка в высших учебных заведениях США появляются студенты из русскоязычных семей — дети третьей (начало 70-х годов XX века) и четвертой (вторая половина 80-х годов) волн иммиграции.

Язык русскоязычной иммиграции подробно описан в работах как американских (Andrews 1993, 1999; Polinsky 1997; Perelsvaig 2004), так и российских (Караулов 1992, Земская 2001) ученых. Именно учеными, занимавшимися русско-английскими билингвами, на основе описания систем их русского языка была уточнена существовавшая до этого классификация студентов-билингвов, которая прежде включала две категории: тех, кто только что приехал в США, и тех, кто родился в этой стране. Ольга Каган со своими коллегами внесла значительные коррективы в существовавшую тогда классификацию билингвов, разбив вышеупомянутую первую категорию на три подкатегории в зависимости от того, сколько классов школы на родном, в частности русском, языке окончили студенты до приезда в США: (1) те, кто окончил или почти окончил среднюю школу, (2) те, кто окончил или почти окончил 6–8 классов, и (3) те, кто окончил или почти окончил начальную школу вместе с теми, кто родился в США (Kagan, Bermel 2000). Тремя годами позже третья подкатегория была разбита на две, поскольку стало понятно, что между (русским) языком тех, кто родился в США, и тех, кто приехал, окончив или почти окончив начальную школу, имеется существенная разница (Kagan, Bermel 2000; Kagan, Dillon 2003).

В настоящее время у исследователей языка билингвов уже не вызывает сомнения тот факт, что образование, полученное на родном языке, является существенным, хотя и далеко не единственным фактором, влияющим на сохранение родного языка. На сохранение (или утрату) языка в иноязычном окружении воздействует целый комплекс факторов, среди которых называются как индивидуальные особенности человека, так и его окружение (подробнее об этом см.: Земская 2001).

Сегодня на курсах по русскому языку, разработанных специально для русско-английских билингвов, абсолютное большинство, во всяком случае в Колумбийском университете, где были собраны данные для этой работы, составляют студенты последней подкатегории упомянутой выше классификации, то есть те, кто родился в США или приехал в страну в дошкольном возрасте. Многолетний опыт рабо-

ты со студентами этой подкатегории показывает, что и она далеко не однородна. Язык тех, у кого были бабушки и дедушки, или тех, кому родители активно читали в детстве книги на русском языке, отличается от языка тех, у кого была только, предположим, мама, которая работала, в то время как с ребенком сидел человек, родной язык которого был другим. Таким образом, есть основания разделить последнюю подкатегорию еще на две: тех, у кого практически не было русскоязычного окружения, и тех, у кого оно все-таки сохранялось (см. факторы А.А. Земской). У первых понимание устной речи на русском языке вызывает большие трудности, и их собственная речь сводится к воспроизведению лишь отдельных слов русского языка. Этим студентам рекомендуется изучать русский язык уже как иностранный, поскольку система морфологического кодирования и декодирования формировалась у них на базе английского, а не русского языка, и их, таким образом, нецелесообразно обучать русскому языку по программе билингов.

Предметом данного исследования является язык тех студентов, у которых в детстве, благодаря усилиям родителей, бабушек и дедушек, сохранялось русскоязычное окружение в семье и процесс освоения русского языка в ходе непосредственного общения в большей или меньшей степени продолжался до пяти-шестилетнего возраста, когда они пошли в американскую школу. С этих пор идет процесс не расширения, а сужения опыта на русском языке, и в дальнейшем они расширяют свой опыт, используя английский язык, который становится для них доминирующим. Через двенадцать лет, то есть после окончания средней школы, они приходят к нам в университет и начинают заниматься русским языком.

На самом первом занятии студентам надо написать немного о себе, ответив на несколько простых вопросов (Как вас зовут? Сколько вам лет? Сколько вам было лет, когда вы приехали? и т. п.), которые им предъявлены по-английски. Многие из них тут же говорят, что не умеют писать по-русски, однако мы настаиваем и просим сделать это так, как они могут.

В своей работе мы проанализировали письменные ответы девятнадцати студентов, родители которых приехали на постоянное место жительства в США из бывшего Советского Союза — России, Украины, Белоруссии, Молдавии, Латвии и Литвы — с третьей или четвертой волной иммиграции. Ко времени проведения исследования в среднем их семьи проживали в США, то есть вне русскоязычной среды, около двадцати лет (от 14 до 29 лет). Возраст студентов — от восемнадцати лет до двадцати одного года. Семеро из них родились в США, а остальные приехали в дошкольном возрасте — от одного года до семи лет.

Ниже приведены примеры из письменных ответов этих студентов.

### Пример 1

МНЕ 19 ЛЕТЬ, И Я РАДИЛАСЯ В МАСКВЕ. Я НЕ КОГДА НЕ ЮЧИЛАСЬ В РУССКЙ ШКОЛЕ. МНЕ БИЛА ПАТЬ ЛЕТ КОГДА Я ПРИЕХАЛА СУДА ИЗ РАССЙИ. У МЕНА НЕТО БРАТОВ И СИСТРОВ... У МЕНЯ НЕТО МНОГА РОТСТВИНИКИХ С КАТОРИМИ Я МАГЮ ГАВАРИТ ПО РУССКИ, И Я ТОЛКА ОДИН РАС ВИРНУЛАСЬ В РАССИУ ПОСЛИ ТОВО КАК Я ЮЙХАЛА ОТ ТУДА. Я СТРАШНА ЛЮБЛЮ ФРАНСУСКИ ИЗИК И МАДОНУ.

(приехала в возрасте 5 лет)

### Пример 2

МИНА ЗАВООТ ... . МНЕ 18 ЛИТ. Я РАДИЛАС В КIEVE И Я ПАШЬЛА В ЩЬОЛО В АМЕРИКЕ. МНЕ ВЕЛЕ 3 ГОДА КАГД Я ПРЕЯ(НА)ЛА В АМЕРИКО. ОУ МЕНЯ НЕТ ВРАТЕС И СОСТЕС. Я ГАВАРОУ ПА РУССКУ С МУЕ МАМА И С МУЕМЕ ДРОУГЕМЕ РОТСВЕНИКАМ Е. Я LOUBLOU ЧЕТАТ И ПЕСАТ И ОУВЛИКАОУС ТИАТРАМ.

(приехала в возрасте 3 лет)

### Пример 3

МИНА ЗАВОТ ... YA РАДИГАС VE АМИРИКИ YA ДОМА ГАВАРИ ПА РУССКИ. U МИНА УИСТ 1 БРАТ. МНИ СИМНАТСИТ ГИТ. YA ЗАНИМАУИС ФЕСТА VANIYAM.

(приехала в возрасте 3 лет)

### Пример 4

*меня завод ... мне васемназат лет. Ча рапелаз вамереке. Омна заст брат. Пота за гавароо па роозки. Карда за рапелаз ча намнога лоо4а разгаваре1а е отала четат ноо 4аз немагоо.*

(родилась в США)

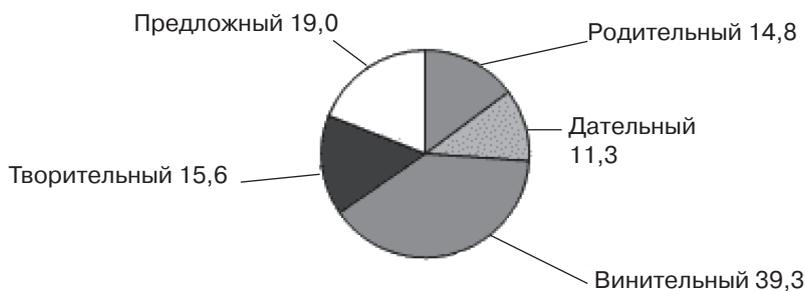
Если каждый из этих текстов прочитать вам вслух и вы не будете их видеть, то есть если эти студенты будут рассказывать вам о себе устно, а не писать, то впечатление слушающего об их языке будет совсем иным, чем впечатление читающего тот же текст. Их устные рассказы звучат вполне по-русски с точки зрения и лексики, и грамматики. Однако реализация тех же текстов на письме демонстрирует специфическую звуко-буквенную систему, которую билингвы выстроили в своем сознании. Между звуковым образом их языка, то есть тем, что мы слышим, когда они говорят, и зрительным его образом,

то есть тем, что мы видим, когда они на письме пытаются выразить то же самое, существенная разница. Ниже приведены примеры еще некоторых фонологических инноваций, встретившихся в языке билингвов: *у* и *ю* (*играйу, лублу, умеу, выюгит, кюшац*); *я*, *е* и *у* (*езьк, узек*); *о* и *е* (*фсо, рибонак*); *э* и *е* (*етат, ета*); *г* и *ш* (*хаши*); *ш* и *щ* (*пащья*); *т* и *ц* (*радицели*); *л* и *р* (*ладитеры*).

Письмо данной категории студентов носит ярко выраженный фонетический характер, что отличает их от инофонов и сближает с русскоязычным ребенком. В системе русского языка билингва, который родился не в русскоязычной среде, а в окружении другого доминирующего языка, в нашем случае — английского, или попал в эту среду в дошкольном возрасте, нарушена или не была сформирована устойчивая звуко-буквенная связь. Билингв заполняет существующие в его языковой системе лакуны доступными ему средствами русского языка или с помощью средств доминирующего языка — «инограмматических» средств (Касевич 1998). И те и другие мы находим не только в фонологической системе билингвов, но и в морфологической (*братов и систров, вратес и coctes*, см. выше примеры 1 и 2).

В морфологическом компоненте языковой системы русского языка данной группы билингвов мы наблюдаем проявления процесса грамматикализации, то есть приобретения лексемами грамматических характеристик (см.: Цейтлин 2009: 21): из *рассии, в рассиу* (пример 1), в *америке, в америко* (примеры 2 и 4), *оввлкаоус тиатрам* (пример 2), *запимауис фectаваниуат* (пример 3), *буду гитат Русскую лытуруатуру* (родилась в США), *с друсьямы* (родилась в США), *я изузаю философию и искусство; штобы гэтать настоящею литературу; мая сестра плохо помает русскую рег; я пишу маслиноми краскомы* (приехал в возрасте 4 лет).

В речевом инпуте все эти формы характеризуются высокой частотностью, вероятно, именно поэтому они сохранились в языковой системе билингвов, когда в течение двенадцати лет русскоязычная среда, как правило, была ограничена рамками семьи. Морфологическое маркирование падежных форм не является полностью освоенным. Об этом свидетельствует тот факт, что один и тот же билингв может использовать маркирование в одних случаях и не использовать его в других для обозначения идентичных грамматических отношений: *с муе мама и с муеме дроигеме ротсвеникам е* (приехала в возрасте 4 лет), *с радитильми, с бабушка, с дедушка, с врзослами* (родилась в США), *с май семьей, с май семье, с маимы ладитеры* (родилась в США), *я с моиме родителе* (родилась в США), *гюлаи с мае подрюгами* (приехала в возрасте 1 года).



Падежные формы в языке билингвов

Хотя в языке билингвов этой группы представлены все падежные формы (см. рисунок), трудно говорить об освоении ими принципа морфологического маркирования. В их языковой системе падежные формы представлены скорее в виде остаточных, застывших форм. Они как будто бы остались на протоморфологической стадии из трех, описанных В.У. Дресслером (1986). Процесс освоения ими морфологического компонента русского языка был прерван в возрасте пяти-шести лет, когда инпут на русском языке стал ограниченнее, а инпут на английском языке начал доминировать. Их языковое окружение не способствовало накоплению достаточного количества готовых форм, что является «необходимым условием для формирования граммем» (Цейтлин 2009: 33). Их способность к самостоятельному конструированию новых единиц крайне ограничена в силу ограниченного хранилища готовых единиц.

Несмотря на фрагментарное присутствие морфологических маркеров в их языковой системе, у билингвов, тем не менее, сохранилось некое чувство языка, которое позволяет им в значительной степени правильно задавать падежные вопросы, что характерно для русскоязычных детей и отсутствует в системе инофонов. Они демонстрируют значительно лучшее понимание письменных текстов, чем студенты-инофоны, что было проверено с помощью специальных тестов, разработанных Американским советом преподавателей русского языка и литературы (подробнее см.: Smyslova 2009).

Результаты тестов, которые были проведены по окончании курса, специально разработанного для билингвов с учетом особенностей системы их русского языка, показали, что усвоение системы русского языка у тех, кто родился в США или приехал в дошкольном возрасте, происходит значительно быстрее, чем у инофонов, если активизировать те фрагменты морфологического компонента, которые сохрани-

лись в их системе. Они значительно быстрее начинают модулировать новые единицы и формы, чем инофоны. Их сформированные навыки устойчивее, чем у инофонов, а система языка по форме ближе к системе носителей языка, чем язык инофонов.

### **Литература**

- Дресслер В.У.* Об объяснительной силе естественной морфологии // Вопросы языкознания. 1986. № 5.
- Залевская А.А.* Вопросы теории двуязычия. Тверь, 2009.
- Караулов Ю.Н.* О языке русского зарубежья // Вопросы языкознания. 1992. № 6.
- Касевич В.Б.* Язык и речевая деятельность. Онтолингвистика, типология и языковые правила // Истина. URL: [istina.msu.ru/static/pl-2012\\_html/.../Kasevich.doc](http://istina.msu.ru/static/pl-2012_html/.../Kasevich.doc).
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М, 2009.
- Andrews D.* American-Immigrant Russian: Socio-cultural perspectives on borrowings from English in the language of the Third Wave // Language Quarterly. 1993. № 13. P. 101–126.
- Andrews D.* Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora: Soviet Immigrants in the United States (Impact: Studies in Language and Society). Amsterdam, Philadelphia, 1999.
- Kagan O., Neil B.* The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures. Bloomington, 2000. P. 405–437.
- Kagan O., Dillon K.* Heritage Speakers' Potential for High Level Language Proficiency // Advanced Foreign Language Learning: A Challenge to College Programs. Boston, 2003. P. 99–112.
- Pereltsvaig A.* Agreement in the Absence of Agreement: Gender Agreement in American Russian // Cahiers Linguistique d'Ottawa. Special Volume on Slavic Psycholinguistics. 2004. № 32. P. 87–107.
- Polinsky M.* American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition // Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Cornell Meeting 1995. Ann Arbor, Michigan, 1997. P. 370–406.
- Smyslova A.* Low-Proficiency Heritage Speakers of Russian: Comparing Effects of Instructional Intervention on Language Skills Development in Heritage and Non-Heritage Learners of Russian // Studies on Language and Culture in the Russophone World. Moscow, 2009. P. 211–228.
- Valdés G.* The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures. Bloomington, IN, 2000. P. 375–403.

**Т.В. Тимошина,**  
Воронежский государственный  
педагогический университет,  
Воронеж  
tavit-ra@mail.ru

## **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА КАК СФЕРА НЕЗНАНИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ**

### **AN INDIVIDUAL MEANING OF A WORDS AS AN IGNORANCE SPHERE IN CHILDREN'S SPEECH**

*Наименее изученным среди типов лингвистических значений является индивидуальное значение слова — значение, присутствующее в индивидуальном сознании одного носителя языка. Анализ индивидуальных значений слов, часто связанных с незнанием основных значений, позволяет определить актуальные моменты когнитивного развития личности ребенка и выявить зоны «коммуникативного риска».*

*The individual meaning of the word is the least studied among the types of linguistic meanings. This meaning is present in the individual mind of a native speaker. The analysis of the individual meanings of the words, which are often associated with lack of knowledge of basic meanings, allows to determine the significant moments of the cognitive development of the child's personality and to identify the areas of the «communicative risk».*

*Индивидуальное значение слова, детская речь, агнонимы, несистемное значение.*

*Individual word meaning, child's speech, agnonyms, non-system meaning.*

Современная онтолингвистика переживает свой расцвет. При этом она актуальна как для понимания «устройства» детской речи, так и для изучения структуры языка в целом, понимания специфики определенных типов лексических значений.

Наименее изученным среди типов лингвистических значений является **индивидуальное значение слова** — чисто индивидуальное значение, присутствующее в индивидуальном сознании одного носителя языка. Такие значения не имеют прецедента в языковой системе, не зафиксированы в языковом опыте исследователя, требуют

контекста, неизвестны подавляющему большинству носителей языка. В рамках семасиологии такие значения относятся к числу несистемных.

Индивидуальное значение, тем не менее, требует лингвистического осмысления и описания. Отметим, что в словнике готовящегося к изданию в Воронежском университете «Психолингвистического толкового словаря русского языка» индивидуальные значения фиксируются примерно у 10% приведенных в словаре слов, что немало. Эти значения нуждаются в верификации их индивидуального статуса посредством когнитивной верификации и верификационного психолингвистического эксперимента.

Для того чтобы определиться с термином, обратимся к толковым словарям:

- индивидуальный — личный, свойственный данному индивидууму, отличающийся характерными признаками от других (Ожегов 1987);

- присущий, свойственный только данному индивидууму, отличающий его от других. // Своеобразный, неповторимый, оригинальный (Ефремова 2006; аналогичное толкование см.: Большой толковый словарь 2006).

- фр. < лат. — 1) свойственный определенной, самостоятельно, отдельно существующей особи (Словарь иностранных слов 1988); мы приводим только первое значение из каждого источника.

Взгляд на языковую систему ребенка как на достаточно автономную, отражающую уровень его когнитивного развития в данный момент времени (см. труды С.Н.Цейтлин и др.), предполагает заметную роль индивидуальных значений в семантике детского лексикона.

Индивидуальные значения (и у детей, и у взрослых) часто связаны с непониманием, незнанием основного значения и приписыванием индивидом собственного значения языковой единице.

Индивидуальные значения слов, не совпадающие с системными значениями, выявляются в следующих случаях:

- выделяются в сознании одного испытуемого (носителя языка) по результатам психолингвистических экспериментов;

- фиксируются в речи только одного человека (например, литературного персонажа);

- являются результатом контаминации лексем, фиксируемых в речи только одного носителя языка;

- фиксируются в речи лиц определенного возраста (например, в речи детей);

- выявляются как индивидуально-авторские значения в текстах писателей.

Рассмотрим значения общеизвестных, общеупотребительных слов, не совпадающие с системными значениями, фиксируемые в речи ребенка в процессе его речевого становления, формирования. Как показал Л.С. Выготский, на каждом этапе развития ребенка слово, сохраняя одну и ту же предметную отнесенность, приобретает все новую и новую смысловую структуру, оно меняет и обогащает систему связей и обобщений, которые стоят за ним, и это означает, что значение слова развивается. Вместе с тем Л.С. Выготский показал, что в онтогенезе наблюдается также глубокое психологическое изменение значения слова, изменение его системного строения, то есть за значением слова на каждом этапе стоят различные психологические процессы. В этом и состоит положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе, которое вместе с тем является положением о смысловом и системном развитии сознания, отражающим внешний мир через посредство слова (Выготский 1934).

Употребление детьми системных слов в несистемных значениях можно рассматривать как индикатор сферы их незнания. Укажем разновидности несистемных значений слов в детском словоупотреблении:

- ложно-этимологические значения опираются на внутреннюю форму слова, ближайшее этимологическое значение слова, осознаваемое носителями языка. В детской речи это нередко дальнейшее значение слова (см. труды А.А. Потебни), представляющее собой индивидуальный концепт говорящего, основанный на энциклопедических знаниях и личных психологических ассоциациях, поэтому не всегда полностью понятный адресату:

**Трудоголик** — это геловек, который трудится и он голый (Алеша, 8); **геловек, который работает голым**; А тетя с нами ходила и все нам показывала. Она музейный **водитель** (Юля К., 6,5); Пошли домой, уже **насобагился!** (= с собаками наигрался) (6);

- «фонетические» значения, которые ребенок приписывает словам-агнонимам на основании формально-звукового сходства, когда материальный облик слова осваивается «на ощупь», когда подмена одной или нескольких букв кажется несущественной:

Мама, а бабушка Вера делала нам **галлюцинацию** (= ингаляцию) (Сеня, 6); Гром **громит!** (Алеша Е., 6); Мама, свари, пожалуйста, **яйца всухомятку** (Филипп, 3); А мне не всухомятку, а просто — **вмятку** (Даниил, 5);

- «словообразовательные» значения, которые имеют слова, самостоятельно, инновационно сконструированные ребенком с использованием общеизвестных корней и употребленные им в неузуальном

значении; иногда такие слова графически совпадают с системными значениями:

*Мама, так много еды!.. Как ты успела столько **заварить**? (5,5); Сделаю **вдохновение** и выдую шарик (Лева, 5); Гвоздь плохо вбил, как же его теперь **выбить**? (Люба Б., 6); Я этот шампунь уже весь на голову **вывела** (Вика Р., 6);*

● «морфологические» значения, инновационно образованные ребенком от общеизвестных слов с изменением грамматического значения (например, рода) или частеречной принадлежности, графически совпадающие с системными значениями:

*Я придумал! Знаешь, кто мама у барана? **Баранка!** (Дима Ш., 7); Этот вездеход может подниматься **беспомощно**. Ему помощь не нужна (Сереза Н., 4,8); **Больничные** сидят (проходя мимо больницы) (Катя М., 4);*

● «синонимические» значения — индивидуально использованные «синонимы», графически совпадающие с системными словами:

Сын (6) и папа в шутку дерутся. Оба уже устали, сопят, но никто не хочет сдаваться. Слышу диалог. Муж: «Ну что, мир?» — «**Нет! Злодейство!**» (= война);

● собственно агнонимические значения показывают полное незнание значения слова, приводящее к подмене слова другим, слабо ассоциирующимся с данным или совсем немотивированным. Агнонимы характеризуют словарный запас личности в конкретный момент ее развития:

*А про **юнга** ты что-нибудь знаешь? — Это **капитан** (Сереза Б., 6); Это мой самый большой **деликатес** (= любимое занятие) — убирание (Илюша, 6); *Мам, а что такое **ангел**? — Ну, это такое: с крылышками, летает... (= насекомое) — Кусается?* (Света, 3,5);*

● метафорические значения используют несистемные значения на основе смыслового переноса, метафоры. Метафорическая направленность речи — свидетельство ее развитости, образности, результат лингвистической наблюдательности. К 7-летнему возрасту метафоры верно толкуют только 50% участников психолингвистического эксперимента (см.: Седов, Губская 1997: 66):

*Бабушка, у тебя шея **мятая** (= морщинистая) (Маруся, 3); *Мам, смотри, какой у тети **абажур** на голове!* (о женщине в старомодной шляпе); показывает на светофор: *Поэтому здесь **компасов** не висит, куда поворачивать?* (4,8).*

Анализ индивидуального словаря ребенка позволяет определить, как у него происходит осмысление новых объектов и явлений, как подыскиваются языковые формы и категории в окружающей речевой среде, когда они конструируются самостоятельно, какие моменты

когнитивного развития личности ребенка подталкивают к освоению разноуровневых языковых средств. Изучение агнонимов в детской речи выявляет лакуны и зоны коммуникативного риска, связанные с возможным непониманием коммуникантов.

Важными аспектами дальнейшего исследования несистемных значений в речи детей являются разработка методики описания индивидуальных значений слов разных типов, выявление их функций в речи ребенка, а также решение проблемы отражения слов с несистемными значениями в лексикографических источниках разных типов.

### **Литература**

- Большой толковый словарь русского языка* / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2006.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л., 1934.
- Ефремова Т.Ф.* Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. М., 2006. Т. 2.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1987.
- Седов К.Ф., Губская Н.Ю.* Слова с метафорическим значением в детском языковом сознании (в норме и патологии) // Страхов В.И., Седов К.Ф. От внимания к учебному процессу. Очерки по лингвистике детской речи. Саратов, 1997.
- Словарь иностранных слов.* М., 1988.

**И.В. Томме-Юкевица,**  
школа языков НВС,  
Рига, Латвия  
tomme-jukevica@inbox.lv

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ГЛАСНЫХ И ДИФТОНГОВ ВТОРОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ-РУСОФОНАМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **DIFFICULTIES THAT PRE-SCHOOL RUSSIAN CHILDREN FACE IN ACQUIREMENT VOWELS AND OLIPHONGS IN SECOND LANGUAGE**

*Целями данной статьи являются рассмотрение латышского языка детей-русифонов дошкольного возраста (6 лет), развитие фонетики их второго языка, а также идентификация наиболее трудно осваиваемых фонетических аспектов. С помощью использования контрастного анализа русского и латышского языков и выводов, изложенных в модели усвоения речи Дж. Фледжа (Speech Learning Model) (Fledge 1995), автор рассматривает систематизированные явления фонетической интерференции гласных и дифтонгов.*

*The purpose of this article is to consider the Latvian language of the Russian speaking children of pre-school age (6 years old) and the development of their second language phonetics as well as to identify the most difficult linguistic and phonetic aspects to be mastered. The author examines the systematic phenomena of phonetic interference of vowels and diphthongs using the Contrastive Analysis of Russian and Latvian languages and the conclusions of Fledge's Speech Learning Model (Fledge 1995).*

*Второй язык, контрастивный анализ русского и латышского языков, модель усвоения речи, фонетическая интерференция, гласные и дифтонги.*

*Second language, contrastive analysis of Russian and Latvian languages, speech learning model, phonetic interference, vowels and diphthongs.*

Исторически в результате влияния процессов глобализации и европеизации в Латвии, особенно в Риге, сформировался высокий уро-

вень мультилингвизма жителей, здесь проживает большое количество детей из национальных меньшинств, которые не владеют латышским языком. Исследование языка билингвальных детей в латвийской лингвистике началось сравнительно недавно. Ведется изучение конкретных фактов и явлений детской речи, тем не менее, как известно, пока не осуществлен более обширный анализ фонетической системы латышского языка детей, которые изучают его в качестве второго.

Изучение фонологического переноса в дошкольной среде поможет нам улучшить наше понимание того, как происходит фонологический перенос у детей шестилетнего возраста, для которых родным языком является русский и которые изучают латышский язык по программе дошкольного образования для национальных меньшинств (с русским языком обучения) (Programma 2012). Знание о том, как происходит фонологический перенос, может помочь учителям ответить на вопрос, какие ошибки дети склонны делать и как им помочь преодолеть эти ошибки. В результате дети смогут устранить ошибки и улучшить свое произношение.

Современные теории восприятия речи на втором языке (Я2) пытались предсказать (и объяснить) относительную трудность восприятия неродных фонетических категорий. Во многих исследованиях обсуждалось влияние родного языка (Я1) на точное восприятие Я2 (Flege 1995; Wode 1995; Best 1995). Кроме того, в некоторых моделях восприятия речи Я2 обсуждалась роль, которую играет точное восприятие при точном воспроизведении языка (Flege 1995; Best, Tyler 2007). В соответствии с некоторыми исследованиями (Best, Tyler 2007), как правило, считается, что по крайней мере на начальных стадиях обучения Я2 учащиеся воспринимают сегменты Я2 через фильтр звуковой системы своего Я1. Несмотря на то что от контрастного анализа (КА) как от основной общей схемы научного исследования отказались уже давно, перенос (часто во взаимодействии с универсалиями языка), начиная от сегментарного и заканчивая просодическим уровнем (Major 2008), продолжает оставаться в центре внимания многих работ.

Умеренный вариант КА, который утверждает, что подобные явления изучать сложнее, чем разнородные, породил широкое исследование фонологии Я2. Некоторые модели (Speech Learning Model (Fledge 1995, 2002), Perceptual Assimilation Model (Best 1995)) рассматривают фонетическое сходство в качестве ключа при предсказании успеха учащихся Я2 в чувственном различении контраста. Сходство фонемного инвентаря Я1 и Я2 имеет важное значение для настоящего исследования, поскольку данный фактор оказывает влияние на произношение на Я2 (Fledge 1995, Wode 1995).

Согласно модели усвоения речи Фледжа (Fledge 1995), осязаемое отношение между категориями Я1 и Я2 играет важную роль в правильном восприятии и производстве звуков Я2. В соответствии с одной из гипотез данной модели звуки Я1 и Я2 связаны между собой с помощью чувственного восприятия на позиционно-чувственном аллофоническом уровне, и усвоение звуков Я2 зависит от осязаемого различия между звуками Я1 и Я2 (Fledge 1995: 239). Следовательно, на разработку новых категорий для звуков Я2 повлияет воспринимаемое межъязыковое фонетическое расстояние. В отличие от КА, модель усвоения речи утверждает, что усвоение возможно, когда звук целевого языка Я2 отличается от любого звука языка Я1. Выдвинута гипотеза о том, что чем осязатее отличие звука Я2 от ближайшего звука Я1, тем больше вероятность, что будет установлена отдельная категория для звука Я2 (там же: 264). Похожие звуки в Я1 и Я2, скорее всего, будут неправильно классифицированы и восприняты как один и тот же звук. Это, в свою очередь, препятствует установлению звука Я2 как отдельной фонологической категории, что может привести к ошибке при усвоении.

Концепция равноценности классификации определяет категоризацию фонем Я2 как *идентичных*, *подобных* или *новых* по отношению к фонемам Я1. *Идентичным* является такой звук, который имеет тот же самый символ в международном фонетическом алфавите (МФА) в обоих языках (Я1 и Я2). Акустические измерения этих звуков существенно не отличаются в языках Я1 и Я2. Идентичный звук обычно производится аутентично в результате процесса, который называется позитивным переносом. *Подобный* звук может иметь такой же символ в МФА, но при этом между звуками в языках Я1 и Я2 имеются некоторые отличия. Подобные звуки должны быть распознаваемыми на слух в фонетических категориях, таких, например, как частота и долгота форманта. *Новый* звук Я2 отличается акустически от звука Я1 и не имеет эквивалентного МФА символа в Я1 (Fledge 1987).

В рамках данного исследования автор проделал сравнение звукового состава русского и латышского языков (Семенова 1994; Rozenbergs 1969), что позволяет установить общее, сходное и специфичное в обоих языках. Системы гласных звуков в двух языках отличаются друг от друга во многих отношениях. Количество гласных фонем в русском и латышском языках не совпадает. В русском языке их шесть (*и, э, ы, а, о, у*); в латышском — двенадцать (в латышском существуют долгие гласные *ī, ē, ā, ū, ō* и открытое краткое и долгое *e*, которых в русском языке нет). Все русские гласные, кроме *э*, имеют более заднюю артикуляцию и более высокий подъем языка по сравнению с латышскими. Переднеязычных в русском языке два

(и, э), а в латышском — шесть (*i, ī, e, ē, e* краткий и долгий). В латышском литературном языке нет русской гласной фонемы *ы*. Дифтонги встречаются только в латышском языке, их десять: *ie, io, ai, au, ei, eu, oi, ou, ui, iu*. Таким образом, существуют значительные отличия в системах гласных латышского и русского языка. В рамках данного исследования общим критерием сравнения, включенным в данные, является подразделение на группы идентичных, подобных и новых звуков. Гласные звуки, идентичные системе русского языка, найдены не были. Можно отметить что среди гласных и дифтонгов Я2 присутствуют подобные и новые звуки.

Исследование было проведено в рижском дошкольном учреждении, где дети изучают латышский язык в течение 30-минутных занятий 2 раза в неделю в формальной среде обучения и в неформальной языковой среде, в которой усваивают язык в игровой форме, а сотрудники дошкольного учреждения дают указания на латышском языке в реальных бытовых ситуациях из повседневной жизни. Были проведены транскрибирование и анализ речи двенадцати детей шестилетнего возраста:

- речи на латышском языке, которых используется в процессе обучения (спонтанная речь) и фиксируется на диктофон;
- полученных при анкетировании фактов (называние предметов, изображенных на картинках).

Можно отметить некоторые закономерности, характерные для произношения русских и латышских гласных детьми-руссофонами. Не все латышские гласные дети произносят одинаково отчетливо во всех положениях независимо от ударения. Они часто редуцируют безударные гласные, так же как в своем родном языке. В латышском языке все гласные произносятся одинаково отчетливо.

Так как в русском языке нет долгих гласных, в латышской речи детей-руссофонов смешиваются и не различаются долгие и краткие звуки. Соответственно, некоторые гласные в латышских словах дети произносят как краткие: *vāvere* — *v[a]vere* (белка), *lācis* — *l[a]cis* (медведь), *ābols* — *[a]bols* (яблоко), *kāposts* — *k[a]posts* (капуста), *tomāts* — *tom[a]ts* (помидор), *burkāns* — *burk[a]ns* (морковка), *saldējums* — *sald[e]jums* (мороженое).

Дети произносят как русскую фонему *и* (латышское *i* занимает более заднее положение по сравнению с русским *и*, это средний звук между русскими *и* и *ы*), так и русскую фонему *ы* вместо латышской *i*: *zirgs* — *z[ы]rgs* (лошадь), *zivs* — *z[ы]vs* (рыба), *sīpols* — *s[ы]pols* (лук).

Дети склонны произносить гласный *э* более открыто перед твердым согласным в латышских словах: *mēs* — *m[э]s* (мы), *egle* — *[э]gle* (елка), *ezis* — *[э]zis* (еж), *zemene* — *z[э]mene* (земляника), *negribu* —

*n[e]gribu* (не хочу). Это можно объяснить тем, что в русском языке гласный *э* может произноситься более открыто перед твердым согласным и более узко и закрыто в положении между мягкими согласными, что не имеет смысловозначительного значения. В латышском языке различие между широким и узким *e* имеет фонематический характер: *n[e]su* (*несу*) – *n[e]su* (*нес*) (Семенова 1994: 31).

Широкое латышское *e* дети-руссофоны произносят более узко и закрыто: *d[e]sa* – *d[e]sa* (колбаса), *kr[e]kls* – *kr[e]kls* (рубашка), *c[e]pure* – *c[e]pure* (шапка), *d[e]guns* – *d[e]guns* (нос), *m[e]lns* – *m[e]lns* (черный). Так как в русском языке нет такого гласного звука, навыки произношения похожего русского звука *э* переносятся в латышскую речь.

В латышском языке все дифтонги являются фонемами и имеют смысловозначительное значение: *liet* (лить) – *lit* (литься). В русском языке дифтонгов нет, поэтому латышские дифтонги воспринимаются детьми-руссофонами как сочетания гласных звуков, что отражается и на произношении соответствующих слов, например с дифтонгом *ie* (*ie*): *liepa* – *l[i]-[e]pa* (липа), *biete* – *b[i]-[e]te* (свекла); дифтонг *o* (*yo*): *roka* – *r[y]-[o]ka* (рука), *ola* – *[y]-[o]la* (яйцо). Похожие звуки по аналогии переносятся в латышскую речь: *ziema* – *z[i]ma* (зима), *piens* – *p[e]ns* (молоко), *govs* – *g[o]vs* (корова).

В заключение можно сказать, что звуковая система Я1 детей воздействует на произношение Я2, по крайней мере, на определенных этапах усвоения Я2. Следовательно, явления интерференции встречаются в дошкольном возрасте на фонетическом уровне. Все обследуемые шестилетние дети показали высокий уровень интерференции. Данные свидетельствуют о том, что дети исходят в первую очередь из их собственной звуковой системы, чтобы приблизиться к звукам Я2. Перенос знаний из Я1 в Я2 может препятствовать усвоению языка. Это становится очевидным при интерференции из Я1 и особенно заметным в наборах подобных и новых звуков. В фонетических звуках латышского языка детей-руссофонов, которые похожи на звуки родного языка и не являются идентичными, наблюдается негативный перенос (явление интерференции), что соответствует выводам, изложенным в модели усвоения речи Дж. Фледжа (Fledge 1995). Необходимо подчеркнуть, что усвоение новых звуков протекало в соответствии с образом переноса наравне с подобными звуками. Для замещения дети использовали звуки из аналогичной артикуляционной области. Гласными, вызвавшими наибольшие трудности, были долгие гласные. Латышский широкий гласный звук *e* вызывал большие трудности при произношении, чем узкий гласный звук *e*. Как и ожидалось, подобные звуки характеризуются негативным переносом

сом. Гласными звуками, продемонстрировавшими наименьшее количество интерференции, оказались *a* и *y*. Дифтонги *ie* и *yo* вызвали наибольшие трудности у детей-русофонов. В составе двух категорий (подобных и новых звуков) могут быть также найдены примеры подобные звукообразованию целевого языка

Существует множество других факторов, которые влияют на фонологическое усвоение Я2. Перенос звуков из Я1 не является единственным фактором звукообразования Я2. Для детей также характерен перенос лексических элементов: *banāns* — ***banan*** (банан), *tomāts* — ***tomat*** (томат), *torte* — ***tort*** (торт). Отмечается следование привычным фонотактическим характеристикам. Примером может служить оглушение звуков при звукообразовании Я2. Кроме того, социальные факторы могут уменьшить или увеличить роль Я1. Более пристальный взгляд на входной язык и акустический анализ данных мог бы иметь реальную практическую значимость.

### Литература

- Семенова М. Сопоставительная грамматика русского и латышского языков. Рига, 1994.
- Best C.T. A Direct realist view of cross-language speech perception // Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research / Ed. W. Strange. Timonium, MD, 1995. P. 171–204.
- Best C.T., Tyler M.D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities // Second Language Speech Learning: The role of language experience in speech perception and production / Eds. M.J. Munro, O.S. Bohn. Amsterdam, 2007. P. 13–34.
- Fledge J.E. The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification // Journal of Phonetics. 1987.
- Fledge J.E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems // Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research / Ed. W. Strange. Timonium, MD, 1995. P. 233–277.
- Fledge J.E. Interactions between the native and second-language phonetic systems // An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode / Eds. P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde. Trier, 2002. P. 217–244.
- Major R.C. Transfer on second language phonology // Phonology and second language acquisition / Eds. E.J.G. Hansen, M.L. Zampini. Amsterdam, 2008. P. 63–94.

*Programma. Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programma (ar krievu mācību valodu) Mācību programmas paraugs. Rīga, 2012.*  
*Rozenbergs J. Latviešu un krievu valodas fonēmu salīdzinājums. Rīga, 1969.*  
*Wode H. Speech perception, language acquisition, and linguistics: Some mutual implications // Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research / Ed. W. Strange. Timonium, MD, 1995. P. 321–350.*

**А.А. Фишко,**  
*Томский национальный исследовательский  
государственный университет,  
Томск  
anfishko@gmail.com*

## **ОПЫТ БИЛИНГВАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В МОНОЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬЕ**

### **EXPERIENCE OF BILINGUAL UPBRINGING IN A MONOETHNIC FAMILY**

*Представлен опыт билингвального воспитания ребенка в условиях моноэтнической семьи. Автор подчеркивает уникальность каждого случая билингвизма и его ситуативную обусловленность.*

*The author of the article describes experience of childhood bilingualism developed in a monoethnic family and emphasizes uniqueness of every bilingualism case and its situational conditionality.*

*Детский билингвизм, моноэтническая семья, правое полушарие, интерференция.*

*Childhood bilingualism, monoethnic family, right brain, interference.*

Одним из важнейших аспектов изучения билингвизма является его зависимость от конкретных обстоятельств, при которых билингвизм формируется. Именно поэтому достаточно сложно прогнозировать конечный результат раннего двуязычия и еще сложнее определить полюс влияния билингвизма на развитие личности. Таким образом, исследование билингвизма — это во многом изучение условий его формирования, так как именно они определяют уровень владения

обоими языками, характер их взаимодействия, а также положительное или отрицательное влияние на интеллектуальное и личностное развитие индивида (Сигуан, Макки 1990: 9). Каждый конкретный случай двуязычия всегда уникален, и в то же время он представляет собой важнейший материал для раскрытия ситуативно обусловленных закономерностей развития билингвизма.

Ситуация, в которой происходит формирование билингвизма Арсения (3,11,26), достаточно специфическая, но при этом показательная в плане выявления характера взаимодействия двух языков и распределения языковых ролей. С 1 года и 8 месяцев Арсений осваивает два языка, английский и русский, по принципу «один родитель – один язык» (до указанного возраста мама и папа разговаривали с ребенком на русском языке). При этом оба родителя являются носителями русского языка, на английском языке с ребенком разговаривает мама, изучавшая этот язык в искусственной среде. Таким образом, если следовать типологии Г.Н. Чиршевой (Чиршева 2012), то у Арсения формируется моноэтнический билингвизм, то есть тип двуязычия, при котором оба языка усваиваются ребенком в процессе общения с представителями только одной языковой культуры в ситуации отсутствия контакта с естественным носителем. Большую часть своего времени Арсений находится в русскоязычной среде: в детском саду, который ребенок посещает с двух лет, разговаривают на русском языке, все близкие родственники, кроме мамы, также общаются с ребенком на русском языке. Несмотря на значительный объем русскоязычного инпута, доминирующим языком в речи Арсения является английский. С самого начала билингвального воспитания именно английский язык является основным языком коммуникации Арсения и находится в стадии активного развития как лексического (более 500 слов зафиксировано в дневнике речевого развития), так и грамматического (в речи ребенка представлены категория числа имени существительного, времени глагола и др.). Русский язык ребенком используется крайне редко, его привлечение ограничивается отдельными словами либо короткими простыми предложениями, грамматический строй русского языка находится в зачаточном состоянии, фонетическая составляющая речи отличается сильным английским акцентом: артикуляционный аппарат настроен под английские звуки, русские фонемы произносятся с трудом.

До 1 года и 8 месяцев в речи Арсения еще не наступал период автономной речи в том ее понимании, какое предлагает Л.С. Выготский, в том числе с обязательным наличием назывной функции (Выготский 1999: 128–144). Это связано с тем, что у Арсения ведущим является правое полушарие (вывод, сделанный на основе наблюдений),

что отражается на особенностях его речевого развития (Мелентьева 2010: 19). На возможный функциональный приоритет правого полушария в организации речевой деятельности исследуемого ребенка указывают следующие особенности его раннего речевого поведения: восприятие речи в целом, а не отдельных ее элементов, имитация быстрой речи взрослых, то есть произнесение звуков, складывающихся в несуществующие, придуманные слова и предложения с соответствующей интонацией, присущей взрослой речи, позднее появление интереса к воспроизведению названий предметов. Похожие речевые характеристики присущи экспрессивному типу, если исходить из типологии К. Нельсон, приведенной в книге С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок». Так, дети, относящиеся к экспрессивному типу, используют меньшее количество существительных в речи, чем дети референциального типа, их словарь растет медленнее, они часто употребляют бессмысленные слова, склонны к имитации и использованию замороженных фраз, осмысливаемых как нечто целое (Цейтлин 2000: 47–48). Таким образом, можно предположить, что дети экспрессивного типа относятся к числу тех, у кого речевая деятельность обеспечивается правым полушарием, а исследование К. Нельсон соотносится с нейролингвистикой, изучающей речевую функцию в свете функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Доминирование правого полушария в организации речевого поведения Арсения привело к тому, что к моменту появления еще одного языка общения (1,8) период автономной речи у ребенка еще не оформился, назывная функция была слабо выражена, и, соответственно, артикуляционный аппарат еще не был настроен под русские звуки. Мама Арсения начала использовать английский язык в качестве языка общения с ребенком незадолго до возникновения у него интереса к называнию предметов окружающего мира и повторению за взрослыми осмысленных слов, в первую очередь существительных, что в итоге и позволило английскому языку занять доминирующее положение в речи ребенка и сократить воздействие русского языка на английский до минимума. Если бы второй язык появился в окружении ребенка того же возраста, но с ведущим левым полушарием (референциальный тип), то либо этому языку сложнее было бы обрести доминантную позицию, либо интерференция оказалась бы более ярко выраженной. Таким образом, в данном случае фактор локализации речевой функции в правом полушарии головного мозга сыграл существенную роль в организации характера билингвизма.

Еще одним фактором, определившим соотношение языковых ролей в речи Арсения и специфику его двуязычия, служит то, что на английском языке разговаривает с ребенком мама. Коммуникатив-

ная потребность ребенка раннего возраста направлена внутрь семьи, часто в большей степени на маму, общение со сверстниками не является приоритетным в этот период. Так как мама больше всех играет с Арсением, проводит обучающие занятия на темы, которые ребенку интересны (животные, фигуры, цифры, буквы и звуки), читает книги, придумывает увлекательные игры, и все общение происходит на английском языке, совершенно очевидно, почему именно этот язык занимает доминирующее положение в речи Арсения. Понятно, что если бы на английском языке с ребенком разговаривал папа, который в силу своей занятости уделяет ребенку гораздо меньше времени, то соотношение русского и английского языков было бы совершенно иным. Таким образом, важно понимать, что на характер развития билингвизма огромное влияние оказывает коммуникативная направленность ребенка: если ребенок испытывает большую потребность в общении с определенным человеком (чаще всего с мамой) и ему это общение наиболее интересно, то он в первую очередь заговорит на языке этого человека, даже если весь остальной мир будет говорить на другом языке. Именно поэтому Арсений, находясь в России и большую часть своего времени проводя среди русскоязычного окружения, предпочитает говорить по-английски.

И все же остаются открытыми вопросы, почему доминирование английского языка настолько значительное и почему оба языка не развиваются на равноправных условиях, тем более что предпосылки к этому есть: коммуникативная потребность, направленная на маму, легко компенсируется за счет числа русскоязычных людей и количества времени, которое ребенок среди них проводит. Фактор коммуникативной избирательности не отвечает на вопрос о причинах абсолютного доминирования одного языка над другим в речи ребенка-билингва, он лишь объясняет принцип выбора одного из представленных языков в качестве доминантного. Арсений из потока русской и английской речи, которую слышит каждый день, выделяет английскую систему знаков и использует ее для воспроизведения и создания речи собственной, игнорируя русскую языковую систему. Такое речевое поведение мальчика абсолютно точно указывает на ранее осознание детьми различий между языками, на ту лингвистическую работу, которая происходит в голове ребенка и которая не только выявляет различия в языковых системах на фонетическом уровне, но и не позволяет смешивать эти системы. Н.Ш. Александра указывает на вероятность того, что природой запланировано построить человеку только один родной язык. Это обуславливается, по ее наблюдению, имеющими место в речи детей-билингвов фено-

менами, среди которых — игнорирование одного из языков: язык, не являющийся необходимым для общения, не осваивается и остается звуковым фоном, даже если ребенок слышит его ежедневно. Эти феномены Н.Ш. Александрова рассматривает как проявление программы «стремление к одноязычию» (Александрова 2003). Таким образом, процессы, происходящие при формировании билингвизма у Арсения, подтверждают данную концепцию: ребенок игнорирует один из присутствующих в его окружении языков, и развитие наблюдается в основном в английском языке ввиду большей коммуникативной потребности в нем.

Приблизительно до трехлетнего возраста Арсений не обращал особого внимания на то, что другие люди говорят на русском языке, и в общении с ними употреблял в основном английский язык. После трех лет, находясь в детском саду среди русскоязычного окружения, Арсений старается больше молчать, лишь иногда употребляет русские слова и фразы, которые характеризуются сильным влиянием со стороны английского языка, как фонетическим, так и грамматическим. У Арсения, очевидно, появились способность и стремление контролировать свою речь, и если бы русский язык был в достаточной степени сформирован, то в общении с окружающими ребенок бы его употреблял. Общение с бабушкой в большей степени, чем общение с остальным русскоязычным окружением, стимулирует русскую речь ребенка: он старается говорить на языке бабушки и не только с удовольствием повторяет за ней слова, но и обнаруживает наличие достаточного количества русских слов, хранящихся в пассивном лексиконе. Интересно, что, находясь в гостях у бабушки и стараясь использовать русские слова при общении с ней, во время самостоятельной игры Арсений всегда говорит по-английски. Также важно отметить, что где бы Арсений ни находился, если рядом с ним мама, то он использует английский язык в своей речи, даже если мама в этот момент говорит по-русски.

В трехлетнем возрасте Арсений часто находился у бабушки (она живет в другом городе) и каждый раз проводил с ней около двух недель. Во время этих визитов русский язык заметно прибавлял и в качестве, и количестве (хотя все равно оставался в зачаточном состоянии). При этом, когда ребенок возвращался домой, мама замечала, что и качество английского языка тоже улучшалось: он начинал свободнее и увереннее разговаривать на нем, отдельные фразы сменялись более оформленной речью. Это говорит о взаимосвязанности языков в речевой деятельности Арсения: один язык стимулирует развитие другого, и наоборот.

«Настроенность» артикуляционного аппарата ребенка под английские звуки является одной из основных причин незрелости русского языка. Арсению тяжело выговаривать русские звуки, и каждый раз ему приходится делать над собой усилие при произнесении русских слов, которые к тому же характеризуются влиянием английской фонетики. Это во многом и предопределяет то, что русский язык находится в пассивном запасе. Необходимо отметить, что пассивный лексикон русского языка представлен довольно широко (Арсений не испытывает затруднений в понимании русской речи), более того, он превышает пассивный лексикон английского языка, что объясняется односторонностью англоязычной речи: она представлена только одним ее носителем, да к тому же искусственным.

В речи Арсения встречаются различные виды интерференции: фонетическая, лексическая, грамматическая. Фонетическая интерференция обусловлена доминированием английского языка и выражена в английском акценте: русские звуки воспроизводятся в системе фонем английского языка. Так, звуки [t], [d] в английском языке характеризуются аспирацией, то есть произносятся энергично, с придыханием, что отражается в русскоязычной речи Арсения, в которой [т] и [д] — это всегда [t] и [d]. Некоторые русские звуки Арсений затрудняется воспроизводить, в итоге [ы] заменяется звуком [и], например, в слове [риби] — *рыбы*. Русский звук [а] в позиции после мягкого согласного в речи ребенка меняет свое звучание в зависимости от положения в слове: *мяг* — [mɛch], *Нюся* — [Nusa].

Примерно до трех с половиной лет у Арсения были сложности с воспроизведением звука [w] в начале слов перед гласными: *will, want*. Ребенок неосознанно искал оптимальные варианты замены сложных для произношения слов, что привело к употреблению русского слова *буду* вместо английского *will* и модального глагола *can* вместо *want*. *Я буду drink juice. I can not eat it* — в значении «я не хочу это есть». *I can not sleep* — в значении «я не хочу спать».

Пример лексико-семантической интерференции: общение происходит на английском языке, но ребенок, увидев на картинке широкополую шляпу, называет ее русским словом.

Арсений: *This is schlyapa.*

Мама: *Is this a hat?*

Арсений: *No, this is schlyapa.*

Данный пример объясняется тем, что ребенок увидел отличие шляпы на картинке от обычной шапки, но в своем английском словаре не нашел слова, обозначающего именно широкополую шляпу; это

случай межъязыкового отождествления единиц в плане содержания (Вайнрайх 1979: 80).

Примером грамматической интерференции, а именно перенесения морфем из одного языка в речь на другом, является слово *subik* (кьюбик), состоящее из английского *cube* и русского уменьшительного суффикса *-ик*.

Для образования множественного числа русских слов Арсений иногда применяет способ формирования множественного числа, свойственный английскому языку: *зайкас* (зайки), *рибус* (рыбы), *оне киса*, *three кисас*.

Наличие артиклей в английском языке подталкивает ребенка использовать их и перед русскими существительными, например: *а слон*.

В речи Арсения на английском языке встречаются и типичные ошибки англоговорящих детей, например:

*A roses* (некорректное употребление артикля).

*I've drinked* (неверная грамматическая форма прошедшего времени глагола).

*Nusa have a friend* (ошибка в употреблении глагола *to have*).

*This truck a food truck* (отсутствие глагола *to be*).

Лингвистический материал двуязычной речи Арсения очень обширный, однако на данный момент он в большей степени отражает развитие грамматического строя английского языка в ситуации моноэтнического окружения. В ближайшее время ситуация с доминированием английского языка, скорее всего, изменится, и мы будем наблюдать усиление позиций русского языка и речевые процессы с этим связанные.

### Литература

Александрова Н.Ш. Раннее детское двуязычие — стремление к одноязычию? // Доклады Второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия. М., 2003.

Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.

Мелентьева Т.И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга. М., 2010.

Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М., 1990.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм. Одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

**С.Н. Цейтлин,**  
Российский государственный  
педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург  
stl2006@list.ru

## **ЧТО ТАКОЕ АГРАММАТИЧНОСТЬ РЕЧИ?<sup>1</sup>**

### **THE AGRAMMATISM OF SPEECH: WHAT IS IT?**

*В статье речь идет об аграмматичности, которую автор считает обязательным свойством любой промежуточной языковой системы. Аграмматичность рассматривается как наличие элементов, сконструированных с нарушением языковых норм. Рассматривается аграмматичность в речи детей, осваивающих русский язык как первый и как второй (неродной, иностранный).*

*The article discusses the agrammatism that is considered to be an obligatory characteristic of any interlanguage system. The agrammatism can be stated if the speech contains such units in the construction of which the language norms are broken. The article investigates agrammatism in the speech of children acquiring Russian as a first and a second language.*

*Грамматические правила, правила выбора, правила конструирования, аграмматичность, аграмматизм, стратегия симплификации.*

*Grammar rules, choice rules, construction rules, agrammatism, simplification strategy.*

Термины «аграмматичность» и «аграмматизм» получили достаточно широкое распространение в научной литературе и в прикладных исследованиях, но до сих пор не имеют строгого определения. Чаще всего они используются в сфере дефектологии, причем аграмматичность рассматривается как свойство речи, как проявление ее ущербности, а термин «аграмматизм» имеет два значения: в одном из них он фактически является синонимом указанного выше значения термина «аграмматичность» (аграмматичность речи = аграмматизм речи), во втором же значении под аграмматизмом понимаются сами явления, отклоняющиеся от грамматической нормы, прежде всего

<sup>1</sup> Работа выполняется при поддержке РГНФ, проект «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка» (2014–2016).

речевые ошибки (инновации), в таком случае слово используется в форме как единственного, так и множественного числа. В последнем случае можно сказать, что проявлением аграмматичности является наличие в речи аграмматизмов. Однако аграмматичной может быть речь, и не включающая аграмматизмов (во втором значении этого слова) в силу отсутствия каких-то облигаторных компонентов: синтаксем, их элементов, или функциональных слов: коннекторов, артиклей и т. п., о чем подробнее мы скажем дальше. Лингвисты, работающие в области дефектологии, отмечают аграмматичность в речи детей со специфическими речевыми нарушениями (СНР, *specific language impairment*, SLI), и в речи афатиков, преимущественно страдающих афазией Брока.

Достаточно широко термин «аграмматичность» распространен и в исследованиях речевого онтогенеза в широком смысле этого слова, то есть применительно к освоению языка как первого (родного) детьми и как второго инофонами любого возраста. Можно считать, что аграмматичность есть обязательное свойство любой промежуточной языковой системы любого индивида на стадии постижения им языка как первого, так и второго именно потому, что он строит ее самостоятельно, следуя определенной стратегии, формируя инвентарь языковых единиц и обнаруживая свойственные постигаемому языку процедурные правила. Грамматический компонент языковой системы (ментальная грамматика, грамматикон) формируется во взаимодействии с фонологическим и лексическим компонентами.

Аграмматичность языковой системы обнаруживается в порождаемых индивидом (ребенком или инофоном) высказываниях<sup>1</sup>. Обычно к разряду аграмматичных в первую очередь относят высказывания, в которых наблюдаются отклонения от грамматических, морфологических или синтаксических, правил данного языка. Речь идет о процедурных правилах, которыми руководствуется человек в процессе порождения речи, а не о правилах, которые принято именовать декларативными, непременно кем-то сформулированных, подвергшихся кодификации. Очевидно, что в кодификации нуждаются лишь те из процедурных правил, которые по тем или иным причинам не могут быть освоены индивидом в процессе его реальной речевой дея-

---

<sup>1</sup> Аграмматичность высказывания может быть следствием не только аграмматичности (недостроенности) индивидуальной системы, но и разного рода проблем, возникающих при порождении речи, то есть относиться не только к сфере *competence*, но и к *performance*. Во втором случае могут возникать разного рода сбои, в том числе оговорки. Нужно признать, что разграничить эти два явления в ряде случаев бывает затруднительно.

тельности в естественной речевой среде, в диалоге с носителями данного языка. Это касается как освоения первого языка (родного), так и второго (неродного, иностранного).

Процедурные правила основаны на языковых закономерностях, но при этом могут быть сформулированы как определенные языковые действия, которые должен совершить говорящий, например: «При переходе от открытой глагольной основы к закрытой используй /j/: *zuta-(mь)* → *zutaј-(y)*». Освоение языка представляет собой не что иное, как овладение языковыми единицами и правилами их выбора и конструирования. Применительно к грамматике речь идет об освоении морфологических и синтаксических правил, при этом морфологические правила касаются выбора граммем и способов конструирования словоформ, а синтаксические правила — выбора синтаксических конструкций и конструирования синтаксических единиц (синтаксем, словосочетаний, простых и сложных предложений).

Нужно отметить, что необходимость использования правил конструирования словоформ и предложно-падежных форм, представляющих субстантивные синтаксемы, при продуцировании речи возникает отнюдь не всегда. В памяти (ментальном лексиконе) опытного носителя языка эти единицы в подавляющем большинстве случаев хранятся в целостном виде и могут извлекаться в процессе порождения речи гештальтно, что существенно облегчает и ускоряет сам процесс.

Аграмматичность высказывания может быть связана не только с отклонением от морфологических или синтаксических правил, но и с неоправданным, то есть не восполняемым ситуацией и контекстом, эллипсисом компонентов высказывания, необычным порядком слов, отсутствием необходимых союзных средств и т. п.

Аграмматичной принято считать речь ребенка, осваивающего родной язык. Причем на ранних этапах аграмматичность проявляется в не соответствующем норме выборе морфологической формы, точнее — отсутствии какого бы то ни было выбора и связанным с этим использованием «замороженной», то есть не передающей грамматической информации, формы. Для существительного в качестве таковой чаще всего выступает форма именительного падежа единственного числа, реже — множественного числа, а для глагола — форма инфинитива. В подавляющем большинстве случаев видимого противоречия с контекстом не возникает, потому и сам факт «замороженности» может остаться незамеченным. «Замороженность» становится явной только в тех случаях, когда форма оказывается неуместной в контексте: «*Грибы?*» — спрашивает ребенок полутора лет, указывая

на один белый гриб, изображенный на картинке<sup>1</sup>. «Мама киска кормить», — говорит ребенок чуть постарше, наблюдая, как мама кормит кошку. И существительное *киска*, и глагол *кормить* использованы в своих базовых формах, которые не способны выражать ни значения объекта действия, ни отношения действия ко времени. Впрочем, подобные аграмматизмы исчезают очень быстро. Речь ребенка третьего года жизни, как правило, уже свободна от них: ребенок знает практически все основные семантические функции падежа в их изолированном использовании или употреблении в сочетании с предложениями, то есть практически владеет базовым набором субстантивных синтаксем. Разумеется, речь идет о тех синтаксемах, которые ему к этому времени доступны в когнитивном отношении. Если он еще не в силах правильно артикулировать предлог, то он его либо опускает, либо произносит на его месте филлер — неясный звук, временный заменитель предлога. В целом аграмматичность речи ребенка второго–третьего года жизни связана преимущественно с дефицитом лексических средств, необходимых для заполнения синтаксических позиций, и проявляется прежде всего в эллипсисе синтаксем. Что же касается использования морфологических правил, определяющих выбор нужной граммемы, а также правил конструирования словоформы, то их подавляющая часть знакома уже трехлетнему ребенку. Начиная с 2 лет (а у некоторых детей — и раньше) в речи ребенка появляются словоизменительные, а затем и словообразовательные инновации. Они неопровержимо свидетельствуют о том, что ребенок уже приступил к освоению словоизменительных и словообразовательных правил, хотя он распространяет их на те лексемы, на которые в нормативном языке эти правила не распространяются. Аграмматизм русскоязычного ребенка, находящегося на этой стадии освоения языка, которую обычно называют продуктивной, заключается именно в создании словоизменительных и словообразовательных инноваций, причем соотношение тех и других меняется по мере продвижения в языке: словоизменительные инновации к началу школьного обучения практически исчезают, что же касается словообразовательных инноваций, то их число может даже возрасти в связи с активизацией речевой деятельности и расширением коммуникативных задач. Отчасти это объясняется и тем, что число правил конструирования словоформ конечно и поддается учету (см., например, парадигмы существительных, прилагательных, глаголов, представленные в виде таблиц в разного рода грамматиках). К тому же данный фрагмент языковой системы отличается большей степенью регулярности,

---

<sup>1</sup> Мы не передаем фонетических особенностей речи ребенка.

чем фрагмент, представляющий собрание словообразовательных моделей. Есть и еще одна причина того, почему словоизменительные инновации постепенно исчезают: они надежно блокируются инпутом, в котором в силу регулярности морфологии они представлены очень широко. Практически исчезают и ошибки выбора, в силу того что любой носитель языка уже в дошкольном возрасте владеет не только семантическими, но и структурными функциями грамем. Сознание русскоязычного человека «синтагматично», ментальная грамматика любого носителя языка включает не только модели словоизменения, определяющие связи между формами в парадигме и облегчающие переход от одной словоформы к другой, но и формальные модели словосочетаний, определяющие согласование словоформ внутри субстантивных сочетаний и связь управления — в глагольных.

Аграмматичность речи инофонов лежит в совершенно иной плоскости. В течение очень длительного времени лексема в их сознании представлена одной (обычно базовой) словоформой, которая используется независимо от функции, ибо функции граммеы постигаются с большим трудом. Особенно сложным оказывается освоение категорий падежа существительного и вида глагола. В речи инофона чрезвычайно распространены ошибки в выборе вида глагола и падежа существительного. Особенно сложны для освоения структурные правила, например связи внутри количественно-именных сочетаний или выражение агенса в безличных предложениях.

В некоторых случаях можно видеть проявление межъязыковой интерференции, то есть использование грамматических характеристик лексемы родного языка применительно к адекватной по значению лексеме русского языка: Так, некоторые англофоны стремятся использовать слово *оружие* в форме мн. ч.: *Надо запретить все оружия* (ср. *arms*). Однако в тех случаях, когда двуязычие складывается естественным образом (именно данную ситуацию мы рассматриваемой в нашей статье), проявления интерференции встречаются крайне редко. Можно согласиться с наблюдениями А.А. Залевской относительно того, что ошибки вследствие интерференции характерны для учебного двуязычия, но редко встречаются в ситуации, когда второй язык осваивается путем погружения в соответствующую речевую среду. Это согласуется и с нашими наблюдениями.

Свойственные русскоязычным детям ошибки конструирования встречаются и у инофонов, но только уже на достаточно продвинутом этапе.

Что касается начальной стадии освоения русского языка как второго, то для нее характерны главным образом те специфические отклонения от нормы, большая часть которых не встречается в речи русского ребенка. Они могут быть квалифицированы как проявление стратегии симплификации, заключающейся в игнорировании грамматических категорий. Симплификация является обязательным свойством промежуточной языковой системы.

**Е.Н. Чернега,**  
*немецко-русская начальная школа  
«Екатерина Великая», субботняя школа «Слово»,  
Франкфурт-на-Майне, Германия  
etchernega@yahoo.es*

## **К ВОПРОСУ ОБ АНТОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ЗНАЧЕНИЯМИ ПОЛИСЕМНОГО СЛОВА В РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

### **ANTONYMOUS RELATIONS BETWEEN MEANINGS OF A POLYSEMIC WORD IN THE SPEECH OF BILINGUAL CHILDREN**

*Основной целью исследования является изучение развития языка детей-билингвов. Рассматривается специфика связи между антонимией и полисемией в речи 10-летних детей-билингвов (носители немецкого и русского языков) в сравнении с 10-летними монолингвами (русский язык).*

*The main goal of our study is to explore the implications for the linguistic theory of bilingual acquisition. Our aim is to see the peculiarity of acquisition of polysemic antonyms by bilingual Russian-German children in comparison with Russian monolingual children (both groups are 10 year old children).*

*Двуязычие, русский язык, антонимия, полисемия, освоение лексической системы.*

*Bilingualism, Russian, antonymy, polysemy, language acquisition.*

Численность русскоязычного населения в Германии очень высока. Потребность этой группы в лингвистических ресурсах для поддержания знания русского языка у подрастающего поколения привела к появлению во Франкфурте-на-Майне билингвальных немецко-русских детских садов, двух билингвальных немецко-русских начальных школ, а также субботних школ, где раз в неделю предлагаются уроки русского языка как второго родного и кружки (театральные, рисовальные, шахматные) на русском языке. Все это ведет к тому, что у детей есть возможность соприкоснуться с двумя языками и культурами (немецким языком в повседневной жизни и русским по крайней мере один раз в неделю), давая развитие двуязычию либо в некоторых случаях многоязычию. Особенно актуальным представляется изучение особенностей освоения лексической системы русского языка детьми-билингвами не только с чисто лингвистической точки зрения, но и в рамках преподавания русского языка.

Особенности освоения лексической системы русского языка в области антонимии проживающими в России монолингвами 6–10 лет описаны нами ранее (Чернега 2005). Мы принимаем во внимание, что развитие языка происходит у монолингвов и билингвов одинаково (Grosjaen 1982; Taescher 1983; Paradis 2007), а различие между монолингвами и билингвами состоит не в том, *что* они делают с языком, а в том, *как* они им пользуются (Kecskes 2007). В данной части исследования нас интересует речевое поведение двуязычных детей, вынужденных подобрать антоним к одному из значений многозначного слова.

Носителю языка для построения антонимической парадигмы (АП) полисемного слова, во-первых, необходимо найти и противопоставить дифференциальные семы, а во-вторых, выбрать правильное значение полисемного слова для построения адекватной АП. Однако перед нами встает вопрос: обладает ли ребенок-билингв 6–10 лет таким навыком?

В лингвистике контакты по противоположности между отдельными значениями полисемных слов сводятся к трем оппозициям: 1) одно многозначное слово противопоставляется другому во всех или в некоторых значениях; 2) одно многозначное слово в разных своих значениях притягивает в качестве антонимов разные лексические единицы; 3) одно значение многозначного слова противопоставляется другому значению многозначного слова (Иванова 1982: 24–25).

Цель исследования — выявление специфики связи между антонимией и полисемией в тех случаях, когда полисемное слово в разных своих значениях «притягивает» разные антонимы. Исследователями неоднократно отмечается тот факт, что словарный запас у дву-/многоязычных детей намного меньше, чем у одноязычных, что должно

негативно повлиять на результат в момент построения АП ребенком-билингвом.

С целью выявить специфику связи между антонимией и полисемией в тех случаях, когда полисемантическое слово в разных своих значениях «притягивает» разные антонимы, нами был проведен небольшой эксперимент. Мы использовали многозначное прилагательное *свежий*. В четырехтомном «Словаре русского языка» зафиксировано 9 его значений, которым соответствуют различные антонимы. Группе 10-летних билингвов (23 человекам), которые в течение недели учатся в немецкой школе, а по субботам посещают уроки русского языка, литературы и истории России (в целом 3 часа в неделю) в школе «Слово» (Франкфурт-на-Майне, Германия), было предложено подобрать антонимы к следующим словосочетаниям: *свежий воздух*, *свежая газета*, *свежий ветер*. Результаты эксперимента в сравнении с результатами такого же эксперимента с детьми-монолингвами этого же возраста отражены в таблице 1 (в скобках указывается количество полученных ответов).

Рассмотрим полученные результаты. Подбирая антоним к прилагательному *свежий* в словосочетании *свежий воздух*, дети не предлагали вариант *спертый*. Это обусловлено тем, что слово *спертый* не

#### Подбор антонимов и словосочетаний.

Словосочетание — значение — антоним	Монолингвы (русский язык)	Билингвы (немецкий и русский языки)
<b>Свежий воздух</b> — «прохладный и чистый, не спертый» (Ожегов, Шведова 2001), ант. <i>спертый воздух</i> (Новиков 1973: 70)	<i>несвежий</i> (8) <i>грязный</i> (6) <i>испорченный</i> (4) <i>пыльный</i> (1) <i>старый</i> (1)	<i>душный</i> (7) <i>грязный</i> (7) <i>просроженный</i> (4) <i>вонюгий</i> (1) <i>плохой</i> (1) <i>старый</i> (1)
<b>Свежая газета</b> — «недавно или только что появившийся, возникший» (Ожегов, Шведова 2001), ант. <i>старый</i> в значении «долго существующий, образовавшийся или бывший в употреблении» (там же); <i>давний</i> в значении «существующий издавна» (там же)	<i>старая</i> (15) <i>несвежая</i> (6) <i>давняя</i> (1) <i>испорченная</i> (1)	<i>старая</i> (21) <i>грязная</i> (3) <i>просроженная</i> (1) <i>вчерашняя</i> (1)

Словосочетание – значение – антоним	Монолингвы (русский язык)	Билингвы (немецкий и русский языки)
<b>Свежий ветер</b> – «холодный» (Ожегов, Шведова 2001), ант. <i>теплый</i> .	<i>несвежий</i> (8) <i>грязный</i> (6) <i>испорченный</i> (4) <i>вонючий</i> (3) <i>пыльный</i> (1) <i>старый</i> (1)	<i>теплый</i> (9) <i>грязный</i> (2) <i>жаркий</i> (1) <i>душный</i> (1) <i>просроженный</i> (1) <i>старый</i> (1) <i>туманный</i> (1) <i>неприятный</i> (1) <i>негистый</i> (1)

только является сложным по семантике, но и обладает несвободной сочетаемостью: употребляется только со словом *воздух*. Однако стоит отметить, что в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой *спертый* определяется посредством синонимов «душный, несвежий», а слово *душный* часто встречается в ответах детей-билингвов. В значениях слов *просроженный* («негодный, плохой»), *грязный* («запачканный, нечистый»), *вонючий* (разг. «издающий отвратительный запах, зловоние») присутствуют семы «нечистый», «зловонный», «плохой», но нет такой существенной для реализации противопоставления семы, как «тяжелый для дыхания воздух».

Подбирая антонимы к прилагательному в словосочетании *свежая газета*, дети дали большое количество адекватных ответов, так как двуязычный ребенок 10 лет часто сталкивается с данным словосочетанием и антонимическим ему в речи русскоязычного окружения или в телевизионных программах.

*Свежий* в значении «прохладный» обладает связанной сочетаемостью (употребляется только в сочетании со словами *ветер* и *погода*), однако 9 человек очень хорошо справились с заданием, подобрав адекватный антоним *теплый*. У монолингвов такой ответ встречается только 3 раза. Следовательно, незначительный словарный запас исследуемых нами билингвов не обязательно должен негативно повлиять на результат в момент построения АП.

Среди полученных результатов в группе монолингвов наблюдается большое количество АП, созданных при помощи однокоренного антонима с приставкой *не-*: *свежий* – *несвежий* во всех значениях полисемного слова. «Факт выбора однокоренного антонима с пристав-

кой *не-* еще раз подтверждает отмеченную нами ранее особенность поведения младших школьников (дети 6–10 лет, монолингвы — Е. Ч.) при построении антонимической парадигмы: если ребенку встречается слово с непонятной семантикой, то незнание адекватного ответа, а также стремление избежать ошибки останавливает его выбор на антониме с приставкой *не-*» (Чернега 2004). Лингвистическое поведение билингвов несколько отличается: среди ответов билингвов не встречается однокоренного антонима с приставкой *не-* ни в одном из значений полисемного слова. Если билингву непонятно слово, то он либо не дает никакого ответа, либо ищет слово, которое, по его мнению, могло бы выступить антонимом в предложенной паре.

В целом, предложенные неадекватные ответы билингвов не носят абсолютно случайного характера, ибо в той или иной степени в них выделяются адекватные интегральные семы, но неумение ребенка определить дифференциальные семы, необходимые для реализации противопоставления, приводит к ошибке и к появлению таких АП, как *свежий ветер — просроженный, свежая газета — грязная, свежий ветер — старый*.

Подводя итоги эксперимента, можем отметить следующее:

- билингвы осознают тот факт, что одно и то же слово может не только иметь несколько значений, но и противопоставляться в каждом из своих значений разным словам;
- успех выполненного задания, по нашим наблюдениям, в большинстве случаев зависит от жизненного опыта и от словарного запаса билингва;
- объем словаря билингвов не обязательно должен негативно повлиять на результат в момент построения АП;
- билингвы очень редко используют для построения АП однокоренные антонимы с приставкой *не-*.

Сделанные нами выводы не являются исчерпывающими, они лишь намечают основные тенденции, которые требуют дальнейшего рассмотрения и конкретизации.

### Литература

- Иванова В.А. Антонимия в системе языка. Кишинев, 1982.
- Новиков Л.А. Антонимия в русском языке: Семантический анализ противоположности в лексике. М., 1973.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2001. URL: megabook.ru.
- Чернега Е.Н. Антонимы в лингвистическом и лингвокогнитивном аспектах (на материале речи младших школьников): Дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2005.

- Чернега Е.Н. Взаимодействие антонимии и полисемии в речи младших школьников // Речь. Речевая деятельность. Текст: Межвузовский сборник научных трудов. Таганрог, 2004. С. 158–168.
- Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass., 1982.
- Kecskes I., Liliana A. Cognitive Aspects of Bilingualism. Heidelberg; London, 2007.
- Paradis J. Second language acquisition in childhood // Handbook of Language Development. Oxford, 2007. P. 387–406.
- Taeschler T. The Sun is feminine: A Study on Language Acquisition in bilingual children. Berlin, 1983.

**А.К. Шахмет,**  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан  
aschajach@gmail.com

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДВУЯЗЫЧНЫХ КАЗАХСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **COMMUNICATIVE ACTIVITY OF BILINGUAL KAZAKH SCHOOLCHILDREN**

*В статье рассматриваются некоторые обобщения результатов наблюдения над коммуникативной деятельностью двуязычных казахских детей младшего школьного возраста; автор уделяет особое внимание функционированию русского языка, обусловленному массовым казахско-русским двуязычием в макросоциуме.*

*The article discusses some results in observation and research on primary school age Kazakh bilingual children's communicative activities; the author pays special attention to the functioning of the Russian language determined by massive Kazakh-Russian bilingualism in the macro-society.*

*Детское двуязычие, казахско-русский билингвизм, факторы социализации.*

*Children's bilingualism, Kazakh-Russian bilingualism, socialization factors.*

Современный Казахстан — одно из молодых постсоветских государств, в котором проживают представители различных этнических групп, самыми многочисленными из которых являются казахи, русские, узбеки, украинцы, уйгуры, татары, немцы и др. Соответственно, в совокупности лингвистических факторов языковой ситуации значимым является доминирование русского языка в ситуации массового казахско-русского двуязычия среди населения Казахстана, а существование и параллельное функционирование в Казахстане казахского и русского языков создают естественные предпосылки для появления и дальнейшего развития детского двуязычия.

Для нашего исследования привлекались дети, обучающиеся в школах с казахским языком обучения, так как в результате предварительного отбора выяснилось, что именно данная группа может называться двуязычной, в то время как навыки владения языками у детей в школах с русским языком обучения распределены очень неравномерно, бóльшую часть их было бы правильнее характеризовать как диглоссных, многих из них мы отнесли к монолингвальной группе, так как в силу различных макро- и микросоциальных факторов последние говорят только по-русски.

Статус русского языка как языка межнационального общения официально закреплен в Конституции Республики Казахстан, русский язык употребляется буквально во всех функциональных сферах, в то время как казахский только старается освоить новые функции, поскольку сферы его использования были сильно сокращены и не развивались в советский период, что до сих пор отражается на его реальном функционировании в качестве официального.

Становится очевидным, что подрастающее поколение в таких условиях не может оставаться без знания русского языка, причем речь идет об активном использовании языка, то есть об активном и продуктивном детском билингвизме.

В зависимости от определенных речевых детерминантов двуязычный казахский школьник способен решить, каким из двух языков ему следует оперировать в той или иной коммуникативной среде. Различные речевые ситуации определяют роли, которые играют казахский и русский языки в действительности, так сказать, на практике, именно данный фактор определяет уровень владения тем или иным языком, поскольку любой язык нужен человеку, в том числе двуязычному ребенку, прежде всего как средство общения.

Согласно ответам, полученным нами от билингвальных детей, мы выделили несколько основных социально значимых речевых детерминантов, обуславливающих выбор языка в той или иной коммуникативной ситуации. В первую очередь дети называли фактор внеш-

него вида коммуниканта (как реального, так и потенциального), который определялся ими как признак возможной принадлежности человека к той или иной этнической общности; на предваряющем коммуникативный акт этапе дети руководствовались доступными и известными им антропологическими характеристиками для идентификации языка собеседника: например, русский язык выбирался для общения с человеком, как говорится, европейской внешности, а также для коммуникации с человеком неопределенной национальной принадлежности, и в целом выбор русского языка оказывается более предпочтительным в силу того, что почти любой член казахстанского общества (исключяе составляють репатрианты, возвращающиеся в Казахстан для постоянного жительство из других стран, например из Китайской Народной Республики) владеет русским языком, так что в данном случае мы можем говорить о роли русского языка как средства межнационального общения или, используя социолингвистическую терминологию, лингва франка (*lingua franca*).

При выборе языка коммуникации важным назывался и фактор «заданного» языка, дети считают, что если обращенная к ним речь прозвучала по-русски, то и отвечать они должны тоже по-русски, соответственно, если обратились к ним по-казахски, то предпочтительнее было бы разговаривать по-казахски.

Необходимо отметить и фактор инерционности, отмеченный младшими школьниками («получается по-русски»), который срывает из-за недостатка времени для идентификации потенциально-го собеседника либо других причин, в результате чего осуществляется выбор в пользу русского языка по названным выше основаниям.

Можем добавить, что не последнюю роль играет и так называемый принцип экономии языка (*language economy*), отмеченный западными лингвистами, действующий при выборе языковых средств: для того или иного способа действия говорения в коммуникативном акте используются минимальные затраты, и язык идет по пути наименьшего сопротивления, и в этом случае переключение языка (*code switching*) происходит на подсознательном уровне вступивших в коммуникацию речевых партнеров.

Коммуникативная деятельность двуязычных школьников складывается из их общения не только в школе, во время занятий и на переменах, и в домашней обстановке, но и в кружках вне школы, в спортивных секциях, других подобных коммуникативных ситуациях, а также из коммуникации в общественных местах, например в транспорте, во дворе, на улице, в театрах и кинотеатрах, на концертах, где главным и часто единственным языком общения является русский язык благодаря его функции языка межнационального общения.

Говоря о русском языке как средстве межнационального общения в Казахстане, нельзя не сказать и о таких факторах воздействия на коммуникативное развитие двуязычных детей, как телевидение и Интернет, а также компьютерные игры, которыми увлечено современное поколение школьников. В сравнении с данными десятилетней давности в настоящее время в Республике Казахстан дети могут посмотреть и передачи на родном языке, был создан детский канал на казахском языке, однако в силу социальных и других причин, большая часть эфирного времени на телевидении занята программами на русском языке. Что касается Интернета, данных об участии детей младшего школьного возраста в данной сфере нам не удалось найти. Компьютерные игры, требующие средних языковых навыков, используют русский язык, порой грешащий переводными штампами с английского, развивающие и образовательные компьютерные программы обычно доступны на русском языке.

Рассмотренные выше факторы, называемые агентами социализации, являются определяющими в формировании и развитии коммуникативной активности, они направляют развитие ребенка в социально желательное русло. Для двуязычных учащихся младшего школьного возраста наиболее значимыми, по нашим наблюдениям, являются такие агенты социализации, как семья, школа, сверстники, свободное время или досуг, средства массовой информации.

Значение семьи, в которой происходит первичная социализация и формируются самые первые детские коммуникативные навыки, трудно переоценить; здесь налаживается совместная деятельность ребенка и взрослого, коммуникативным средством организации и регуляции выступает звучащая речь. Общеизвестно, что проблема онтогенеза речи в современной науке рассматривается с различных позиций, среди них — «крайние» мнения — так называемая гипотеза наследственности языка и противостоящая ей гипотеза коммуникативного развития ребенка исключительно путем подражания взрослым. Вслед за петербургской школой онтолингвистики мы придерживаемся так называемого конструктивистского обоснования проблемы, заключающегося в рассмотрении инпута в качестве языкового материала, из которого в дальнейшем ребенок самостоятельно может строить собственную речь. В свою очередь, мы считаем, что данная теория полностью подтверждается упомянутыми в нашей статье факторами, обуславливающими собственно предметно-практическую, коммуникативную, а также когнитивную деятельность детей.

В семьях, где воспитываются вовлеченные в исследование дети, члены семьи, как правило, стараются (по их самооценке) говорить на казахском языке, хотя, по их же признанию, выдержанно и последовательно использовать исключительно казахский запас слов не получается, очень часто происходит переключение кода, в результате чего казахская речь членов семей перемежается с русской речью. Переключение кода может иногда происходить в пределах даже одного предложения или фразы и зависит, по нашим наблюдениям, от тематики заданного коммуникативного акта. Подобная смешанная речь в целом весьма характерна для родителей, большинство которых получило образование на русском языке.

Все наблюдаемые двуязычные дети говорили только по-казахски до тех пор, пока не начали посещать детские сады. Необходимо отметить, что в дошкольных детских учреждениях, заявленных как казахскоязычные, дети получают свой первый опыт коммуникации на русском языке, так как данные детские сады посещают не только дети, из семей, говорящих по-казахски, но и дети, чьи родители говорят по-русски, но хотели бы, чтобы их дети овладели казахским языком как родным, поскольку сами были лишены такой возможности в детстве.

В школах с казахским языком обучения дети на переменах могут общаться между собой и по-казахски, и по-русски; выбор языка в основном зависит от тематики коммуникативного акта: если тематика касается уроков или чего-то другого, что связано со школой, как правило, выбор падает на казахский язык, во многих других ситуациях в основном языком общения выступает русский, выполняющий в данном случае функции, связанные с разговорной подсистемой языка.

Таким образом, можно подытожить: в двуязычном Казахстане (в данном случае рассматриваемом в качестве макросоциума) дети младшего школьного возраста активно используют ресурсы и казахского, и русского языков для коммуникативной деятельности. Необходимо отметить, что два языка бывают сформированы на разных этапах у билингвальных детей в разной степени, при этом степень приближенности или отдаленности от теоретического языкового баланса, подразумевающего равновесное владение обоими языками, может изменяться в сторону одного из языков. Нами были рассмотрены случаи сдвигов в сторону русского языка, имеющего в Республике Казахстан официальный статус языка межнационального общения, поскольку мы посчитали правомерным подготовку доклада в соответствии с темой конференции — освоение русского языка в ситуации двуязычия.