



## **ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ – 2017**

ОСВОЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКА  
В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

26–28 ИЮНЯ 2017 • САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА  
КАФЕДРА ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА  
ЛАБОРАТОРИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

## **ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2017**

### **ОСВОЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКА В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ**

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
26—28 июня 2017 года  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



ИВАНОВО • ЛИСТОС • 2017

**УДК 81'232**  
**ББК 88.8**  
**П78**

**П78 Проблемы онтолингвистики — 2017.**  
Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции. 26–28 июня 2017, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, Т. А. Ушакова. — Иваново: ЛИСТОС, 2017. — 284 с.

ISBN — 978-5-905158-81-0

В сборник вошли материалы международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики», которая ежегодно проходит в Санкт-Петербурге с 1994 г. Авторы сборника – лингвисты, психологи, дефектологи, специалисты в области преподавания русского языка как иностранного.

Конференция 2017 года посвящена проблемам освоения русского языка как второго родного в условиях массового билингвизма, исследованиям унаследованного языка, вопросам освоения ребенком и преподавания в детской аудитории русского языка как неродного, теоретическим основам изучения детского билингвизма.

УДК 81'232  
ББК 88.8

**ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2017**  
Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия  
Материалы ежегодной международной научной конференции  
26–28 июня 2017 года, Санкт-Петербург  
*Научное издание*

Подписано в печать 12.06.2017 Формат 60x84/16. Изд. л 15,8. Печ. л. 16,5.  
Тираж 100 экз. Заказ .

Издательство «ЛИСТОС» 153045, г. Иваново, ул. Хвойная, 23  
8-920-676-65-23 kniga@listos.biz www.listos.biz

Отпечатано в ИПК «ПресСто»  
153025, г. Иваново, ул. Дзержинского, 39, оф. 307  
(4932) 30-42-91, 22-95-10 pressto@mail.ru

ISBN — 978-5-905158-81-0

© Коллектив авторов, 2017.

---

---

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

---

---

Н. Ш. Александрова  
Берлин, Германия

## Естественный билингвизм – явление исключительное, хоть и распространенное

*...Обучение двум языкам представляет своеобразную форму детского развития. Выяснить законы, которым подчинена эта своеобразная форма, представляет первостепенный теоретический интерес...*

*Л. С. Выготский*

Билингвизм возможен, билингвизм распространен, но дают ли эти факты основание утверждать, что естественный билингвизм не является в то же время чем-то исключительным?

В работе У. Вайнрайха (2014: 101) указывается, что «принято, в том числе и среди лингвистов, рассматривать одноязычие как правило, а многоязычие – как нечто исключительное». Вайнрайх считает, что это мнение ошибочно, так как многоязычие в мире достаточно обычное распространенное явление. И в настоящее время среди исследователей нет единого мнения по этому поводу. Несколько аргументов в поддержку позиции оппонентов Вайнрайха.

Во-первых, огромное количество многоязычных в мире – искусственные (а не естественные!) билингвы, т. е. эти люди первоначально учили иностранный язык в школе или на курсах и владеют им на том или ином уровне. Именно этот способ овладения вторым, третьим и т. д. языками является основным в современном мире. Деление билингвизма на естественный и искусственный опирается, прежде всего, на различные способы приобретения второго языка: в языковой среде (натуральный путь, т. е. через контакты с носителями языка) и при помощи формальных инструкций (логический путь, контакты с носителями языка необязательны). Два пути освоения языка, в свою очередь, являются проявлением двух стратегий обработки информации человеческим мозгом, двух различных когнитивных

механизмов, двух различных видов памяти (процедурной и декларативной), которые включаются в зависимости от условий подачи языкового материала (Paradis 2004, Александрова 2006, 2013). Внешнее сходство, похожесть естественного и искусственного билингвизма у взрослых – факт, который интересен сам по себе: возможно, это особенность функционирования самоорганизующихся динамических систем, и под влиянием одной задачи (необходимости общаться) два изначально различных явления в течение жизни становятся трудноразличимыми.

Во-вторых, владение каждым из двух языков (не говоря уже об их большем количестве) на уровне взрослого грамотного носителя языка встречается нечасто. Особенно редко такое владение, когда в каждом языке билингв опознается как носитель этого языка, причем не только в устной речи, но и на письме. Так, в работе Ю. Дешериева и И. Протченко подчеркивается, что совершенное владение двумя языками – не массовое явление, носителями такого двуязычия «являются сравнительно немногие представители того или иного народа» (Дешериев, Протченко 2014: 32). То же мнение высказывается в работе Филина (1972: 24–25). А. Мартине подчеркивает, что «лишь крайне редкое стечение обстоятельств приводит к тому, что оба языка употребляются в одинаковой степени в любых ситуациях» (Мартине 2014: 96). Этот факт понятен: у билингва два языка, но жизнь одна, поэтому языки со временем либо занимают разные ниши (к примеру, один язык семейный, второй – для работы), либо, если взрослая жизнь билингва проходит в одноязычной среде, невостребованный язык начинает обедняться.

Третий и главный аргумент в поддержку оппонентов У. Вайнрайха: социум и когнитивные механизмы – различные пространства, поэтому, даже если допустить, что естественный билингвизм широко распространен в социуме, он может быть и является «исключительным», т. е. приспособительным, адаптационным состоянием для когнитивных механизмов. Именно запрос социальной среды – необходимость понимать несколько языков – и сформировал, вероятно, в филогенезе данную адаптацию, он же приводит к ее формированию в онтогенезе.

У. Вайнрайх справедливо указывает на необходимость сотрудничества лингвистики с психологией и общественными науками. Вопрос «исключительности» билингвизма находится также в сфере теории адаптации, теории мозговой пластичности и теории динамических самоорганизующихся систем.

«Генетическая программа, наряду с обеспечением общего плана развития нервной системы, как бы предусматривает и предвидит вероятные средовые воздействия, которые могут встретиться организму ребенка на пути его развития, и заранее готовит адекватные поведенческие реакции» (Скворцов, Ермоленко 2003). Биологическая перестройка для

одновременного освоения нескольких языков (становление естественно-го билингвизма) в определенной мере схожа с адаптациями к изменениям физических параметров внешней среды (температура, освещенность и т. п.), которые произвольны и непрерывны. Эти адаптации имеют возвратный механизм, т. е. организм, приспособившись к функционированию в одних условиях, при изменении этих условий может вернуться к прежнему режиму функционирования. Естественный билингвизм вызывается социальным явлением – потребностью общения на двух языках. Под влиянием этой потребности происходит биологическая адаптация, которая, как и чисто природные адаптации, имеет возвратный механизм – языковые аттриции (Александрова 2014). Здесь мы видим произвольный (имплицитный) уровень функционирования языковой системы, когда языки сверх одного приобретаются и теряются вследствие колебаний необходимости общаться.

Естественный билингвизм возникает только там и только тогда, где и когда появляется необходимость общаться на двух языках. И если необходимость в двойном общении пропадает, исчезает и билингвизм. Причем эта закономерность действует на разных уровнях: ребенок-билингв может потерять один из языков в течение нескольких месяцев; чем младше ребенок, тем быстрее это происходит. Модель трех поколений (Appel, Muysken 1987) описывает смену языка в условиях миграции: для первого поколения мигрантов родным и ведущим является язык страны, из которой они выехали, второе поколение вырастает двуязычным и используют два языка, а для третьего поколения ведущим становится новый язык. В течение столетий может происходить переход от менее распространенного языка через коллективный билингвизм к более распространенному языку.

.....

## Литература

- Александрова Н. Ш.* Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия // Вопросы языкознания. 2006. № 3. С. 88–100.
- Александрова Н. Ш.* Два типа двуязычия – похожие, но разные явления // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26–29 июня 2013 Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 400.
- Александрова Н. Ш.* Билингвизм – адаптация в языковой сфере? // VI Междунар. конф. по когнитивной науке: тезисы докладов, Калининград, 23–27 июня 2014 г. Калининград, 2014. С. 114–115.
- Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения // СПб., 2014. С. 100–127.
- Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф.* Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. СПб., 2014. С.128–138.
- Мартине А.* Многообразии языков и языковых употреблений // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. СПб., 2014. С. 95–99.

- Скворцов И.А., Ермоленко Н.А. Развитие нервной системы у детей. М., 2003.
- Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 12–25.
- Appel R., Muysken P. Language contact and bilingualism. London, 1987.
- Paradis M. A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Amsterdam, Philadelphia, 2004.

Г. М. Вишневская  
Иваново, Россия

## Билингвизм в контексте языковой глобализации

Массовый характер билингвизма и многоязычия в XXI веке вызван активизацией процессов глобализации. В широком понимании современная глобализация связана с явлениями интернационализации, происходящими во многих сферах жизни: в экономике, культуре, технике, финансах, социальной деятельности, миграциях населения, устной и письменной коммуникации и др. В эпоху глобализации языковые контакты, связанные с сосуществованием и взаимодействием двух или более языков в едином или смежном языковом пространстве, расширяются и углубляются, вызывая вариативность языковых единиц на фонетическом, лексическом, семантическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и дискурсивном уровнях и оказывая влияние на структуру, словарь и функционирование одного языка или ряда языков. Иными словами, мы наблюдаем в настоящее время широкий спектр языковых преобразований, именуемых *языковой интерференцией*. Понимание языка как антропологического феномена стало характерной чертой лингвистики на рубеже XX–XXI веков и выдвинуло на первый план изучение взаимоотношения языка и культуры. Однако поскольку язык тесно связан с социальной реальностью, его взаимосвязь с социумом в современном глобализующемся пространстве может порождать, с одной стороны, тенденцию к сближению наций и народов, а с другой – приводить к разного рода межнациональным конфликтам как на территории одной страны, так и на территориях соседствующих стран. В XXI веке, наряду с информационной революцией, человечество столкнулось лицом к лицу с мощными процессами лингвореволюции (Crystal 2004; Ковалева 2006), в основе которой лежат социально-коммуникативные процессы экстенсивного двуязычия и многоязычия. Социоцентрический подход к языку предполагает обращение к понятиям заимствования, билингвизма, диглоссии, языкового строительства и языковой политики. В одноязычном социуме объектом языковой политики являются языковые нормы в письме, грамматике, лексике, стилистике, произношении. В условиях многоязычия языковая политика состоит в определении функций и сфер употребления сосуществующих языков.

В качестве примера обратимся к особой ситуации билингвизма, сложившейся на территории современной Канады и вызывающей пристальное внимание ученых в контексте глобализации (Chilton 2014). Английский и французский языки признаны в стране государственными, что обусловлено историческими, политическими и социальными причинами. Формирование официального билингвизма в Канаде имеет долгую историю и связано с языковой ситуацией, при которой английский и французский как языки иммигрантов получили государственное признание и составили основу канадского двуязычия. Лингвистические и социолингвистические аспекты языковой ситуации в разных странах не могут не интересовать исследователей в русле современных обострившихся проблем языковой политики (Feng 2009). Англо-французское двуязычие в Канаде признано де-юре, а потому тесно связано как с языковой политикой, так и с общей политикой государства, поскольку существование в стране двух официальных языков затрагивает интересы всего населения (Ахонина 2002). Следует заметить, что английский и французский языки в Канаде не находятся по отношению друг к другу в положении равновесия. Французский язык в Канаде представляет собой «языковой остров», или языковой эксклав, полностью окруженный ареалом английского языка и существующий на территории страны де-юре и де-факто. Дополнительным фактором влияния английского языка на французский язык является процесс глобализации английского языка, играющего в настоящее время объединяющую роль и уверенно лидирующего как *lingua franca*, как средство межэтнического общения (Kachru 1990; Crystal 2003; Richler 2007; Jenkins 2015). Интенсивный обмен информацией во всемирном масштабе, поддерживаемый неуклонно развивающимися высокими технологиями, телевидением, интернетом, всеми современными средствами массовой коммуникации, способствует дальнейшему развитию глобальных процессов взаимодействия языков и повышению роли языков международного общения. Для понимания проблем и перспектив этносоциальных изменений в условиях глобализации социума необходимо обратиться к языку не только как к материальному выражению мысли, средству диалога, но и как к консолидирующему фактору современной цивилизации (Шефатов 2005). В Канаде в настоящее время сосуществуют две тенденции, влияющие на англо-французский языковой тандем в стране: с одной стороны, значительное воздействие английского языка как глобального, мажоритарного и более престижного в социальном плане, а с другой – стремление франкоязычного населения Канады (более всего в Квебеке) к сохранению национальной идентичности путем укрепления позиций миноритарного французского языка, обладающего маркерами большой исторической и культурной ценности (Kosel 2013; Luche 2016). Поскольку современная государственная политика Канады



нацелена на поддержание двуязычия в стране, это является немаловажным фактором укрепления позиций французского языка в межкультурном общении канадцев. Современная языковая ситуация в Канаде демонстрирует уникальный случай билингвизма, при котором отсутствует паритет между сосуществующими языками (Вишневская, Абызов 2016). Контактующие языки обладают разным социальным престижем, однако двуязычие остается яркой приметой нынешней языковой ситуации в стране. Канадский «языковой разлом» проявляется, с одной стороны, в активном взаимодействии английского и французского языков, а с другой – в стремлении каждого из контактирующих языков сохранить самостоятельное существование и развитие. Следует заметить, что современные франкофоны, хорошо понимая позитивную роль английского языка в социальной жизни (в успешности карьерного роста, например) и необходимости овладения им, при этом еще острее осознают ценность своей языковой и культурной идентичности и стремятся ее сохранить, о чем свидетельствует востребованность и популярность французского языка, языка великого Вольтера, в школьных и университетских программах обучения, в мире искусства, на телевидении, в интернет-пользовании.

Активно идущий последние десятилетия процесс глобализации и выдвигание английского языка на роль мирового *lingua franca* кардинально изменили парадигму лингвистических исследований в области национально-территориальных образований. В фокусе ученых оказались не только сходные, но и различительные (дивергентные) явления национальных вариантов полиэтнических (негомогенных) языков. В этой связи наибольшую актуальность приобрела проблема «пространственного» варьирования многих языков, прежде всего мировых – английского и французского. Не подлежит сомнению тот факт, что на протяжении всей истории существования те или иные общности людей, коллективы, народности, нации находятся в постоянном (прежде всего языковом) контакте между собой (Кузнецов 2014). Как отмечают Ж. Багана и Е. В. Хапилина (2010: 13), своеобразие конкретного языка обуславливают две группы факторов: его происхождение и его взаимодействие с родственными и неродственными языками.

С лингвистической точки зрения глобализация способствовала углублению языковых контактов между английским языком и языками других этносов. Все это, несомненно, актуально в свете усиления тенденций глобализации на основе английского языка в современном мире, а также внимания современной лингвистики к вопросам территориального и социального варьирования языков эпохи глобализации (прежде всего контактирующих языков и их вариантов). Современные языки являются результатом целого ряда внутриязыковых и внеязыковых изменений. Во многих отечественных и зарубежных работах лингвистов по истории языка говорится о вариативности и динамизме языковых изменений

(Сэпир 1993; Гвоздецкая 1995). Все современные живые языки также постоянно находятся в движении, демонстрируя вариативность единиц различных языковых уровней – лексического, морфологического, фонологического и т. д. (Вишневская 2002).

Среди факторов лингвистической вариативности чаще всего называют следующие: 1) *социолингвистическая* вариативность (влияние социальных изменений и социальной мобильности на развитие языка, включая уровень социальных отношений и уровень официальности и т. д.); 2) *текстуальная* вариативность (взаимодействие жанра и темы текста, его лингвистической экспрессии, включающей ситуацию дискурса и способ передачи информации); 3) *региональная* вариативность (различия и сходства региональных разновидностей языка, включая явления языкового контакта); 4) *индивидуальная* вариативность речи монолингва; 5) вариативность, вызванная *контактированием языков* в речи билингвального говорящего.

Рассмотрение билингвизма в контексте глобализации позволяет говорить в настоящее время об углублении процессов языкового взаимодействия, активизации явлений языковой вариативности, расширении билингвального и мультилингвального языкового пространства в условиях теснейшего языкового контакта между этносами в XXI веке. Языковой контакт как фактор лингвистической вариативности заслуживает самого пристального внимания лингвистов, как теоретиков, так и практиков.

.....

## Литература

- Ахонина В. С. Англо-французское двуязычие в современной Канаде // США. Канада: Экономика. Политика. Культура. 2002. № 12. С. 111–120.
- Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика. Взаимодействие языков и билингвизм. М., 2010.
- Вишневская Г. М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 1 (30). С. 29–35.
- Вишневская Г. М., Абызов А. А. Канадский языковой разлом (англофранцузский билингвизм). Иваново, 2016.
- Гвоздецкая Н. Ю. Язык и стиль древнеанглийской поэзии. Иваново, 1995.
- Ковалева С. С. Билингвизм как социально-коммуникативный процесс: дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
- Кузнецов С. Н. Интерлингвистика: Теория. История. Терминология. М., 2014.
- Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
- Шефатов О. И. Социальная природа языка и его роль в современном обществе: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005.
- Chilton P. Language, Space and Mind: The Conceptual Geometry of Linguistic Meaning. Cambridge, 2014.

- Crystal D.* English as a Global Language. Cambridge, 2003.
- Crystal D.* The Language Revolution. Malden, MA, 2004.
- Feng A.* English in China: Convergence and Divergence in Policy and Practice // Multilingual, Globalizing Asia: Implications for Policy and Education. AILA Review (Special Issue), 2009. № 22. P. 85–102.
- Jenkins J.* Global Englishes: A Resource Book for Students. Routledge, 2015.
- Kosel J.* The Language Situation in Canada with Special Regard to Quebec. GRIN Verlag, 2013.
- Kachru B. B.* The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes. Champaign, IL, 1990.
- Lyche Ch.* Varieties of Spoken French. Oxford, 2016.
- Richler H.* Global Mother Tongue: The Eight Flavours of English. Montreal, 2007.

Г. Р. Доброва  
Санкт-Петербург, Россия

Н. Е. Рингблом  
Стокгольм, Швеция

## Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)?

Многоязычие является на сегодняшний день совершенно нормальным явлением. Люди, живущие в полиэтнической среде, вынуждены общаться на нескольких языках и обучать им своих детей. В связи с существенными демографическими изменениями в мире появилась необходимость термина, включающего в себя группы носителей, осваивающих первый язык в условиях другого, доминантного языка и поэтому часто отличающихся по уровню владения первым языком от монолингвов. В литературе таких носителей принято называть херитажными, или эритажными (такой вариант термина см., например, в (Выренкова, Полинская, Рахилина 2014)), то есть носителями унаследованного языка. Важными для исследователей унаследованного языка являются прежде всего вопросы, кого следует относить к херитажным носителям, как правильно обучать их (Brington, Kagan, Vauckus 2008) и какие у них есть специфические потребности.

**Объектом исследования** в данной статье являются две разновидности билингвизма: а) симультанный и б) последовательный, возникший при переезде ребенка в другую страну. Если конкретнее, то анализироваться будут общность и различия во владении (и в овладении) русским языком детей 4-х групп: 1) проживающих в Швеции детей, у которых один из родителей – швед, а другой – русский, 2) проживающих

в Швеции детей, оба родителя которых русские (детей, рожденных как еще в России, так уже и в Швеции), 3) проживающих в России так наз. детей-инофонов – детей, чьи родители приехали в Петербург из других стран и республик РФ (Узбекистана, Дагестана и др.), слышащих дома в основном не русскую речь, но посещающих в РФ полностью русскоязычные учебные заведения. Четвертая группа (контрольная) – проживающие в России русскоязычные дети-монолингвы.

**Цель** данного исследования – выяснение вопроса, являются ли херитажный и неродной язык разновидностями одного и того же явления или же имеют достаточно много различий, чтобы считаться разными явлениями (разумеется, в рамках билингвизма как такового).

Важность сравнения херитажных носителей с другими носителями языка отмечалась неоднократно. По мнению Монтруль, такое сравнение необходимо прежде всего для того, чтобы понять, какими особенностями обладает тот или иной вариант языка, и иметь возможность помочь их носителям в системе образования. Подобного рода сравнения помогут также увидеть разницу между нормальным и атипичным уровнем владения языком и установить, какие вариации будут считаться нормальными при изучении двух родных языков (Montrul 2016: 302).

Поскольку в терминологии и характеристике слабого (унаследованного) языка нет единообразия, начнем с уточнения терминологии и выявления позиций авторов данного исследования. Монтруль понимает термин «херитажные носители» достаточно широко и относит к ним всех представителей языковых меньшинств, которые выросли в окружении как родного языка (языка меньшинства), так и языка общества (Montrul 2016: 2). Херитажный язык часто является «слабым» (см. Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013), поэтому большинство работ по херитажному языку посвящено именно слабым билингвам, то есть тем, кто находится на относительно низком уровне владения языком. Херитажные носители, действительно, чаще всего относительно слабо владеют языком, поскольку при одновременном усвоении двух языков две лингвистические системы взаимодействуют между собой и один язык становится *доминантным*. Если один из двух «семейных» языков является при этом языком окружения, то доминантным оказывается именно он. Принято считать, что если один язык доминантный, то второй становится *слабым*. Однако этот факт тоже нуждается в доказательстве, так как «слабый» язык, когда им часто пользуются, оказывается довольно сильным и ребенок даже может считать именно его родным. Когда язык страны начинает доминировать, процесс освоения ребенком «слабого» языка (с учетом условности данного термина) становится прерванным, даже если изначально он был первым или одним из двух родных (языком матери, при условии, что у родителей разные языки).

Однако правильно ли называть «недостроенную» систему «неполным усвоением» языка (*incomplete acquisition*)? Сегодня этот вопрос является дискуссионным. Безусловно, языковая компетенция детей, осваивающих русский язык как херитажный, может коренным образом отличаться от компетенции носителей родного языка, но это не означает, что ребенок не в состоянии вообще освоить язык. Носители унаследованного языка, как известно, получают меньше инпута в слабом языке, чем одноязычный ребенок, и качество инпута также может отличаться. Помимо этого, развитие «слабого» языка происходит под влиянием сильного, поэтому от двуязычного ребенка и не стоит ожидать, что развиваться он будет как монолингв. Поэтому Kupisch & Rothman (2016) предлагают назвать «неполное» усвоение ребенком слабого языка «дифференциальным» (другим), так как обусловлено оно прежде всего экстралингвистическими причинами: контактом с доминантным языком, а также недостатком количества и качества получаемого инпута.

Нет также консенсуса в вопросе о том, стоит ли включать концепт «неполное усвоение» языка (*incomplete acquisition*) в **определение** херитажного носителя. Так, Rothman (2009) не включает в определение конечного уровня владения языком, тогда как Montrul (2016) подчеркивает, что для херитажных говорящих характерно именно *неполное усвоение языка*. О неполном усвоении говорят и Benmamoun, Montrul, Polinsky (2013), которые относят к херитажным лишь носителей с ограниченным уровнем владения языком.

Таким образом, понятие херитажного носителя включает в себя довольно широкую популяцию, в особенности если не рассматривать уровень (низкий) владения языком. Вместе с тем, несмотря на большое количество работ, по-прежнему неизвестно, чем именно носители унаследованного языка отличаются от других носителей и какую роль играют при этом инпут.

В данной статье под термином «херитажный» мы понимаем язык, на котором говорят дома, или же язык, который ребенок слышит вокруг себя, но который не является языком окружения. Это *не* доминантный язык страны. Херитажный язык ребенок осваивает путем живого общения с его носителями с раннего детства. Таким образом, под херитажными носителями языка в данной статье понимаются и дети, имеющие два родных языка с рождения, – симультанные билингвы (2L1) и дети, в детстве говорившие на одном языке, но затем, освоив язык окружения, ставшие последовательными билингвами.

Для носителей херитажного языка также характерна аттриция, то есть «потеря» даже того, чем ребенок владел раньше (Montrul 2008). Полинская называет таких детей «нестабильными билингвами» и обращает внимание на то, что они не только сами постепенно утрачивают

язык, но и развивают в еще большей степени те изменения, которые характерны для языка их родителей – первого поколения, сменившего страну. Тем самым подчеркивается, что инпут, получаемый этими детьми, также отнюдь не безупречен; язык их матерей тоже подвержен аттриции. Как отмечает Лисик (2013), русские в Швеции, например, нередко говорят «взять поезд, автобус, курс, душ, promenad и многое другое», их речи присущи многочисленные кальки со шведского языка и заимствования. Иными словами, русский язык, который слышат дети, уже подвергся межъязыковой интерференции, аттриции и симплификации, что только усиливает эти же процессы в речи детей.

Всё это нельзя не учитывать при анализе речи херитажных носителей языка. Именно поэтому при сравнении трех названных групп детей-билингвов существуют объективные трудности: дети одного возраста могут иметь различный уровень владения русским языком, обусловленный в первую очередь (но не только) различиями в количестве и качестве получаемого инпута. По этой же причине «точкой выравнивания» не может считаться количество прожитых в стране лет. Например, кто-то из детей-инофонов может уже давно проживать или даже родиться в России, но слышать в основном речь не русскую, а кто-то, напротив, может приехать в Россию недавно, но, даже имея родителей, для которых русский не является родным, получать достаточно обширный русскоязычный инпут. Поэтому иной возможности «выравнивания» экспериментальных групп, кроме хотя бы относительной близости по возрасту и примерного соответствия по полу, практически нет.

Исследование предполагается как начальная часть более широкого сопоставительного изучения особенностей речи детей с русским языком херитажным и русским языком неродным. На данном этапе производилось в основном исследование активного и пассивного словаря детей названных групп, однако некоторое внимание уделялось и отдельным аспектам освоения грамматики. В исследовании приняли участие 40 детей: 10 симультанных билингвов (далее СБ) – детей из русско-шведских семей, проживающих в Швеции (5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст 8 лет); 10 последовательных билингвов (далее ПБ) – детей из русских семей, проживающих в Швеции (6 девочек, 4 мальчика, средний возраст 6 лет), 10 детей-инофонов (далее ДИ), проживающих в России (5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст 5,10) и 10 русскоязычных детей-монолингвов (далее РМ) (5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст – 4,11). Для эксперимента сознательно привлекались монолингвы более младшего, чем билингвы, возраста – требовалось сформировать хотя бы относительно сопоставимые по речевому развитию детей группы.

Для сбора данных был использован специально созданный COST Action IS0804 стандартизированный инструмент для исследования

лексикона детей CLT, адаптированный для русского и шведского контекстов (Гагарина, Ненонен 2016; Hamañ, Łuniewska, Pomiechowska 2015). Детям были предложены задания как на понимание существительных и глаголов, так и на их продуцирование. В первом случае из четырех картинок надо было выбрать одну («Покажи, где...»), во втором назвать то, что изображено на картинке.

Результаты были квалифицированы, исходя из представлений о том, что часть неверных ответов одинакова для всех детей (как билингов, так и монолингов)<sup>1</sup> и обусловлена общими закономерностями речевого онтогенеза; другая часть отличает детей-билингвов от детей-монолингов и обусловлена закономерностями усвоения языка как родного и как неродного; часть неверных ответов отличает детей с унаследованным языком от детей с неродным языком и обусловлена различиями этих двух разновидностей билингвизма.

К общим для всех детей ошибкам были отнесены замены слов их синонимами (*мандарин* вместо *апельсин*), замены меронимов холонимами (*кошка* вместо *хвост*). Общим для всех детей является и самый факт попыток (при невозможности вспомнить слово или при его незнании) объяснить его значение (*Салфетку так делают* ср. глагол *вязать*). При этом всех детей объединяет то, что они дают очевидно лучшие ответы на понимание, чем на продуцирование, что всецело соответствует данным об опережающем характере понимания по сравнению с продуцированием, полученным на материале 17-ти языков (Hamañ et al 2017). Общим для всех детей является и то, что и в понимании, и в продуцировании они лучше справлялись с существительными, чем с глаголами, что обусловлено, очевидно, более ранним освоением субстантивной лексики, а также особенностями использованного в эксперименте теста, в котором задания, связанные с существительными, проще заданий, связанных с глаголами (об этом см. также в (Hamañ et al 2017)).

Особый интерес для целей исследования представляли неверные ответы двух следующих разновидностей: а) общие для всех билингвов (но не характерные для монолингов) и б) различные для детей-билингвов из трех исследуемых групп.

Билингвам всех трех групп известно меньшее количество слов (существительных и глаголов; и в понимании, и в продуцировании) в сравнении с детьми-монолингвами. Вместе с тем и здесь обнаружили различия между билингвами разных групп. Так, среднее количество существительных на одного ребенка (в восприятии) оказалось у РМ – 30,5, у ДИ – 30,4, у ПБ – 30, у СБ – 24,8. Среднее же количество существительных на одного ребенка (в продуцировании) у РМ – 26,5, у ДИ – 25,9, у ПБ – 23,1, у СБ – 16,2. Среднее

---

1. Кроме того, часть одинаковых для всех групп неверных ответов была обусловлена не всегда удачными картинками, что было очевидно с самого начала работы с тестом.

количество глаголов на одного ребенка (в восприятии) у РМ – 26,7, у ДИ – 23,8, у ПБ – 24,1, у СБ – 22,1. Наконец, среднее количество глаголов на одного ребенка (в продуцировании) у РМ – 20,6, у ДИ – 16,8, у ПБ – 16,3, у СБ – 9,3.

Эти данные позволяют сделать некоторые очевидные выводы: восприятие всегда лучше продуцирования; существительные легче для детей, чем глаголы; лучше всех справляются с заданиями монолингвы, хуже всех – симультанные херитажники, а из двух находящихся посередине групп инофоны почти во всех случаях отвечают несколько лучше, чем билингвы с русским первым.

Вместе с тем, более важно не констатировать эти факты, а попытаться объяснить их причины. В частности, почему средние результаты билингвов с русским первым существенно лучше средних результатов симультанных билингвов. На первый взгляд, причиной может показаться то, что на русский язык первых влияют оба родителя, а на русский язык вторых – только один из них. На самом деле, скорее всего, причина – в другом. Первая группа (ПБ), как выяснилось при проведении эксперимента и обработке его результатов, только наполовину состоит из истинных билингвов: 5 человек из 10 уже неплохо владеют шведским языком, а в их русском появляются явные признаки аттриции; 5 же детей оказались практически русскими монолингвами, причем по разным причинам. Изначально предполагалось, что дети, недавно приехавшие из России, еще не успели стать билингвами. Действительно, трое детей остались еще почти полностью монолингвами именно по этой причине – Лана<sup>1</sup> (1,5 года в Швеции), Марат (4 г. в Швеции, из них изучает шведский только 2 г.) и Эмма (3 г. в Швеции). Однако, что было менее ожидаемо, обнаружилось, что есть уже довольно большие дети (9–10 лет), рожденные в Швеции и прожившие в ней всю жизнь, но так и оставшиеся почти всецело русскими монолингвами (Лия и Дина). При попытке выяснить причины этого обнаружилось, что в обоих случаях матери адаптировались в Швеции очень плохо, по-шведски почти не говорят, и для девочек русский язык остается единственным средством домашнего общения<sup>2</sup>. Таким образом, группа детей ПБ оказалась не гомогенной, результаты в ней «распались» практически пополам, потому группа в целом и оказалась примерно на середине между РМ и СБ (и состоит она как раз из тех и других).

Следует ответить и на вопрос, почему у детей, проживающих в России, оказались заметной лучше результаты, чем у детей, проживающих в Швеции. С одной стороны, так сложилось, что эксперимент в Санкт-Петербурге проводился в детских садах, и в нем участвовали благополучные дети из семей врачей, педагогов и т. п. Дети людей менее

---

1. Все имена информантов были изменены для соблюдения анонимности.

2. Кроме того, нельзя не отметить, что обе семьи – русскоговорящие, но связанные в большей мере не с РФ, а со странами СНГ. Среди русских из России в эксперименте ничего подобного зафиксировано не было.



интеллектуальных профессий, возможно, реже посещают сады; они в этом возрасте чаще сидят дома с неработающими матерями.

С другой стороны, ответ на этот вопрос может быть и более серьезным: возможно, здесь сказывается доминантность языка. Русский язык в России – доминантный, это язык большинства, именно он является престижным; в Швеции же он – «слабый» (находится «под давлением» доминантного шведского, который и является престижным). Вероятно, эта доминантность в первую очередь воздействует на лексику, но не на грамматику (грамматика довольно слабая и у инофонов, как будет показано ниже).

Удивительная близость ответов детей разных групп при назывании существительных заставила задуматься над тем, действительно ли так близок словарь детей (РМ, например, назвали в среднем 30,5 существительных на одного ребенка, а ДИ – 30,4, разница находится в рамках статистической погрешности). Поэтому при дальнейшем анализе была предпринята попытка понять причины хороших ответов инофонов. Для этого отдельно были проанализированы слова, в целом верно характеризующие предметы или действия, но не соответствующие «целевым» словам – тем, которых ожидали составители теста. К ним были отнесены как просторечные (*кусила* ср. *ужалила*) и разговорные слова (*укусила* ср. *ужалила*, *тащит* ср. *несет*, *чмокает* ср. *целует*, *пнул* ср. *ударил* (ногой), *рулит* ср. *ведет* (машину), *перевернула* (кофе) ср. *разлила*)<sup>1</sup>, так и слова, напрямую свидетельствующие о языковом разнообразии, богатстве лексикона ребенка (*доставляет посылку* ср. *несет*, *добавляет водички* ср. *наливает*, *пересаживает* (дерево) ср. *сажает*) и т. д. При подсчете выяснилось, что у РМ свидетельств «языкового разнообразия» существенно больше и оно появляется существенно раньше; у РМ таких слов в среднем на одного ребенка – 1,1, первый встретившийся пример – в 3,6<sup>2</sup>; у ДИ – 0,6, первый пример – в 5,6; у СБ – 0,4, первый пример – в 8,4. Особая ситуация с ПБ: в среднем у них таких примеров – 0,9 на одного ребенка, первый пример – в 4,2. Однако если поделить эту группу на две подгруппы по 5 человек («почти херитажники» и «почти монолингвы»), то обнаружится, что результат у первых – 0,4 (как у СБ), а у вторых – 1,1 (как у РМ).

---

1. Использование вместо требовавшегося слова звукоподражания (слова из «языка нянь») встретилось только у детей в Швеции: у Линуса (из группы ПБ) *тон-тон-тон* о лестнице в 3,6 и *жжж* вместо *взбивать* (о действии миксером) в 3,7; а также у Людвиг (из группы СБ) *динь-динь* вместо *звонить* (в дверь) в 8,4. Интересным является возраст детей – 3,6–3,7 и в особенности 8,4. Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с русским языком, постепенно вытесняемым языком окружения (в данном случае – шведским), полученная в раннем детстве в семье лексика может неадекватно долго продолжать существовать в ментальном лексиконе, поскольку, по-видимому, не заместилась вовремя (как у ребенка-монолингва) узуальными языковыми знаками.

2. Здесь и далее цифры после примеров указывают на возраст ребенка: запись 3,6,5 следует читать «3 года 6 месяцев 5 дней».

В целом же можно сделать вывод, что результаты опроса, например, ДИ оказались столь хорошими потому, что, в соответствии с задачами теста, дети должны были назвать «базовые» слова, относительно частотные, доминанты синонимических рядов, а с этой лексикой неплохо знакомы и проживающие в России и посещающие русскоязычные детские сады дети-билингвы. Лексикон же детей-монолингвов, в числе прочего, отличается от лексикона билингва (с русским неродным и с русским «слабым») языковым богатством. Поэтому если есть желание превращать лексикон хорошо говорящего на языке билингва в лексикон, более похожий на лексикон монолингва, то внимание следует уделять именно языковому богатству – не только «опорным», «базовым» словам, но и всяческим синонимам.

Основным же результатом эксперимента можно считать следующее. Изначально было выдвинуто предположение, что лексикон ребенка с херитажным русским принципиально отличается от лексикона инофона, проживающего в России, не количеством известных им слов и даже не их «качественным составом» (это скорее зависит от уровня владения языком), а разницей в пассивном и активном лексиконе: у детей с херитажным русским должно наблюдаться существенное преобладание пассивного лексикона. Основания для такого предположения были почерпнуты из наблюдений над спонтанной речью детей с херитажным русским языком, проживающих в разных странах: родители таких детей часто обращаются к ним по-русски, а дети отвечают им на языке страны (ср. Walters, Armon-Lotem, Altman, Topaj, Gagarina 2014).

Это предположение проверялось в эксперименте. Был посчитан «зазор» между пассивным и активным лексиконом: для каждого из детей всех четырех групп суммировались все правильные ответы на понимание и на продуцирование, высчитывалась разница между ними и общая сумма правильных ответов, после чего разница делилась на сумму, в результате чего для каждого ребенка (отдельно – для существительных и отдельно – для глаголов) был получен коэффициент «Зазор». Затем результаты (объединенные по четырем группам детей) были подвергнуты статистической обработке. Расчеты t-критерия Стьюдента показали статистическую значимость между выборками как при  $P \leq 0,05$ , так и при  $P \leq 0,01$ , а именно:

при сравнении ответов СБ и РМ значение t-критерия Стьюдента составляет в выборке «Существительные» – 4,7; «Глаголы» – 4,2 (в то время как критические значения составляют 2,1 при  $P \leq 0,05$  и 2,88 при  $P \leq 0,01$ ); при сравнении ответов СБ и ДИ значение t-критерия Стьюдента составляет в выборке «Существительные» – 4,3; «Глаголы» – 4,3 (в то время как критические значения составляют 2.1 при  $P \leq 0.05$  и 2.88 при  $P \leq 0.01$ ). При сравнении же выборок ответов ПБ и РМ, равно как и при сравнении выборок ответов ПБ и ДИ, наблюдаемые различия выборочных средних не подтверждаются расчетом t-критерия Стьюдента, что вызвано высоким

среднеквадратическим отклонением наблюдаемой величины от выборочного среднего для детей группы ПБ (у части детей в этой группе различие 0%, а у части 40–50% при среднем показателе 33%, т. е. наблюдается высокая дисперсия). Иными словами, расчет t-критерия Стьюдента подтвердил, что группа ПБ абсолютно не едина.

Поэтому, опираясь на мотивированное выше утверждение о том, что эта группа четко распалась на две подгруппы – «почти билингвы» и «почти монолингвы», мы сопоставили результаты с данными монолингвов и инофонов по отдельности по двум подгруппам. При сравнении ответов «почти билингвов» и РМ значение t-критерия Стьюдента составляет в выборке «Существительные» 3 и находится в зоне неопределенности; в выборке «Глаголы» – 3,1 (в то время как критические значения составляют 2,16 при  $P \leq 0,05$  и 3,01 при  $P \leq 0,01$ ), т. е. значение находится в зоне значимости. При сравнении ответов «почти билингвов» и ДИ значение t-критерия Стьюдента составляет в выборке «Существительные» 3,3; в выборке «Глаголы» – 3,4 (в то время как критические значения составляют 2,16 при  $P \leq 0,05$  и 3,01 при  $P \leq 0,01$ ), т. е. значение находится в зоне значимости. При сравнении же выборок ответов «почти монолингвов» и РМ и «почти монолингвов» и ДИ наблюдаемые различия выборочных средних не подтверждаются расчетом t-критерия Стьюдента, чего и следовало ожидать.

Таким образом, было получено безусловное подтверждение того, что в проведенном эксперименте дети-«херитажники» принципиально отличались и от детей-инофонов, и от детей-монолингвов величиной «зазора» между пониманием и продуцированием: разница между пониманием и продуцированием слов у них существенно больше, чем у других детей.

Из этого результата следуют существенные выводы методического характера. Детей-«херитажников» принято обучать примерно так же, как детей с русским языком иностранным/неродным. Как показал эксперимент, это подход не совсем правилен: если применительно к детям с русским неродным при обучении их лексике следует, в первую очередь, обогащать словарь, насыщать его новыми словами, то применительно к детям-«херитажникам» задача должна быть другой – не столько насыщать словарь новым (что, конечно, тоже важно, но не является первоочередным), сколько помогать актуализировать то, что у них уже есть в пассивном словаре, переводить это из «пассива» в «актив».

Наши данные приводят и еще к одному, хотя и не столь значительному, выводу. Следует обратить внимание на различия в «зазоре» между «активом» и «пассивом» у симультанных билингвов и у «почти билингвов» с русским первым. Вторые, безусловно, похожи на первых, в том числе и по величине исследуемого зазора, но все-таки имеются и некоторые различия: во всех случаях (см. выше) величина зазора у «почти билингвов» оказалась меньше, чем у СБ, что доказывает, что и у этой подгруппы

детей («почти билингвы» с русским первым) тоже есть некая собственная специфика.

В ходе обработки результатов эксперимента было произведено сравнение и некоторых других данных. Так, сравнивались стратегии речевого поведения детей всех четырех групп в случаях незнания детьми правильного ответа. Выяснялось, существует ли различие в речевом поведении: будут ли дети пытаться, не зная слова, объяснить по-русски его значение (например, при незнании глагола *доить* ответ на вопрос «Что она делает?»: *Выдавливает из коровы молоко*); будут ли отказываться от ответа; будут ли (применительно к двум группам детей, живущим в Швеции) давать вместо русского слова шведский эквивалент.

Итак, попыток объяснить по-русски значение глагола<sup>1</sup> (при незнании самого слова) было (в процентах от общего числа неверных ответов): 37,59% у РМ, 30,28% у ДИ, 22,12% у СБ и 19,86% у ПБ (негомогенная группа, с высокой дисперсией). Отказывались от ответа (молчали, говорили «не знаю», «без понятия» и т. д.) по существительным 19,64% РМ, 23,94% ДИ, 53,1% СБ и 37,93% ПБ; по глаголам 8,51% РМ, 9,15% ДИ, 35,84% СБ и 27,40% ПБ.

Замена шведским эквивалентом русских слов наблюдалась: существительные – 19,15% у СБ и 4,60% у ПБ; глаголы – 5,31 у СБ и 1,37% у ПБ. (Приводятся значения в процентах от общего числа неверных ответов.)

Замена русского слова словом другого языка была реальна только для детей, проживающих в Швеции: они понимали, что экспериментатор владеет шведским языком (практически все русские в Швеции им владеют), в то время как дети-инофоны в России прекрасно понимали, что ответ на их родном языке экспериментатор не поймет (и таких ответов у инофонов, действительно, не было).

При этом следует отметить, что и проживающие в Швеции дети, в том числе и те, для кого шведский язык является более сильным (из группы СБ), такие ответы давали не очень часто, прекрасно понимая, чего от них ждут, и тем самым демонстрируя, что четко разграничивают две существующие в их сознании языковые системы (в том числе самые маленькие дети 3,4 и 3,8). Это свидетельствует в пользу того, что две языковые системы для них различны, существуют в ментальном лексиконе отдельно, а не представляют собой единую систему «с двумя возможностями экспликации»<sup>2</sup>.

---

1. Попыток объяснить значение существительных почти не наблюдалось ни у кого из детей (единичные ответы), поэтому этот показатель не рассчитывался.

2. В этой связи стоит отметить, что особенно часто дети, живущие в Швеции, заменяли русские слова шведскими в тех случаях, когда шведское слово похоже на русское *кенгру* «kengru» (ср. *кенгуру*), *linjal* (линьяль) (ср. *линейка*) и т. п. Получается, что именно в этой области (в целом, конечно, весьма необширной для шведского и русского языков), может, наверное, создаваться и некая «единая двуязычная система». Для русско-шведских билингвов это не очень значимое уточнение, в то время как для детей с двумя близкородственными языками отмеченное может быть заметно более существенным.

В целом же анализ стратегий речевого поведения детей приводит к следующим выводам: выбор стратегий зависит не от типа билингвизма и даже не от принадлежности ребенка к билингвам или монолингвам, а только от уровня владения языком: чем лучше ребенок владеет языком, тем чаще он пытается объяснить что-то на этом языке и тем реже отказывается от ответа (что вполне ожидаемо). Менее ожидаемым оказался другой результат – относительно небольшое отличие в стратегиях речевого поведения детей-инофонов от детей-монолингвов. Если в отношении существительных это можно объяснить близостью результатов (количество верных ответов и на понимание, и на продуцирование у этих двух групп детей оказалось очень близким), то в отношении глаголов этого аргумента быть не может: дети-инофоны дали заметно меньше верных ответов, чем дети-монолингвы в области продуцирования (данные см. выше). Следовательно, причина не в сходстве объема лексикона, а в чем-то ином. Можно предположить, что инофоны, с их менее богатым, чем у монолингвов, словарным запасом, чаще, чем монолингвы, вынуждены как-то «выходить из ситуации»: для осуществления относительно успешной коммуникации им нельзя всегда при незнании слова молчать, отказываться от выражения собственной мысли, вследствие чего у них вырабатывается привычка объяснять примерное значение слова.

Использованный тест давал возможность не только проанализировать лексический запас детей, но и посмотреть параллельно на некоторые аспекты грамматики. Так, дети нередко, не зная слова, давали словообразовательные инновации. Такие ответы встречались у детей всех четырех групп: *фенить* (действовать с помощью фена), Вика 6,7 (РМ), *сдне-мрожденский* (подарок), Тимур 6,4 (ДИ), *ворить* (красть), Нина 14,0 (СБ), *биться* (в значении 'бить', ср. *драться*), Гоша 4,4 (ПБ). Данные получились следующими: РМ в среднем 0,5 словообразовательных инноваций на одного ребенка; ДИ – 0,4; СБ – 1, ПБ – 0,4. Следовательно, именно симуль-танные билингвы оказались в этом плане самыми лингвокреативными.

Кроме того, именно у детей этой группы встретился особый тип словообразовательных инноваций – инновации, связанные со смешением языков: шведский корень + русский аффикс, например *трапочка* (вместо *лестница*, от шведского *trapp*), Эдвин 5,0; *плантирывать* (ср. *сажать*, о растении), Эрик 9,0. Таких «смешанных» инноваций у СБ было еще (вдобавок к чисто русским словообразовательным инновациям) 0,4 в среднем на одного ребенка. Эти инновации демонстрируют, что существующие в сознании ребенка по отдельности две языковые системы всё же каким-то образом интегрируют друг с другом.

По-видимому, особенно большое количество словообразовательных инноваций именно в группе СБ обусловлено тем, что они, в отличие от монолингвов, и от инофонов, сохраняют склонность к словообразовательным

инновациям до существенно более старшего возраста: если для детей других групп словообразовательные инновации характерны в основном в 2–5 лет, то у симультантных билингвов, как показал эксперимент, они нередко продолжают возникать и в 14 лет. По-видимому, причины этого кроются в необходимости использования компенсаторных механизмов «нахождения» подходящей лексической единицы при всё более суживающемся активном лексиконе (ср. это с использованием слов из «языка нянь» этими же детьми, например, в 8 лет).

Тест также давал возможность сравнить некоторые ошибки, связанные с освоением глагольного вида. Большинство вопросов на проверку способности назвать глагол сформулированы как «Что он/она делает?» и «Что он/она сделал(а)?». Разумеется, есть различие в том, как ребенок в спонтанной речи использует глагол того или иного вида, и в том, как он отвечает на указанные вопросы: во втором случае можно предположить, что ребенок не столько «перепутал» вид, сколько обратил больше внимания на картинку, чем на формулировку вопроса. Если исключить ответы, связанные с этими («сомнительными») картинками, результаты получатся следующими: у РМ только 1 такой ответ (да и тот – сомнительный), у ДИ – 5, у СБ – 9, у ПБ – 0. Эти результаты полностью подтверждают неоднократно высказывавшуюся С. Н. Цейтлин идею о том, что дети с родным русским языком практически никогда не допускают ошибок, связанных с выбором глагольного вида (см., например, (Цейтлин 2009: 210)).

Кроме того, результаты эксперимента позволяют добавить к этому и следующее предположение: ошибки, связанные с видом глаголов, характерны не только для детей, для которых русский язык не является родным (ДИ в обсуждаемом эксперименте), но и для детей, у которых изначально 2 родных языка – русский и какой-то другой, в котором нет видового разграничения глаголов (СБ в обсуждаемом эксперименте). Интересно отметить, как в этом вопросе существенно разошлись результаты у детей СБ и ПБ, живущих в Швеции. Это различие свидетельствует о том, на сколь раннем этапе жизни «закладывается» у ребенка достаточно прочное осознание видового противопоставления.

При анализе ошибок, связанных с видом, обнаружилось еще одно существенное отличие симультантных билингвов от детей всех других групп: в большинстве случаев при использовании глагола «не того» вида эти дети еще и употребляли форму инфинитива. Например, «Что она делает?» – *Почистить* (Саша 11). Весьма любопытны попытки Сони (9) «нащупать» правильный глагол в правильной форме: *Он брать, не... он взят... эээ квист* (шв. веточка) *вещь из дерева из earth... Ну, взём. Взят. Забрать. Заберёт*. Ребенок перебирает близкие по семантике глаголы разных видов, причем то в форме инфинитива, то в личных формах разного времени. Анализ подобных примеров приводит к предположению,

что симультанные билингвы не смешивают глаголы разных видов и не используют глагол одного вида (как прототипический) вместо другого, а создают в своем сознании некий концепт, объединяющий глаголы обоих видов в различных грамматических формах. Можно предположить, что эти дети, усвоив в раннем детстве существование глаголов разных видов (в том числе представляющих собой видовые пары), постепенно, по мере всё большего включения в другой язык, в котором семантика видового противопоставления не маркируется, постепенно утрачивают понимание семантики видового противопоставления: оба глагола (разных видов) еще присутствуют в словаре ребенка как лексемы, а различия в их семантике уже забываются. Аналогичным образом аттриция затрагивает и другие категории: еще есть в ментальном грамматиконе различные личные формы и инфинитив – а семантические различия между формами уже забываются. В сознании такого ребенка формируется некий «комплекс», состоящий из глаголов разных видов (с близкой семантикой) и разных грамматических форм. Постепенно этот комплекс сужается, пока не доходит до наиболее «ядерной» формы – формы инфинитива.

Напрашивается сравнение с тем, что происходит у русских монолингвов на самой ранней стадии, когда некая «первоформа» (обычно форма инфинитива) поначалу выполняет функции всех личных форм (*Мама ниська цитать* = Мама книжку читает, – говорил Женя Гвоздев). Только это – разнонаправленные явления: у монолингва путь – от формы инфинитива (первоформы), через постепенное последовательное появление других глагольных форм, к формированию комплекса всех форм, а у симультанного билингва при аттриции путь – от знания форм глагола и разграничения видового противопоставления, через постепенную утрату этих знаний сначала в продуцировании, а затем и в восприятии, к «сжиманию» глагола в одну форму (нечто типа «первоформы» – своеобразная «пост-форма»). Нельзя не сопоставить это предположение с тем, о чем писал, например, в 1956 г. Р. О. Якобсон (Якобсон 1996), а в дальнейшем Т. В. Ахутина (Ахутина 1996) о афазии: люди при потере языка постепенно утрачивают приобретенное, но «в обратном порядке» – сначала теряют то, что было приобретено позже, затем – то, что приобреталось на более раннем этапе, и наконец то, что приобреталось в самом начале.

Именно поэтому, по-видимому, в речи детей-билингвов в период активного действия аттриции наблюдается неустойчивость, непостоянство в использовании форм: они могут использовать какую-то форму (иногда правильно, а иногда и нет), затем вскоре – другую форму (в той же функции), затем – еще какую-то, затем снова – использованную в первый раз и т. п. При этом сказанное касается не только глаголов, но и других частей речи.

Наконец, в ходе анализа результатов эксперимента сопоставлялись данные, касающиеся использования глаголов, отличающихся от

требовавшихся некоторыми оттенками семантики. В первую очередь имеются в виду ошибки, связанные с неразграничением однократного и постоянно совершаемого действия: «Что он делает? (изображен человек, что-то несущий)» – *У него посылка, он ее носит* (ср. *несет*); «Что она делает? (изображена женщина, ведущая машину)» – *Водит машину* (ср. *ведет машину*) или *Ездит на машине* (ср. *едет на машине*). К этой же группе были отнесены и некоторые другие ошибки, связанные с глагольной семантикой: *Он звенит в дверь* (ср. *звонит*) (самому издавать звон/производить звон). Таких ошибок было обнаружено (в среднем на одного ребенка) у РМ – 0,3, у ДИ – 0,5, у СБ – 0,2, у ПБ – 0,3. Следовательно, такие ошибки встречаются у детей всех четырех групп, и их наличие, по-видимому, не зависит (по крайней мере – в условиях эксперимента) не только от типа билингвизма, но и от того, является ли ребенок билингвом или монолингвом.

Вместе с тем, только в речи детей, находящихся под воздействием шведского языка, встречались особые ошибки, связанные с нарушениями в каузации: *Она свое кофе упала* (ср. *пролила*)... *Ее кофе упало* (осознала свою ошибку) Мила 6,2 (СБ); *Корова доит мальчику молоко* (ср. *женщина доит корову*) Эмили 5,8 (ПБ) (в последнем случае возможно еще воздействие паронимии – *доит* и *дает*).

Таким образом, анализ результатов эксперимента показал, что имеются определенные основания для выделения особой разновидности билингвизма – билингвизма «херитажного», связанного а) с «прерванным» освоением языка и б) с языковой аттрицией. Носители херитажного языка отличаются от билингвов с русским неродным в первую очередь тем, что у них весьма велик «зазор» между пониманием и продуцированием: они плохо говорят, но очень многое понимают. Выявились и другие (не столь принципиальные, но также существенные) отличия таких детей от детей-билингвов с русским неродным – в частности, наличие у них черт, свойственных скорее монолингвам, чем детям, для которых русский язык родным не является (заметная склонность к словообразовательным инновациям и прочим проявлениям лингвокреативности, наличие в лесиконе слов из «языка нянь» и др.). Таким образом, дети с херитажным русским языком (не по уровню владения языком, а по особенностям речевого онтогенеза) занимают частично промежуточное положение между детьми-монолингвами и детьми с русским неродным, обладая при этом достаточно принципиальными особенностями речевого развития, что заставляет считать, что они представляют особую, отдельную разновидность билингвов.

.....

## Литература

Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М., 2014.



- Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е.В.* Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «Эритажный («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. 2014. № 3. С. 3–19.
- Лисик Л.* Особенности речи русскоговорящих иммигрантов в Швеции // Русский язык за рубежом. 2013. № 1. С. 58–65.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию и словообразованию в детской речи. М., 2009.
- Якобсон Р. О.* Язык и бессознательное. М., 1996.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M.* Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics // *Theoretical Linguistics*. 2013. № 39 (3/4). P.129–181.
- Haman E., Łuniewska M., Pomiechowska B.* Designing Cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children // *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, 2015. P. 196–240.
- Haman E, Łuniewska M., Hansen P, Gram Simonsen P. et al.* Noun and verb knowledge in onolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT): CLINICAL LINGUISTICS & PHONETICS, 2017. URL: [ <http://dx.doi.org/10.1080/02699206.2017.1308553>].
- Heritage Language Education: A New Field Emerging / Brinton D., Kagan O., Bauckus S. (eds.)*. NY, 2008.
- Kupisch T.* Adjective placement in simultaneous bilinguals (German-Italian) and the concept of cross-linguistic overcorrection // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2008. № 17 (1). P. 222–233.
- Kupisch T, Belikova A., Özçelik Ö, Stangen I. & White L.* Incomplete acquisition in heritage speakers: The definiteness effect in German-Turkish bilinguals. Ms., Lund, McGill, Indiana, Hamburg, 2013.
- Kupisch T., Rothman J.* Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers // *International Journal of Bilingualism*. URL: [<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/1367006916654355>].
- Montrul S.* *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam, 2008.
- Montrul S.* *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge, 2016.
- Nenonen O., Gagarina N.* Crosslinguistic Lexical Tasks: Russian version (CLT-RU). A part of LITMUS COST IS0804 Battery. Unpublished material. 2016.
- Rothman J.* Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages // *International Journal of Bilingualism*. 2009. № 13(2). P. 155–163.
- Walters J., Armon-Lotem S., Altman C., Topaj N., Gagarina N.* Language Proficiency and Social Identity in Russian-Hebrew and Russian-German Preschool Children // *Rainer Silbereisen, Peter Titzmann & Yossi Shavit (eds.)*. *The Challenges of*

Е. В. Чмелёва  
*Смоленск, Россия*

## Обучение иностранным языкам: Взгляд в прошлое

В современной российской системе образования обучение иностранным языкам становится, наряду с изучением математики и русского языка, одним из приоритетных направлений. С одной стороны, это обусловлено интегрирующим фактором вступления России в поликультурный и многоязычный современный мир, с другой – осознанием как молодежью, так и родителями прямой связи между успешной карьерой и владением одним или даже несколькими иностранными языками. В своем стремлении подготовить ребенка к взрослой профессиональной жизни родители используют целый арсенал предлагаемых в этой области образовательных услуг: отдают детей в специализированные сады и школы, нанимают носителей языка либо соотечественников-преподавателей (чем в более раннем возрасте, тем, с точки зрения родителей, лучше), командируют детей на учебу в страны изучаемого языка, прибегают к услугам репетиторов, обучают по скайпу, ведут поиск онлайн-тандема.

Мы же предлагаем вернуться назад и посмотреть, какие проблемы волновали русских педагогов и мыслителей XIX в. в вопросе обучения детей иностранным языкам.

В начале XIX в. в России создавалась система образования. В складывающихся учебных учреждениях должны были не только обучать различным дисциплинам и развивать научное знание, но и воспитывать подрастающее поколение. Вообще в то время образование не мыслилось без воспитания и считалось, что если даже прекрасно успевающий в учебе молодой человек не развит нравственно, то он скорее отстает, чем успевает.

Казалось бы, какое отношение могут иметь иностранные языки к нравственному воспитанию? Для русских мыслителей прошлого – самое непосредственное. Знания иностранных языков российское благородное юношество черпало, как правило, из занятий с европейскими преподавателями, недостатка в которых в русских пансионах, частных учебных заведениях и в дворянских семьях (не будем забывать о том, какую роль играло в то время домашнее образование) не ощущалось. Парадокс заключался в том, что в учебных заведениях, как свидетельствуют данные многочисленных источников (Н. М. Карамзин, А. С. Пушкин и др.), в отличие от иностранного, русский язык находился «в великом небрежении». Неумение выразить мысль с помощью русского языка и злоупотребление иностранной терминологией часто объяснялось (да и по сей день

объясняется) отсутствием соответствующей лексики в родном языке. Так, например, еще в XVIII в. гениальный ученый М. В. Ломоносов, который крайне отрицательно относился к попытке введения в народную речь различных заимствований, полагал, что в русском языке есть все возможности выразить самые тонкие и глубокие мысли: «И ежели точно изобразить не можем на языке нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем» (Ломоносов 1996: 111). Кстати, Ломоносовым разработана уникальная методика обучения языкам, которая нуждается в изучении и осмыслении (Беленчук, Прокофьева, Чмелёва 2012: 86–94).

Во второй половине XIX в. начинает стремительно развиваться педагогическая наука как отрасль знаний о человеке, и в дискуссию о пользе (или вреде) изучения иностранных языков вступают педагоги, психологи и физиологи. Их волнуют, по меньшей мере, три вопроса: с какого возраста можно приступать к изучению иностранных языков; изучению каких языков следует отдавать приоритет русскому ребенку – новым (немецкому, английскому и французскому) или классическим (греческому и латинскому) и каков статус иностранного языка – как цель образования или как средство образования. Интересно, что все эти вопросы актуальны и сейчас.

Убежденными противниками раннего обучения иностранным языкам, когда у ребенка создается двойная система понятий, были такие известные ученые, как Н. И. Пирогов (знаменитый хирург и талантливый администратор в области образования, автор глубочайших статей по педагогике) и К. Д. Ушинский (известный юрист, педагог, основоположник отечественной педагогической науки).

Н. И. Пирогов в «Дневнике старого врача» с печалью отмечал, что знание иностранных языков сделалось *не средством, а целью* образования (курсив наш – авт.) (Пирогов 1985: 466).

Современник Пирогова К. Д. Ушинский в статье «Родное слово» прямо задавал вопрос: какова цель изучения иностранного языка? Первая цель – ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучается. Вторая – дать средство логического развития уму, так как усвоение структуры, ткани каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и в-четвертых, наконец, для того чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими теми же самыми иностранными языками. Эту последнюю цель К. Д. Ушинский расценивал как дикость, весьма в то время распространенную (Ушинский 1949: 563).

Это вовсе не означает, что классики отечественной педагогики были противниками изучения иностранных языков, они были противниками насилия над детской физиологией и предлагали учитывать новейшие для того времени наработки возрастной психологии. Усваивая язык другого народа, человек приобретает новые представления, понятия, оттенки чувств и воли, которые выработаны и накоплены культурой этого народа. Безусловно, ущербным является принудительное обучение детей языкам, не учитывающее их способности к изучению языков и не подкрепленное должной мотивацией к изучению языков. Это, впрочем, как показывают современные психолого-педагогические исследования, не специфично для обучения именно языкам: не менее ущербным может оказаться раннее обучение любым знаниям, если оно предполагает насилие над ребенком.

История русской педагогики XIX в. помнит, какая дискуссия разгорелась среди педагогической общественности, чиновников образования по вопросу преподавания классических и современных европейских языков. Мнения по этому поводу высказывались диаметрально противоположные. Не входя в подробности дискуссии, отметим следующее. Новые языки вызывали иногда скептическое к себе отношение, польза же изучения древних языков (латинского и греческого) сомнений практически ни у кого не вызывала. Уверенное знание их открывало российскому юношеству дорогу в университеты и получению высоко ценившегося в те времена всестороннего классического образования. Наиболее точно это общее мнение выразил известный мыслитель славянофил А. С. Хомяков: «Одного знания древних языков достаточно, чтобы Русский человек превосходно овладел своим собственным языком; а знания многих живых языков достаточно, чтобы Русский совершенно разнакомился со всеми живыми особенностями родного наречья» (Хомяков 1911: 347).

В российской науке первые экспериментальные исследования в области обучения детей языкам были проведены в конце XIX в. и оказались весьма результативными. Достаточно упомянуть таких ученых, как П. Ф. Каптерев (знаменитый детский психолог, педагог, автор многочисленных работ по различным вопросам воспитания и обучения), М. М. Манасеина (доктор медицины, педагог, автор капитального труда по непрерывному воспитанию с рождения и до зрелости), И. А. Сикорский (известный педагог, психолог, психотерапевт, автор книги «Душа ребенка»), которые искали научное обоснование вопроса о освоении языка (Чмелёва 2015).

Педагоги конца XIX в. вслед за классиками отечественной педагогики доказывали, что детей, усвоивших свой родной язык, можно обучать чужому языку. На основании наблюдений за оглохшими детьми И. А. Сикорский приходил к заключению о том, что сенситивный период в обучении иностранному языку наступает не тогда, когда ребенок учится родному языку, а тогда, когда он им овладел. Похожую точку зрения о

месте, отводимом родному языку в психическом мире каждого человека, высказывала М. М. Манасейна: «Родной язык должен составить в душе каждого человека тот фундамент, на который каждый должен опираться при последующем изучении всех остальных языков и лишая человека этого фундамента значит то же, что строить здание на песке» (Манасейна 1896: 120). П. Ф. Каптерев также считал, что обучение иностранному языку можно начинать с того времени, когда «дитя овладеет достаточно родным языком, проникнет его логикой и мировоззрением, выучиться рассуждать и понимать вещи с русской точки зрения» (Каптерев 1897: 48).

Педагоги искали ответ на вопрос о том, в каком возрасте лучше начинать обучение иностранному языку. Так, например, М. М. Манасейна на основании наблюдений за детьми раннего и дошкольного возраста открыла закономерность: момент словотворчества является наиболее удобным для того, чтобы ребенок начал изучение другого языка. В известный период развития ребенка у него возникает потребность в создании совершенно новых слов, более или менее соответствующих духу его родного языка. Приведем некоторые из записанных педагогом сочиненных детьми слов: 1) *долголивая* (о людях, отличающихся медлительностью); 2) *неряхин* (в применении к мужчинам вместо неряха); 3) *оидую* (гладить по голове); *разбратаься* (я сердита на брата, я с ним разбратаюсь); 4) *освидеть* (осмотреть); 5) *я слизнула* (вместо поскользнулась); 6) *бранить пальчиком* (вместо грозить); 7) *капкапка* (письмо) и т. п. (Манасейна 1896: 113–114). Период творчества языка может длиться до 8–10–12 лет.

Появление сочиненных слов служит верным признаком того, что в данный момент можно, не опасаясь переутомления ребенка, перейти к изучению нового языка. Руководствуясь этим критерием, воспитатель может определить способность ребенка к языкам. Способность к языкам индивидуальна: одни дети легко усваивают и три, и пять языков, а другие вынуждены ограничиться двумя или даже одним иностранным языком. При этом М. М. Манасейна не соглашалась с мнением тех педагогов, которые судили о способности или неспособности детей к изучению языков только по большей или меньшей трудности, с которой учащиеся усваивали язык в школе. Она считала, что это может быть связано с ленью ученика или полным отсутствием у ребенка словосочинительства.

И. А. Сикорский так же, как и М. М. Манасейна, считал наиболее естественным сроком для изучения иностранных языков возраст до двенадцати лет (Ломоносов – не ранее 15 лет; Ушинский – после 7–8 лет; Каптерев – 7 лет). Объяснение этому принципу он находил в возрастной психологии. В этом возрасте детский ум еще мало способен к усвоению других предметов, кроме изучения языков, чисел и начального ознакомления с природой.

Педагоги XIX в. отмечали, что все иностранные языки, как и родной, должны изучаться сначала практически. Практическое изучение языка

необходимо сочетать с чтением интересных книг на изучаемом языке и их переводом на родной язык. При этом ребенок путем постоянных повторений усваивает себе все существенные различия двух языков. Подобные чтения на изучаемом языке с переводом на родной язык должны быть применимы и при изучении всех новых языков, потому что одна разговорная речь никогда не в состоянии дать ребенку такого обилия слов и выражений, такого точного и полного усвоения духа каждого языка, как чтение с постоянными переводами с одного языка на другой.

Подобного рода практическое изучение языков не обременяет мысли ребенка непонятными ему грамматическими формами. Более того, оно знакомит ребенка со всем богатством своего родного языка. Это суждение указывает на отношение педагогов прошлого к речевому поведению многоязычных детей. Они доказывали, что обычно родной язык проявляет тенденцию к доминированию. В особые минуты ласки и полной интимности все близкие должны говорить с ребенком на родном языке. При соблюдении этого правила дети быстро овладевают и вторым, и третьим языком. Современные исследователи речевого развития дошкольников в ситуации билингвизма подтверждают данный вывод.

Итак, в трудах российских педагогов и мыслителей XIX в. решались такие задачи, как соотношение нравственного воспитания и обучения чужим языкам, педагогическое значение языкознания, проблемы «конкуренции» родного языка с неродным в сфере еще не полностью сформировавшихся мыслительных процессов, принципы и методы обучения языкам, вопрос о том, сколько языков изучать, как мотивировать к изучению языка и ряд других. И еще один важный вывод, к которому приходили ученые: сложность педагогического решения данной проблемы требует обращения к смежным наукам.

.....

## Литература

- Беленчук Л. Н., Прокофьева Е. А., Чмелёва Е. В.* Развитие идей М. В. Ломоносова в отечественной педагогике XIX в. // Педагогика. 2012. № 2. С. 86–94.
- Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб, 1897.
- Ломоносов /* Сост. и авт. вступ. статьи С. Ф. Егоров. М., 1996.
- Манасеина М. М.* Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. СПб., 1896. Вып. 2.
- Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
- Ушинский К. Д.* Сочинения: В 11 т. Т.2. М.; Л., 1949.
- Хомяков А. С.* Полное собрание сочинений: В 8 т. М., 1911. Т.1. С. 347–370.
- Чмелёва Е. В.* Отечественные педагоги конца XIX века об обучении детей языкам // Вестник ПСТГУ. 2015. № 2. С. 72–79.

---

---

# ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА. ЯЗЫКОВОЕ ОКРУЖЕНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА

---

---

М. С. Костюхина  
*Санкт-Петербург, Россия*

## День родного языка в детском саду

Праздники, организованные в детском саду, – это форма развлечения детей, способ конструирования мира и объект мифологизирования взрослых. Тематика проводимых праздников определяется перечнем в программах для дошкольных образовательных учреждений, там же дается их краткое описание и нормативное содержание. Сценарии праздничных мероприятий составляются, как правило, самими воспитателями и методистами. Утренник в детском саду – это первая социальная площадка, на которой сталкиваются нормативы и социальная реальность, догма и наивное творчество.

Перечни праздников, опубликованные в программах дошкольных учреждений, представляют собой объемные списки, из которых реализуется далеко не все. В эти списки включены традиционные российские праздники, идущие из советских времен (Новогодняя елка, 8 марта, 23 февраля, 9 мая), а также праздники, появившиеся в последнее десятилетие. Большинство новых праздников являются международными и взяты из списка ЮНЕСКО. Их адаптация к системе традиционных праздников происходит не просто (например, международный День Матери нарушил российскую традицию поздравлять мам 8 марта).

К международным праздникам относится День родного языка, включенный в перечни праздников детского сада недавно. Международная история этого праздника связана с событиями 1952 года, когда пакистанские студенты организовали демонстрацию против языка урду. Большинство из них говорило на бенгальском диалекте, поэтому именно этот язык митингующие требовали признать государственным. Демонстрация закончилась насилием со стороны полиции, в результате чего погибло несколько мирных жителей. После ряда волнений в Пакистане бенгальский язык был объявлен официальным языком в стране. Впоследствии организация

ЮНЕСКО провозгласила дату 21 февраля Международным днем родного языка, который ежегодно празднуют во всем мире с 2000 года.

Российская история этого праздника еще только начинается, тем интереснее проследить семантику и прагматику Дня родного языка в системе современных детских утренников. Типологически этот праздник принадлежит к «языковым» праздникам, среди которых международный День спасибо (11 января) и День славянской письменности (24 мая). Первый трактуется в контексте воспитания вежливости, второй в контексте почитания традиций русского языка и славянской культуры. К языковым праздникам относится и Пушкинский день России (6 июня), имеющий подзаголовок День русского языка. Дню родного языка предстояло заполнить пустующую нишу, связанную с отсутствием в системе праздников мероприятий, посвященных разнообразию языков и национальных культур России.

Закономерно, что наиболее активно День родного языка отмечается в регионах, где многоязычие является реальным фактом (иногда реальной проблемой) – в Краснодарском крае, в Татарстане, в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономном округе и других. День родного языка отмечается также в детских садах Москвы и Петербурга, городах с многонациональным составом. Официальных методических разработок, посвященных этому празднику, практически нет (свидетельство того, что педагогический канон мероприятия еще не определен). Методическая недоработанность компенсируется воспитательской активностью. Педагоги самостоятельно работают над сценариями Дня родного языка, вывешивают отчеты о проведенных мероприятиях на методических порталах. Воспитатели используют известные тексты (стихи и высказывания на тему родного языка), редактируют их, а также сочиняют собственные. Значительная часть сценарного материала является анонимной. Анализ сценарных текстов и педагогических практик, связанных с Днем родного языка, посвящена эта статья.

Описанию всякого праздника в программах ДОУ предшествует преамбула. Как правило, это текст, взятый из официального источника и отредактированный для адаптации к российской действительности и практикам воспитания. В текстах для Дня родного языка основными концептами являются «национальный (родной) язык» и «языковое (культурное) разнообразие». «Международный день родного языка. По данным экспертов ЮНЕСКО, почти 50% языков, ныне существующих в мире, находятся под угрозой исчезновения. А ведь для огромного количества людей на Земле эти исчезающие языки – родные. На них люди произносили свои первые слова, слушали колыбельную родителей, открывали для себя окружающий мир. Гибель любого языка даже самого малочисленного народа является гуманитарной катастрофой. В России родными языками являются русский, татарский, башкирский, чувашский, алтайский,



якутский, хантыйский, мансийский, ненецкий, коми, удмуртский и др. – всего более 100 языков, которые необходимо беречь. Международный день родного языка, провозглашенный ЮНЕСКО официальным праздником в феврале 2000 года, призван содействовать языковому и культурному разнообразию мира» (программа С. Н. Гамовой «Успех», 2015). Список языков, «которые необходимо беречь», возглавляет русский язык, однако этот язык является государственным, конституционально защищенным и, в отличие от других языков, в специальной защите не нуждается.

Переосмысление идеи Дня родного языка в российских педагогических практиках направлено на то, чтобы сделать этот международный праздник частью патриотической программы. «В Международный день родного языка все языки признаются равными, поскольку каждый из них уникален. В России государственным является один язык – русский. В нашей стране любовь к родному языку можно сравнить с чувством истинного патриотизма, который пронизывает все и каждого из нас. Особенно если речь идет об исконно славянских ценностях, к коим мы с уверенностью можем отнести и русский язык». Языковое разнообразие интерпретируется как языковое единообразие, базирующееся на «славянских ценностях». Концепт «славянские ценности» не имеет исторического наполнения. Речь идет о категории «истинного», «единого для всех» и сакрального по своей природе (отсюда неуместное для языковой культуры ребенка использование устаревшего местоимения «коими»). Упоминание о «необходимости сохранить родной язык» предполагает защиту не от внутренних процессов, а от внешних посягательств (необходимый элемент патриотической парадигмы).

На практике эти положения оборачиваются отказом от идеи языкового и культурного разнообразия. Отмечая День родного языка, воспитатели детских садов Москвы и Петербурга словно не замечают многонационального состава детей. Сарафаны и косоворотки, надетые на детей по случаю этого праздника, призваны воссоздать картину мифического прошлого с единым для всех праславянским языком.

Патриотические идеи всегда сопровождаются мифотворчеством. Так, на одном из мероприятий в детском саду Краснодарского края детям предлагалось проскандировать по слогам слова: Россия, Родина, русские. Такое скандирование не предполагает умения делить на слоги (у дошкольников его просто нет), а представляет собой репетицию лозунговых практик. В сценарии другого праздника детям читают тексты, насыщенные лингвистическими терминами. «Единственное слово русского языка, которое не имеет корня, – вынуть. Считается, что в этом слове так называемый нулевой корень, находящийся в чередовании с корнем -им- (вын-им-ать). Раньше, примерно до XVII века, этот глагол выглядел как вынять, и в нем был материальный корень, такой же как в снять, обнять, понять (ср.

снимать, обнимать, понимать), однако впоследствии корень -ня- был переосмыслен как суффикс -ну- (как в «сунуть», «дунуть»)). ([http://mdou142.ucoz.net/news/mezhdunarodnyj\\_den\\_rodnoego\\_jazyka/2017](http://mdou142.ucoz.net/news/mezhdunarodnyj_den_rodnoego_jazyka/2017)). Для дошкольника подобный текст представляется полной тарабарщиной, как и примеры супердлинных слов («переосвидетельствоваться», «субстанцииализироваться» и «интернационализироваться»). Кажется, что речь идет об игре в бессмыслицу, ведь никто не берется объяснить детям значения этих слов, однако смысл в педагогической задумке есть. Лингвистическим «штудиям» предшествуют высказывания классиков о «великом и могучем русском языке». Длина русских слов, пусть и не понятных ребенку, призвана служить подтверждением этого величия.

Мифологизирование сопровождается показательными оговорками (как и полагается по З. Фрейду). На празднике «День родного языка» в Набережных Челнах (Татарстан) дети приветствуют гостей на русском, татарском, башкирском, марийском языках. После этого начинается беседа: «Дети, скажите, в какой республике мы живем? – В Татарстане. – Люди какой национальности живут в нашей Республике? – Татары. – А еще? – Башкиры, чувашы, марийцы, удмурты, таджики, турки, азербайджанцы и многие другие». Авторы сценария забыли упомянуть русских, и это не случайная оплошность. Русские воспринимаются не как национальность, а как государственная принадлежность, наподобие американцев, поэтому не внесены в список народностей.

Характеристика народностей в сценариях Дня родного языка дает словесной формулой «там живет трудолюбивый, веселый, гостеприимный народ», как будто речь идет о коротышках из Цветочного города. Роль «взрослого» отводится русскому народу, который, в отличие от прочих, представлен на празднике не веселой песней или бойким танцем, а патриотической «Катюшей» (<https://dohcolonoc.ru/utrennici/9356-den-rodnoego-yazyka.html>).

В одном из детских садов Нижневартовска педагоги поставили задачу познакомить детей с бытом северных народов и национальной лексикой (стойбище, арашкан, нарты, чум, хэйро). «Мы живем в городе, наши бабушки в деревне, а Ханты и Манси живут в стойбище. Повторите: стойбище». Опять оговорка: ханты и манси живут в том же городе, что и русские, но авторы сценария поселили всех коренных жителей севера в стойбище (и это надо повторить).

Ни один из сценариев Дня родного языка не обходится без выразительного чтения стиха: «Есть у каждого язык, / Что родной навеки, / Без родного языка / Нету человека!». Отсутствие конечной рифмы делает этот стих неуклюжим, «корявым», принижающим значение восплаемого им «великого и могучего языка». К тому же результату приводит неуместное в детской речи и стилистически неграмотное употребление «умных»

слов: «С Днем родного языка / Мы вас поздравляем, / Констатируем тот факт, / Что язык мы знаем!». Тяготение к таким текстам объясняется попыткой педагогов придать искренность патриотическому мероприятию, идея которого осталась для них непонятной.

Проводя мониторинг патриотической воспитанности, специалисты в этой области объясняют неудачи воспитательной работы влиянием родителей, которые смотрят на жизнь «через призму трудностей повседневной жизни», в то время, как педагоги «умеют бороться за свою мечту...» (Мониторинг 2010: 5). Не хотелось бы, чтобы педагогическая мечта о языковом и культурном единобразии стала реальностью.

.....

### Литература

Кочура О. Праздник родного языка. Сценарий мероприятия в логопедических группах // Справочник старшего преподавателя дошкольного учреждения. 2009. №2. С. 68–71.

Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе. М., 2010.

Т. А. Круглякова  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Монолингв в билингвальном мире: первые шаги в восприятии иноязычной речи одноязычным ребенком

Широко известен факт: билингвизм становится явлением «не только значительным, но и достаточно обычным и распространенным» (Вайнрайх 1972: 26). Огромные массы людей в самых разных странах оказываются в ситуации, когда пользование несколькими языками становится условием успешности, родители с рождения стараются обучить детей языкам, причем как родным, так и иностранным, и многоязычная речь окружает современного горожанина повсюду, а не только на тех территориях, где традиционно сосуществовали представители разных народностей. Почти полвека назад У. Вайнрайх предположил: представления о том, что одноязычие следует считать правилом, а многоязычие – исключительным явлением, давно заслуживают пересмотра.

Тем не менее, многие родители в этой новой многоголосой среде до поры продолжают воспитывать своих маленьких детей одноязычными. Вопрос о том, как одноязычный ребенок встраивается в полиязычный мир, как он начинает осознавать наличие разных языков и как воспринимает речь на иностранных языках, заслуживает внимания специалистов.

Попробуем взглянуть на современную многоязычную ситуацию глазами одноязычного ребенка.

Уже самые маленькие дети по-разному реагируют на речь на родном и чужом языках. Так, в экспериментах Ф. Понса, Л. Бош и Д. Левковица было показано, что четырехмесячные дети, родители которых пользуются в общении с ними испанским или каталанским языком, слушая речь на родном или на английском языке, смотрят на губы говорящего, с восьми месяцев начинают больше обращать внимание на его глаза, но уже в возрасте года реагируют по-разному: смотрят в глаза, воспринимая речь на родном языке, и на губы, слушая английскую речь (Pons, Bosch, Lewkowicz 2015).

Возврат к младенческому типу реагирования в ответ на чужую речь может свидетельствовать о разных эмоциональных состояниях, которые она вызывает. Записки родителей, впервые оказавшихся с детьми в иноязычном окружении (при путешествии за границу или посещении мероприятий, на которых звучит иноязычная речь), повествуют о том, что дети могут как испугаться и расплакаться, отказываясь общаться с людьми, говорящими на чужом языке, так и развеселиться, услышав, как другие люди, и особенно их близкие, используют в общении иной язык. Так, Тоня (2,4), оказавшись в Испании, первую неделю упорно отказывалась признавать, что ее собеседники не понимают русского языка. При этом ее игры с Диего (2,5) проходили гладко, потому что мальчик тоже не испытывал затруднений, отвечая по-испански на русскую речь и не отдавая себе отчета, что общения не происходит. Но взрослых, старавшихся четко и внятно говорить по-испански и повторять за Тоней русские слова, она боялась и предпочитала не оставаться с ними наедине. Попытки матери говорить в присутствии девочки на испанском вызывали у нее смех и отторжение (*Что ты бормочешь?, Не говори смешно!, Ненéка! (ненекой и ненекой турецкой соседка называла Тоню, когда та не умела внятно выразить свою мысль или произнести слово), Ты что, маленькая?*).

Отсутствие опыта общения с иноязычными людьми, с одной стороны, и «презумпция осмысленности» (В. Б. Касевич), с другой, может проявляться и в несколько искусственной ситуации названия. Так, Тоня (2,3) в гостях вступает в самостоятельный диалог с не говорящим по-русски взрослым носителем немецкого языка, который, стараясь наладить контакт, показывает ей игрушечного слона и отчетливо произносит: *Elefant*. Тоня возмущена: *Нет! Слон!* Дома многократно расставляет игрушки и, показывая маме слона, с горечью говорит: *Не наливан! Слон!* Исследователи детской речи не раз отмечали стремление маленького ребенка (добавим – монолингва) к «установлению однозначных отношений между формой и значением» (Цейтлин 2000: 169). Описанное С. Н. Цейтлин явление «конфликта известного и нового значения слова»

(Там же: 198–202) или стремление развести употребление синонимов говорит о неприятии маленьким монолингвом «асимметричного дуализма лингвистического знака», и в таком случае возмущение ребенка, столкнувшегося со словом чужого языка, ожидаемо. Изменение немецкого *elefant* в осмысленное по типу народной этимологии *наливан* тоже вполне закономерно.

Взгляд годовалого ребенка, устремленный на губы говорящего на чужом языке (см. опыты, описанные выше), может говорить не только об удивлении ребенка, но и о попытке разобрать речь в ситуации затрудненного общения и осмыслить сказанное.

В теории речевой деятельности аксиомой является утверждение о стремлении к пониманию в процессе восприятия речи. Однако ступени понимания могут быть разными. Так, Г. И. Богин выделял три ступени понимания: *семантизирующее*, характерной особенностью которого является «декодирование» отдельных единиц текста, *когнитивное*, в процессе которого слушатель осваивает содержание текста – «предикации, лежащие в основе составляющих текст пропозициональных структур», и *распредмечивающее*, в ходе которого восстанавливаются «какие-то стороны мыследействования продуцента» (Богин 1998: 66). Изучая процессы понимания иноязычных текстов взрослыми, исследователь отмечал, что семантизирующее понимание имеет место при нарушениях смыслового восприятия текста на начальных этапах овладения иностранным языком, а при обычных условиях его доля по сравнению со смысловым мала (Там же: 62–68). Семантизирующее понимание свойственно и детям, воспринимающим субъективно сложные тексты на родном языке. Об этом говорит, например, «выхватывание», узнавание отдельных слов или морфем без попыток осмыслить целое, которое можно наблюдать при восприятии дошкольниками стихов и песен: *Полетела прямо в дверь, бросилась в кобылье* (прямо в дверь я... в ковыль я) Вера 5,7; *И теперь он с мамой ходит зажигаться в шефский замок* (...завиваться в женский зал) Нина 3,4; *Незабудами тебя отхвачу!* (Я заботами тебя охвачу) Тоня 2,10 и др.

Остановка на первой ступени процесса осмысления вызвана неизменно сложными условиями, в которых ребенок воспринимает речь взрослых: в звучащей вокруг речи много неизвестных ребенку слов, непонятных грамматических форм, непривычных контекстов употребления языковых единиц, рецепция оказывается затрудненной вследствие быстрого темпа речи, объективных и субъективных помех на пути восприятия и т. д. Чем моложе ребенок, тем реже ему удастся достичь высоких ступеней понимания и тем меньшие фрагменты поддаются пониманию семантизирующему. Не удивительно поэтому, что высказывания на иностранном языке тоже могут восприниматься как не вполне разборчивая речь, в которой можно и нужно опознать отдельные элементы.

Настроенный на семантизирующее понимание, ребенок оказывается готовым услышать в иноязычном высказывании знакомые слова родного языка, и этой готовности не препятствует наличие незнакомых звуков. Известно, что в процессе аудирования взрослый человек также лишь в малой степени ориентируется на фонетический состав воспринимаемого сообщения. На основании результатов многочисленных опытов Л. В. Бондарко утверждает: «И характеристики языкового материала, с которыми имеет дело носитель языка, и его собственная речевая деятельность при производстве и восприятии сообщения не подтверждают традиционного представления о первостепенной важности смысло-различительной функции фонем» (Бондарко, Вольская, Кузнецов и др. 2000: 11). Настаивая на «презумпции осмысленности» и важности просодических характеристик при восприятии, В. Б. Касевич указывает, что «человек переходит к собственно фонетическому анализу только при недостатке просодических средств. Это заключительный, причем нередко необязательный этап» (Касевич, Шабельникова, Рыбин 1990: 127).

Эксперименты, построенные на аудировании отдельных вырезанных и синтезированных звуков (Джапаридзе 1985: 48–64, Штерн 1992: 27–36, Зимняя 2001: 344–349 и др.), доказали, что перцептивные эталоны представляют собой вероятно организованные поля спектральных характеристик, и взрослые испытуемые идентифицируют звуки, ориентируясь на приблизительное сходство: находящиеся на нижнем пороге сходства звуки могут быть идентифицированы как принадлежащие или не принадлежащие данному эталону в зависимости от условий, в которых происходит восприятие (Джапаридзе 1985: 35). О том, что перцептивные эталоны звуков представляют собой поля, свидетельствуют и детские ослышки, демонстрирующие готовность ребенка услышать русские звуки и русские слова в потоке чужой речи.

Признаки, не являющиеся дифференциальными для русского языка, при восприятии игнорируются детьми. По мнению В. А. Артемова, «дети слышат звуки иностранного языка сквозь звуковые образы родного языка» (Артемов 1954: 183). Укажем лишь на некоторые факты, свидетельствующие о том, что ребенок часто не учитывает признаки фонем, которые не являются дифференциальными в родном языке. Варя (6,2) просит маму спеть песню *Besa ne mukai* (ср. *Bésame mucho*). Испанский круглощелевой переднеязычный альвеолярный [s] воспринимается как русский круглощелевой переднеязычный зубной, твердые согласные перед [e] воспринимаются как русские мягкие. Коля (5), услышав песню Майкла Джексона со словами *They don't any care about us*, закричал: *Выключи про Карабаса!* Разные по своему качеству гласные звуки переднего ряда были восприняты как аллофоны русского [a], в качестве русского переднеязычного дрожащего был услышан английский щелевой [ɹ]. Впрочем,

такие подмены вполне естественны: в перцептивное поле-эталон должны входить не только позиционные, но и индивидуальные аллофоны: шепелявое [с], картавое [р] и т. д.

Ярослав (6,4) просит папу поставить песню о барабанщике. Оказывается, слово *ударник* мальчик расслышал в словах песни «Битлз» *Oh, Darling*. вполне естественно, что долгий английский звук [а] опознается как вариант «пропетой» русской фонемы /а/, игнорируется назальность заднеязычного английского звука (такое звучание может получать и русский звук в определенной позиции), стираются различия начального гласного (русский [у] и английский [əu]), оказавшегося на слабом месте в строке. Но мальчик пренебрегает различием [п] и [п̥], даже несмотря на то, что звук, близкий по своим характеристикам к английскому [п̥] есть в русской системе согласных ([л]). Нина (5,3) разучивает вслед за старшей сестрой песню Джо Дассена *Oh, Champs-Élysées*, но поет ее по-своему: *О, Жан, залезай!* Стремление к семантизации позволило девочке не только услышать на месте носового гласного сочетание «гласный + согласный», игнорировать характеристики по ряду и подъему как безударных, так и ударных гласных, но также и воспринять на месте французского глухого [ʃ] русский звонкий [ж]. Таким образом, случаи неверной идентификации ребенком признаков фонем, являющихся как недифференциальными, так и дифференциальными в русской фонологической системе, нередки.

Вспоминая о своем детском восприятии поэзии В. Маяковского, Б. М. Гаспаров настаивал на том, что ребенок «не спутает одно слово с другим только потому, что дифференциальный признак, по которому эти слова якобы соотносятся между собой, оказался неправильно или недостаточно четко выражен в речи. Путаница и непонимание возникают лишь тогда, когда субъект языковой деятельности почему-либо неправильно прочитал всю ситуацию в целом, в силу чего его мысль, направленная на распознавание звукового образа выражения, пошла по неправильному пути» (Гаспаров 1996: 77). Анализируя функционирование омонимов и членов фонологических минимальных пар (дом – том), исследователь указывает, что реципиенту «не приходится сверять воспринятый звуковой образ слова с оппозицией по глухости – звонкости. Его мысль движется по различным каналам, проецирует совершенно различные ситуации, включает эти ситуации в различные потенциальные сюжетные ходы, жанровые тональности, поля ассоциаций и аллюзий» (Там же: 76).

Перцептивную базу языка составляют не только «эталонные инвентаря фонем», но и «эталонные фонемных сочетаний» и суперсегментных контуров (Джапаридзе 1985: 22). Влияние родного языка может сказываться и в этой области. Катя (5,8) просит спеть песню *А я рыба!* (сп. *¡Hay, arriba! [ajarriva]*). Она воспринимает испанский [i] как русский [ы] не только из-за большей напряженности испанского звука по сравнению с русским [и],

но и вследствие того, что употребление гласных переднего ряда в испанском не вызывает аккомодации согласных, как это происходит в русском перед [и] и не происходит перед [ы]. Вера (5,11) поет вслед за Эдит Пиаф: *Но я Дарья! (Non! Rien de rien)*, пренебрегая не только качеством русских и французских звуков, но и местом ударения. Нина (3,4), послушав пластинку, спрашивает у матери: «Кто такая якёра (ср. *Mamá, uo quego* (португальский) [jokéro]?)» Гласный [о] без ударения воспринимается девочкой как [а], потому что в русских словах в безударном положении оказывается нерелевантным противопоставление гласных по подъему.

Перцептивные эталоны, сложившиеся в детском сознании, безусловно, являются важным фактором, заставляющим ребенка слышать в чужой речи родные звуки. Однако решающим оказывается, вероятно, настрой на дальнейшее осмысление воспринятых фонетических цепочек. И. А. Бодуэн де Куртенэ так объяснял случай, когда вместо французского *ami* послышалось русское *они*: «Французское слово было произнесено в русской общественно-языковой среде, уже по одному этому настроенной так сказать на русский лад, предрасположенный воспринимать все слышанное под углом русского, нежели французского языка» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 47).

Попытки услышать в иноязычном тексте русские слова держатся долго, вплоть до подросткового возраста. В Интернете существует немало форумов, на которых ди-джеи делятся анекдотами – историями с установкой на истину о том, какие записки приносили им гости подростковых дискотек: *Песня «Вшивый веник» группы «Морды тонки»* («Cheri Lady» – «Modern Talking»), *«Писай, я ловлю»* («P.S. I Love You»), *«Оплати, обладай»* («Obladi oblada»), *Песня «Снег моби чо» «Пролежни»* («Smake my bitch up» – «The Prodigy») и др. Однако постепенное осознание, что кругом может звучать чужая речь, формирует готовность к ее восприятию. Если дошкольный ребенок-монолингв готов слышать русские слова и в звуках чужой речи, и в простых сочетаниях звуков (ср. воспоминания Р. Г. Рошаль: «Когда мой дедушка напевал *Тидарья-татарьям*, я думала: «Не может дедушка ерунду петь. Наверно, это значит: «Ты да я татары»), то школьники постепенно переходят к прямо противоположной стратегии, которой пользуются и взрослые: в качестве иноязычных вставок в речи воспринимаются неизвестные или неверно воспринятые слова. Так, М. Л. Лурье, 34 г., не владеющий французским языком, слушая песню на слова М. Фрейдкина, полагал, что в ней использовано французское слово: *Но когда мы входим в раж энасуаж* (ты нас уважь).

Взрослеющие дети избавляются от наивного восприятия чужой речи, начиная изучать иностранные языки в детских садах и школах, прислушиваясь к звучанию чужой речи на улицах, знакомясь с песнями и мультфильмами на иностранных языках. Интерес к возможности говорить иначе выражается в попытках выдумать свой язык или заговорить на



импровизированном «английском». Истории о том, как забавно перевернулись слова известных песен, становятся фольклором, ложатся в основу анекдотов (*Объявление советских времен по радио: «А сейчас вокально-инструментальный ансамбль «Былдз» споеет песню про тяжкую долю коня Тугезы. Песня так и называется «Конь Тугеза»*), популярных переделок (*Варвара жарит кур «Boney-М», Маня, Маня, Маня, шлет вам Ваня «АВВА»*), клипов («Ослышки в песнях «Rammstein» <https://www.youtube.com/watch?v=Dj17ks4uPZM>, <https://www.youtube.com/watch?v=B0-A704cQ0Y>). Популярность этих и подобных им текстов говорит о серьезности проблемы: смех позволяет преодолеть перцептивный барьер, неизбежно возникающий при слуховом восприятии чужой речи.

## Литература

- Артемов В. А.* Восприятие и понимание речи // Ученые записки I МГПИИЯ. М., 1954. Т. VIII. С. 180–199.
- Богин Г. И.* Рефлексия и интерпретация: принцип потенциальной понятности всякого текста // Вопросы стилистики – 1998. Вып. 27: Человек и текст. Саратов, 1998. С. 62–68.
- Бодуэн де Куртенэ И. А.* Лингвистические заметки и афоризмы: По поводу новейших лингвистических трудов В. А. Богородицкого // Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2. С. 33–55.
- Бондарко Л. В., Вольская Н. Б., Кузнецов В. И., Светозарова Н. Д., Скрелин П. А.* Фонология речевой деятельности / Отв. ред. Л. В. Бондарко. СПб., 2000.
- Вайнрайх У.* Однойязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6: Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60.
- Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М., 1996.
- Джапаридзе З. Н.* Перцептивная фонетика: Основные вопросы. Тбилиси, 1985.
- Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001.
- Касевич В. Б., Шабельникова Е. М., Рыбин В. В.* Ударение и тон в языке и речевой деятельности. Л., 1990.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Штерн А. С.* Перцептивный аспект речевой деятельности: Экспериментальное исследование. СПб., 1992.
- Pons F., Bosch L., Lewkowicz D. J.* Bilingualism Modulates Infants' Selective Attention to the Mouth of a Talking Face // Psychological Science. March 2015. № 26 (4). URL: [[https://www.researchgate.net/publication/273458921\\_Bilingualism\\_Modulates\\_Infants%27\\_Selective\\_Attention\\_to\\_the\\_Mouth\\_of\\_a\\_Talking\\_Face](https://www.researchgate.net/publication/273458921_Bilingualism_Modulates_Infants%27_Selective_Attention_to_the_Mouth_of_a_Talking_Face)].

А. В. Пивень  
Санкт-Петербург, Россия

## О специфике языкового окружения якутско-русских детей-билингвов в Якутии

Данная работа является продолжением исследования речевого поведения детей, проводившегося нами в 2014–2016 г. в несколько этапов.

Сначала мы выявляли референциальных и экспрессивных детей, затем исследовали особенности окказионального словообразования у детей трех групп: референциальных и экспрессивных детей 3–4 лет и у детей с общим недоразвитием речи 5–6 лет. Далее полученные результаты сопоставлялись с окказиональным словообразованием проживающих в Петербурге детей-билингвов 4–8 лет, родными языками которых являются азербайджанский, армянский, таджикский, афганский (дари), чеченский и молдавский (Доброва, Пивень 2014, 2015).

Затем была взята группа детей (7 девочек и 6 мальчиков), проживающих в Республике Саха (Якутия), таких же по возрасту (4–8 лет), как дети предыдущей экспериментальной группы, но находящихся на более раннем уровне в освоении русского языка (подробнее см. Пивень 2016). Как показало исследование, речь якутских детей-билингвов была отмечена рядом особенностей.

Якутские дети-билингвы предпринимали существенно меньше попыток словообразования, чем дети других групп. У них оказались ослабленными гипо-гиперонимические связи, встречались замены словами из той же тематической группы – не согипонимами.

Речь якутских детей-билингвов характеризовалась наличием межъязыковой интерференции, когда происходил перенос языковых знаков и закономерностей якутского (сильного, первого) языка на русский язык. Так, в якутском языке есть специальные слова, называющие посуду для хранения продуктов питания и бытовой химии, но нет эквивалентов таких слов, как *хлебница*, *мыльница* и прочее. Посуда для хранения мыла называется на якутском *мыыла хаата*, что дословно переводится 'мыло, коробка'. Отвечая на вопрос эксперимента «Хлеб кладут в хлебницу, а мыло...?», якутско-русский билингв отвечал: *Мыло тоже такую специальную коробку* (Даниил М. 6,6). Встречались ответы-замены по типу ассоциаций «Хлеб кладут в хлебницу, а салат... в холодильник» (Таисия Л. 6,7).

В формообразовании якутские дети-билингвы не чувствуют множественное число существительных. У них нет понимания, что речь идет именно о множестве предметов. В ответах детей формы единственного числа могут использоваться вместо множественного (Вот пуговицы, а нет чего... *нет пуговицы*) (Даниил М. 6,6). В задании на образование формы

именительного падежа множественного числа существительных дети вообще игнорируют множественное число (Один друг, а если много, то... *много, много, много* (Елисей Х. 5,11). Понимая задание, дети сбиваются на начальную форму («Вот двери, а нет чего... *дверь*) (Нарыйа М. 5,4).

В якутском языке, в отличие от русского, имена существительные не имеют категории рода. У якутских детей-билингвов встречались случаи отсутствия согласования по роду: *белый посудка, машина приехал* и т. п.

С лексикой дело обстоит лучше. На начальном этапе якутским детям-билингвам важнее лексический компонент, чем грамматический. Им важнее найти слово, чем использовать правильное окончание. Но стоит отметить бедность словарного запаса якутско-русских детей билингвов. Если ребенок не знает, как называется тот или иной предмет по-русски, он просто называет его по-якутски (*стул – олоппос, одежда – танас, игрушки – оонньуур*).

В Республике Саха (Якутия) существует преимущественно естественный билингвизм. В семье ребенок разговаривает на якутском языке, в детском саду – на русском.

С. Н. Цейтлин пишет: «Выстроить в собственном сознании языковую систему можно при наличии соответствующей языковой среды, в условиях взаимодействия с носителями осваиваемого языка. Поэтому восприятие речи на русском языке в объеме, достаточном для формирования необходимых обобщений, является необходимым условием для начала конструирования языковой системы. Чем богаче и разнообразнее речевая среда, чем активнее речевая деятельность на данном языке, тем успешнее процесс самообучения языку» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 102).

Якутские дети билингвы такую языковую систему быстро выстроить не могут. «Лингвистический возраст» якутских детей-билингвов из Республики Саха ниже, чем у детей-билингвов, проживающих в Санкт-Петербурге. Это связано с тем, что русский инпут за пределами семьи у якутско-русских билингвов менее качественный, чем у проживающих в Санкт-Петербурге детей-билингвов, родными языками которых являются азербайджанский, армянский, таджикский, афганский (дари), чеченский и молдавский. Дело в том, что в Санкт-Петербурге воспитатели в детском саду являются носителями «хорошего» русского языка, а в якутских детских садах, хотя воспитатели и говорят с детьми по-русски, но многие из них сами являются билингвами.

Дети-билингвы, проживающие в Санкт-Петербурге, оказались по уровню развития речи на русском языке выше, чем их сверстники из Якутии. Когда мы говорим о низком уровне, то имеем в виду самую раннюю стадию, когда дети только начинают осваивать русский язык.

Успешное овладение якутско-русскими детьми билингвами вторым языком в детском саду определяется в значительной степени тем,

как воспитатель пользуется своей речью в общении с детьми. Если дома дети слышат якутскую речь, то в детском саду они должны слышать «хороший» русский. Однако родители и воспитатели в детском саду общаются с ребенком на так называемом смешанном языке – якутском и русском.

Приведем примеры речи мамы и воспитателя.

(1) Мама просит ребенка назвать овощи, которые нарисованы на картинке. Показывает на огурцы: *Бу тугуй? Хая!* Ребенок молчит. Мама: *Эбехе бар да теплица ха? (У бабушки есть в теплице же) Тугуй ити? (Что это?) Диана көр (Диана, смотри).*

(2) Воспитатель просит ребенка назвать одним словом то, что нарисовано на картинке. Воспитатель спрашивает у ребенка: *Бу тугуй? (Это что?)* Ребенок молчит. Воспитатель начинает перечислять: *Бу мячик, пирамида, машинка, кукла, погремушка. Тугуй ити?* Ребенок продолжает молчать. Воспитатель: *Стесняется ду тугуй ду.*

(3) Дети собираются на прогулку. Воспитатель: *Посмотрите по туннүкү (окно), снег идет?* Воспитатель: *Бу улусса (эта улица) грязная, пойдёмте гулять по другой.*

(4) Мама и ребенок собираются в детский сад. Мама: *Танын (одевайся). Я спешу. Учугэйдик сырыттаха (если будешь хорошо себя вести) мороженое куплю.*

(5) Воспитатель: *Бу (этот) уол (мальчик) совсем невоспитанный.*

Л.В. Щерба утверждал: «При известных условиях из такой «смешанной» речи может получиться так называемый «смешанный язык», в котором то или иное смешение слов двух языков, их употреблений, синтаксических конструкций и даже форм становится новой формой» (Щерба 2014: 54). Смешение языков происходит и в речи якутских детей.

*Кран есть оннук (такой); Улахан большая (большой)* (Елисей X. 6,11).

*Деда кэл (иди)* (Филипп 3,7)

*Айааночканы, с днем рождения поздравляйдыбыт* (Коля А. 4,5)

*Я хочу пожелать дорубуйаны (здоровье)* (Нергуяна М. 5,5)

По мнению И. А. Бодуэна де Куртенэ, «влияние смешения языков проявляется в двух направлениях: с одной стороны, оно вносит в данный язык из чужого языка свойственные ему элементы (запас слов, синтаксические обороты, формы, произношение); с другой же стороны, оно является виновником ослабления степени и силы различаемости, свойственной отдельным частям языка» (Бодуэн де Куртенэ 2014: 20).

Смешанное общение в детском саду и дома «тормозит» якутско-русских детей билингов в освоении русского языка. Получается, что якутские дети билингвы не слышат ни «хороший» русский, ни «хороший» якутский язык, и в конечном счете нет полноценного развития не только второго, но и первого языка.

.....

## Литература

- Бодуэн де Куртене И. А.* О смешанном характере всех языков // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб., 2014. С. 19–21.
- Доброва Г. Р., Пивень А. В.* Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком // Филологический класс. 2014. № 2. С. 39-45.
- Доброва Г. Р., Пивень А. В.* О некоторых особенностях окказионального словообразования у детей-билингвов, детей-монолингвов с ОНР и детей-монолингвов с нормальным речевым развитием // Проблемы онтолингвистики – 2014: двуязычие: Матер. междунар. науч. конф. СПб., 2015. С. 36-42.
- Пивень А. В.* О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы. ежегодной междунар. науч. конф. СПб., 2016.
- Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: науч. монография. СПб., 2014.
- Щерба Л. В.* Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностранных языков в роли общеобразовательных предметов // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб., 2014. С. 53–57.

Ю. С. Пузанова  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Основные этапы «погружения» в язык в условиях дошкольного билингвального образования

В настоящее время не вызывает сомнения необходимость расширения возможностей современного образования, приближение его к реальным социальным условиям, одним из которых является многоязычие и поликультурность общества. Сегодня от владения языками зависит расширение возможностей получения образования ребенком и последующей профессиональной реализации взрослого. В контексте вышесказанного перспективным направлением развития является разработка и внедрение концепций билингвального образования на всех ступенях обучения.

Под билингвальным образованием мы понимаем использование больше чем одного языка в образовательном процессе, когда второй язык становится не только объектом изучения, но одновременно и средством общения. В этом случае язык рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний (Выготский 1999), а содержание совмещает предметный и языковой компоненты.

Существует несколько моделей, на основе которых строятся двуязычные программы: «переходная модель», «поддерживающая модель»,

«модель обогащения», «модель погружения» и другие (Baker 1993, Cummins 1981, Swain 1978). Данная статья посвящена опыту реализации в дошкольном образовательном учреждении «модели погружения», целью которой является комплексное внедрение второго (английского языка – L2) в систему дошкольного образования и воспитания детей (носителей русского языка – L1).

На основе мониторинга реализации образовательной программы в нашем детском саду мы смогли выделить и описать 4 основных этапа «погружения» в язык детей в возрасте от 3-х до 6-ти лет.

*Первый этап – «Первый контакт».* На первом этапе ребенок чаще всего не имеет опыта взаимодействия с L2. В первые несколько недель знакомства с L2 ребенок начинает узнавать отдельные ключевые слова и фразы, поскольку вербальная коммуникация педагога всегда поддерживается жестами, обращением к реальным объектам и визуальным материалам. В этот период ребенок реагирует на просьбы невербально, может оставаться наблюдателем деятельности, либо присоединяться к деятельности, сохраняя молчание или используя L1. Ребенок очень внимательно наблюдает за тем, что делают другие дети, старается имитировать их действия. Часто с удовольствием присоединяется к групповым активностям (таким как музыкальные занятия, пение).

Стратегии речевого поведения детей на этом этапе чрезвычайно сильно детерминированы индивидуальными особенностями (в первую очередь, интересом и желанием общаться на новом языке) и могут сильно отличаться. Так, некоторые дети, с ярко выраженным желанием вступить в коммуникацию на новом языке, психологически более готовые к риску, прикладывают усилия, чтобы сразу начать использовать L2, повторяя слова и фразы за взрослым носителем языка и детьми. Другие дети оказываются более сдержанными, присоединяясь к деятельности молча, используя L1, невербальные реакции или отдельные самые простые слова на языке L2 (например, *yes* и *no*).

Находя в практике подтверждение многочисленным исследованиям (Clarke 2005, Tabors 1997), мы также выделяем «период молчания», который можно определить как продолжительный по времени (в нашем случае, когда ребенок находится в среде больше месяца) отказ от попыток использовать L2. Этот период может продолжаться несколько месяцев. И хотя «период молчания» признается важным этапом для некоторых детей, осваивающих второй язык, многие специалисты испытывают тревогу, опасаясь задержки речевого развития. Чрезвычайно важно понимать природу «периода молчания», прежде чем обращаться к специализированной логопедической поддержке. В случае возникновения сомнений мы, в первую очередь, прибегаем к диагностике, позволяющей узнать, насколько хорошо ребенок использует L1, поскольку задержка речевого развития всегда

присутствует на обоих языках. Основной задачей специалистов, работающих с детьми, находящимися в «периоде молчания», является активное включение этих детей в групповую деятельность, поддержка и поощрение любого контакта. Важно отличать «период молчания» от «невербального периода», когда ребенок не говорит на L2, но готов присоединиться к коммуникации с помощью жестов, зрительного контакта и т.д.

*Второй этап – «Знакомство с языком».* На втором этапе ребенок начинает понимать знакомые слова и фразы, которые используются педагогами и детьми в ежедневной коммуникации. Ребенок все еще зависит от взрослого в попытках общения на L2 и по-прежнему полагается на невербальные средства. Некоторые дети неохотно отвечают больше чем одним случайным словом, но с радостью присоединяются к деятельности. Несмотря на то, что L2 все еще крайне ограничен, ребенок демонстрирует прогресс в его использовании, начиная произносить отдельные слова (приветствие, обозначения объектов и действий). Большинство детей присоединяются к пению на L2, особенно к песенкам, сопровождающим рутинные действия (например, «Hello song», «This is the way we wash our hands», «Clean up» и т. п.). На этом этапе ребенок использует часто употребляемые в группе фразы как некие речевые шаблоны, не вычлняя отдельные слова (например, «Good morning», «How are you?», «Come inside» и более сложные «I want...», «Give me ...» и др.). Это этап освоения фраз, наиболее полезных с точки зрения прагматики, позволяющих решать повседневные задачи ребенка. Но в то же время, ребенок пока не имеет возможности изменять запоминаемые им фразы. Объем воспринимаемого на этом этапе значительно превышает объем того, что ребенок способен произнести. Большое значение играет ежедневное повторение речевых конструкций, поскольку узнавание их ребенком придает ему большую уверенность и стимулирует желание осваивать язык.

Прогресс в освоении языка на этом этапе заключается в расширении пассивного и активного словаря, относящегося к объектам и явлениям, более частым попыткам описания объектов (появлении в речи прилагательных). Ребенок все еще пользуется ограниченными ресурсами языка, но уже старается использовать известные ему слова для выражения новых идей.

*Третий этап – «Обретение уверенности».* На этом этапе ребенок демонстрирует большее понимание L2 в разнообразных ситуациях и более беглую речь на L2, чаще поддерживает коммуникацию и сам становится инициатором общения на L2, получая возможность практиковать язык с педагогами и другими детьми в группе. Наши наблюдения позволяют отметить рост словарного запаса на L2, большее желание не только отвечать на вопросы, но и инициировать общение, а также способность усваивать новую информацию. На этом этапе ребенок в меньшей степени зависит от речевых формул, начинает использовать грамматически верные

предложения (например, адекватное употребление личных местоимений мужского и женского рода, корректное употребление определенного и неопределенного артиклей). По-прежнему для ребенка более важной является успешность коммуникации, чем правильность речи. Этап отхода от застывших речевых формул характеризуется большим количеством грамматических ошибок в речи, использованием предложений без глагола, нарушением порядка слов. На этом этапе особенно важно, чтобы педагоги – носители L2 предлагали альтернативные формулировки, расширяли речь ребенка, не фокусируясь на грамматических или фонетических ошибках. Обсуждения, не поддерживаемые визуальным материалом, по-прежнему являются сложной задачей для ребенка, но он, тем не менее, чаще всего остается вовлеченным в коммуникацию, продолжает осваивать различные стратегии взаимодействия на L2.

Несмотря на то, что на этом этапе дети чаще всего уже хорошо владеют L1 и достаточно спокойно переключаются с языка на язык с разными собеседниками, они по-прежнему могут предпочитать использовать L1 для общения и игр. В то же время активно участвуют в деятельности на L2, способны использовать для выражения мысли как отдельные слова, так и речевые формулы, инициируют общение и отвечают на L2.

Прогресс наблюдается в более свободном использовании L2 в различных контекстах: дети начинают соединять отдельные слова в короткие предложения, произношение становится более понятным, ударение и интонация приближаются к тому, что они слышат от носителей L2.

*Четвертый этап – «Уверенное владение».* На этом этапе ребенок способен к коммуникации на L2 в разнообразных ситуациях, может выражать идеи и принимать участие в обсуждении с детьми и взрослыми. Общаясь с разными собеседниками, ребенок слушает, говорит и развивает речь на L2. Поскольку среда детского сада представляет собой сочетание структурированной и неструктурированной игры, она предлагает детям возможности для использования разнообразных грамматических конструкций. Большая уверенность во владении L2 позволяет ребенку все чаще играть активную роль в разговоре, в ходе которого теперь могут решаться более сложные когнитивные задачи. Ребенок демонстрирует способность к рефлексии, а не только сообщает информацию и отвечает на вопросы. На этом этапе активизируется переводческая активность ребенка – при необходимости он охотно выступает в роли переводчика для детей и взрослых. Одним из главных признаков более свободного владения L2 является возникновение языковой игры – сознательного нарушения правил языка для достижения комического эффекта. Приведем пример языковой игры, возникшей спонтанно во время полдника в группе детей возраста 5–6 лет (средняя длительность взаимодействия с L2 детей этой группы около 3-х лет).



Oliver (англоязычный педагог группы): *Kostya, please, ask Matvey is he thirsty?* (Костя, пожалуйста, спроси Матвея, хочет ли он пить?).

Костя (6,5): *Matvey, are you thirsty?* (Матвей, ты хочешь пить?)

Карина (6,3): *Matvey, are you Thursday? Are you Monday?* (Матвей, ты четверг? Ты понедельник?). По сути это каламбур, основанный на случайной схожести произношения слов *thirsty* и *Thursday* одним из детей. Эта особенность была отмечена другим ребенком и получила развитие в языковой игре.

Описываемый этап характеризуется возрастающим интересом детей к разнообразной деятельности с использованием L2 (игры, слушание книг, естественнонаучные эксперименты, обсуждение повседневных ситуаций, продуктивная деятельность и др.). Все это помогает детям расширять словарь, осваивать временную систему, совершенствовать использование различных грамматических конструкций.

### **Организация речевой среды**

Поскольку речевая среда L2, создаваемая в детском саду, является основным ресурсом для овладения L2 ребенком, особое внимание уделяется ее организации англоязычным педагогом. В процессе взаимодействия с детьми перед ним стоит двойная задача – организация развивающей и поддерживающей среды и создание речевого окружения на L2.

На самом раннем этапе чрезвычайно важным является планомерная работа по созданию предсказуемой, безопасной среды, использование простого и понятного языка для приветствия, комментирования повседневных режимных моментов, помощи ребенку. Одной из основных стратегий поддержки L2 является использование повторений. Проговаривание одних и тех же вещей больше чем один раз дает детям возможность понять сказанное. Степень уверенности ребенка напрямую влияет на его желание пробовать использовать L2. Ребенок, не боящийся использовать новые слова, чтобы принять участие в разговоре, покажет более высокий уровень языковой компетенции, чем стеснительный ребенок, переживающий о возможных ошибках. На раннем этапе очень важна обратная связь от взрослого, постоянная поддержка и похвала.

Следующей задачей является развитие навыка аудирования – «интегральной составляющей любой дошкольной программы, и имеющего критическое значение в ситуации двуязычного образования» (Siraj-Blatchford, Clarke 2000: 60). Педагог обязательно должен играть роль активного слушателя, проявляющего уважение к попыткам ребенка выразить свою мысль и предлагающего позитивный пример поведения. Это достигается путем повышенного внимания ко всему, что говорит ребенок, и формирования у детей умения слушать друг друга. Развитию умения слушать и воспринимать на слух хорошо способствует использование на занятиях с детьми простых песенок, рифмовок и стихов, а также

специальных игр, помогающих в веселой форме познакомиться с произношением, звуками, ударением и интонациями нового языка.

Особенностью речевой среды на раннем этапе погружения ребенка в новый язык является максимальная предсказуемость и контекстуализированность речи. Речевая среда возникает вокруг «здесь и сейчас» – реальной ситуации, в которой находится ребенок. Эта ситуация чаще всего предполагает общий контекст и возможность опоры на объекты реальной действительности или визуальные материалы. Педагог принимает любой ответ, даже если ребенок выбирает ответить невербально, использовать одно слово или жест. Первым шагом является безусловная поддержка, и уже вслед за этим различные способы мотивации использовать слова и фразы нового языка.

Вместе с тем как повышается уровень владения ребенком L2 и его уверенность, очень важную роль начинает играть постепенное повышение уровня деконтекстуализированности речи, то есть использование языка без опоры на визуальный материал. Сделать это позволяют рассказывание историй или обсуждение произошедших в прошлом событий. Этот переход необходим для формирования у детей способности выражать собственное мнение, рассказывать об интересах и предпочтениях. Повторяя и распространяя высказывания ребенка, используя ключевые слова и парафразы, педагог играет ведущую роль в развитии не только восприятия, но и продуктивной речи детей.

Глобальной целью организации речевой среды является комплексная поддержка всестороннего развития ребенка, которая напрямую зависит от качества коммуникации в системе «взрослый – ребенок». Наличие продуманной и структурированной программы билингвального образования является залогом успешного построения этой системы, создания возможностей для формирования и развития у ребенка всех необходимых компетенций.

.....

### Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1999.
- Baker C.* Foundations of bilingual education and bilingualism. Philadelphia, 1993.
- Clarke P.* Second Language Development and Language disorder. Richmond, 2005.
- Cummins J.* The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State University, 1981.
- Tabors P. O.* One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second language. Baltimore, 1997.
- Siraj-Blatchford I. & Clarke P.* Supporting identity, diversity and language in the early years. Bucks, 2000.
- Swain M.* Bilingual education for the English-speaking Canadian // International Dimensions of Bilingual Education. Georgetown, 1978.

Н. Е. Рингблом  
Стокгольм, Швеция

А. Н. Забродская  
Таллин, Тарту, Эстония

С. В. Карпова  
Ларнака, Кипр

## Организация благоприятных условий для сохранения и развития русского языка в двуязычной среде. Опыт двуязычных семей в Швеции, Эстонии и на Кипре

**Введение.** Вопрос о необходимости воспитания двуязычных детей в иммиграции приобретает все большую остроту в связи с глобализацией и растущим количеством иммигрантов в Европе (Gafaranga 2010). Родители пытаются найти ответ на вопрос, как наилучшим образом воспитать двуязычного ребенка, чтобы он вырос активным, а не пассивным билингом. Однако дети довольно часто становятся именно *пассивными* билингвами, даже несмотря на то, что родители приложили все усилия для того, чтобы передать детям родной язык. С другой стороны, многим родителям удается сохранить язык и передать его следующему поколению. Безусловно, многое зависит от поставленных задач. Иной раз родители ставят перед собой цель помочь ребенку не только овладеть русским языком, но и регулярно его использовать в повседневной жизни. Несомненно, самое основное в достижении успеха – это правильно выбранная стратегия и постоянство в ее применении. Также цель, которую пытаются добиться родители, и их собственные языковые практики и установки не должны диссонировать.

В связи с тем, что в ситуации иммиграции семья становится основным (а порой и единственным) источником для изучения языка, важность семьи в его сохранении трудно переоценить. Цель данной статьи – представить опыт более 60 двуязычных семей из трех стран: Швеции, Эстонии и Кипра. В ходе работы мы исследовали стратегии использования языка в двуязычных семьях. Особое внимание мы уделяли вопросу, какие из этих стратегий приводят к *активному* билингвизму, а какие к *пассивному*. Наша статья опирается на теоретические положения в области языковой политики в семье (*family language policy*) (Fogle & King 2013; King et al. 2008; Spolsky 2012). По примеру Кендаль Кинг (King et al. 2008: 907) мы выбрали интегрированный подход в исследовании того, как языки используются и изучаются на уровне отдельной семьи, а также, как такое языковое поведение планируется и осуществляется.

**Методология.** В данном исследовании приняли участие 62 семьи: 20 семей в Швеции, 15 в Эстонии и 27 на Кипре. Наш исследовательский

материал включает: 1) опросники, содержащие информацию о социально-экономическом статусе родителей, использовании семьями языков и языковых практиках детей; 2) полуструктурированные интервью и 3) этнографические наблюдения.

**Языковая политика в семье.** Основной вопрос, на который пытаются ответить практически все исследования по языковой политике в семье, – это вопрос о том, почему одним детям удается вырасти билингвами, тогда как другие вырастают монолингвами, и как это соответствует тому, какие методы использовали родители, когда они пытались научить детей родному языку (Curdt-Christiansen 2013). Модель этнолингвистической витальности (*ethnolinguistic vitality model*), предложенная еще в 70-х годах (Giles et al. 1977), принимает во внимание все факторы, способствующие передаче или потере языка. Социальные связи между людьми также являются одним из важнейших факторов, благоприятствующих сохранению языка.

Языковая политика в семье рассматривается обычно с макро- или с микроперспективы как взаимосвязь языковых идеологий, использования языка на практике и лингвистического планирования (Shohamy 2006). Необходимо понять это именно с микропозиции: что же происходит на уровне семьи (к чему, собственно, призывает и Spolsky 2012). Весь языковой опыт должен также рассматриваться не просто в конкретном языковом контексте, но и в контексте господствующей в стране идеологии (Kheirkhah 2016).

**Стратегии родителей.** Какой язык и когда будет выбран родителями – один из самых главных факторов успеха в передаче родного языка ребенку. Четко намеченные стратегии обычно ассоциируются с успехом. Одной из самых эффективных стратегий является стратегия «*один человек – один язык*», что было подтверждено во многих исследованиях (Dörpke 1992; King & Fogle 2006; Tannenbaum 2012; Ringblom 2012). Другая часто используемая стратегия – «*один язык – для дома, другой – для улицы*». Впрочем, как показали предыдущие исследования, такая стратегия не всегда является успешной, особенно если ребенок чувствует, что родители стесняются родного языка, когда выходят на улицу (Копчевская-Гамм 2000). На наш взгляд, проблема заключается не в стратегии как таковой, а в том, что родители могут стесняться своего языка и это впоследствии влияет на чувства ребенка и восприятие русского языка и культуры.

Выбор языка родителями, безусловно, один из самых главных факторов успеха в передаче родного языка ребенку. Однако не стоит забывать, что и выбор языка *ребенком* также немаловажен. Отказ ребенка говорить по-русски может в свою очередь привести к тому, что родители тоже будут вынуждены перейти на язык мейнстрима. Существует множество причин, по которым ребенок может отказаться от использования

русского языка. Одна из них была указана нами ранее: это отказ родителей говорить с ребенком по-русски вне дома. Другая, пожалуй, является одной из самых важных: это недостаток наличия естественной языковой среды, ведущий к тому, что у ребенка просто недостает лингвистических средств для умения объясниться достаточным образом.

Изучение различных факторов, способствующих или препятствующих передаче языка в разных лингвистических группах, является одной из наиважнейших целей, стоящих перед лингвистами и педагогами, ставящими перед собой задачу помочь родителям конкретными практическими научнообоснованными рекомендациями, основанными на эмпирическом материале. Важно собрать как можно больше аутентичного материала из разных стран и языковых групп.

**Результаты.** Наши информанты – это в основном высокообразованные люди, проживающие в стране иммиграции уже много лет (за исключением Эстонии, где они родились). Как видно из полученных ответов, опрошенные чувствуют себя интегрированными в новом обществе и ассоциируют себя с двумя языками и культурами. Основная стратегия, которой пользуются родители, – *один человек – один язык*. Эта стратегия является одной из самых эффективных среди информантов. При этом использование данной стратегии не всегда автоматически приводит к успеху.

Из наших наблюдений можно отметить следующий факт. Швеция является одной из самых толерантных стран в отношении языковой политики на государственном уровне, что, однако, не приводит к априори успешной передаче родного языка детям. Для того чтобы это начинание завершилось успехом, недостаточно политических решений на государственном уровне. Основная работа совершается именно *внутри семьи*. Фактором более важным, чем языковая политика, оказалось то, как дети проводят свое свободное время вне семьи: какие секции и кружки посещают после школы, какое время находятся в детском саду.

Ответ на вопрос «Говорят ли дети по-русски?» дал следующие результаты: более 90% детей на Кипре говорят на русском языке, в то время как в Швеции и Эстонии цифры намного ниже (порядка 50%):

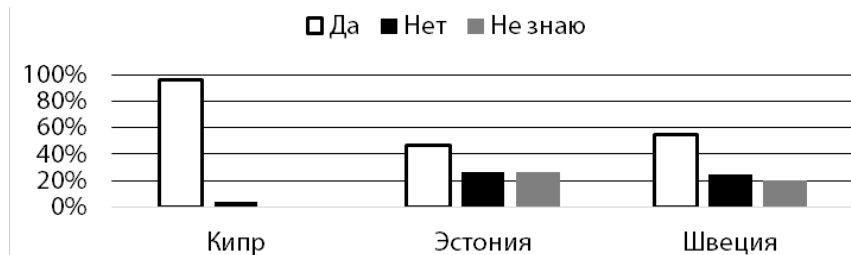


Рисунок 1. Говорят и понимают ли ваши дети по-русски?

На наш взгляд, такой результат обусловлен тем, как много времени дети проводят в детском саду. На Кипре дети обычно посещают детский сад с 7 часов утра до 13 часов дня, тогда как в Швеции обычный день для ребенка в детском саду начинается в 8 утра и заканчивается в 16-17 часов вечера. В Эстонии посещение детского сада ребенком и нахождение там около 12 часов в день может быть нормой. Если ребенок долго находится в детском саду, то естественно, что его контакт с русским языком намного ниже, и усвоение русского языка по стратегии *один человек – один язык* не пройдет успешно. Для передачи русского языка родителям необходимо будет затратить определенные усилия, и, если нет рядом русскоговорящих бабушек и дедушек, сделать это будет чрезвычайно трудно, так как сами родители используют в повседневной жизни в основном свой «новый» язык (язык мейнстрима) для чтения, письма и говорения (или даже для просмотра телепередач).

При этом важно отметить, что все «внеурочные» занятия также выбираются в основном на языке среды как в Эстонии, так и в Швеции, что неизбежно ведет к тому, что ребенок получает *еще меньше* русского речевого инпута. Иначе обстоит ситуация на Кипре: помимо того, что дети меньше времени проводят в саду, родители больше склонны выбирать кружки и секции на русском языке. Безусловно, короткие дни в детском саду представляют множество практических трудностей для родителей на Кипре, но для сохранения русского языка это может быть одним из самых немаловажных факторов. Соответственно, родители в Эстонии и Швеции не вполне довольны уровнем русского языка у детей (таблица 2):

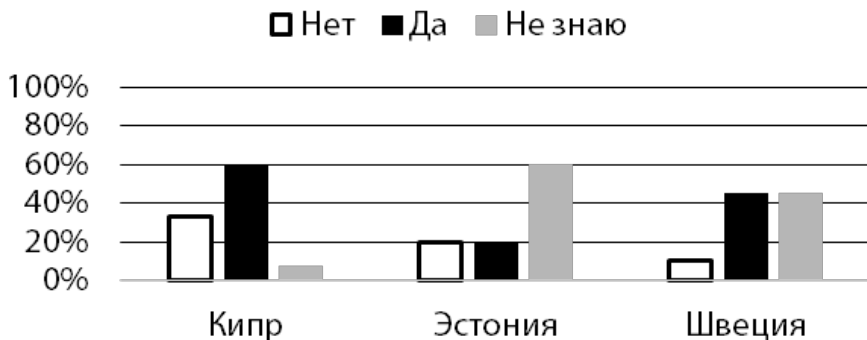


Рисунок 2. Довольны ли Вы уровнем знания русского языка Вашего ребенка?

Неудовлетворенность родителей вызывается тем, что язык детей скуден, они делают множество семантических, грамматических и фонологических ошибок (здесь уместно провести параллель с тем, что А. Павленко назвала «кухонным русским», см. Pavlenko & Malt 2011), а также тем фактом, что дети не общаются на русском языке с братьями и

сестрами, а порой и с самими родителями. Знание русского языка в большинстве случаев пассивно, что, несомненно, огорчает родителей.

Здесь было бы уместно сказать несколько слов о роли детского сада. В Швеции детские сады выполняют компенсаторную функцию и «дополняют» родителей там, где они сами не в состоянии с чем-либо справиться, что относится и к изучению шведского языка. Детский сад также берет на себя роль помощника в интеграции в общество, с чем справляется довольно неплохо. Родители, отдавая ребенка на весь день в детский сад, часто и не подозревают, насколько недостаточным для развития речи окажется полученный в течение дня инпут русского языка. В такой ситуации для родителей особенно важно использовать более осмысленные стратегии передачи родного языка: с помощью совместных занятий с детьми, чтения интересных и актуальных для ребенка книг, изготовления поделок, игр (опять же совместных – для обеспечения интеракции), семейного просмотра мультфильмов и фильмов на русском языке. Обеспечение интеракции (диалога) важно именно для того, чтобы инпут, поступающий ребенку, превратился в аутпут, о чем убедительно пишет и С. Монтруль (Montrul 2008). Поэтому чем короче контакт ребенка с русским языком, тем важнее *более целенаправленное и качественное общение* на нем, если родители желают его сохранить.

Практически все родители заинтересованы в передаче родного языка и культуры детям (что по их словам важно для *эмоциональной связи* с корнями и облегчения контакта с русской культурой). Более прагматичным является желание родителей при выборе детских садов и школ помочь ребенку интегрироваться в общество и найти контакт с детьми – представителями мейнстрима. Наши информанты решают в пользу стратегии ассимиляции и интеграции, что, безусловно, является положительным фактом, однако требующим огромных *целенаправленных* усилий со стороны родителей, если они хотят вырастить ребенка билингом. Родители не только используют язык страны для чтения и письма, но при этом еще и часто смешивают языки дома (таблица 3), тем самым как бы подают детям сигнал, что это допустимо (Lanza 2007).

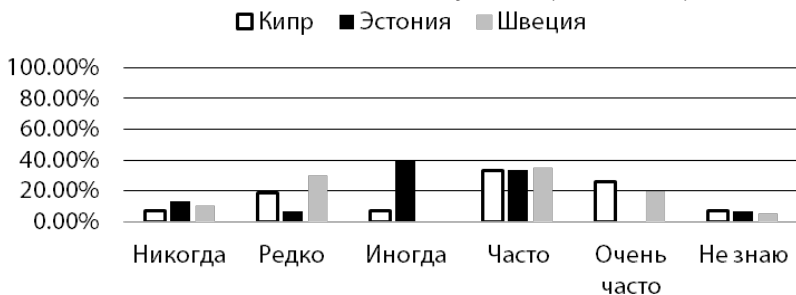


Рисунок 3. Как часто Вы смешиваете языки дома?

Из всего вышесказанного можно сделать следующее заключение: не смотря на то, что целью родителей является сохранение русского языка у детей, их ежедневные практики направлены на интеграцию в общество, что затрудняет передачу родного языка. Стратегия «*один человек – один язык*» эффективна лишь тогда, когда у ребенка есть необходимое количество инпута *из различных источников*. При его нехватке нужно прилагать огромные усилия, на которые у родителей часто нет ни сил, ни времени, ни средств.

.....

## Литература

- Копчевская-Тамм М.* Об одной русско-шведской двуязычной семье: взгляд изнутри // Русский + / Ред. Е. Ю. Протасова. Хельсинки, 2000. С. 105–114.
- Curd-Christiansen X.* Caregiver responses to the language mixing of a young trilingual. *Multilingua*// Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. 2013. № 32 (1). P. 1–32.
- Döpke S.* One Parent One Language: An Interactional Approach. Amsterdam/ Philadelphia, 1992.
- Fogle L., King K. A.* Child Agency and Language Policy in Transnational Families // Issues in Applied linguistics. 2013. № 19. P. 1–25.
- Gafaranga J.* Medium request: Talking language shift into being // Language in Society. 2010. № 39. P. 241–270.
- Giles H., Bourhis R. Y., Taylor D. M.* Towards a theory of language in ethnic group relations // Language, ethnicity and intergroup relations. London, 1977. P. 307–348.
- Kheirkhah M.* From family language practices to family language policies: Children as socializing agents. Doctoral Thesis. (Linköping Studies in Arts and Science. № 676). Linköping, 2016.
- King K., Fogle L.* Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2006. № 9 (6). P. 695–712.
- King K., Fogle L., Logan-Terry A.* Family language policy // Language and Linguistics Compass. 2008. № 2 (5). P. 907–922.
- Lanza E.* Multilingualism in the family // Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin, 2007. P. 45–67.
- Montrul S.* Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor. Amsterdam, 2008.
- Pavlenko A., Malt B. C.* Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian–English bilinguals // Bilingualism: Language and Cognition. 2007. № 14 (1). P. 19–45. URL: [[http://www.lehigh.edu/~bcm0/bcm0/published\\_pdfs/kitchen%20Russian%20BLC\\_2011.pdf](http://www.lehigh.edu/~bcm0/bcm0/published_pdfs/kitchen%20Russian%20BLC_2011.pdf)].
- Ringblom N.* The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. PhD Dissertation. Stockholm, 2012.
- Shohamy E.* Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches. London, NY, 2008.



Spolsky B. Family language policy – the critical domain // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2012. № 33 (1). P. 3–11.

Tannenbaum M. Family language policy as a form of coping or defence mechanism // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2012. № 33 (1). P. 57–66.

В. К. Харченко  
Белгород, Россия

## «Советский билингвизм» глазами студентов национального отделения (1991 г.)

Советский период развития страны характеризовался целым рядом особенностей, а в языковом отношении был отмечен, прежде всего, таким весьма интересным и насыщенным исследовательскими проекциями явлением, как билингвизм жителей союзных республик. В качестве рабочего термина, отражающего политическую ситуацию с распространением и пропагандой русского языка, мы прибегаем к условному клише: «советский билингвизм». Исчезновение «советского билингвизма» в большинстве бывших союзных республик и резкое снижение функций русского языка в остальных отнюдь не отменяют необходимости социолингвистического изучения лингвистами недавнего прошлого своей страны.

Материалом нашего небольшого изыскания послужили 72 сочинения-анкеты студентов национального отделения Белгородского государственного педагогического института. Анкетирование проводилось аудиторно 6 и 7 мая 1991 года. В институте национальное отделение функционировало более 20 лет. Ежегодно набор составлял 75 человек – выходцев в основном из Бухары, а также Карши, Джизака и некоторых других городов. Однако авторами анализируемых нами сочинений были выходцы из Бухары, которая представляла собой микст национальностей: таджики, узбеки, казахи, каракалпаки, бухарские евреи, татары, иранцы, русские. Немало ответов, свидетельствующих об искренности писавших (*Когда соримся, говорим на русском языке. Когда хотим что-то сказать по секрету. Я не люблю читать художественную литературу*). Так как респонденты на вопросы отвечали в основном подробно, включая в них нарративы и рассуждения, то полученные тексты мы склонны называть сочинениями, а не анкетами. Сохранились и другие сочинения студентов национального отделения: «Мои дедушка и бабушка» (13.04.1989), «Народные приметы Средней Азии» (16.05.1991), «Мой день через двадцать лет» (27.02.1989), «Братишки и сестренки» (02.12.1989). Для анализа билингвизма мы брали некоторые из этих, ранее написанных сочинений, в основном написанных на тему «Мои дедушка и бабушка».

Итак, анкета содержала следующие вопросы: 1) На каком языке говорят в Вашей семье: родители, бабушка и дедушка, братья и сестры. Укажите их национальность. 2) Говорят ли в Вашей семье на русском языке. Если да, то в каких случаях? 3) В каком возрасте Вы начали изучать русский язык? Что послужило причиной? 4) На каком языке Вы любите читать художественные произведения? 5) На каком языке Вы мыслите? 6) На каком языке Вы разговариваете во сне? 7) Когда Вы хотите поздороваться со взрослым человеком, говорите ли Вы мысленно на родном языке, прежде чем сказать на русском? 8) Когда Вы считаете деньги или дни до отъезда домой, на каком языке Вы считаете? 9) Когда Вы готовитесь к ответу на экзамене и составляете предложение с лингвистическими или философскими терминами, то отвечаете ли Вы сначала на родном языке или составляете ответ сразу на русском? Прежде чем переходить к выводам и заключениям, представим некоторые ответы: как типичные, так и уникальные. Из условно выделенного цикла типовых, повторяющихся ответов: *Я знаю таджикский, узбекский, понимаю, но не говорю на казахском. Когда смотрим программу «Время», мы с отцом говорим на русском языке. Деньги считаю на русском, а дни до отъезда домой – на узбекском. Русский язык начал(а) изучать в детском саду, в школе в первом классе/ в четвертом классе. Мой дед таджик, а бабушка узбечка, отец узбек, мать метиска (Г. Кенжаева). Когда я бывала дома, то я с невесткой, например, обсуждала о какой-нибудь книге или писателе или разговаривали о политике, то мы говорили на русском языке, вмешивая иногда и таджикский (Н. Нарзуллаева). В нашей семье говорят на фарси. Русским языком в семье владеют все, но разговаривают в исключительных случаях (Н. Мухамедова). Понимаете, у меня есть старые родственники, которые говорят мне, чтобы я говорила на своем родном языке, т. е. на таджикском. Раньше они, т. е. бабушка, мать и отец почти не говорили на узбекском языке, а как пошли мы, свободно все дома говорят уже на двух языках. По-моему, на них повлияли мы, дети. Потому что со сверстниками общаемся на узбекском и на русском языках. А сейчас в доме говорим уже на трёх языках – только новое поколение (Д. Рахматова). Больше всего во сне я говорю на родном языке, бывают случаи – и на русском языке говорю (с кем-то ругаюсь или объясняю что-нибудь). Даже бывает, на иностранном языке говорю, даже я сама не понимаю (Л. Темирова). Из менее типичных ответов: *Когда старший брат приехал из армии, говорит: «Учи, братишка, русский язык, потом не пожалеешь, особенно когда пойдешь служить».* *На самом деле брат говорил мне правду. Я это понял лишь тогда, когда прибыл на место служб. Во сне я разговариваю по-разному. Если туркмен – по-туркменски, казах – по-казахски, татарин – по-татарски, узбек – по-узбекски, а если русский или другие нации – по-русски (У. Хусенов). В наш язык проникли русские термины «сразу», «нормально», поэтому даже и бабушка, которая не получила образования, пользуется этими словами**

(Ф. Рахимов). *В нашей семье, можно сказать, раньше не говорили, то есть очень мало говорили на русском языке, но сейчас, не знаю, почему, говорят много* (О. Раджабова). *Однажды во дворе я услышала крик девочки. Когда я вышла, я увидела девочку лет 10, которая была бледна и кричала: «Я боюсь: там ящерица!» А я ничего не понимала. Услышав шум, появился брат, он успокоил девочку и девочка пошла дальше. Эта девочка была русская. Я у брата спросила: в чём дело. Он объяснил мне, и мне было так досадно, что я не поняла её, не знаю русский язык. После этого стала слушать внимательно русскую речь, стала говорить мало-помалу* (Г. Раджабова). *В нашей семье иногда бывает, что отец говорит по-русски. Это происходит тогда, когда он очень весел или когда будет злым, ругается по-русски* (М. Хайриева).

Анализ текстов, повторно осуществленный через 25 лет, высветил следующие, ранее ускользнувшие моменты в оценке феномена советско-го билингвизма.

1. В абсолютном большинстве работ указана асимметрия реальной и официальной, «паспортной» национальности. Правительство (отчасти во имя золотодобычи в Джизаке и других узбекских городах и поселениях) всячески поддерживало фиксацию узбекской национальности по месту рождения, а отнюдь не по национальности родителей. В одном из сочинений указано, что это делалось и для того, чтобы не открывать в их сельском районе таджикские школы. Однако о национальности свидетельствует отнюдь не запись в паспорте, а внутрисемейный язык, который весьма часто отмечался как таджикский или фиксировалось два семейных языка: таджикский для одних членов семьи и узбекский для других, конфликтов языков при этом не отмечалось. Таким образом, в 72 семьях практически существовал не би-, а трилингвизм при наличии младшего поколения, активно изучавшего еще и русский язык. *Бабушка знает таджикский, узбекский, арабский, а остальные разговаривают на таджикском, узбекском, русском, а туркменский, казахский, азербайджанский более-менее понимаем* (Б. Махсудов).

2. Знание студентами и их родственниками (в основном отцами и младшими сиблингами) не одного, а нескольких языков расценивалось весьма положительно и для удовлетворения нужд коммуникации с коллегами по работе, соседями, гостями, и для знакомства с другой, более мощной культурой, и как возможность получения «европейского» образования (подразумевалась Российская Федерация).

3. Сочинения в первой их части, где говорится о многонациональных семьях, не просто высвечивают проблематику гетерозиса, положительные эффекты которого сказываются и через поколения (Акинфьев 1991: 12–19), а демонстрируют мощную представленность межнациональных браков с широким веером национальностей участников: молдаване, татары, туркмены, помимо уже называвшихся. При этом никак не

фиксируется какая-либо шероховатость в отношениях на почве различий культур. «Управлять – значит населять». Создание семьи приветствовалось, и толика инородной крови проблемы не составляла. Это напоминает феномен дагестанского высокогорного села Ахты, где издавна мирно уживаются представители едва ли не сорока национальностей и ислам этому весьма содействует. Первый вопрос муллы: «Ладишь ли ты с соседом?» Бухара тоже могла служить в те годы образцом миротворчества. *Мой дедушка полуказах, т.е. у него отец казах, а мать узбечка. Бабушка чистокровная арабка. Мой отец тоже араб, а мама узбечка* (М. Хайриева).

4. В нескольких сочинениях подчеркивалась роль русской по национальности матери в обучении русскому языку будущего нашего студента, но гораздо чаще авторы сочинений признавались, что именно отец, по национальности узбек, строгайше следил за учебной детей, и особенно за усвоением ими русского языка для нужд последующего образования. Мамам и бабушкам при зашкаливающей многодетности в семьях было не до занятий, тогда как отцы, оказывается, следили за ходом учебы, поощряли чтение книг и подчас даже требовали повторения вслух всего выученного. В нескольких сочинениях привлекательность русского языка обуславливалась симпатиями к учительнице этого предмета. *Папа всегда строго спрашивал все, что мы проходили или что будет завтра. Я всегда готовила уроки и все, что знала, отвечала папе, а потом в школе учителю. Мы с братом каждый день учили по 6–8 слов по-русски и наизусть. В конце недели все по порядку отвечали, а папа считал, и сказал: теперь предложение составьте!* (О. Раджабова). *Когда показывают программу «Время», отец в этот момент дает русские слова, чтобы я их перевел на узбекский язык, и даже он поставил перед нашей семьей такое условие, чтобы каждый вторник общались мы по-русски* (Ш. Бакаев). *Особенно отец хочет, чтобы мы дома тоже общались на русском языке. Он считает, что это всем помогает, особенно братьям младшим, так как они плохо владеют русским языком* (Д. Рузиева). *Но особенно интерес к русскому языку у меня появился давно, когда я училась в школе. Причина к этому – моя учительница Исаева Соня Ариповна, она очень мало преподавала нам. Всегда она со мной, когда время найдет, разговаривает, вместе мы смеялись, шутили. Кроме этого у меня отец тоже хорошо знает русский язык* (Ю. Атоева).

5. Во многих сочинениях «Мои дедушка и бабушка» и в нескольких из 72 анализируемых сейчас отмечался интерес старших членов семьи к арабскому языку и необходимости читать и понимать Коран. *Мой папа сам по словарю научился читать по-арабски, это тоже оказывает на нас огромное влияние. С помощью этого языка нам удастся познать Коран, историю нашего народа* (Н. Сбанкулова). В отдельных сочинениях отмечается, что отец, глава семейства, относится с пиететом к какому-либо другому языку, например, французскому. *Мы все говорим, читаем, слушаем по-таджикски.*

*Отец научил нас, по-моему, потому, что таджикский язык очень красивый и звонкий, в слове много употребляется гласных звуков. Мы все учились говорить в 7-8 месяцев. Еще не могли ходить, а учились говорить по-таджикски* (Б. Гафуров). Это исключительно важный момент для формирующейся и сформированной языковой личности осознавать реальное присутствие другого языка – образцового, идеального, баснословно богатого, как пишут об арабском языке далеко не одни только арабисты. В какой-то мере такое высокое отношение внушал к себе тогда и русский язык с его классической литературой, наукой, историей. Уважение к высокому уровню русского языка (не только к его востребованности!) сквозит практически в каждом сочинении. Увы и ах, для нас, русских, богатейший церковнославянский язык, называвшийся стыдливо старославянским и в сознании нации сжатый до пресловутых библеизмов, до сих пор не функционирует в «коллективном бессознательном» социума как язык-эталон. Что же касается английского языка, то отношение к нему становится все более прагматичным и утилитарным. Между тем еще П. М. Бицилли отмечал, что каждый национальный язык развивается по образцу другого, «высшего» языка, служащего для него «классическим». В этой роли для славян он видел только церковнославянский язык, с этим же мнением согласен и А. А. Шахматов, утверждавший, что наш язык «был по происхождению своему языком церковным, постепенно обрусевшим, в не наоборот – русской живой речью, подвергшейся церковному влиянию», ... и многие другие видные лингвисты, в том числе М. Т. Каченовский и А.А. Котляревский (Стаценко 2016: 45).

6. Вопрос анкеты о чтении художественной литературы дал широкое расколосье ответов, большая часть которых была проникнута пиететом к русской классике, но при этом во многих работах отмечался плохой уровень переводов, отсутствие переводческого мастерства. *Книга – это великая вещь, и читать ее надо с любовью, а язык: узбекский или русский не имеет тут значения* (У. Жалолов). *Мне кажется или всем это так, что любой читатель прежде всего любит читать на родном языке, но он еще любит читать на языке автора. Пушкина – на русском, Стендаля – на французском, Дж. Лондона – на английском, чтобы чувствовать красоту души автора* (Т. Исмаилов). *Но читаю и по-русски. Потому что некоторые переводы на узбекский язык нехорошие. Я раньше не знала этого. А теперь, читая те же произведения на русском языке, поняла, что переводчик не всегда дает хороший перевод и трудно выкинуть в смысл произведения* (Н. Хакимова). Большинство студентов могли читать классические произведения как русской, так и зарубежной литературы (в одном сочинении с благодарностью вспоминается «Хижина дяди Тома!»), однако до того уровня любительского чтения на другом языке, о котором писал У. Черчилль, студенты не дотягивали, хотя и приближались к чтению для удовольствия, почему и фиксировали недостатки перевода. «Поскольку

в любом развлечении главное – новизна, занятнее читать не на своем родном языке. А потому иметь в своем распоряжении второй язык... разумно и важно... От чтения на втором языке умственные мышцы расслабляются, ум от притока новых идей, иного сопряжения слов и мыслей оживает. От новых языковых форм возрастает активность клеток мозга, снимается усталость, вызванная привычным, набившим оскомину словопотреблением» (Черчилль 2007: 261–262).

7. В многодетных семьях один из новоприобретенных языков начинает выполнять конспиративную функцию. *Но бывают случаи: я с братом разговариваю на русском языке. Это тогда, когда рядом бабушка. Она не понимает по-русски* (Б. Муминов).

8. Сейчас, в ситуации «ухода», «отката» русского языка, феномен советского билингвизма требует еще большего внимания исследователей как интереснейший и поучительный результат грамотной языковой политики, не побоявшейся упреков в насилии и насаждении, поскольку любая культура, в том числе и культура высокоразвитого языка, требует культивирования, насаждения, вмешательства.

.....

### Литература

Акифьев А. Хомо советикус – хомо сапиенс? // Знание – сила. 1991, № 7. С. 12–19.

Стаценко А. Н. Религиозный стиль как особый функциональный стиль современного русского языка // Актуальные вопросы филологических исследований. Краснодар, 2016. С. 44–46.

Черчилль У. Хобби // Иностранная литература. 2007. № 8. С. 259–262.

---

---

# ОСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

---

---

Т. И. Диттмерс  
*Гамбург, Германия*

## Реализация глухих и звонких смычных согласных в немецко-русском языковом контакте: время начала озвончения

Объектом данного исследования является устная речь детей, которые родились в русскоязычных семьях в Германии или переехали в Германию из русскоязычных стран в раннем детстве. В частности, нас интересует феномен «времени начала озвончения». **Время начала озвончения (ВНО)** – на английском *Voice Onset Time (VOT)* – интервал между моментом взрыва смычного согласного и началом периодических колебаний последующего гласного и измеряется в миллисекундах (Lisker, Abramson 1964: 387). По этому параметру смычные согласные фонологически разделяют на глухие и звонкие. Фонетически они проявляются по-разному в разных языках. В сравниваемых языках – русском и немецком – категория глухости и звонкости определяется следующим образом.

- **В русском языке** глухие смычные согласные [p t k] обладают кратким позитивным ВНО (18-38 мс); звонкие смычные [b d g] обладают негативным ВНО (-70 – -78 мс), поскольку периодические колебания начинаются перед фазой взрыва согласного (Ringen, Kulikov 2012: 280).

- **В немецком языке** глухие смычные согласные [p t k] обладают длинным позитивным ВНО (31–75 мс); фонетически полувзвонкие или оглушенные смычные [b̥ d̥ ɡ̥] обладают кратким позитивным ВНО (5-21 мс) (Braunschweiler 1997: 376).

Исходя из этих фонетических категорий, ВНО может подвергаться интерференции в ситуации немецко-русского языкового контакта. ВНО часто является объектом исследования в контексте дву- и многоязычия, поскольку оно является одним из маркеров иностранного акцента на сегментальном уровне (Major 1992; Cunningham-Andersson, Engstrand 1989).

Так называемые херитажники в Германии находятся в постоянном контакте с немецким языком, и под влиянием немецкого их произношение

в речи на русском языке может изменяться. Фонетика считается языковым уровнем, который, по сравнению с лексикой и грамматикой, более стойкий в двуязычной среде (Montrul 2016), хотя учебный опыт показывает, что навыки произношения в речи на русском языке развиты очень неоднородно. Среди херитажников встречаются такие, кто владеет русским языком на уровне одноязычных носителей, а также такие, кто почти утратил продуктивные навыки. Такая вариативность обусловлена интра- и экстралингвистическими факторами, которые влияют на овладение языком как в целом, так и на отдельные аспекты, в частности произношение и ВНО. К внутриязыковым факторам, которые влияют на значения ВНО, относятся: место образования звука, фонетический контекст, позиция по отношению к ударному гласному, скорость произношения (Lisker & Abramson 1964; Stock 1971; Yao 2007; Wrembel 2011; Ringen & Kulikov 2012; Nagy & Kochetov 2013). К экстралингвистическим факторам, которые могут влиять на значения ВНО, исследователи относят следующие: возраст, пол, возраст на момент приезда в страну с иным языком, длительность пребывания в стране с иным языком, количество и качество употребления языка (напр., Flege 1988; Kehoe et al. 2004; Hammarström et al. 2012; Montrul 2016).

**Цель** исследования: во-первых, изучить, как происходит ВНО у двуязычных подростков и их родителей в Германии по сравнению с русскими монолингвами, и, во-вторых, определить, какие интра- и экстралингвистические факторы влияют на реализацию ВНО. Мы исходим из следующих гипотез.

1. Группа билингвальных русско-немецких родителей реализует интервалы ВНО, близкие к средним значениям, определенным на монолингвах.
2. Билингвальные дети-подростки (т. наз. херитажники) показывают значения ВНО, близкие к средним значениям немецких звуков.
3. Чем старше дети-билингвы и чем дольше их контакт с немецким языком, тем значительнее влияние немецкого языка на ВНО в русском языке. Значения ВНО глухих взрывных в таком случае будет повышаться, а звонких – понижаться или же доходить до позитивных величин, как в немецком.

Материал для исследования был предоставлен проф. М. Краузе из базы данных проекта *Ru-LiPS\_laut* (см. Krause & Savenkova 2016) научной сети *LiMA – Linguistic Diversity Management in Urban Areas* – при Гамбургском университете. Испытуемые представляют пять групп: 12–13- и 16–17-летние двуязычные девочки и мальчики (n=20) и их родители (n=18), которые проживают в Германии, а также контрольные группы одноязычных 12–13- и 16–17-летних девочек и мальчиков из Санкт-Петербурга<sup>1</sup> (n=20).

1. Татьяна Курбангулова и Наталья Нестерова собрали данные в Гамбурге, Германия. Нелли Савенкова собрала данные в 2013 в одной из школ Санкт-Петербурга.



В группу родителей входят 18 матерей. Данные для измерения ВНО были собраны при помощи одного из заданий по чтению вслух тестового комплекса проекта *Ru-LiPS\_laut*. Испытуемые читали рассказ Михаила Зощенко «Интересно придумала» (Зощенко 1937-1945: 60). Текст рассказа был немного адаптирован и состоял из 172 словоформ и 365 слогов. Чтение вслух записывалось на профессиональный цифровой диктофон Olympus R-11 с частотой квантования звука в 44,1 кГц и разрешением в 16 бит.

Для анализа ВНО из текста были взяты следующие проявления смычных: 10 реализаций /р/ и 14 /к/ в начале слова; 9 реализаций /т/ в позиции между двумя гласными в середине слова; 10 реализаций /б/ в позиции между двумя гласными в середине слова и 6 /д/ в начале слова. Согласный /г/, присутствующий в 3 словах между двумя гласными в середине слова, был исключен из анализа в связи с трудностями измерения ВНО в контексте между двумя гласными. Длина ВНО была измерена при помощи программы Praat 5.3.17 (Boersma, Weenink 2011).

Были получены следующие результаты по длине ВНО. Показатели ВНО /ptk/ в группе родителей соответствуют опорным значениям русскоязычных монолингвов из литературы (Ringen, Kulikov 2012). Однако ВНО /к/ значительно короче опорных данных ( $p_{/к/} = 0,018$ ). Возможно, это обусловлено дизайном исследования, в частности, фонетическим контекстом – перед ударными и безударными гласными. Звонкие /bd/ обладают более короткими величинами ВНО, чем у русских одноязычных испытуемых ( $p_{/b/} = 0,000$ ,  $p_{/d/} = 0,006$ ). Первая гипотеза, в таком случае, верна лишь для ВНО глухих смычных; ВНО звонких смычных явно поддается влиянию немецкого языка.

Перейдем к результатам херитажников. Длительность ВНО /ptk/ наиболее неоднородна в группе билингвальных 12–13-летних испытуемых (см. диаграмму 1). Приблизительно половина испытуемых реализуют ВНО с длительностью, которая соответствует опорным величинам монолингвальных сверстников. Испытуемые Ас, Af и Ag произносят /ptk/ с величинами ВНО, которые даже превосходят немецкий параметр (см. красную черту на диаграмме 1). При реализации звонких взрывных /bd/ практически все билингвальные испытуемые реализуют ВНО значительно дольше, чем русские монолингвы ( $p_{/b/} = 0,001$ ,  $p_{/d/} = 0,001$ ). Двухязычные 16–17-летние участники производят величины ВНО глухих взрывных, близкие к опорной группе монолингвов, а ВНО звонкого /b/ значительно выше, чем в опорной группе ( $p_{/b/} = 0,002$ ). Наиболее существенные различия в обеих группах подростков наблюдаются при реализации глухого /к/. Этот заднеязычный звук, очевидно, поддается влиянию немецкого языка больше других взрывных. Таким образом, вторая гипотеза частично подтверждается для группы 12–13-летних билингвов и в особенности для ВНО глухих смычных /ptk/.

### ВНО 12-13-летних билингвов для глухих смычных /p t k/

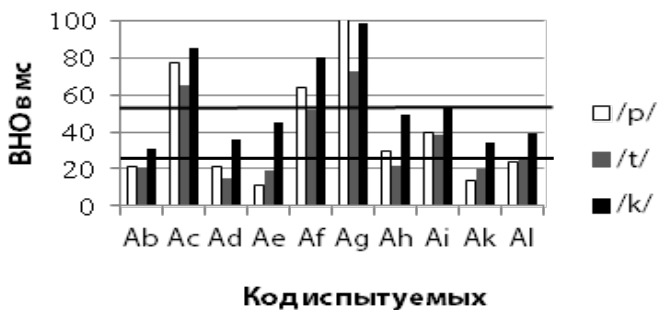


Диаграмма 1. Реализация ВНО в группе билингвальных 12–13-летних испытуемых для глухих смычных согласных /ptk/. Верхняя темная линия обозначает среднее значение для русского (25 мс), нижняя – для немецкого языка (55 мс).

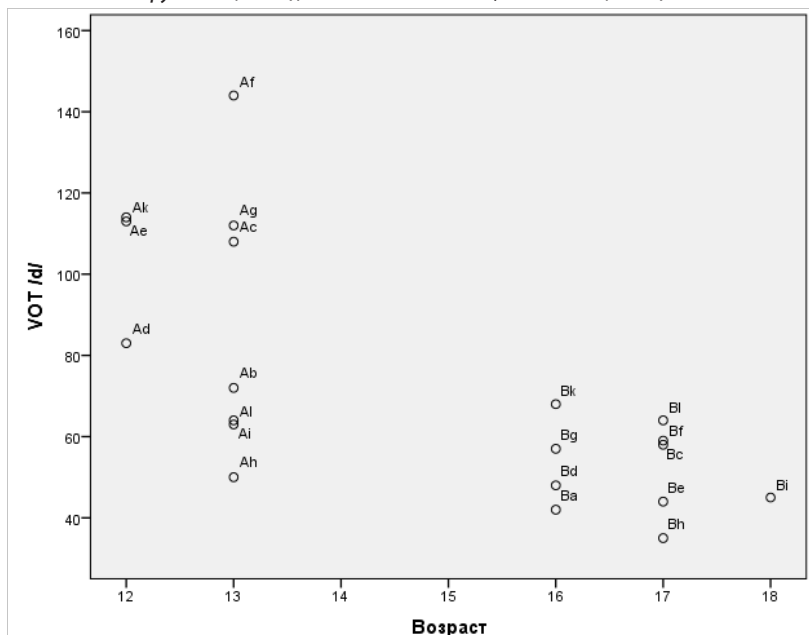


Диаграмма 2. Зависимость ВНО звонкого смычного /d/ от фактора возраст у 12–13- и 16–17-летних билингвов. Информанты с начальным А относятся к группе 12–13-летних, с начальным В – к 16–17-летним билингвам.

Характерно, что именно в группе 12–13-летних билингвов наблюдается наивысшее стандартное отклонение как глухих, так и звонких смычных (для /p/  $S=30,5$  мс, /t/  $S=21$  мс, /k/  $S=24$  мс, /b/  $S=12,4$  мс, /d/  $S=30,1$  мс). Высокая вариативность при произношении смычных звуков характерна для подростков в этом возрасте и обусловлена (пере-)формированием артикуляционных органов и усиливается в условиях билингвизма (см. Kehoe, Lleo, Rakow 2004: 74).

К **интралингвистическим факторам**, которые влияют на длительность ВНО как глухих, так и звонких смычных, относится скорость чтения: чем быстрее темп чтения, тем в целом короче ВНО<sup>1</sup>. На величину ВНО глухих смычных влияет место артикуляции: во всех группах испытуемых /k/ обладает более высокими ВНО, чем /p/ и /t/ ( $p_{/p/}=0,007$ ,  $p_{/t/}=0,005$ ). ВНО /p/ существенно короче, чем /t/, только в группе монолингвальных 16–17-летних подростков ( $p_{/p/}=0,008$ ). Длина ВНО звонких согласных /bd/ взаимосвязана с длиной гласных: чем длиннее гласный, тем длиннее ВНО согласного перед ним.

Неожиданные результаты мы получили по влиянию **экстралингвистических факторов**<sup>2</sup> на ВНО. Факторы пол, возраст на момент приезда в страну с иным языком, длительность пребывания в стране с иным языком, смешение языков и употребления русского языка с разными членами семьи не имеют влияния на значения ВНО ни глухих, ни звонких смычных. ВНО глухих смычных /ptk/ коррелирует с фактором «семейный язык». Два из трех испытуемых, у которых величина ВНО глухих смычных значительно превышает даже немецкий параметр, указали немецкий язык как семейный (от третьего, к сожалению, нет соответствующей информации). Длина же ВНО звонких смычных /bd/ зависит от возраста: в группах 12–13-летних моно- и билингвальных испытуемых ВНО /bd/ длиннее, чем в группах 16–17-летних испытуемых (см. диаграмму 2). Таким образом, третья гипотеза о взаимозависимости ВНО и длительности пребывания в стране с иным языком не подтверждается. Можно сделать вывод, что произношение глухих согласных в билингвальном контексте зависит от активного контакта с русским языком, в данном случае – его употребления в контексте семьи. К такому же выводу приходит М. Стоянов в исследовании роли экстралингвистических факторов при оценке региональных вариантов

---

1. Корреляция интралингвистических факторов с ВНО была измерена при помощи линейного регрессионного анализа для установления влияния одного метрического параметра на один или более метрических параметров в программе SPSS.

2. Корреляция экстралингвистических факторов с ВНО была измерена при помощи иерархического кластерного анализа для определения гомогенных групп в общей группе испытуемых в программе SPSS. Этот тип статистического анализа был выбран в связи с небольшой выборкой испытуемых и тем, что данные ВНО не соответствуют нормально распределенной совокупности.

русского языка херитажниками (Stoјanov 2013: 82). Эта тенденция вполне логична: русский язык в Германии употребляется детьми и подростками преимущественно в семейном контексте, и не у всех херитажников есть возможность посещать занятия русского языка.

## Литература

- Зоценко М.* Интересно придумала // Шестая повесть Белкина. Рассказы для детей. Хитрые и умные. Собрание сочинений в 7 т. М., 1937–1945. Т. 6. С. 60.
- Boersma P., Weenink D.* Praat. Doing phonetics by computer, 2011. Version 5.2.19. Online verfügbar unter <http://www.praat.org>.
- Braunschweiler N.* Integrated cues of voicing and vowel length in German: A production study // Language and Speech. 1997. № 40 (4). P. 353–376.
- Cunningham-Andersson U., Engstrand O.* Perceived Strength and Identity of Foreign Accent in Swedish // Phonetica. 1989. № 46 (4). P. 138–154.
- Flege J. E.* Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences // The Journal of the Acoustical Society of America. 1988. № 84 (1). P. 70–79.
- Hammarström L. I., Larsson M., Wiman S., Mc Allister A.* Voice onset time in Swedish children and adults // Logopedics, Phoniatrics, Vocology. 2012. № 37(3). P. 117–122.
- Kehoe M. M., Lleo C., Rakow M.* Voice onset time in bilingual German-Spanish children // Bilingualism: Language and Cognition. 2004. № 7 (1). P. 71–88.
- Krause M., Savenkova N.* Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher\_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich // Wiener Slawistischer Almanach. 2016. № 77. S. 133–157.
- Lisker L., Abramson A. S.* A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops. Acoustical Measurements // Word. 1964. № 20 (3). P. 384–422.
- Major R. C.* Losing English as a first language // Modern Language Journal, 1992. № 76. P. 190–208.
- Montrul S.* The acquisition of heritage languages. Cambridge, 2016.
- Nagy N., Kochetov A.* 2013. Voice onset time across the generations. A cross-linguistic study of contact-induced change // Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education. Amsterdam, 2013. S. 19–38.
- Ringen C., Kulikov V.* Voicing in Russian stops: Cross-linguistic implications // Journal of Slavic Linguistics. 2012. № 20 (2). P. 269–286.
- Stock D.* Untersuchungen zur Stimmhaftigkeit hochdeutscher Phonemrealisationen. Hamburg, 1971.
- Stoјanov M.* Zur Rolle außersprachlicher Variablen bei der Identifikation und Bewertung gesprochener russischer Varietäten durch in Deutschland lebende Herkunftssprecher. Masterarbeit. Hamburg, 2013.

*Wrembel M. Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition of Voice Onset Time // Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences. 2011. P. 2157–2160.*

*Yao Y. Closure duration and VOT of word-initial voiceless plosives in English in spontaneous connected speech // UC Berkeley Phonology Lab Annual Report. 2007. P. 183–225.*

**О. Г. Качан**  
*Минск, Беларусь*

## **О влиянии близкородственного языка на устную речь дошкольников в условиях русско-белорусского двуязычия**

В современном мире интенсивные и долговременные контакты народов неизбежно приводят к возникновению социальной ситуации, которая в лингвистической литературе получила название двуязычие, или билингвизм. В этом аспекте в Беларуси исторически сложились свои, во многом неповторимые социальные, культурные и этноязыковые условия существования двух близкородственных языков – белорусского и русского. Совместное функционирование их в качестве государственных языков в одном социуме характеризуется своеобразными тенденциями в изучении активных языковых процессов близкородственного билингвизма, что обусловлено современной социолингвистической ситуацией в РБ. Особенность этой ситуации заключается в том, что «совмещенное двуязычие, типичное для нашей территории, является почти первичным: это значит, что оба языка усваиваются в раннем возрасте не столько параллельно, сколько без достаточной дифференциации» (Выгонная 1998: 447–449).

В условиях билингвизма особую актуальность приобретают проблемы межъязыковой корреляции. Русский и белорусский языки как «наследники» праславянского языка-основы обнаруживают существенное сходство. Их генеалогическое родство определяет общий фонд лексики, принадлежность к одному морфологическому типу обуславливает общность способов выражения грамматических значений и образования новых слов. Тем не менее, несмотря на большое сходство, русский и белорусский языки обладают своей спецификой.

В настоящее время в РБ представлено русско-белорусское двуязычие, которое базируется на массовом использовании в речи русского языка как государственного. Двуязычная ситуация заставляет даже людей, профессионально связанных с белорусским языком, время от времени пользоваться в качестве средства общения близкородственным русским языком, произносительные нормы которого принципиально иные. Это оказывает

определенное воздействие на звучание и русской, и белорусской речи, их лексический состав и грамматические формы. И такое воздействие тем сильнее, чем большее место занимает русский язык в жизни человека.

Билингвы в зависимости от ситуации общения используют то русский, то белорусский языки, и это приводит к взаимному проникновению элементов одного языка в речь на втором языке и наоборот. В связи с этим одним из направлений работы специалистов с детьми-билингвами становится предупреждение нежелательной интерференции в детской речи, формирование умений и навыков соблюдения языковых норм, и в значительной степени это касается звуковой и грамматической систем.

Для большинства детей дошкольного возраста первым языком, который они слышат от родителей, на котором учатся говорить, является русский язык. Белорусский язык выступает для них как второй, и знакомятся с ним дети чаще всего только в детском саду. В этой ситуации «выигрывают» дети из высокоинтеллигентных семей, где они осваивают чистую, правильную русскую или белорусскую речь (или оба языка параллельно). В семьях значительной части населения РБ дети не имеют возможности услышать дома ни полноценной русской, ни белорусской речи. Детское двуязычие развивается стихийно, оба языка хаотически смешиваются, что и приводит к отрицательным результатам. Для большинства детей отсутствует двуязычная среда, у них есть возможность пользоваться одним языком как средством коммуникации. Когда к ребенку обращаются на белорусском языке, он отвечает на русском, потому что знает, что его поймут, поэтому и возникает искусственный билингвизм. Это значит, что ребенок не противопоставляет систем обоих языков и у него не дифференцированы установки на русский и белорусский языки как на языки разные. В этом случае и создаются условия для бесконтрольной интерференции всех видов: лексической – перенос слов с одного языка в другой; семантической – использование в речи на одном языке слов в значении, характерном для другого языка; фонетической – произношения в речи на одном языке отдельных специфических звуков другого языка (так называемый акцент); орфоэпической – произношение слов одного языка в звуковом оформлении, характерном для другого языка (одна из характеристик акцента); грамматической – изменение или образование слов одного языка в соответствии с грамматическими нормами другого языка (морфологическая интерференция) или использование синтаксических моделей одного языка для построения высказываний на другом (синтаксическая интерференция). Неосознанный, спонтанный перенос элементов одного языка в речь на другом языке, так называемая интерференция, объясняется близостью русской и белорусской языковых систем. В речи на русском языке дошкольники, да и учащиеся начальных классов, употребляют белорусские слова (*ели бурак*), грамматические формы, свойственные белорусскому языку

(*рассказывать по картинках*), допускают орфоэпические и фонетические ошибки (*чысты́й, дзевачка, пришоў*). Часто дети параллельно употребляют общие по значению слова обоих языков без какого-либо разграничения принадлежности к разным лингвистическим системам (*сапожки и ботики, играть и гулять, картинка и малюнак*). Это свидетельствует о том, что некоторые дошкольники относят разноязычные лексемы к одному словарному фонду и при стихийном усвоении двух близкородственных языков у них развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках.

В условиях русско-белорусского двуязычия одной из основных внешних причин ошибок интерференции в речи дошкольников является влияние не всегда правильной речи взрослых и отсутствие с их стороны контроля за речью детей. Поэтому овладеть нормами русского и белорусского языков дети могут в процессе формирования элементарного осознания языковых явлений и сравнения их между собой. Сравнение позволяет выделить в сознании ребенка особенности русского и белорусского языков.

В дошкольном возрасте объектом пристального внимания детей становится звуковая характеристика слова. Именно по ней они определяют, звучит русская речь или белорусская. Нарушение орфоэпических норм русского языка возникает, прежде всего, при недостаточном разграничении фонетических особенностей русского и белорусского языков. Отклонения от нормативных произносительных черт устной русской речи вызваны билингвальной ситуацией, когда отдельные фонетические черты белорусского языка переносятся на русский. Следовательно, необходимо так построить методику изучения русского языка в условиях Белоруссии, «чтобы русский язык изучался в соотношении с белорусским языком как в плане различия, так и сходства с установкой на уяснение их специфических трудностей и особенностей» (Громыко 1975: 9).

Артикуляционный аппарат и фонематический слух ребенка 3–5 лет довольно восприимчив к новому, поэтому процесс формирования правильного произношения специфических русских и белорусских звуков, фонематического слуха детей, знакомство с некоторыми особенностями первого языка – русского, и второго – белорусского, в этом возрасте протекает легче и быстрее, чем в более поздний период. «Билингв в условиях близкородственного двуязычия, – отмечает А. Е. Супрун, – вряд ли станет, особенно на начальном этапе, пока он еще не стал полным билингвом, совсем «отключаться от родного языка» (Супрун 1987: 66), поэтому «лучше взять данный процесс под контроль, содействовать возникновению правильных сопоставлений и предупреждать ошибочные» (Там же: 75).

Фонетическая система русского языка формируется у детей к пяти годам, и введение белорусских специфических звуков может отрицательно сказаться на произношении русских звуков: ребенок начнет употреблять белорусские звуки в русской речи и русские в белорусской. Поэтому

именно в дошкольном возрасте должна проводиться работа по сознательному сравнению особенностей русской и белорусской фонетических систем, определению их общих и отличительных черт. Необходимо сопоставить акустико-артикуляционные характеристики русско-белорусских звуковых эквивалентов (фонемы, которые совпадают в русском и белорусском языках), определить близкие фонемы, отличающиеся акустико-артикуляционными характеристиками (русс.-бел.: [ч'] – [ч], [г] – [γ], [г'] – [γ'], [д] – [дз'], [т] – [ц'], [р'] – [р]), указать на фонемы, аналоги которых в языках определить достаточно сложно (русс. [ж], [в], [ф], [л], [ш'] и в бел. [дж:], [ў], [шч]).

Сравнивая правильную русскую речь с белорусской, можно установить ряд возможных отклонений от нормативных произносительных черт устной русской речи, вызванных билингвальной ситуацией, когда отдельные фонетические черты белорусского языка переносятся на русский. Прежде всего это произношение фрикативного [γ] на месте взрывного звука [г]: *[γ]ород, я[γ]оды, но[γ]а, [γ]олова*. При произношении русского звука [г] язык находится в нейтральном положении в нижней части ротовой полости, а струя воздуха с силой направляется к нёбу. Четкий взрывной характер звука зависит от этой силы, и если ее ослабить, то взрывной звук [г] превратится в фрикативный, что и имеет место в белорусском языке. Особенно трудно для белорусских дошкольников (мы уже отмечали отсутствие у дошкольников полноценной языковой среды и значительное влияние на становление их орфоэпических умений смешанной речи взрослых) произносить взрывной звук [г] в соседстве с мягким [р']: *грибы, грязь, грелка*, так как происходит резкое преломление струи воздуха от нёба в нижнюю переднюю часть ротовой полости, и это требует сознательного напряжения и внимания. Разграничивая звуки [г] и [γ] в играх «Гуси», «Голуби», «Эхо» и др. (Супрун 1987: 92), ребята должны также знать, что в русском языке в междометиях *угу, гей, ого, ага* произносится фрикативный звук [γ], а в окончаниях местоимений и прилагательных – [в]: *ко[в]о, че[в]о, сине[в]о, бело[в]о*.

Необходимо обратить внимание на произношение мягкого [р'] как специальной фонемы в русском языке. Малейшая пассивность при образовании этого звука приводит к использованию белорусского твердого [р]: *кр[ы]чать* вместо *кр[и]чать*, *р[э]дкий* вместо *[р']едкий*, *р[э]чка* вместо *[р']ечка*. Произношение мягкого [р'] достигается при напряженном пропуски струи воздуха над вибрирующим в передней части ротовой полости кончиком языка.

С особым усилием мы, белорусы, произносим мягкие согласные [д'] и [т'], которые при недостаточном смыкании языка с зубами превращаются в афrikаты [дз'] и [ц'], и в итоге имеет место белорусское дзеканье и цеканье: *[дз']я[дз']я, [ц']ё[ц']я*. Часто вместо мягкого звука [ч'] в русской речи дошкольников слышится характерный для белорусского языка твердый: *[ч]асто* вместо *[ч']асто*, *встр[е]ча* вместо *встр[е]ч'а*, *но[ч]* вместо *но[ч']ь*.



В дошкольном возрасте специальное внимание следует уделять произношению губно-зубных [в], [ф] и переднеязычного [л] в позициях, в которых в белорусском языке эти звуки изменились на звук [ў]: русск.: *по[л]ный, говори[л], тра[ф]ка, а[ф]тор* – бел.: *поўны, гаварыў, траўка, аўтар*. Произношение звука на месте буквы в перед глухими согласными и в конце слова как [ф] является характерным для русского языка и представляет затруднения для белорусов.

Очень много ошибок встречается в русской речи дошкольников в позиции конца слова. Кроме упомянутого звука [ў] на месте [л] в формах изъявительного наклонения прошедшего времени ед. ч. муж. рода, это произношение твердых белорусских звуков вместо мягких б' и п': *голу[n]*, а не *голу[n']ь, глу[n]*, а не *глу[n']ь, сын*, а не *сы[n']ь, россы[n]*, а не *россы[n']ь, сте[n]*, а не *сте[n']ь, О[n]*, а не *О[n']ь* (в названии реки Обь); твердого звука [м] на месте мягкого [м'] в числительных *семь, восемь* (неправильное произношение *се[м], восе[м]* вместо *се[м']ь, восе[м']ь*).

В белорусском языке есть приставные и вставные звуки [а], [і], [в], [г] (*імгла, іржавы, аржаны, абаранак, павук, гэты*), которые переносятся нашими дошкольниками в русскую речь. Об этом необходимо помнить, когда в начале слова есть звуки [о], [у]: *ухо, облако, улица, учиться*, вставной звук может появиться также в середине слова между гласными: *перулок, наука* (бел.: *вуха, воблака, вуліца, вучыцца, перавулак, навука*).

Приведенные примеры свидетельствуют о влиянии второго языка на первый в условиях двуязычия, и это те случаи, когда наиболее вероятны ошибки интерференции. Четкая установка на выразительную силу произношения, которая преобладает в русском языке и которая стала традицией, в условиях современного двуязычия испытывает ряд фонологических изменений, обусловленных различным характером реализации идентичных с точки зрения фонологии звуков русского и белорусского языков, отличающихся акустико-артикуляционными характеристиками.

В Концепции обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях РБ постулируется, что одним из ведущих принципов отбора содержания обучения является дифференциально-систематический, предполагающий учет общих и специфических особенностей русского и белорусского языков, а также опору на этнокультуру при отборе дидактического материала.

.....

## Литература

*Вьгонная Л. Ц.* Псіхалінгвістычныя аспекты беларуска-рускага білінгвізму. Мінск, 1998.

*Громыко В. С.* Особенности изучения русского языка в Белоруссии. Минск, 1975.

*Супрун А. Е.* Содержание обучения русскому языку в белорусской школе. Минск, 1987.

Т. В. Лыпкань  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Типичные нарушения согласных в речи русско-немецких детей-билингвов в Германии

Данная статья посвящена обобщению предварительных результатов одного из опытов фонетического эксперимента, проведенного в ноябре 2014 г. в городе Бохуме (Германия, земля Северный Рейн – Вестфалия) на кафедре славистики в Рурском университете, в русском детском культурном центре «Исток», а также в еврейском культурном центре «Yahad Naverim Verein».

В эксперименте участвовали билингвы, большинство которых в разной степени приближаются к идеальному уровню, т. е. не обладают равной компетенцией во всех видах речевой деятельности на каждом из языков. Такой билингвизм называют неполным, частичным, несбалансированным (non-balanced) или доминантным (dominant) (Цейтлин 2014: 29). Участникам эксперимента был свойственен смешанный субординативный билингвизм. Это были активные, продуктивные билингвы, т. е. они понимали и свободно создавали речевые произведения на двух языках. Кроме того, они были активно и продуктивно биграмотными (bilateral and bicultural). Испытуемые начали говорить на двух языках в детстве (детский (childhood) билингвизм – от 0 до 12 лет) или в подростковом возрасте (подростковый (adolescent) билингвизм – от 12 до 17 лет). Языки осваивались одновременно или последовательно (successive, subsequent bilingualism) в естественных условиях в моноэтнических семьях. Следует также отметить, что русскоязычные билингвы Германии находятся в ситуации субтрактивного билингвизма, так как русский язык оценивается обществом как непрестижный. Кроме того, русско-немецкий билингвизм не является близкородственным и контактным. Русскоязычные билингвы Германии – многочисленная диаспора, которая уступает по численности только турецкой. Состав русско-немецких билингвов в Германии неоднороден. Их отношение к русскому языку и его изучению различно.

В русской речи билингвы допускают определенные нарушения/ошибки, обусловленные как межъязыковой фонетической интерференцией, так и внутриязыковыми причинами. Большинство из нарушений/ошибок можно считать типичными. Под типичными ошибками мы понимаем вслед за Э. Г. Азимовым «нарушение нормы речи, повторяющееся у значительной части учащихся либо одного ученика и вызванное недостаточной сформированностью тех или иных речевых механизмов» (Азимов, Щукин 2009: 316).

Эксперимент выявил реальный корпус фонологических, фонетических, нарушений/ошибок, а также орфоэпических норм произношения

согласных русского языка, которые билингвы нарушают при чтении вслух фонетически представительного текста (Степанова 1988), русскоязычными билингвами, проживающих на территории Германии.

Целью описываемого опыта являлось определение уровня сформированности звуко-буквенных соответствий при чтении вслух. Материалом эксперимента послужил текст из 66 предложений, разных по цели высказывания, содержащих все согласные русского языка во всех возможных позициях в слове и в окружении всех возможных гласных и согласных. В роли испытуемых выступили 10 детей (5 мальчиков, 5 девочек) в возрасте от 9 до 16 лет (с 3 по 10 класс), большинство из них (7 человек) родились на территории Германии, в Северном Рейне-Вестфалии, трое – уроженцы Ростова-на-Дону, Белгорода и Тулы, переехали в Германию в возрасте от 1 до 3 лет.

В соответствии с инструкцией испытуемые должны были прочитать вслух фонетически представительный текст, разработанный в диссертационном исследовании С. Б. Степановой (Степанова 1988) в нормальном темпе. Предварительно у них была возможность познакомиться с текстом (прочитать его про себя). В словах ударение проставлено не было. Все предложения давались в виде пронумерованного списка. Ответы испытуемых записывались на диктофон Roland R-05 с частотой дискретизации 16 на 44 кГц.

До эксперимента всем испытуемым была предложена для заполнения анкета (Земская 2001: 4). Было установлено, что в раннем детстве все участники эксперимента начинали говорить на русском языке. Практически у всех русскоязычные родители, общение с которыми шло по-русски, за исключением троих испытуемых: ребенка, чьи родители дома разговаривали по-русски и по-украински; мальчика, чьи родители говорили на русском, украинском, немецком и польском языке; участника эксперимента, указавшего, что его отец разговаривает на украинском и русском, мать – на русском и немецком, а сам он – на немецком и русском. В семьях пяти испытуемых использовали в домашнем общении два языка: дети с родителями разговаривали по-русски, а между собой – по-немецки. Пятеро детей думают на обоих языках, пятеро – по-немецки. Семь человек считают по-немецки, двое на обоих языках, один – по-русски. 8 человек предпочитают читать и писать на немецком языке, двое – на обоих языках. Все испытуемые владеют одним или несколькими иностранными европейскими языками (до пяти включительно). Основным языком 4 испытуемых признали русский, 4 – немецкий, двое – оба языка. Все участники являлись учениками гимназий и школ, образование получали на немецком языке. У большинства детей родители имели высшее образование и работали по своей специальности, и только двое родителей, имея высшее образование, работали не по специальности.

Все дети-школьники изучали русский язык в семье. Уровень владения русским языком мог варьироваться, но все умели творчески и осмысленно строить высказывания на русском языке, хотя и могли допускать

разного рода нарушения/ошибки/модификации, особенно заметные на фонетическом уровне.

Методы исследования: слуховой фонетический анализ экспериментатором диктофонных записей интерферентной русской речи с последующим транскрибированием и лингвистической интерпретацией, аудиторский анализ, осуществляемый носителями русского литературного языка, статистическая обработка данных, анкетирование.

Испытуемые читали текст с разной скоростью от 3 минут и 30 секунд до 17 минут, что зависело от уровня владения техникой чтения. Некоторые читали текст по слогам. Количество нарушений / ошибок / модификаций колебалось в пределах от 2 до 91. Больше всего нарушений наблюдалось в речи детей, которые родились на территории Германии, а их родители проживали до отъезда в Германию в южных регионах России и использовали разные языки в своей речи дома.

Как показали предварительные результаты одного из опытов эксперимента, все полученные нарушения/ошибки можно разделить на несколько групп.

1. Самое большое количество ошибок вызвано неразличением твердых и мягких согласных фонем: а) в области шипящих: *разме[ш]ение* вместо *разме[щ']ение*, *следую[ш]ую* вместо *следую[щ']ую*, *спя[ш]его* вместо *спя[щ']его*, *та[ш]ил* вместо *та[щ']ил* (твердый согласный шипящий краткий вместо долгого мягкого шипящего), б) в области свистящих: *ве[сo]лый* вместо *ве[с'о]лый*, *скво[з]* вместо *скво[с']*, *свя[за]х* вместо *свя[з'а]х*, в) в области аффрикат: *ве[ч]ер* вместо *ве[ч']ер*, г) в области носовых сонантов: *соотноше[ны]е* вместо *соотноше[н'и]е*, *же[н]щину* вместо *же[н']щину*, *внеш[ны]х* вместо *внеш[н'и]х*, *стене[ны]* вместо *стене[н'и]*, *стра[ны]це* вместо *стра[н'и]це*, *[мы]лый* вместо *[м'и]лый*, д) в области плавных сонантов: *выдава[лы]* вместо *выдава[л'и]*, *це[л]* вместо *це[л']*. В большинстве случаев мягкий согласный заменялся твердым (24 нарушения), но встретились также и обратные замены твердого согласного мягким (4 случая): *бывав[ш'и]й* вместо *быва[вшы]й*, *ви[т']* вместо *ви[т]*, *ю[н'и]й* вместо *ю[ны]й*, *у[л'и]баться* вместо *у[лы]баться*, *[б'и]л* вместо *[бы]л*. Можно сказать, что замены были симметричными и двусторонними, с преобладанием первого типа. Данные нарушения связаны, прежде всего, с отсутствием дифференциального признака твердости / мягкости в системе немецкого языка. В данной группе нарушений также в некоторых случаях прослеживается не только недостаточная мягкость согласного, но и неверное качество гласного переднего ряда высокого и среднего подъема [и], [э], которые реализуются в речи испытуемых как более широкие или недостаточно закрытые, что нередко имеет место и в речи иностранцев, изучающих русский язык, о чем упоминается в работе Н. А. Любимовой (Любимова 2011: 59).

2. Ошибки, вызванные неразличением дифференциального признака звонкости / глухости согласных: *дер[ш]а* в руке вместо *дер[ж]а*, *в ву[с'э]* вместо *в ву[з'э]* (14 нарушений). Данные нарушения заключались в замене в большинстве случаев звонкого глухим, но наблюдалась и обратная замена: *[ж]урочка* вместо *[ш]урочка*, *[з]опротивлялся* вместо *[с]опротивлялся*, *[вс']торону* вместо *[фс']торону*, *[вс']екунду* вместо *[фс']екунду*, *[вп']ервый* вместо *[фп']ервый*, *задума[в]шись* вместо *задума[ф]шись* (в этих случаях нет ассимиляции по глухости), *соотно[ж]ение* вместо *соотно[ш]ение*, *[з]вязях* вместо *[с]вязях*, *пре[дс]тоящей* вместо *пре[ц]тоящей*, *ра[з]* вместо *ра[с]*. Замены наблюдались в двустороннем порядке и были вызваны разными причинами: невладением правилами чтения отсутствием в речи испытуемых ассимиляции по глухости в сочетаниях «звонкий плюс глухой согласный», влиянием графического облика буквы. Другие ошибки объясняются тем, что в немецком языке звонкие согласные являются неполнозвонкими в начале морфем, слабыми согласными (Зиндер 1997: 138), а также тем, что в немецком языке буква «s» в начале слов читается как [з], что испытуемые и использовали при чтении буквы «с» на русском языке. Таким образом, описанные нарушения обусловлены особенностями как русского, так и немецкого консонантизма.

3. Изменение способа образования звука: *заходя[ч']их* был вместо *заходя[щ']их* (смычно-щелевой заменялся на щелевой), *ря[жы]й* вместо *рядом* (щелевой заменялся на переднеязычный), кроме того, произошла замена слов, вместо наречия было прочитано прилагательное *се[р]ый* вместо *се[р]ый*, *вече[г]* вместо *вече[р]*, *пок[г]ыто* вместо *пок[р]ыто* (76 раз увулярный щелевой вместо переднеязычного дрожащего). Данные замены объясняются переносом способов образования согласных из немецкого языка. В некоторых случаях возможно влияние речи родителей, в которой отмечались сохранение диалектных южно-русских черт.

4. Изменение места образования звука: *e[h]али* вместо *e[x]али*, *ды[h]ание* вместо *ды[x]ание* (12 раз увулярный щелевой вместо заднеязычного щелевого), в слове *условны[x]* (1 раз был произнесен среднеязычный щелевой согласный немецкого языка вместо заднеязычного щелевого), *доро[г]ной* вместо *доро[ж]ной* (1 раз заднеязычный смычный вместо переднеязычного щелевого). На выбор места образования русских звуков оказывало влияние место образования сходных звуков немецкого языка.

5. Изменение интегральных признаков фонем (10 случаев): *ду[l]* вместо *ду[л]*, *бы[l]* вместо *бы[л]* (3), *ш[ë]* вместо *ш[ё]*, *бы[l]* вместо *бы[л]*, *испо[l]ня[l]* вместо *испо[л]ня[л]*, *рассказыва[l]* вместо *рассказыва[л]*, *отыска[l]* вместо *отыска[л]*, *форму[li]* вместо *форму[лы]*. В данном случае школьники использовали средневропейский плавный сонант немецкого языка, который не является веляризованным и на русский слух

воспринимается как более мягкий, чем русский [л]. Ошибка обусловлена влиянием фонетической системы немецкого языка.

6. Плюс-сегментация – это добавление согласного (6 раз): *разо[вн]ый* вместо *розовый*, *пе[нс']ика* вместо *пе[с']ика*, *[сч]итает* вместо *[ш]итает* (побуквенное произнесение).

7. Минус-сегментация – выпадение целого слога или гласного/согласного (18 раз): *преди* вместо *впереди*, *задумавши* вместо *задумавшись* (выпадение согласного), *заходчего* вместо *заходящего*. *Золото осе[н']* вместо *осе[н']у*, *песка* вместо *песика* (выпадение гласного), *тёпл[ы]* вместо *тёплый*, *стран[ы]* вместо *странный*, *мил[ы]* вместо *милый*, *весёл[ы]* вместо *весёлый* (выпадение согласного), *лете[л]* вместо *лете[л']у*, *голу[б]* вместо *голу[б']у*, *выдава[л]* вместо *выдава[л']у*, *лете[л]* вместо *лете[л']у* (выпадение гласного), *пу[т']* вместо *пу[т']у* (выпадение гласного). Эти нарушения можно объяснить тем, что русская частотная акцентно-ритмическая структура слов – это двусложные и пятисложные, они являются трудными для прочтения, поэтому испытуемые их сокращают, что также отмечается и в речи иностранцев, в чем усматривается действие антрофонического принципа удобства произношения (Шеворошкин 1969).

8. Замена одних слов и грамматических форм другими (11 нарушений): *страны* вместо *странный*, *песка* вместо *песика*, *лишний* вместо *лучше*, *одними за другими* вместо *один за другим*, *за сторону* вместо *в сторону*, *предстоящем конференции* вместо *предстоящей конференции*, *обыкновенных* вместо *обыкновенных*, *конверция* вместо *конференция* (*это слово не было знакомо детям*), *сказала* вместо *сажала*, *[ш]то* вместо *сто*, *привыкли* вместо *привлекли*, *понял о всех* вместо *о себе*. В большинстве случаев испытуемые стремились употребить более знакомые им слова, влияние на их прочтение мог оказать и графический облик русских букв.

Предметом пристального внимания исследователя могут стать многочисленные нарушения, которые связаны с особенностями произношения русских согласных, а также обусловлены влиянием фонетической системы немецкого языка, невладением произносительной нормой в области русских звуков и правилами чтения русских букв, влиянием графики русского и других европейских языков на чтение школьников. Больше всего нарушений было связано с особенностями консонантной системы немецкого языка, в речи русскоязычных билингвов было отмечено много нарушений, свойственных также речи иностранцев, изучающих русский язык.

## Литература

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам М., 2009).
- Земская Е. А. Язык русского зарубежья // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 114–131.

Зиндер Л. Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб., 1997.

Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М., 2011.

Степанова С. Б. Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: Дис. ...канд. филол. наук. Л., 1988.

Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

Шеворошкин В. В. Звуковые цепи в языках мира. М., 1969.

Haugen E. Biligualism in the America. Alabama, 1956.

А. В. Пеетерс-Подгаевская  
Амстердам, Нидерланды

К. Устинова  
Амстердам, Нидерланды

## Освоение звукопроизводства двуязычными детьми (на материале речи русско-голландского билингва)

Освоение звукового строя родного языка охватывает довольно продолжительный период времени. Вокализм, в зависимости от сложности системы, устанавливается к двум с половиной–трем годам (см. данные по различным языкам в McLeod (2007)). Последовательность освоения согласных связана с особенностями формирования артикуляционного аппарата. Начиная с самых простых (зачастую универсальных) звуков, ребенок постепенно переходит к наиболее проблематичным и специфическим звукам своего родного языка. Этот процесс заканчивается, как правило, к семилетнему возрасту, а иногда и позднее (Доброва, Константинова 2014). Таким образом, неправильно было бы утверждать, что ребенок осваивает свой родной язык быстро и без труда. Только на овладение звуковой стороной родного языка он тратит шесть-семь лет своей жизни, ежедневно и ежечасно тренируя свои произносительные навыки.

Что же говорить о двуязычном ребенке, который должен освоить не одну, а две фонетические системы, зачастую в значительной мере различающиеся между собой. Вопрос наличия у симультанного билингва одной общей или двух раздельных фонетических систем является одним из ключевых в проблематике *симультанного* билингвизма. Однако найти однозначный ответ на этот вопрос не так легко, прежде всего, в силу огромной вариативности в порождении речи у маленьких детей и универсальности многих фонетических и фонематических процессов, характерных для раннего онтогенеза и связанных с особенностями строения и функционирования речевого аппарата. Одни исследователи, например, указывают на

наличие у билингва двух самостоятельных фонетических систем, хотя их становление происходит несколько медленнее, чем у монолингвов соответствующих языков (подробнее об этом в Paradis (2007: 18)). Другие ученые, занимающиеся двуязычием, утверждают наличие единой системы для обоих языков, что ведет к формированию у билингвов звуков, отличных от звуковых систем в каждом отдельном языке (Flege 2002; de Bot, Lowie, & Verspoor 2007). Так, например, в Marecka et al. (2015: 209–212) у польско-английских детей в возрасте 4,5–6,11 лет были отмечены серьезные отклонения от эталонных звуков польского языка: наиболее ярко девиации проявились в произнесении назальных гласных и мягких согласных. В произношении гласных отмечалась не допустимая для польского языка редукция, а взрывные согласные произносились с аспирацией (степень смычки и момент раскрытия отличались от того, как это реализуется в польском языке). Таким образом, вопрос о наличии у симульганного билингва одной единой или двух самостоятельных фонологических систем еще не получил окончательного ответа. Ясно одно: фонетические системы ребенка находятся в постоянном взаимодействии, особенности которого определяются языковой доминантностью, характеристиками фонетических систем, а также возрастом усвоения специфичных для данного языка звуков.

В формировании фонетики билингва играют большую роль следующие факторы. Во-первых, наличие богатого инпута и аутпута – ребенок должен не только в достаточной мере слышать свои языки, но и иметь возможность на них довольно интенсивно практиковаться. Если ребенок слышит один язык крайне мало и крайне мало на нем говорит, то у него, безусловно, возникнут проблемы с восприятием и произношением некоторых специфических для данного языка звуков. Во-вторых, последовательное исправление окружением ребенка его ошибочного произношения. Несмотря на всю спорность эффекта корректирующего *feedback'a*, представляется, что последовательное обращение внимания ребенка на его недочеты помогает ему лучше научиться слышать разницу между своим звукопроизводством и звукопроизводством взрослого. В-третьих, наличие у ребенка развитого фонематического слуха, что, с одной стороны, достаточно индивидуально, а с другой – развивается благодаря постоянному общению с ребенком и корректированию его ошибок. В-четвертых, простота и *выпуклость* (saliency) фонологической системы языков в сочетании с четкими различиями между ними. Так, по нашим наблюдениям, голландско-русские билингвы, несмотря на всю проблематичность таких звуков русского языка, как [ч'] или [шч'], в конце концов осваивают их, не путают и достаточно четко артикулируют, в то время как [ж] или [ш], которые присутствуют и в голландском языке, но в смягченном варианте, произносят недостаточно твердо.

Можно предположить, что в идеале симульгантный билингв в состоянии успешно освоить звуковой строй обоих своих языков. Однако на



практике ситуация гораздо сложнее. Во-первых, симультанный билингв может быть как сбалансированным, так и не сбалансированным. А это значит, что на втором родном языке он получает инпут в гораздо меньшей степени и мало говорит. Недостаточная практика в сочетании с зачастую несерьезным отношением языкового окружения и самого билингва к своему второму языку может привести к наличию слышимого акцента в речи. Во-вторых, симультанный билингв может иметь как хорошо развитый, так и недоразвитый фонематический слух, что обязательно будет влиять на его способность дифференцировать звуки речи. И если его второй язык сложнее в плане звукопорождения, то это обязательно негативно скажется на произношении некоторых звуков. В-третьих, симультанный билингв может родиться с хорошо развитым артикуляционным аппаратом, а может иметь врожденные дефекты, которые в одном языке проявляются в меньшей степени, чем в другом, в силу особенностей фонетической системы. Если в языковой норме принято увулярное *r* (как во французском), то наличие у ребенка короткой уздечки никак не скажется на порождении этого звука. Проблемы станут заметны только тогда, когда в нормативном произношении принято апикальное *r* (как в русском языке). И если родители вовремя не обратятся за помощью к специалистам, то незаталонное произношение некоторых звуков останется у детей навсегда. В детстве оно допустимо, но во взрослом возрасте нежелательно, поскольку наши двуязычные взрослые «дети» демонстрируют не столько иностранный акцент, сколько «замороженные» дефекты детской речи.

### ***Становление фонетики в русском и голландском языках у сбалансированного билингва***

К сожалению, глубоких работ по параллельному освоению фонетики и фонологии родных языков (одним из которых является русский) в ситуации двуязычия крайне мало, тем ценнее для нас всестороннее исследование Ольги Ненонен (2016) по русско-финскому билингвизму. Интересны также наблюдения по русско-английскому (Чиршева 2012), русско-немецкому (Плаксина 2011), а также русско-японскому двуязычию (Шатохина 2014). Анализ становления звукового строя в ситуации русско-голландского билингвизма представлен в работе Кристины Устиновой (2015), являющейся единственным исследованием параллельного развития всех уровней русского и голландского языков у симультанного сбалансированного билингва (Ревекки, дочери автора) с самого рождения и до двух с половиной лет.

В приведенной таблице дан обзор звуков, которые усвоила Ревекка к двум с половиной годам.

Как видим, в возрасте двух с половиной лет девочка не могла произнести большинства фрикативных звуков в русском языке, а также [ы].

В словах, в которых они употребляются, отмечены субституции. Так, [ш] и [щ] последовательно заменялись на мягкий [с'] (*jeгус'ка* вместо *лягушка*, *есё* вместо *еще*), [ж] на [з'] (*зётык* вместо *желтый*), а [ы] на [и] (*мис'ка* вместо *мышка*) (Oestinova 2015: 37–39). В речи на голландском языке отсутствуют [з], напоминающий смягченный русский [ж'], и назальный [ŋ].

Таблица 1. Освоение звуков русского и голландского языков к 2,6 годам

Возраст усвоения	Звуки русского языка	Звуки голландского языка
1,2–1,3	[a], [â], [e], [и], [y], [o], [ö], [б], [в], [м], [м'], [д'], [т'], [г], [к], [п'], [с'], [j]	[ɛ], [i], [u], [a], [o], [d], [b], [p], [m], [n], [t], [k], [j]
1,6–1,8	[ф], [х]	[ɛi], [ou], [e], [s], [f], [χ], [ʏ]
2,1	--	[i:], [œ], [ai], [ɦ], [l]
2,6	[л'], [з']	[œy], [z]

Некоторые другие звуки демонстрируют много колебаний и субституций в обоих языках. На всем протяжении записей русский [р], который с самого начала хорошо удавался ребенку в изолированной позиции, в словах либо опускался (*фукти* вместо *фрукты*), либо заменялся на [j] (*жиба* вместо *рыба*). Колебания отмечены и в произнесении русского [л]: иногда звук сохраняется как в *юла́*, а иногда заменялся на [j], как в *юдка*. Проблемы с [l] присутствуют у ребенка и в голландском языке, особенно в интервокальной позиции: *oifantje* вместо *olifantje* 'слоненок'. Сибиллянты [с], [з] / [s], [z] взаимозаменяемы в обоих языках: ребенок произносил эти звуки правильно в изолированном виде, но в словах часто их путал. Так, *deze* 'этот' произносится как *dese*, а *зайка* как *сая* (Oestinova 2015: 37–39).

Если мы сопоставим данные речи Ревеки на русском языке с данными Гвоздева (2007) и Елисеевой (2015), то увидим, что Ревека только в малой степени отстает в усвоении русских звуков от Жени Гвоздева и значительно опережает Лизу Елисееву. То же относится и к наблюдениям за голландским языком: звуки, которые не отмечены в записях, относятся к позднему онтогенезу (Mennen, Levelt, Gerrits 2007). Поскольку у нас нет данных по усвоению голландских дифтонгов, сложно сказать, соответствует ли появление их в речи ребенка некоторой «норме».

Что касается деформации слов, то и здесь речепорождения Ревеки демонстрируют сходство с теми процессами, которые характерны для монолингвов. Слоговая элизия встречается до 1,6: *гуська* (лягушка), *с'ака* (лошадка), *сохо* (солнышко), а перестановка слогов возможна и в 2,6: *ма-салёттик* (самолетик). Опущение конечного *n* в голландских словах с последующим прояснением шва, как, например, в *eten* 'есть', которое звучит как [eta], и упрощение голландских консонантных кластеров (*sx* последовательно упрощался до [χ], так что *schaap* 'овца' звучало как [χa:p]) также

встречается до двух с половиной лет. Однако нагромождения различных деформаций в одном слове, как у русско-финских детей (Ненонен 2016), не встречается. Таким образом, можно сказать, что в возрасте двух с половиной лет Ревекка не отличалась от своих одноязычных сверстников в освоении фонетики ее родных языков.

Насколько два языка влияли друг на друга в первые два с половиной года жизни ребенка, сказать трудно, в силу отсутствия в продукции лингвосоциальных звуков (русских шипящих, например) и звуков позднего онтогенеза ([p] / [t] и [y]). Смягчение в произношении согласных характерно вообще для данного периода детского звукопроизводства, поэтому говорить о каком-то особом влиянии русского языка на голландский в этом плане не приходится, те же замечания касаются и путаницы с долгими и краткими гласными – явлением, известном в голландской онтофонетике. Однако можно отметить легкое влияние голландского языка в произнесении некоторых похожих по способу образования звуков. Так, например, русский [x] в речи Ревекки отличается слишком напряженной аспирацией, характерной скорее для голландского [χ]: в словах *ухо* и *nog een* 'ещё один' заднеязычные согласные звучат одинаково.

Анализ более поздних аудиозаписей дает возможность очертить дальнейшее развитие фонетических систем Ревекки в обоих языках. Так, например, в возрасте 3,2 лет в речи девочки появились аффриката [tʃ] и гласный [y] (*отмывается*). Аффриката [tʃ] еще полностью отсутствует и заменяется на [tʃ], [s] или даже [tʃ]: *корицевый, осень* (очень), *тщасеки* (чашечки). Шипящие согласные [ʃ], [ʃ] и [ʃ] также не отмечены: они последовательно заменяются на [z] или [s] (*тозе* (тоже), *хрюса* (хрюша)). Интересно появление интервокальных [l] и [r], как в *яблоку* или *корицевый*. В этом же возрасте в голландском языке больше не встречаются неоправданное смягчение согласных и упрощение консонантных кластеров (*schort* 'фартук' произносится с [sx]), а в русском языке твердые и мягкие согласные уже последовательно противопоставлены друг другу.

В возрасте 4,1 в русском языке у девочки уже упрочились согласные [tʃ] и [tʃ]: *зайчик, перчатки, еще*. Последними, в пять лет, появляются шипящие [ʃ] и [ʃ]. Интересно отметить, что эти звуки, относясь к позднему онтогенезу, и у русских детей усваиваются, как правило, в последнюю очередь, долгое время сохраняя некоторую «дефектность» в произношении.

Таким образом, можно заключить, что языковое развитие Ревекки в голландском языке полностью соответствует норме. Насколько темпы формирования фонетики в русском языке соответствуют темпам становления онтофонетики русскоязычных детей, сказать сложнее, поскольку в нашем распоряжении нет серьезных групповых исследований. По сравнению с Женей Гвоздевым, Ревекка, безусловно, отстает, но результаты Лизы Елисейевой вполне сопоставимы с результатами Ревекки. Поэтому мы

скорее склонны рассматривать девочку как пример сбалансированного билингва с высоким уровнем компетенции в обоих языках.

.....

## Литература

- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.; М., 2007.
- Доброва Г. Р., Константинова В. В. Фонетические особенности спонтанной и имитационной речи детей 6–7 лет // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013. СПб., 2014. С. 63–73.
- Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2015.
- Плаксина Е. А. Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов // Онтолингвистика – наука XXI века: Материалы международной научной конференции. СПб., 2011. С. 567–572.
- Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
- Шатохина Г. С. Русский без акцента. Мечта или реальность для наших детей? 2014. URL: [<http://deti-bilingual.com/?p=790>].
- De Bot K, Lowie W, & Verspoor M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition // Bilingualism: Language and Cognition. 2007. № 10 (01). P. 7–21.
- Flege J. E. Interactions between the native and second-language phonetic systems // An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode. Trier, 2002. P. 217–244.
- McLeod S. The International Guide to Speech Acquisition. Thomson Delmar Learning, 2007.
- Mennen I, Levelt C., Gerrits E. Dutch Speech Acquisition // S. McLeod (ed.) The International Guide to Speech Acquisition. Thomson Delmar Learning, 2007. P. 327–339.
- Oestina K. Ontwikkeling van de Russisch-Nederlandse vroeglinguale tweetaligheid: een case study. BA scriptie. Amsterdam, 2015.
- Paradis J. Early bilingual and multilingual acquisition // P. Auer, & L. Wei (eds.) Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. – Berlin, 2007. P. 15–43.

Т. Г. Трофимович  
Минск, Беларусь

## Русская речь белорусских младших школьников: из опыта анализа орфоэпических трудностей

Известно, что в Белоруссии существует ситуация близкородственно-го белорусско-русского двуязычия. Эта ситуация законодательно закреплена в Конституции РБ, статья 17 которой гласит: «Государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский».

Придание русскому языку статуса государственного наряду с белорусским стало естественным следствием практического использования этих языков в различных сферах общественной жизни. Более того, историческое развитие белорусского общества способствовало формированию билингвальной языковой личности, т. е. личности, средством общения которой являются два языка. Доказано, что практически каждый белорусский житель – реальный или потенциальный билингв, он одинаково хорошо знает русский и белорусский языки и пользуется ими или пользуется в основном одним из языков, но понимает другой и частично пользуется им (Основные итоги переписи... 2009).

Следствием указанной ситуации оказывается то, что речевое становление и развитие ребенка происходит в двуязычной среде. Типичная белорусская семья в бытовом общении использует то, что называют «трасянской». Этот результат смешения русской и белорусской речи может содержать больше русских черт, чем белорусских, и наоборот, однако остается при этом уникальным коммуникативным феноменом (Мячкоўская 2008: 171). Уникальность трасянки определяется не только тем, что происходит смешение двух языков, но и тем, что смешиваемые языки являются близкородственными. Близкое родство русского и белорусского языков означает, что на процесс овладения ими влияют транспозиционные и интерферирующие факторы.

Для русской речи белорусских младших школьников характерно наличие довольно большого количества орфоэпических ошибок, вызванных влиянием белорусского языка. Условно их можно, на наш взгляд, разделить на три группы: 1) произносительные ошибки, поддающиеся реальной коррекции, 2) произносительные ошибки, с трудом поддающиеся коррекции, и 3) практически не поддающиеся коррекции произносительные ошибки. Следовательно, целенаправленная работа по обучению русским орфоэпическим нормам в начальной школе может быть не только эффективной, но и, в силу различных причин, не давать желаемых результатов.

Близкое родство русского и белорусского языков проявляется и в том, что артикуляционные характеристики многих гласных и согласных звуков совпадают. В такой ситуации опасности возникновения произносительной ошибки нет. Например, слова *стол, лес, хлеб* и многие другие порусски и по-белорусски будут произноситься одинаково. Существующие же различия в конститутивных признаках фонем и звуков, а также в нормах их произношения в потоке речи реально проявляются.

Опыт показывает, что достаточно быстро поддаются коррекции такие ошибки в русской речи младших школьников, как произношение [γ] (*г фрикативного*) вместо [г] (*г взрывного*), [р] вместо [р'], [ч] вместо [ч'], [й] вместо [ф], [л] и некоторые другие. Так что младшие школьники

быстро учатся правильно произносить русские слова типа *город, решить, чашка, лавка, был* и т. п.

Неплохо поддается коррекции ошибка, связанная с оглушением звонкого заднеязычного согласного. По-русски звук [г] должен в соответствующих позициях оглушаться в [к], а не так, как белорусский [γ] в [х]. При должном внимании русские слова *снег, пирог, сапог* и под. школьники начинают произносить правильно.

В начальной школе проводится работа по усвоению правильных русских согласных звуков. Так, в учебнике для 2 класса М. Б. Антиповой в части первой в соответствии с программой включен параграф «Звуки [г], [г'], буква *з*», в котором указано, что в белорусском и русском языках эти звуки произносятся по-разному, но на письме обозначаются одной и той же буквой (Антипова и др. 2011: 9). Упражнения 9, 10, 11, 12, 14, 15 направлены на отработку правильного произношения звуков (Та же: 9–15). Специфическим звукам русского языка посвящен особый раздел в учебнике 2 класса «Особенности русского языка» (Там же: 4–46).

Труднее поддается исправлению ошибка, вызванная существованием в белорусской речи такого явления, как *яканье*. Известно, что *яканье* – такой тип вокализма, при котором гласные фонемы неверхнего подъема после мягких согласных в первом предударном слоге утрачивают свои различительные признаки и совпадают в одном варианте звучания (Ахманова 1969: 534). Белорусскому *яканью* соответствует русское *иканье*. Однако белорусы настойчиво привносят *яканье* в свою русскую речь: [ч'асы], [р'аб'ина], [м'асной] вместо нормативного [ч'исы], [р'и'бина], [м'исной] (значок *и* в данном случае передает звук *и*, склонный к *э*). Для отработки этой нормы в программу и учебники по русскому языку включаются разделы «*Е, я* в ударных и безударных слогах». В упрощенном виде дается правило: в русском языке не под ударением на месте букв *е, я* произносится *и* (Антипова и др. 2011: 22). В упражнениях 33, 34, 35, 36 правило закрепляется.

В процессе преподавания русского языка в начальной школе большое внимание уделяется формированию умения находить ударный слог, правильно ставить ударение в слове. В русской речи белорусов нередко встречаются акцентологические ошибки, вызванные влиянием белорусского языка. Так, по-русски следует говорить *осóба, крапíва, вёрба, тóрты, глиняный, апострóф, íмя, бра́ла, звонíт* и т. д., в то время как по-белорусски необходимо произносить *асакá, крапíва́, вярба́, тарты́, гліняны́, апóстраф, імя́, бра́ла, звóніць*. Русских и белорусских слов и форм, различающихся ударением, значительно больше, чем мы привели. Очевидно, что только целенаправленная и систематическая работа обеспечит усвоение нормативного ударения. На это сориентировано содержание действующих учебников. Могут использоваться форзацы, как

в учебнике для 2 класса М. Б. Антиповой (часть вторая), постановка знака ударения в сложных случаях, как в упражнении 120 этого же учебника (*Здесь осóба, кóчки, мхи...*) (Антипова и др. 2011: 78).

Авторы учебников по русскому языку часто прибегают к введению рубрики «Говорите правильно!», которая выделяется полиграфическими средствами. Так, например, в учебнике для 4 класса М. Б. Антиповой, Т. Н. Волынец, И. Э. Ратниковой регулярно в упомянутой рубрике приводятся слова со знаками ударения, причем отобраны они с учетом расхождения нормы. Русским формам *начáть, нáчал, началá, нáчали* соответствуют белорусские *пачáць, пачáў, пачалі*, подбор форм удачен (Антипова 2008: 5). В упражнении 148 этого же учебника ударение обозначено в словах *вэрба, подбшва* не случайно, по-белорусски нужно говорить *вярбá, падэшва* (Там же: 83).

Работа над усвоением акцентологических норм проводится в течение всего цикла начального образования, и не только в словах, различающихся ударением в русском и белорусском языках, но и в трудных случаях постановки русского ударения.

В русской речи белорусских младших школьников и не только устойчивыми являются ошибки, связанные с произношением мягких зубных согласных. Русские звуки [д'], [т'], [з'], [с'] под влиянием белорусских звуков смягчаются еще больше, возникают звуки, близкие к белорусским [дз'], [ц'], [с'], [з'] или полностью совпадающие с ними. Известно, что белорусскому литературному произношению свойственно «дзеканье» и «цеканье», т. е. твердым [д], [т] соответствуют мягкие [дз'], [ц'] (Аахманова 1965: 53). Большее смягчение [с'], [з'] определено характером этих белорусских звуков. Артикуляционно белорусские мягкие зубные согласные предполагают иное, чем в русской речи, расположение кончика языка, который должен находиться ниже на верхних зубах. Как показывает опыт, белорусский акцент в [д'], [т'], [з'], [с'] устраняется с большим трудом, точнее, практически не устраняется.

Особого внимания заслуживает произношение в русской речи белорусских младших школьников звука, обозначающегося буквой *щ* (*ща*) или сочетанием букв *сч, зч, щц*. Согласно русским произносительным нормам, указанная буква и сочетания букв обозначают звук [ш'] (*ш* долгий мягкий). В настоящее время наличие в артикуляции этого звука базы звука [ч] считается нежелательным, даже ошибочным. На это указывает «Русская грамматика» (1980: 44), «Орфоэпический словарь русского языка» подчеркивает, что очень слабый элемент [ч] возможен, однако такое произношение выходит из употребления (Орфоэпический словарь 1983: 669).

В белорусском языке нет звука [ш'] (*ш* долгий мягкий), нет и буквы *щ*. Белорусские произносительные нормы обязывают говорящего использовать сочетание звуков [шч] с четко выраженными артикуляционными

базами двух звуков: в таких словах, как *заказчык*, *перапісчык*, *шчупак* необходимо произнести [шч]. Эта норма часто становится причиной ошибок в русской речи, овладение ею требует значительных усилий и далеко не всегда эти усилия дают результат.

Рассмотрение орфоэпических трудностей, возникающих в русской речи младших школьников в результате влияния белорусского языка, можно продолжать, однако, по нашему мнению, отмеченного достаточно для того, чтобы сделать некоторые значимые выводы.

Ситуация белорусско-русского двуязычия, при которой в пределах одного социума функционируют два языка, не может не сказываться на освоении норм каждого из них. Русский язык, занимающий в настоящее время лидирующие позиции в разных сферах жизни белорусского общества, продолжает испытывать влияние белорусского языка, несмотря на мощное развитие средств массовой коммуникации. Это выражается и в том, что большое количество произносительных ошибок в русской речи дошкольников, младших и старших школьников, белорусов, говорящих по-русски, возникает из-за влияния белорусской орфоэпии. Опыт показывает, что такие орфоэпические трудности могут быть преодолены, но некоторые из них оказываются практически непреодолимыми. Можно с уверенностью утверждать, что русская речь белорусов имеет белорусский акцент – своеобразное произношение, заключающееся в произвольной замене звуками белорусского языка звуков русского (Ахманова 1969: 39).

## Литература

- Антипова М. Б. Русский язык. 2 класс. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений с белорусским языком обучения. В двух частях. Минск, 2010.
- Антипова М. Б., Верниковская А. В., Грабчикова Е. С. Русский язык. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. В двух частях. Минск, 2011.
- Антипова М. Б., Волинец Т. Н., Ратникова И. Э. Русский язык. 4 класс. Учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений с белорусским языком обучения. В двух частях. Минск, 2008.
- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
- Мячкоўская Н. Б. Мовы і культуры Беларусі. Нарысы. Мінск, 2008.
- Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы. М., 1983.
- Основные итоги переписи населения в Республике Беларусь 2009 года. Электронный ресурс. URL: [<http://census.belstat.gov.by/pdf/BOOK-ru-RU.pdf>].
- Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.



---

---

# ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

---

---

М. Д. Балтайс,  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Особенности освоения русских пространственных предлогов русско-латышскими детьми-билингвами

Целью данного исследования было выявить особенности освоения русских пространственных предложно-падежных конструкций детьми-билингвами, владеющими русским и латышским языками, в сопоставлении с русскоязычными детьми-монолингвами. Выбор предмета исследования обоснован тем, что пространственные отношения являются одними из основополагающих для человеческого восприятия и «осваиваются детьми раньше других» (Еливанова 2011: 101). Кроме того, средства их языкового выражения количественно ограничены и схожи в русском и латышском языках, что повышает вероятность интерференции, которая «интенсивнее всего проявляется полярно – при взаимодействии сходных и наиболее различающихся языковых систем» (Чиршева 2012: 70).

Для описания и анализа каждого конкретного случая детского билингвизма важно принимать во внимание многие сопутствующие и влияющие на процесс усвоения языков факторы, поэтому исследование состояло из двух этапов. На первом этапе был проведен качественный анализ информации о социолингвистических параметрах формирования билингвизма потенциальных испытуемых; при этом за основу была взята классификация параметров, представленная в (Чиршева 2012: 45–76). Данные были получены при помощи родительских опросников, созданных специально для этого исследования. Помимо вопросов о языковой ситуации в семье, в анкету вошли три вопроса о речевых особенностях детей, направленные на выяснение того, присутствуют ли в их речи явления интерференции или переключения кодов, и вопрос о типичных ошибках, допускаемых ребенком. Также в опроснике была использована таблица, посвященная усвоению существительных и глаголов, которая была взята из Мак-Артуровского теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, адаптированного для русского языка

сотрудниками лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (версия «Мишка») (Елисеева 2016).

С помощью опросников удалось собрать сведения об условиях становления русско-латышского билингвизма 6 детей, однако в качестве испытуемых выступили только четверо из них, так как они оказались примерно одного возраста. Билингвизм всех 4 детей можно было охарактеризовать как активный, детский, естественный, осознанный и бикультуральный; по остальным параметрам наблюдались различия. Билингвизм Ксаверии (5,4) и Сони (5,10) оказался одновременным, сознательным (стратегия «один родитель – один язык») и биэтническим, но при этом Ксаверия хорошо владела обоими языками, а для Сони русский язык был доминантным. Билингвизм Анны Марии (4,7) был определен как последовательный, стихийный и моноэтнический, однако без анализа конкретного языкового материала сложно было сказать, насколько он сбалансирован. Наконец, Роберт (5,2) оказался трилингвом: в отношении пары «русский – латышский» его билингвизм был одновременным, стихийным и моноэтническим, но при этом русский язык для него являлся доминантным.

Вторым этапом послужил срезовой эксперимент, посвященный изучению усвоения испытуемыми следующих предложно-падежных конструкций: *в + пред. п.*, *в + вин. п.*, *из + род. п.*, *перед + тв. п.*, *за + тв. п.*, *за + вин. п.*, *из-за + род. п.*, *над + тв. п.*, *под + тв. п.*, *под + вин. п.*, *из-под + род. п.*, *на + пред. п.*, *на + вин. п.*, *с + род. п.*, *между + тв. п.*, *через + вин. п.*, *к + дат. п.* В качестве испытуемых экспериментальной группы выступили 4 русско-латышских ребенка-билингва: Соня (5,9), Ксаверия (5,8), Роберт (5,2) и Анна Мария (5,0). В контрольную группу вошли 10 русскоязычных учащихся детского сада № 34 Петродворцового района Санкт-Петербурга в возрасте от 5,2 до 6,6 лет. Вторую контрольную группу составили 10 студенток СПбГУ; им было предложено выполнить только первое задание.

Эксперимент состоял из трех заданий. В качестве первого задания каждому испытуемому предлагалось рассказать историю, опираясь на картинки из книги Николая Радлова «Рассказы в картинках», предъявляемые по очереди. Был выбран рассказ «Как белка ездила в гости», потому что его сюжет располагает к употреблению пространственных предлогов. Второе задание заключалось в том, что испытуемому рассказывалась история, в контексте которой нужно было отвечать на вопросы, связанные с местоположением или перемещением объекта относительно локализатора на предъявляемых картинках. В рамках третьего задания испытуемому предъявлялась большая картинка, сочетающая в себе множество разных объектов, изображенных как в статике, так и в динамике. Испытуемый должен был ответить на вопросы, содержащиеся в себе предложно-падежные конструкции. При анализе ответов принимались во внимание все попытки, сделанные испытуемыми. Материал второго

и третьего задания был создан специально для этого исследования. При этом предварительно был проведен пилотный эксперимент, по результатам которого некоторые задания были доработаны.

Срезовой эксперимент показал, что усвоение русских пространственных предлогов русско-латышскими детьми-билингвами находится в пределах нормы, соответствующей их возрастной группе, а в ряде случаев даже превосходит ее. Так, на диаграмме 1, которая представляет процентное соотношение разных типов «неправильных» (то есть не соответствовавших искомым) ответов, можно видеть, что в рамках задания на порождение среди ответов детей-билингвов (темно-серая шкала) полностью отсутствовали дейктические средства выражения пространственных отношений (категория выделена двойным подчеркиванием), которые характерны для второго этапа абстрагирования от собственного тела (Еливанова 2004: 15). В то же время количество употребленных предлогов-падежных конструкций (соответствующие категории выделены одинарным подчеркиванием) в целом было выше, чем у детей-монолингвов.

Успешность выполнения заданий детьми-билингвами была связана с такими параметрами их билингвизма, как сбалансированность, активность и сознательность формирования. Так, в ответах Ксаверии было зафиксировано меньше всего «ошибок» на порождение как по сравнению с другими детьми-билингвами, так и по сравнению с испытуемыми контрольной группы; в задании на понимание ею была допущена всего одна «ошибка». Ответы Сони в задании на порождение также стремились к верхней норме.

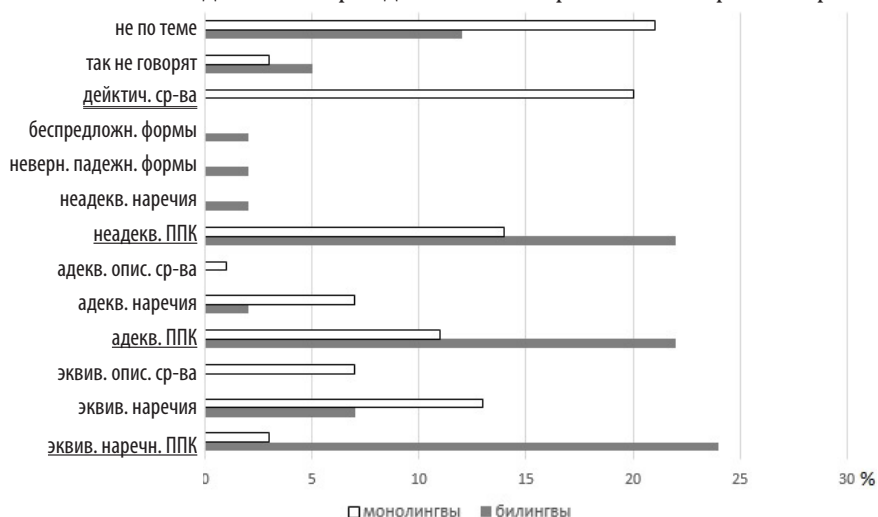


Диаграмма 1. Процентное соотношение разных типов «неправильных» ответов.

Анализ собранных нарративов также выявил различия между результатами детей-билингвов: значения проанализированных показателей (объем нарратива в словах, средняя длина высказывания в словах на общее число высказываний, количество пространственных предложно-падежных конструкций на данный объем, количество пространственных наречий на данный объем) для Ксаверии стремились к верхней норме, в то время как характеристики нарративов Роберта и Сони находились на среднем уровне, а в некоторых случаях были даже ниже среднего. Интересны результаты Анны Марии: в ее нарративе, показатель объема которого является одним из самых высоких, самая большая концентрация локативных наречий по сравнению с другими детьми; в то же время она почти не использовала конструкции с предлогами, а средняя длина ее высказываний – одна из самых низких.

Кроме того, при анализе результатов эксперимента были отмечены примеры влияния латышского языка на выбор русской предложно-падежной конструкции детьми-билингвами. При выполнении Анной Марией задания на понимание было зафиксировано переключение кодов: отвечая на вопросы, она в некоторых случаях сначала говорила латышские слова, а потом исправлялась. В задании на порождение вместо конструкции *из-за + род. п.* («из-за клубка») она употребила выражение *из б́ока*, которое, скорее всего, является калькой с латышского. Конструкция *из-за + род. п.* сама по себе довольно сложна для усвоения, из-за сложности своего языкового выражения (Еливанова 2004: 20). Так, двое детей-билингвов (Роберт и Соня) в этом случае употребили конструкцию *из + род. п.*; та же тенденция наблюдается в ответах контрольной группы, а также в результатах задания на понимание для обеих групп испытуемых. Тем не менее, ответ Анны Марии привлекает внимание, поскольку выражение *из б́ока* является малочастотным (11 вхождений в основном корпусе Национального корпуса русского языка<sup>1</sup>) и не употребляется в данном контексте. В латышском языке имеется похожее выражение *nuo sāniet* ‘сбоку, со стороны’ (Латышско-русский словарь 1981: 782), которое содержит слово *бок*. Учитывая, что Анна Мария – единственная из всех испытуемых обеих групп, кто в своих ответах использовал наречие «сбоку» и предлог *сбоку + род. п.*, можно предположить, что в данном случае *из б́ока* действительно представляет собой кальку. Все упомянутые наблюдения позволяют сделать вывод о том, что в данный момент системы усваиваемых Анной Марией языков находятся в состоянии активного взаимодействия из-за преобладания латышского языка в ее окружении.

Также было замечено, что латышский язык в ряде случаев мог косвенно влиять на выбор предложно-падежной конструкции; самым ярким примером подобной интерференции служит активное употребление конструкции *посередине + род. п.* детьми-билингвами, а особенно – использованная

1. <http://www.ruscorpora.ru/>

тремя из них формулировка *poseredine ih*, которая полностью отсутствовала в ответах контрольной группы и почти не встречается в современном русском литературном языке. В то же время прослеживается тенденция к использованию русскоязычными детьми наречия *poseredine* и семантически эквивалентных ему описательных средств. При этом искомая конструкция *među + tv. n.* была употреблена лишь трилингвом Робертом, хотя задание на понимание показало, что в пассивном словаре большинства испытуемых эта конструкция присутствует. Предлог *među + tv. n.* является сравнительно малочастотным и передает сложные смысловые отношения: при его употреблении детям приходится оценивать взаимное расположение сразу трех предметов (Еливанова 2004: 20). Вместе с тем, несвойственное детям-монолингвам использование наречного предлога *poseredine + rod. n.*, особенно в формулировке *poseredine ih*, можно объяснить тем, что оба существующих в латышском языке предлога со значением *među – vidū + gen.* и *starp + acc.* – продолжают быть тесно связаны с родственными им существительными: *vidus* ‘середина’, *vide* ‘среда’ (Андронов 2002: 212), *starpa* ‘промежуток (между предметами)’ (Там же: 186). Русский предлог *poseredine + rod. n.* явным образом связан с такими словами, как *середина*, *среда* и др., в то время как родственные связи предлога *među + tv. n.* не так очевидны, из-за чего дети-билингвы могут невольно отдавать предпочтение более «привычному» для них употреблению.

Итак, по результатам проведенного эксперимента можно утверждать, что использованная в настоящей работе методика, предполагающая организацию эксперимента в три этапа, в целом подтвердила свою эффективность для детей рассматриваемой возрастной группы (5–6 лет) и может успешно применяться при исследовании детской речи. Сочетание трех типов заданий позволяет осуществить перекрестную верификацию результатов и определить, на какой стадии усвоения находится та или иная конструкция. В то же время при составлении эксперимента на основе данной методики рекомендуется обращать особое внимание на формулировку стимульных вопросов, чтобы избежать эффекта прайминга, а при использовании картинок в качестве материала эксперимента – на их наглядность и однозначность.

.....

## Литература

Андронов А. В. Материалы для латышско-русского словаря: Около 9 тысяч слов в основной части. СПб., 2002.

Еливанова М. А. Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.

Еливанова М. А. Освоение детьми школьного возраста локативных синтаксисом, обозначающих ориентацию в рамках трехмерной сетки координат // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 100–121.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново, 2016.

Латышско-русский словарь. Т. 2. Рига, 1981.

Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

В. В. Казаковская  
Санкт-Петербург, Россия

## Именное словообразование в речи моно- и билингвальных детей раннего возраста <sup>1</sup>

В докладе освещаются начальные этапы развития деривационной системы в сфере русских имен существительных. Обсуждаются результаты сравнительного анализа этого процесса в моно- и билингвальной ситуациях. Материалом для наблюдений служат лонгитюдные записи спонтанной речи (CHILDES) русскоязычного мальчика Филиппа и девочки Ани, одновременно осваивающей русский и немецкий языки<sup>2</sup>.

Исследование фокусируется на изучении направлений именной деривации и ее особенностей в речи обоих детей, а именно на выявлении начальных моделей и способов образования новых слов путем аффиксации (в большей степени свойственной славянским языкам) и словосложения (присущего, в частности, германским), а также на анализе используемых детьми словообразовательных средств и их семантики. В каждом из корпусов определяется степень разнообразия (*lemmas*), частотности (*tokens*) и продуктивности именных дериватов, характеризуются окказиональные производные слова, отмечается наличие словообразовательных пар и их многочисленность, прослеживается развитие словообразовательных цепочек и гнезд.

Существенным элементом работы является сопоставление с результатами, полученными при изучении закономерностей окказионального словообразования (в том числе в сфере именных композитов) в речи русскоязычных монолингвальных детей (см., например, (Цейтлин 2009, Харченко, Озерова 1999)). Поскольку упомянутые результаты базируются, главным образом, на анализе дневниковых наблюдений родителей, с привлечением корпусных данных спонтанной речи общая картина становления данного компонента системно-языковой компетенции

---

1. Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФ (грант 14-18-03668).

2. Особенности первого корпуса подробно освещались, в частности, в (Воейкова 2011), второго – в (Гагарина, Райхель 2013).

ребенка становится более полной и достоверной. Попутной задачей предпринятого исследования является проверка гипотезы, согласно которой развитие деривации осуществляется в соответствии с так наз. многокомпонентной моделью сложности, *a building-block model of complexity* (Zurek 1990, Dziubalska-Kořaczuk 2014).

Помимо обнаружения сходств и различий в процессе именного словообразования при моно- и билингвизме, поднимаются вопросы о том, всегда ли в речевой продукции маленького ребенка непроизводные слова (симплексы) предшествуют производным (дериватам), а словообразовательные форманты начинают использоваться в первую очередь с симплексами и лишь затем – с дериватами и/или композитами (Казаковская, Сизова 2015, Kazakovskaya 2017). Наконец, затрагивается проблема интерференции – влияния того, каким образом отражаются типологические особенности усваиваемого ребенком второго языка на онтогенез данного фрагмента языковой системы в первом. Последний вопрос предполагает обращение к анализу развития аффиксации и словосложения в разноструктурных языках в ситуации одноязычия (Argus, Kazakovskaya 2013, Dressler et al. 2016).

Несмотря на то, что наши результаты имеют на сегодняшний день статус анализа случая (*case study*), не вызывает сомнения тот факт, что в речи наблюдаемых детей подавляющее большинство именных дериватов образовано от существительных (что означает немногочисленность отглагольных и отадъективных моделей), а основным способом словообразования является аффиксация, в рамках которой, в свою очередь, наиболее частотными формантами оказываются суффиксальные морфемы с уменьшительно-ласкательной семантикой, служащие диминутивизации (Savickiene, Dressler 2007). Кроме того, в речи обоих детей а) номинации конкретных предметов (объектов и субъектов) предшествуют – по времени своего появления – абстрактным наименованиям; б) количество диминутивов превышает количество дериватов, которые могут быть охвачены условным понятием «недиминутивы» (к числу последних принадлежат номинации детенышей, лиц женского пола и единичных предметов (сингулятивы), а также слова, являющиеся стилистическими (разговорными) модификациями (Русская грамматика 1980); в) суффиксация предшествует префиксации и их одновременной реализации (см. *early positional salience*); а г) аффиксация – словосложению, в том числе смешанному (см. *synthetic compounds*) (Dressler et al. 2016, 2017). Окказиональные существительные одинаково нечастотны в обоих корпусах: их «удельный вес» от общего количества существительных в детской речи не превышает нескольких процентов. При этом все зафиксированные окказионализмы построены по продуктивным моделям.

Вместе с тем в усвоении именных деривационных моделей в моно- и билингвальной ситуациях были отмечены некоторые различия.

Основное несходство заключается в существенно меньшем количестве дериватов, а также словообразовательных пар, цепочек и гнезд в речи билингвальной девочки. В целом результаты анализа свидетельствуют о ее некотором отставании по рассматриваемому параметру, или компоненту системно-языковой компетенции, что подтверждает общую и уже хорошо известную тенденцию превосходства билингвов в общем «кумулятивном» языковом (и, по недавним свидетельствам, когнитивном) развитии и отставания от сверстников-монолингвов в каждом из языков (см., в частности, (Białystok 2009)). Любопытным фактом кажется небольшое количество русских композитов в речи Ани на фоне ее общей погруженности в «компаративно богатый» немецкий язык (Dressler et al. 2017), несмотря на наличие специфически детских композитов (см. *childish compounds* (Там же)) и случаев редупликации, отсутствующих в речи русскоязычного мальчика.

Попытка верификации упомянутой выше модели на данных русско-го речевого онтогенеза подтвердила ее применимость к последним лишь частично. Так, две трети именных лексем (*lemmas*) появились в речи русскоязычного монолингвального ребенка как дериваты и более 70% из их числа не имели пары (то есть соответствующего симплекса) до конца периода наблюдений. Однако, действительно, словообразовательные форманты (в том числе нулевые суффиксы) использовались сначала с непроизводными (нечленимыми) основами, после чего присоединялись к основам производным — дериватам и композитам (включая их синтетические разновидности).

Одной из перспективных задач, стоящих перед данным исследованием (предполагающим также изучение отадъективных и отглагольных дериватов), является анализ речи взрослых, обращенной к детям – то есть получаемого ими лингвистического и н п у т а, с целью обнаружения, во-первых, характера влияния речи-источника на языковую систему ребенка и, во-вторых, задействованных в этом процессе механизмов, в особенности так таз. подстраивания (*fine-tuning*).

.....

## Литература

- Войкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гагарина Н., Райхель А. Зайцы расплавят когти и жишь ты хир? Инновации русско-немецкоязычных детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. СПб., 2013. С. 195–212.
- Казаковская В. В., Сизова О. Б. Сложные слова в онтогенезе и дизонтогенезе: корпусные и экспериментальные исследования // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015. СПб., 2015. С. 94–98. [URL: <https://www.researchgate>.



- net/publication/280668219\_Sloznye\_slova\_v\_ontogeneze\_i\_dizontogeneze\_korpusnye\_i\_eksperimentalnye\_issledovania].
- Русская грамматика: В 2-х т. 1980. Т. 1. М., 1980.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Харченко В. К., Озерова Е. Г. Сложные слова в детской речи. Белгород, 1999.
- Argus R., Kazakovskaya V. Acquisition of compounds in Estonian and Russian: frequency, productivity, transparency and simplicity effect // Eesti Rakenduslingvistika Uhingu Aastaraamat. 2013. № 9. P. 23–42.
- Białystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. Bilingualism // Language and Cognition. 2009. № 12 (1). P. 3–11.
- Dressler W. U., Korecky-Kröll K., Sommer-Lolei S., Argus R., Dabašinskienė I., Johansen Ijäs J., Kazakovskaya V., Laalo K., Thomadaki E. First-Language Acquisition of Synthetic Compounds in Estonian, Finnish, German, Greek, Lithuanian, Russian and Saami // 49<sup>th</sup> Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea (31 August – 3 September 2016). Book of Abstracts. Naples, 2016. P. 391–393. URL: [[https://www.researchgate.net/publication/314155204\\_First-Language\\_Acquisition\\_of\\_Synthetic\\_Compounds\\_in\\_Estonian\\_Finnish\\_German\\_Greek\\_Lithuanian\\_Russian\\_and\\_Saami](https://www.researchgate.net/publication/314155204_First-Language_Acquisition_of_Synthetic_Compounds_in_Estonian_Finnish_German_Greek_Lithuanian_Russian_and_Saami)].
- Dressler W. U., Kilani-Schoch M., Ketrez N. (Eds.). Nominal Compound Acquisition [Language Acquisition and Language Disorders Series]. Amsterdam, 2017 (in press).
- Dziubalska-Kończak K. (Ed.). Special volume on linguistic complexity. Papers and Studies in Contemporary Linguistics. 2014. № 50 (2).
- Kazakovskaya V. Acquisition of nominal compounds in Russian // Nominal Compound Acquisition [Language Acquisition and Language Disorders Series]. Amsterdam, 2017 (in press).
- Savickiene I., Dressler W. U. (Eds.). The Acquisition of Diminutives: a cross-linguistic perspective. Amsterdam, 2007.
- Zurek W. H. (Ed.). Complexity, Entropy and the Physics of Information. Redwood City, 1990.

Н. Г. Мальцева  
Саратов, Россия

## Индивидуальные детские стратегии в расширенном контексте

Данная статья продолжает экспериментальный проект, который исследует усвоение именной морфологии русскоязычными детьми (Мальцева, Ступс 2015).

Эксперимент представляет собой задание на продуцирование падежных форм вымышленных существительных с целью проверить,

существует ли четкое разделение правил и аналогий в ситуации порождения падежных форм квазислов. Изначально мы реплицировали эксперимент Краевского и коллег (Krajewski at al. 2011) на выявление способа усвоения флективной грамматики, которое может быть объяснено с привлечением двух конкурирующих моделей: односистемной модели (McClelland, Bybee) и модели двойного пути (Pinker, Ullman). Выводы польских исследователей не подтверждают существования жесткого противопоставления регулярных (производимых по правилам) и нерегулярных (извлекаемых из памяти) форм, постулируемых для двусистемного подхода, однако и не обнаруживают зависимости продуктивности от частотности прототипа в инпуте, что обязательно для односистемного подхода. Полученные Краевским данные, таким образом, не могут однозначно свидетельствовать в пользу той или иной модели, что требует продолжения экспериментальных исследований на материале других морфологически богатых языков.

В настоящее время наш эксперимент находится в стадии статистической обработки собранных данных, на основании чего возможно будет рассуждать о преобладающем механизме построения индивидуальной падежной грамматики. На данном этапе наше внимание привлекают выявленные различия между испытуемыми, обуславливающие, как нам кажется, степень сформированности навыков падежной морфологии.

Индивидуальные различия детей в процессе усвоения языка плодотворно изучаются отечественными онтолингвистами Т. В. Ахутиной, Г. Р. Добровой, В. В. Казаковской, И. Г. Овчинниковой, О. Б. Сизовой и др. Мы хотели бы дополнить данное направление исследований нашими наблюдениями. В центре нашего внимания – индивидуальные стратегии выполнения детьми предложенного задания. В нашем эксперименте задание представляет определенную сложность для исполнителя вследствие того, что он не может извлечь требуемую форму из памяти; выявляются варианты речевого поведения ребенка, когда он не находит подходящей аналогии и не знает «правильного» ответа.

Выявленные индивидуальные различия могут быть объяснены действием различных факторов внешнего и внутреннего характера. Нам особенно близки постулаты когнитивной нейропсихологии Т. В. Ахутиной, которые включают компонентное описание языковой способности и объяснение уровня освоенности той или иной речевой операции состоянием невербальных психических функций.

Среди этих функций в первую очередь следует назвать память. Известно, что количество ошибок при воспроизведении вымышленных слов (nonwords) положительно коррелирует с их длиной (Gathercole 2006, Jansen at al. 2015). Это подтверждается и на нашем материале. Недостаточной памятью может объясняться целый ряд наблюдаемых

явлений, как в приведенных ниже фрагментах интервью (ударная гласная выделена, требуемый (правильный) вариант приведен в скобках).

Искажения звукового облика слова достоверно чаще наблюдаются в многосложных словах-стимулах: *с мѝницей* (с мѝмицей), *ѹчику* (бѹчиху), *лахмѹтой* (лахмѹтой), *медѣрик* (мегѣрик). Более сильные искажения являются следствием упрощения программы действия или нарушения ее реализации. При этом заметно стремление к сохранению слоговой и/или ритмической структуры, фонетико-фонематических черт исходной формы: *кльнѧ* (кнырѧ), *марсѧк* (порсѧк), *паилѧйтом* (апелѧйдом).

Многие затруднения испытуемых являются следствием разной степени сформированности высших психических функций: 1) трудностями программирования, регуляции и контроля деятельности и 2) трудностями приема, переработки и хранения информации (Ахутина 2004).

Склонность к упрощению программ объясняет большое количество слоговых элизий, перестановок звуков: *мѝца* (мѝмица), *пlachѧ*, *пачѧ* (лопочѧ), *бѹхой* (бѹчихой), *бѣриком* (с мегѣриком), *лѧйтом* (апелѧйдом). Более серьезные искажения приводят к замене требуемой формы конфабулятом, имеющим только отдаленное сходство с опорными словами: *герѧка* (гро), *овочкѧ* (лопочѧ), *пизискѧ* (порсѧк), *дривѧн* (дриманѧ), *муцѧцо* (верцѧ), *кинкѧйта* (мегѣрика).

Особенности индивидуальных показателей ВПФ могут влиять на поведение ребенка и степень его кооперативности во время проведения эксперимента.

Коммуникативная стратегия «выкручивания» (Доброва 2007) у младших детей, по нашим наблюдениям, обусловлена трудностями поддержания активного тонуса функционирования мозга, иначе говоря, быстрой утомляемостью и/или колебаниями активности. Данная стратегия проявляется в косвенных отказах участвовать в эксперименте – дети инициируют не связанный с заданием диалог с экспериментатором, отвечая на вопросы, не задумываясь называют первое попавшееся слово или другой предмет, тоже присутствующий на картинке и т. д., напр.: *Кто это? – Это? Тыква большая. – А на тыкве кто? – Не знаю* (Никита 2,7,9). Одним из вариантов стратегии ухода от ответа можно считать случаи, когда ребенок продуцирует известные ему формы реальных слов, на которые похоже словостимул: *мышка-норушка* (снѹшка), *моржа* (морзѧ, В. п.), *ковриком* (ковбичком).

Самая частая реакция ребенка на незнание требуемой формы – повторение одной из предъявленных экспериментатором опорных падежных форм слова-стимула, что может быть описано как прайминг-эффект.

Экспериментатор, показывая картинки: *На столе лежит крула. Мальчик играет крулой. Что видит мама? – Крулѧй* (крулѧ).

Понятие естественного прайминга введено в лингвистический обиход М. В. Русаковой (2013). Исследуя свои речепорождения, она одна из

первых обратила внимание на то, что ошибочное употребление одно-коренных или фонетически созвучных словоформ может быть вызвано их близким соседством в потоке речи. В описываемых нами условиях прайминг занимает ведущее место при невозможности продуцирования требуемой формы. Прайминг-эффект возрастает на фоне утомления, комбинируется с другими явлениями, свидетельствующими о трудностях реализации программы действия, ее упрощении. При трудностях переключения прайминг приобретает характер персеверации («застревания»). Так, Агате (3,2,18) выполнение заданий дается с трудом; отмечается слабая вербальная память, сложности с концентрацией внимания. Почти все ответы произведены при повторном предъявлении опорных стимулов. Предъявленный первым стимул «кныр» в дальнейшем замещает два последующих стимула («снущка», «гро»).

Испытываемые детьми трудности, отраженные в ошибках, имеют полифакторную природу. Нейропсихологические факторы трудно отделить от поведенческих, и вместе они определяют степень развития индивидуальной грамматики. Приведем несколько примеров:

Для Вики (4,0,17) запоминание слов-стимулов, по-видимому, представляет трудность, поэтому по мере уставания она по собственной инициативе начинает повторять за экспериментатором все предъявленные словоформы. Далее возрастает количество прайминговых форм – ребенок не делает попыток произвести нужную форму, просто повторяет сказанное экспериментатором. Наряду с этим Вика фонетически адаптирует трудные стимулы: *panđla* (paпaђ), *гурб* (грб).

Федя (2,6,5) хорошо развит для своего возраста. Правильные и неправильные ответы распределены крайне неравномерно. В начале эксперимента велик процент правильно образованных словоформ. Перед каждым ответом он долго думает и, если ответ вызывает затруднения, молчит. Количество отказов от ответа возрастает. Ребенок использует разные стратегии избегания – дважды отлучается якобы в туалет, отодвигается от картинок, вместо слов-стимулов использует узуальные слова – *сердечко*, *коробка*, *стол*. Федя из семьи с высоким социокультурным статусом, постоянно окружен вниманием взрослых, посещает большое количество дополнительных занятий.

У Веры (3,9,16) хорошая память, внимание, фонетические навыки. Несколько раз она спонтанно реагирует на картинки, например: – *А это... – Медведь!* Уставание проявляется в «смазанной» артикуляции последних стимулов: *въ'ькб* (вурико).

Как мы видим, морфологические умения, тестируемые в эксперименте, являются сложным интегративным навыком. Доступные ресурсы опыта, памяти, внимания определяют стратегию выполнения задания в каждом конкретном случае. С этой точки зрения стратегия предстает

инструментом компенсации недостаточно развитых компонентов речевой способности другими механизмами. Так, в описанном нами эксперименте использование прайминговых форм (повторение сказанного экспериментатором) выполняет роль дефолтной стратегии при невозможности/ сложности выполнения задания.

Нашей основной целью было показать, что индивидуальная грамматика является частью более общих когнитивных умений ребенка и существует на их основе. Базовые когнитивные способности, прежде всего внимание и память, составляют материальный фундамент речевого развития, в котором есть сильные и слабые звенья. Компенсаторные перестройки, следовательно, являются составляющей индивидуального стиля усвоения языка. Таким образом, оказывается крайне важным сравнивать состояние речевых и неречевых функций и вписывать грамматику в неязыковой контекст.

### Литература

- Ахутина Т. В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики. СПб., 2004. С. 225–247.
- Доброва Г. Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной научной конференции. СПб., 2007. С. 57–64.
- Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М., 2013.
- Сизова О. Б.* Индивидуальные грамматические стратегии младших школьников // Проблемы онтолингвистики – 2009: Материалы международной конференции (17-19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). СПб., 2009. С. 172–178.
- Мальцева Н. Г., Ступс А.* Усвоение морфологии имени существительного носителями унаследованного русского языка // Проблемы онтолингвистики – 2014: двуязычие: Материалы международной научной конференции. 3–5 марта 2014 г., Санкт-Петербург. СПб., 2015. С. 134–137.
- Gathercole S.* Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship // Applied Psycholinguistics. 2006. № 27. P. 513–543.
- Jansen B., Meir N., Baker A., Armon-Lotem Sh.* On-line comprehension of Russian case cues in monolingual and bilingual children with L2/Hebrew and L2/Dutch // BUCLD 39: Proceedings of the 39th annual Boston University Conference on Language Development. 2015. P. 266–278.
- Krajewski G., Theakston A., E. Lieven V., Tomasello M.* How Polish children switch from one case to another when using novel nouns: Challenges for models of inflectional morphology // Language and Cognitive Processes. 2011. № 26 (4-6). P. 830–861.

Е. Ю. Протасова  
Хельсинки, Финляндия

Н. М. Родина  
Москва, Россия

## Овладение согласованием в роде у монолингвов и билингвов

Общим местом в исследованиях становления двуязычия стало положение о том, что двуязычные дети в принципе проходят в овладении каждым из языков те же стадии, что и одноязычные дети, но, возможно, с некоторым отставанием от них (Изучение 2010, Формирование 2012). При этом общие для языков явления усваиваются быстрее и правильнее. В последних наших работах демонстрируется, что ошибки билингвов делятся на три категории: ошибки усвоения, совпадающие с ошибками монолингвов; ошибки, допускаемые под влиянием второго языка пары, специфичные для билингвов; ошибки незнания, когда некоторое слово отсутствует в обиходе билингва (или монолингва) и трактуется иным способом. Рассмотрим, какой материал дает для понимания процессов согласования в роде (в единственном числе) у монолингвов и билингвов эксперимент по выбору прилагательного.

Категории рода в финском языке нет, однако иногда его можно отразить у существительных при помощи редких, но продуктивных суффиксов *-tar* (ж.р.) и *-ikko* (м.р.) (Engelberg 2002, Laakso 2005, Tainio 2006). У личных местоимений третьего лица род не выражен. В силу формального сходства некоторых окончаний финских существительных с русскими (например, *-ka/kä*, *-us/-ys*, *-in*, *-ko/-kö*) носители русского языка, изучающие финский, в частности, заимствуя слова в русский, приписывают им соответствующий род. Довольно часто встречается и окончание *-i*, тогда скорее русскоязычный может решить, что лучше использовать это слово как существительное множественного числа. В свою очередь носители финского языка, изучающие русский, колеблются в установлении рода существительных и местоимений и могут неправильно выбрать окончание прилагательного. Обычно смешиваются мужской и женский род, а средний интерпретируется как женский или мужской (Mustajoki 1992). Мы также отмечаем вариативность женского и среднего рода у билингвов (Протасова 2006). Дополнительной трудностью для носителей финского языка можно считать то, что некоторые значения, выраженные в русском языке прилагательными, в финском являются составной частью сложного существительного, а некоторые – генитивом зависимого существительного в препозиции к следующему существительному.

В статье (Schwartz et al. 2015) сравнивались речевые реакции двуязычных детей, одним из языков которых был русский, в сопоставлении с монолингвами того же возраста или на год младше. Использовались те же стимулы, что и в нашем эксперименте. Вторым языком детей, кроме финского, были немецкий, английский и иврит. Подтвердились общие положения о сходстве пути усвоения и отставании от монолингвов. Выяснилось, что наиболее близкая к русской система рода в немецком языке дает положительный эффект: результаты билингвов из Германии были лучше, чем у билингвов из Израиля (в иврите два рода), а у финско-русских билингвов (финский – агглютинативный язык) лучше, чем у англо-русских билингвов (английский – аналитический язык).

**Дизайн эксперимента.** Тестировались дети двух с половиной – семи лет. В Хельсинки дети были младше, чем в Москве в контрольном исследовании. Невозможно было найти больше детей младшего возраста, т. к. они еще не ходили в детский сад. Напротив, в Финляндии нельзя было найти в детском саду детей более старшего возраста, т. к. они уже учатся в школе. После краткой беседы с ребенком взрослый предъявлял картинки на экране компьютера и задавал вопрос, стимулируя продолжение ответа, например: «Эта собака маленькая, а эта?..» Предполагалось, что ребенок ответит: «Большая», после чего экспериментатор кивал и показывал следующую картинку на экране. Так предъявлялось вразбивку 70 стимулов, отражавших разнообразие структур существительных с точки зрения рода, места ударения и типа склонения. Все стимулы изображают знакомые детям предметы.

**Монолингвы из Москвы.** Участвовало 35 детей. Несколько раз дети каждого возраста самоисправлялись. Самоисправления, возможно, очень ценны, т. к. показывают, что ребенок говорит не автоматически, а контролирует себя, слышит неточность, понимает, в чем она, знает, как заменить неверный род.

Среди 4-х детей 4–5 лет один назвал большую мышь *большое крыса*. *Карусель* дважды названа в среднем роде *большое*; один раз *пуговица большое*. Произнесение *большае* было отмечено со словом *облако*. Трое сказали *большой соль*, один – *большое дверь*, один – *большая платье*, один – *большая шкаф*.

Среди 11 детей 5–6 лет произнесение *большае* встретилось в сочетании со словом *облако*, произнесение *большоя* со словами *дерево* и *помидор*. Вместо *мышь* произносилось единожды *мышка*, вместо *кость* – *косточка*. *Коса* один раз оказалась *длинная*, а не *большая*. Встретилось однажды *большая платьице*. Один раз была оговорка: *большая большое кровать*.

Среди 18 детей 6–7 лет *мышь* один раз была названа *мышка*. Было несколько смысловых замен: трое о *косе* говорили, что она *длинная*, а не *большая*; один ребенок вместо большого пирога назвал изображение

*большой пиццей*, а один большое *пятно* назвал *здоровым*. Одним ребенком в двух случаях было произнесено не *большое*, а *большае платье / ма-сло*. Один ребенок 6,2 сказал о карусели *большое*. Двое сказали о *платье большая*.

В московском обследовании участвовали **два билингва**. У ребенка-билингва (5,1) 13 ошибок; это случаи: *карусель большое, яблоко / ведро / колесо / дерево / облако / солнце / платье / кольцо / седло / гнездо / окно / мороженое – большая*. Ребенок-билингв (6,7) допустил 9 ошибок, заменяя средний род женским (*ведро, колесо, дерево, облако, платье, пятно, сердце, лекарство, гнездо*). Еще два потенциальных билингва (судя по именам) не ошибались (их данные включены в общий подсчет). Московские билингвы, как мы увидим дальше, делали ошибки, сопоставимые с ошибками билингвов из Хельсинки.

**Билингвы из Хельсинки.** Участвовали 38 билингвов в возрасте от 2,6 до 6,0 (средний возраст 4,10), из них две трети (25 детей) – из двуязычных семей. В скобках указывается общее число ошибок. Нижеследующий порядок презентации результатов не соответствует порядку предъявления стимулов (тот был смешанным), но следует за родом и типом склонения. Результаты по ошибкам таковы.

По женскому роду, 1 скл. (20 существительных): **коса** – 1 м.р., 1 ср.р., два раза *длинная* (2); **рука** – 3 м.р., 2 ср.р. (5); **сумка** – 4 м.р. (4); **лампа** – 5 м.р., 1 ср.р. (6); **лента** – 4 м.р., 2 ср.р. (6); **свечка** – 5 м.р., 1 ср.р. (6); **кукла** – 7 м.р. (7); **книга** – 6 м.р., 5 ср.р., один раз *книжка* (11); **девочка** – 3 м.р., 1 ср.р. (4); **машина** – 8 м.р., 1 ср.р. (*масинака*) (9); **собака** – 4 м.р. (один выбрал *черный*) (4); **капуста** – 3 м.р., 2 ср.р. (5); **линейка** – 5 м.р. (5); **бутылка** – 7 м.р. (7); **тетрадка** – 4 м.р. (4); **коробка** – 7 м.р., 1 ср.р. (8); **картина** – одна замена на *картинка* с ж.р.; 4 м.р. (в том числе один случай *картинка*), 1 ср.р. (5); **кастрюля** – 6 м.р. (один раз – *большой кастрюль*), 1 раз – *ай*, 2 ср.р., один раз – *большёйка* (10); **радуга** – 5 м.р., 2 ср.р. (7); **пуговица** – 5 м.р., 1 ср.р. (6). Среднее число ошибок – 6,05.

По мужскому роду, 2 скл. (20 существительных): **слон** – 1 ж.р., 1 *большуший* (1); **нос** – 2 ж.р., один раз *большуший* (2); **стол** – 2 ж.р., один раз *большуший* (2); **кран** – 1 ж.р., 1 ср.р. (2); **зонт** – 1 ж.р., 1 ср.р., 3 формы *зонтик* (2); **дом** – 1 ж.р., 2 ср.р., один раз *большуший* (3); **стул** – 1 ж.р., 1 ср.р. (3); **шкаф** – 3 ж.р., 2 ср.р., один раз замена на *кафтик* (5); **стакан** – 1 ж.р., 1 ср.р. (2); **пакет** – 1 ж.р., 2 ср.р., одна перестановка звуков *капет* (3); **пирог** – 3 ж.р., 1 ср.р. (4); **жсираф** – 3 ж.р., 1 ср.р., один раз *большуший* (4); **кувшин** – 2 ж.р., 2 ср.р. (4); **аист** – 4 ж.р. (4); **пончик** – 3 ж.р., 1 мн.ч., одна замена на *большой помпончик* (4); **ящик** – 3 ж.р., 3 мн.ч. (в том числе дважды с существительным *ящики* во мн.ч.) (6); **барабан** – 2 ж.р., 1 ср.р. (3); **телефон** – 3 ж.р., 1 ср.р. (4); **помидор** – 2 ж.р., 2 ср.р., один раз *большуший* (4); **телевизор** – 2 ж.р. (2). Среднее число ошибок – 3,05.



По среднему роду, 2 скл. (20 существительных): **окно** – 1 ж.р., 2 м.р. (3); **письмо** – 3 ж.р., 2 м.р., одна форма *больше* (6); **пятно** – 4 ж.р., 4 ср.р. (8); **гнездо** – 3 ж.р., 6 м.р. (9); **седло** – 7 ж.р., 3 м.р. (10); **яйцо** – 6 ж.р., 5 м.р. (11); **пальто** – 6 м.р., 7 ж.р. (13); **кольцо** – 9 ж.р., 5 м.р. (в том числе один раз самоисправление: *больше* – *большой*), один раз *большущее* (14); **ведро** – 11 ж.р., 4 м.р. (в том числе *большой ведёр*) (15); **масло** – 4 ж.р., 6 м.р. (10); **солнце** – 5 ж.р., 5 м.р. (10); **сердце** – 4 ж.р., 6 м.р., один раз *сердечко* (10); **платье** – 16 ж.р., 4 м.р. (20); **колесо** – 12 ж.р., 7 м.р. (19); **зеркало** – 5 ж.р., 5 м.р. (10); **облако** – 5 ж.р., 8 м.р., 1 мн.ч. (14); **дерево** – 8 ж.р., 7 м.р., один раз согласование *большое дерева* (15); **яблоко** – 13 м.р., 3 ср.р. (16); **лекарство** – 13 ж.р., 2 м.р. (15); **мороженое** – 8 ж.р., 2 м.р., одна форма *больше* (11). Среднее число ошибок – 11,95.

По женскому роду, 3 скл. (10 существительных): **кость** – 6 м.р., 2 ср.р. (8); **цепь** – 7 м.р., 3 ср.р. (10); **мышь** – 4 замены на *мышка*, один случай *большой миш*; 8 окончаний м.р. (в том числе дважды *большой мышка*), 2 ср.р. (10); **пасть** – 13 м.р., 1 ср.р. (14); **дверь** – 14 м.р. (в том числе одно самоисправление с правильного на неправильный вариант), 2 ср.р. (16); **соль** – 18 м.р. (в том числе один раз *большой сол*), 3 ср.р. (21); **скатерть** – 8 м.р., 2 самоисправления с м.р. на ж.р., один раз ср.р. – *большое тряпка* (9); **морковь** – 9 м.р. (в том числе 1 *большой морковка*), 2 ср.р., всего 5 случаев *морковка* (11); **кровать** – 9 м.р., 4 ср.р., один раз *кроватька* (13); **карусель** – 12 м.р., 9 ср.р. (21). Среднее число ошибок – 13,30.

Среди отвечавших во всех возрастных группах были такие дети, которые почти не делали ошибок, и такие, которые делали их много. Один ребенок часто отказывался отвечать. Возрастная динамика в целом положительная. Нет существенной разницы между количеством ошибок у русско-доминантных и финско-доминантных билингвов. Больше всего ошибок допущено на согласование с существительными женского рода 3-го склонения; следующий по трудности средний род 2-е склонение, далее – женский род 1-е склонение, а самый простой – мужской род 2-е склонение. Вообще, меньше всего ошибок на согласование односложных существительных мужского рода.

Возможно, самым существенным при выборе рода прилагательного является частота встречаемости с различными прилагательными. Это влияние объясняет, почему простое существительное, как *соль*, денотат которого часто встречается в детской жизни, тем не менее, оказывается сложным для согласования: с этим словом употребляется мало прилагательных. При овладении родом важны такие частотные контексты, как демонстрация объектов взрослым ребенку, например, в ситуации предъявления предмета: «Посмотри, какая соль / какая карусель». Это важное условие для овладения родом, хотя, возможно, и недостаточное для овладения всем объемом характеристик его употребления. Такие

объяснения встречаются на более ранних этапах овладения языком, в речи, адресованной детям от полугода до трех лет. Позже интенсивно используются различные прилагательные. Среди факторов, облегчающих установление рода, фигурируют длина слова, прозрачность семантики, ударение на последнем слоге, звук, слышимый в ударном слоге, вхожесть предмета в окружение, быт ребенка, степень его знакомства с обозначаемым. Наличие другого, более распространенного слова с суффиксом может как помогать, так и мешать восприятию рода.

**Выводы.** Нет одного фактора, который объяснил бы все случаи допущенных ошибок. Ожидаемым образом сложны менее частотные средний род и третье склонение. Трудности носят объективный характер: одни и те же слова труднее и для монолингвов, и для билингвов, насколько мы можем судить по небольшой выборке. Помимо внешних характеристик существительных для выбора рода при сочетании их с прилагательными важны не только системно-структурные свойства, но и коллокации, непосредственно близкие контексты употребления, обобщение которых, как можно предполагать, приводит к знанию грамматической характеристики рода. Если этого опыта недостаточно, то даже частотное существительное может вызывать ошибки при согласовании по роду. При современных методах корпусной лингвистики возможно использовать теорию коллокаций для выяснения разнообразия контекстов вхождения существительного и понять, насколько опыт обобщения поступающей к ребенку речи влияет на усвоение грамматических категорий. В пособиях (Волкова, Протасова 2016; Протасова, Родина 2011) показана необходимость контекстного обучения словам русского языка. К сожалению, не все педагоги учитывают этот принцип.

.....

## Литература

- Волкова Е., Протасова Е. Русский язык – с колыбели. Вып. 1. Двухязычный ребенок от рождения до года. СПб., 2016.
- Изучение и преподавание русского языка в Финляндии // Сб. статей под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой, М. Копотева, А. Никунласси, Т. Хуттунена. СПб., 2010.
- Протасова Е. Языковая норма: извне или изнутри? // Русский язык сегодня – 4 / Под ред. Л. П. Крысина. М., 2006. С. 449–456.
- Протасова Е., Родина Н. Интеркультурная педагогика младшего возраста. М., 2011.
- Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двухязычного образования / Под ред. Е. Е. Юркова, Е. Ю. Протасовой, Т. И. Поповой, А. Никунласси. СПб., 2012.
- Engelberg M. Finnish. The communication of gender in Finnish // Hellinger M., Bußmann H. (eds.) Gender Across Languages: The linguistic representation of women and men. Vol. 2. Amsterdam, 2002. P. 109–132.

- Hakulinen A. (toim.) Iso suomen kielioppi. Helsinki, 2004.*
- Laakso J. Our otherness. Finno-Ugrian Approaches to Women's studies, or vice versa. Finno-Ugrian Studies in Austria 2. Wien, 2005.*
- Laalo K. The acquisition of case and plural in Finnish // Stephany U., Voeikova M. D. (eds.) Development of nominal inflection in first language acquisition: a cross-linguistic perspective. Berlin, 2009. P. 49–90.*
- Mustajoki A. (toim.) Наши ошибки. Venäjän kielen virheraportti. Helsinki, 1992.*
- Schwartz M., Minkov M., Dieser E., Protassova E., Moin V., Polinsky M. Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children // International Journal of Bilingualism. 2015. Vol. 19 (6). P. 726–752.*
- Tainio L. Gender in Finnish Language Use: Equal, Inequal and/or Queer? // WEBFU (Wiener elektronische Beiträge des Instituts für Finno-Ugristik), 2006. URL: [webfu.univie.ac.at/texte/tainio.pdf].*

С. Н. Цейтлин  
Санкт-Петербург, Россия

## К проблеме освоения русской морфологии иноязычным и русскоязычным ребенком<sup>1</sup>

Любая речевая ошибка представляет собой нарушение одного из языковых правил, которые можно условно подразделить на правила выбора языковой единицы (в нашем случае – морфологической формы или конкретной словоформы, если таковая имеется в языковой памяти) и правила конструирования (в нашем случае – конкретной словоформы). Под морфологической формой понимаем абстрактную единицу, представляющую собой грамматическое значение словоформы (чаще – некоторую их совокупность). Морфологическая форма есть представитель граммемы. В русском языке морфологические формы обычно обслуживают не одну, а несколько грамем, представляя таким образом комплекс значений (см. Бондарко 2005: 118 и далее). Так, например, в словоформе *идут* представлены грамемы времени (настоящее), числа (множественное), лица (третье).

Освоение морфологии можно представить в общем виде как овладение граммами и морфологическими формами с их семантическими и структурными функциями. Конкретные словоформы, хранящиеся в языковой памяти и извлекаемые гештально при порождении речи, очевидно, можно рассматривать как своего рода общий сегмент ментального лексикона и ментальной грамматики.

---

1. Исследование осуществляется при поддержке РНФ, проект «Механизмы усвоения русского языка и становления речи на ранних этапах развития ребенка» (2014–2016 гг.)

В статье мы делаем попытку рассмотреть данные языковые сущности в аспекте их освоения русскоязычным и иноязычным ребенком, находящимися приблизительно на одном уровне владения языком, но различающимися по возрасту на два года. Синтаксическое развитие находится примерно на одном уровне, если измерять его средним количеством компонентов высказывания, словарь в количественном измерении различается не столь значительно, но в освоении морфологии наблюдаются резкие различия. Они проявляются прежде всего в том, что можно назвать степенью аграмматичности.

Известно, что ребенок способен приобретать родной язык в естественной речевой среде без специального целенаправленного обучения. Он извлекает из имеющегося в его распоряжении речевого инпута (речи окружающих его людей) разнообразные языковые единицы (фонемы, морфемы, лексемы, словоформы), а также языковые правила разного уровня, определяющие условия функционирования в речи языковых единиц. Подобным образом может приобретаться и часто приобретается и второй язык, если человек вступает в контакт с новой для него речевой средой. В целом освоение языка есть не что иное, как построение индивидуальной языковой системы – как первичной (русскоязычный ребенок), так и вторичной (инофон любого возраста). При этом самым трудным для освоения, как известно, является морфологический компонент языковой системы (морфологический модуль), но трудности эти у русскоязычного ребенка и инофона различны, как мы попытаемся показать.

Материал для наших наблюдений мы черпаем из двух корпусов данных, существующих при лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена: Фонда данных детской речи (ФДДР) и Фонда данных русской речи инофона (ФДРРИ). Первый из них включает данные речи русскоязычных детей – монолингвов в возрасте от года до пяти лет, второй – данные русской речи иноязычных детей в возрасте от четырех лет и старше. Все иноязычные дети овладевали русским языком естественным образом, т. е. в результате погружения в русскоязычную речевую среду. Основные информанты – азербайджанские дети, воспитывающиеся в одном из детских садов г. Санкт-Петербурга<sup>1</sup>. Встречи были организованы в игровой форме (рассматривание картинок, пересказ известных сказок, складывание пазлов и т. п.). Никаких особых занятий по развитию речи с детьми не проводилось, так что их формирующееся двуязычие можно считать естественным, а не учебным. Речевое общение с детьми записывалось с помощью видеокамеры, затем записи расшифровывались.

Ментальный лексикон, рассматриваемый как инвентарь целостно воспроизводимых единиц, и ментальная грамматика как собрание язы-

---

1. Пользуюсь случаем выразить глубокую благодарность Галине Сергеевне Рогожкиной за собранный ею материал, имеющий чрезвычайную ценность.

ковых правил развиваются параллельно, но возникают не одновременно: в течение определенного времени индивид, осваивающий язык, осознает лексическое значение, заключенное в словоформе, но игнорирует морфологическое. Это явление принято называть редукцией. Редуцироваться могут целые морфологические категории или отдельные грамлеммы, а также некоторые периферические значения полисемантических грамлемм (см. Князев 2007). Ментальная грамматика имеет свои законы построения, которые в известной степени совпадают при конструировании как первичной (системы родного языка), так и вторичной языковой системы. Их можно считать общими правилами речевого онтогенеза (в широком смысле этого слова) (Румянцева 2016). Первоначально осваиваются базовые (системные) правила и только затем периферические. Последними осваиваются правила, касающиеся уникальных лексем, таких, например, как глаголы *есть* и *дать*, формы которых не конструируются, а воспроизводятся гештальтно.

Русский ребенок осваивает основные словоизменительные модели к 2 годам, о чем свидетельствует появление в его речи словоизменительных инноваций (Елисеева 2015). Важно отметить, что сама морфологическая форма русским ребенком в подавляющем большинстве случаев избирается верно, отклонения от нормы заключаются в выборе языкового средства, возможность которого предусмотрена языковой системой, но запрещается традицией. В основе этого явления лежит высокая степень вариативности, характеризующая русскую морфологию. Ср. детское *плакаю* вместо *плачу*, *глазов* вместо *глаз* и т. п. Конструируя словоформу, ребенок реализует одну из теоретически предусмотренных возможностей системы. Другой случай, также возможный, но более редкий: заполнение абсолютных лакун, не реализованных в языковой традиции: *мечтов*, *победю* и т. п. Можно утверждать, что во всех этих случаях ребенок действует в соответствии с логикой и здравым смыслом, что подметил еще К. И. Чуковский. И в подавляющем большинстве случаев можно считать, что план содержания морфологической категории им освоен, так как морфологическая форма избрана точно. Со временем неверные словоформы исчезают вследствие давления инпута, конструирование становится вообще ненужным, так как все больше словоформ входят в ментальный лексикон (языковую память) в целостном виде и в таком же виде (гештальтно) извлекаются оттуда при порождении речи.

Положение, которое мы наблюдаем в речи инофона, как взрослого, так и ребенка, совершенно иного свойства. Он, как и русский ребенок, добывает единицы и правила языка из доступного ему речевого инпута. Однако его коммуникативные потребности гораздо шире, чем у ребенка указанного выше возраста, а речевой опыт обычно резко ограничен. К тому же в той

или иной степени ощущается воздействие родного языка, который может играть как положительную (при типологической близости языков), так и отрицательную (при кардинальных различиях между ними) роль. В любом случае неизбежной оказывается морфологическая редукция (подробнее о типах редукции см. (Цейтлин 2016)), которая может затрагивать игнорирование как целых морфологических категорий, так и некоторых их граммем. В этом случае воспроизводится какая-нибудь извлеченная из инпута словоформа, при этом она выступает как представитель лексемы в целом с нивелированием тех морфологических значений, которые свойственны ей в норме. Можно сказать, что если в приведенных выше примерах из речи русскоязычных детей страдает исключительно план выражения морфологических категорий (в том смысле, что структура словоформы отличается от общепринятой), то неверные формы у инофона связаны с «пустым» содержанием, т. е. его фактическим отсутствием. Поскольку словоформа в русском языке является носителем сразу или нескольких значений, можно разграничить случаи игнорирования всех морфологических значений словоформы или некоторых из них.

То обстоятельство, что русскоязычные дети успешны в выборе морфологических форм, объясняется, по-видимому, тем, что освоение языка происходит в высшей степени комфортных условиях: познание мира осуществляется параллельно с освоением языка при участии взрослого, который фактически направляет как когнитивное, так и речевое развитие ребенка в нужную сторону. Речь русского ребенка фактически не является аграмматичной – в том смысле, как это обычно понимается. Речь инофона, в том числе и ребенка, аграмматична в высокой степени, причем речь взрослых инофонов характеризуется большей степенью аграмматичности, чем речь детей. Приведем несколько примеров из речи четырехлетней девочки: *Эмиля гулять* (вм. *гуляет*); *Любишь* (так она отвечает на вопрос: *Ты не любишь яблоки?*); *Это не я рисуем* (вм. *рисовала*; так она говорит, показывая на свой рисунок; редуцированы значения времени и числа глагола). Чрезвычайно часто остаются не выраженными значения, свойственные падежным формам: *Игрушка играем*; *В группа есть*. При этом всего лишь раз отмечена словоизменительная инновация: она произносит: *пий* вместо *пить*, когда хочет, чтобы ей дали напиток, конструируя закрытую глагольную основу путем прибавления /j/ к открытой основе (излюбленный способ, активно используемый и русскими детьми). Одновременно мы фиксируем в данном случае и ошибку выбора морфологической формы: форма императива здесь неуместна.

В заключение отметим, что весьма распространенное мнение относительно того, что ошибки русскоязычных детей и инофонов полностью совпадают, следует считать ошибочным.

.....

## Литература

- Бондарко А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М., 2005.
- Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2015.
- Князев Ю. П. Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе. М., 2007.
- Румянцева И. М. О вкладе онтолингвистики в общую теорию формирования речи // Проблемы онтолингвистики – 2016. Материалы ежегодной международной научной конференции. Санкт-Петербург, 23–26 марта 2016. Иваново, 2016. С. 20–24.
- Цейтлин С. Н. Механизмы морфологической редукции при освоении русского языка как второго // Лики билингвизма. СПб., 2016. С. 23–35.

И. В. Яковлева  
Ульяновск, Россия

## Предлоги *на* и *в*: усвоение пространственных отношений детьми раннего возраста в условиях моноязычия и двуязычия

Данное исследование посвящено функционированию предлогов *на* и *в* в речи детей раннего возраста в условиях моноязычия и двуязычия, что отражает особенности усвоения детьми пространственных категорий расположения на поверхности и нахождения внутри. Исследование речи детей-монолингвов базируется на данных лонгитюдного изучения речи Тома Я. (39 аудиозаписей общим объемом 26,9 часов, входящие в Фонд данных детской речи ИЛИ РАН, охватывают период от 1,10 до 4,6, дневниковые записи велись от 1 года до 7 лет). Что касается ситуации двуязычия, в основу исследования были положены записи спонтанной речи русско-немецкого симультантного билингва Майи<sup>1</sup> (от 3 лет до 4,2).

С этой точки зрения определенное значение приобретает вопрос о порядке усвоения детьми данных пространственных предлогов. На этапе, предшествующем появлению предлогов, дети, усваивающие русский язык в условиях моноязычия, правильно употребляют флексии, предлоги либо опускают, либо заменяют филлером (Цейтлин 2000; Воейкова 2008). Так, Женя предлоги сначала опускал (Гвоздев 2007: 458), Лиза заменяла филлером (Елисеева 2008), а Тома совмещала эти две тактики. Также нужно отметить, что в речи Тома до двух лет отмечались две

1. Мы выражаем искреннюю благодарность Н. В. Гагариной за предоставление этих данных.

разновидности филлера: филлер *i* заменял предлог *v* (икомнату'вкомнату'), а появившийся ранее филлер *a* – предлог *na* и многие другие предлоги. В исследованиях по усвоению предлогов в различных языках отмечается, что, наряду с употреблением филлера, часто используется стратегия употребления в сходной функции какого-либо одного предлога. Так Э. Кларк указывает, что в речи англоязычных детей в качестве филлера часто выступают звуки *э* или *п*, в то же время некоторые дети употребляют в той же функции предлог *in* 'в'. В качестве подобного протопредлога могут выступать предлог *à* 'к, в, на' во французском, *en* 'в, на, к' в испанском (Clark 2004: 426). Э. Кларк подчеркивает, что употребление английского предлога *in* 'в' в качестве протопредлога характерно и для билингвов. Так, она ссылается на неопубликованные наблюдения К. Ханута и Х. Казино, которые отмечали подобное явление для англо-японского и англо-испанского билингвов соответственно. По мнению данных исследователей, в рассматриваемых случаях употребление одного предлога, а именно предлога *in* 'в', в качестве своего рода протопредлога в английском языке во многом связано с наличием в японском и испанском языках предлогов или послелогов с широкой пространственной семантикой (в японском это послелог *ni* 'к, в, на', в испанском – уже упоминавшийся предлог *en* 'в, на, к') (Clark 2004: 426). На основании подобных данных М. Бауэрман вслед за Э. Кларк делает вывод о том, что английский предлог *in* 'в' оказывается для детей «проще», чем предлог *on* 'на' (Bowerman 1996: 390). В этой же работе отмечается, что предлоги с семантикой 'внутри' и 'на поверхности' являются первыми пространственными предлогами в речи детей раннего возраста в разных языках. С другой стороны, в целом ряде работ говорится о том, что порядок усвоения предлогов различается в разных языках, так как непосредственно связан с семантикой предлогов в том или ином языке (Slobin, Bowerman, et 2008; Bowerman, Choi 2003). В частности, в работе (Bowerman, Choi 2003) отмечается, что корейские дети позже англоговорящих усваивают пространственные отношения расположения внутри и на поверхности, поскольку в корейском языке противопоставляется, в первую очередь, плотность/неплотность прилегания, а разница между расположением на поверхности или внутри отступает в ряде случаев на второй план. По данным Дж. Джонстон и Д. Слобина (Johnston, Slobin 1979), если в английском, итальянском и турецком языках первым из пространственных предлогов усваивается предлог со значением 'в', в то время как предлог со значением 'на' появляется в речи детей несколько позже, то в сербохорватском наблюдается противоположная тенденция: предлог со значением 'на' несколько опережает предлог со значением 'в', хотя разница в сроках появления данных предлогов во всех рассматриваемых языках отнюдь не большая. Что касается немецкого языка, в работе (Klinge 1990) на основании данных трех франко-немецких билингвов показано, что сроки усвоения предлогов



*in* 'в' и *auf* 'на' варьируются незначительно: так, у двух наблюдаемых детей появление рассматриваемых предлогов произошло одновременно (у Кристофа в 2,4, у Ивара в 2,2), а у одного ребенка (Каролины) усвоение предлога *auf* предшествовало появлению предлога *in* (в 2,2 и 2,6 соответственно), при этом во французском языке у всех наблюдаемых детей в качестве первого предлога выступал предлог *à* 'к, в, на' (первые употребления которого, однако, некоторыми исследователями (Morgenstern, Sekali 2009) рассматриваются как функциональные), а появление предлогов *dans* 'в' и *sur* 'на' запаздывало на несколько месяцев. Все эти показатели говорят нам о том, что, хотя в ситуации билингвизма один из языков может влиять на другой, такое влияние не оказывается определяющим. С этой точки зрения особый интерес представляют данные об усвоении русского языка не только в условиях моноязычия, но и двуязычия.

Русский язык в отношении порядка усвоения рассматриваемых пространственных предлогов схож с упоминавшимися выше сербохорватским и отчасти немецким языками. В целом, как известно, в русском языке предлог *на* в пространственном значении вводит представление об опорной поверхности, в то время как предлог *в* подразумевает нахождение внутри в пределах границ некоторого объекта (Селиверстова 2000). Тем не менее, при соотнесении именных групп с предлогом *на* и некоторых денотативных ситуаций возникают определенные сложности, связанные с тем, что «семантическая языковая сетка, накладываемая на мир, не точно соответствует делению самого мира, и существуют объекты, которые по своим объективным свойствам или в зависимости от особенностей их восприятия человеком могут быть по-разному осмыслены» (Селиверстова 2000: 195). Мы предполагаем, что подобная сетка, накладываемая на мир детским сознанием, в определенной степени отличается от языковых установок взрослых. На порядок усвоения детьми пространственных предлогов влияет целый ряд лингвистических и когнитивных факторов. Определенную роль играет фонетический фактор, предполагающий своего рода «фонетическую простоту» первого предлога, его сходство с филлером, который чаще всего состоит из гласных или сонантов (см. приведенные выше данные об употреблении французского предлога *à* и английского предлога *in* в качестве протопредлогов). Важное значение имеет также вопрос о том, насколько широко пространственной семантикой обладает тот или иной предлог в конкретном языке, в частности, предлоги со значением 'на' и 'в': доминирует ли какой-либо один предлог для обозначения расположения на поверхности и один предлог – для обозначения расположения внутри (например, русский предлог *на* характеризуется широкой семантикой, а в немецком для обозначения расположения объекта на горизонтальной и вертикальной поверхности используются предлоги *auf* и *an* соответственно), а также передается ли одним и тем же предлогом расположение и

перемещение объекта на поверхности либо внутри и т. д. При этом предлоги с более широкой семантикой усваиваются раньше. Признавая безусловную значимость подобных лингвистических факторов, мы в нашей работе хотели бы показать, что на порядок усвоения рассматриваемых пространственных предлогов также оказывает влияние когнитивная значимость для детей раннего возраста определенных понятий.

Наши данные говорят о том, что особой когнитивной значимостью для детей раннего возраста обладает представление о наблюдаемом расположении на горизонтальной поверхности, в отличие от абстрактного представления о нахождении внутри, которое зачастую невозможно наблюдать непосредственно. Это приводит к довольно частой у детей замене предлога *в* на предлог *на* в своего рода пограничных ситуациях, когда лингвистическая топология объекта не имеет однозначных соответствий с геометрической.

Другим важным фактором, приводящим к замене предлогов *по*, *с*, *из* на предлог *на*, является большая когнитивная салиентность для детей раннего возраста статичности по сравнению с динамикой. Иными словами, ситуации, подразумевающие движение в пределах определенной поверхности, характерные для предлога *по*, а также ситуации, подразумевающие перемещение объекта, типичные для предлогов *с*, *из*, зачастую описываются детьми как расположенные на поверхности, т. е. с помощью предлога *на*.

В целом в речи детей раннего возраста происходит как бы подмена доминантной идеи предлога *на*: на первый план выходит представление о горизонтальной поверхности, которая не всегда является опорной, а сама идея опоры отходит на второй план. Поэтому ограниченное применение для определения порядка усвоения русских предлогов имеют тесты с опорой на картинки. Результатом их применения могут стать неоднозначные данные о порядке усвоения предлогов, так как картинки соответствуют различным семантическим компонентам значения предлогов, в частности таким, когда в структуре значения предлога *на* на первый план выходит представление об опоре. Такие данные могут быть не вполне верно интерпретированы как свидетельство того, что предлог *на* усваивается позже других пространственных предлогов. На самом деле, они говорят о том, что семантическая структура предлога *на* в речи детей отличается от таковой в стандартном русском, что, в частности, приводит к своеобразному доминированию предлога *на* среди других пространственных предлогов, допускающих в той или иной степени возможность локализации действия на поверхности. Важно отметить, что подобная экспансия предлога *на* в сферу употребления других предлогов наблюдается только в пространственных контекстах. В непространственных контекстах ошибки и взаимозамены обусловлены

другими причинами, в частности, слиянием двух конструкций, а также употреблением нового глагола в конструкции, характерной для его частотного синонима.

Что касается особенностей усвоения предлогов *на* и *в* в ситуации билингвизма, нужно отметить, что, несмотря на обусловленность отдельных случаев предложных замен языковой интерференцией, в целом, мы наблюдаем ту же ситуацию экспансии предлога *на* в пространственном значении в сферу употребления других пространственных предлогов, список которых по проанализированным нами данным расширяется за счет предлога *над*, что может быть связано с поздним появлением последнего в лексиконе детей.

Интересно, что экспансия предлога *на* у детей имеет некоторые параллели с ошибками в речи херитажных говорящих, однако выяснение того, имеют ли подобные особенности речи детей и херитажников одну и ту же природу, относится к перспективам нашего исследования.

Таким образом, обращаясь к известной метафоре О. Н. Селиверстовой, можно сказать, что дети как бы накладывают на пространство свою сетку, отличающуюся от накладываемой языком взрослых и отражающую представления, когнитивно значимые для детей раннего возраста.

## Литература

- Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.; М., 2007.
- Еливанова М. А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. СПб., 2006.
- Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Селиверстова О. Н. Семантическая структура предлога *на* // Исследования по семантике предлогов: Сб. статей. М., 2000. С. 189–242.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Bowerman M. Learning How to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective // Language and Space. Cambridge 1996. P. 385-436.
- Bowerman M., Choi S. Space under Construction: Language-Specific Spatial Categories in First Language Acquisition // Language in Mind. Cambridge, 2003. P. 387-427.
- Bowerman M., Pederson E. Topological relations picture series // Space stimuli kit 1.2: November 1992, 51. Nijmegen, 1992.
- Clark E. Strategies for communicating // First Language Acquisition: the Essential Readings. Malden, 2004. P. 423-431.

- Johnston J., Slobin D. I.* The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian, and Turkish // *Journal of Child Language*. 1979. № 6. P. 529–545.
- Klinge S.* Prepositions in bilingual language acquisition // *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, 1990. P. 123-154.
- Morgenstern A., Sekali M.* What can child language tell us about prepositions? // *Studies in Language and Cognition*. Cambridge, 2009. P. 272–286.
- Slobin D. I., Bowerman M., Brown P., Eisenbeiss S., Narasimhan B.* Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology // *Event representation in language and cognition*. NY, 2011. P. 134–165.

---

---

# ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ. РЕБЕНОК И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

---

---

Т. А. Воробьева  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Кросслингвистический лексический тест: анализ ответов русскоязычных детей-монолингвов и инофонов

На сегодняшний день в детских садах и школах России обучается большое количество детей-инофонов: детей, иногда совершенно не владеющих русским языком на момент погружения в русскоговорящую среду, для которых родным является таджикский, азербайджанский и другие языки. Такие исследователи, как С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2010), Г. Р. Доброва и А. В. Пивень (Доброва, Пивень 2014) отмечают, что инофоны отличаются от русскоговорящих монолингвов не только путем вхождения в русский язык, но особым является и социокультурный статус семьи, поэтому обучение и воспитание таких детей требует отдельного подхода.

Тема является сегодня актуальной: различными аспектами проблемы освоения детьми-инофонами русского языка подробно занимались С. Н. Цейтлин (2004, 2010, 2013), Г. Р. Доброва с соавторами (Доброва, Пивень 2014, Доброва, Чернышенко 2015), Т. А. Круглякова (2013), Т. В. Кузьмина (2013, 2014), Е. Б. Штукарева (Штукарева 2008) и др.

В данной статье приводятся результаты сравнения ответов детей-инофонов и монолингвов на вопросы кросслингвистического лексического теста CLT (Nenonen, Gagarina et al 2016). Исследование проводилось в марте 2017 года в рамках совместного проекта РГПУ им. А. И. Герцена и Стокгольмского университета с целью исследования механизма освоения лексического материала различными группами детей, в том числе русскоязычными монолингвами и детьми-инофонами. Детям предлагались два типа заданий: на понимание (узнавание имен существительных и глаголов) и на говорение (называние лексических единиц: существительных и глаголов); всего каждому ребенку предъявлялось 128 изображений

(в каждом из 4 заданий по 32 изображения, 2 задания – на понимание, 2 – на говорение). В эксперименте участвовали 10 детей-инофонов от 2,8,18 до 8,9,3 с родными лезгинским (Тимур, мальчик, 6,4,2, Эльза, девочка, 8,9,3), таджикским (София, девочка, 6,1,15), узбекским (Бехруз, мальчик, 6,4,10), ингушским (Зуля, девочка, 5,6,10, Дамир, мальчик, 3,11,8, Геля, девочка, 2,8,18), азербайджанским (Карамат, мальчик, 6,4,20, Азмаз, девочка, 6,3,18, Азер, мальчик, 6,5,21) языками и дети-монолингвы в возрасте от 3,8,0 до 6,9,24, для которых русский является родным и единственным языком: Маша (3,8,0), Вика, (6,7,25), Даша (6,1,13), Александр (3,5,12), Алиса (5,5,6), Глеб (6,3,8), Тася (3,10), Ваня (3,9,9), Андрей (3,6,7), Вова (6,9,24).

Как правило, в случаях, когда дети не знали ответа или сразу не находили нужную единицу в ментальном лексиконе, как инофоны, так и монолингвы прибегали к разным стратегиям: «выкручивались» (термин Г. Р. Добровой (Доброва 2007), описывая происходящее на картинках другими словами, например: *молоко берет* (доит) (Азер), *выдавливает из коровы молоко* (Тася); молчали; давали ответ *не знаю*: у Эльзы встречался также ответ *Я не слышала это слово*; при ожидаемом глаголе отвечали, используя существительное (и наоборот): – Что она делает? (рисует) – *Дом* (Андрей), *Домик* (Тимур), – Что это? (кровать) – *Спать* (Геля); жестикулировали (– Что он делает? (бьет) – Ваня размахивает руками).

На некоторые вопросы не могли дать ответа практически все инофоны и монолингвы (– Что он (она) делает? – Прядет/ доит/ высекает). Возможно, это связано с тем, что дети не сталкиваются ни с этими действиями, ни со словами, их обозначающими, в повседневной жизни, поэтому не имеют представления о данных действиях.

У инофонов и монолингвов наблюдались следующие ошибки.

1. Замена существительного согипонимом (**комар** вместо *муха*). Иногда такие замены, скорее всего, были связаны с ассоциациями, которые возникали у детей при предъявлении изображения-ла: **зебра** вместо *жирафа*.

2. «Ответы-гештальты»: присутствующие в ментальном лексиконе ребенка неделимые словосочетания – **гаечный ключ** (вместо *ключ*), **солёный огурчик** (вместо *огурец*) при отсутствующих как самостоятельные слова *огурец* и *ключ*.

3. Замена холонимов меронимами (**ступеньки** вместо *лестница*) и замена меронимов холонимами (**больница** вместо *весы*).

4. Некоторые ошибки были связаны с использованием слов, обозначающих предметы, схожие с изображенными по внешнему виду или по функциям: **кровать** вместо *диван*, **туча**, **пыль**, **мех** вместо *облако*, **браслет** вместо *цепь*.

5. Использование глагола, обозначающего действие, протекающее одновременно с тем действием, которое является основным, по мнению составителей теста: **отдыхает**, **лежит** вместо *загорает*.

6. Замена требуемого глагола согипонимом: **шьет** вместо *вяжет*.

К особенностям ответов всех детей можно отнести следующие.

1. Использование диминутивов при ответах (*солнышко, цветочек*). Возможно, данная особенность связана с качеством инпута, который ребенок получает в семье, а также с тем, что диминутивы упрощают систему типов склонения (Воейкова 2004).

2. Вместо слова *щетка* все дети отвечали **расческа**. Такое использование слова в значении 'любой предмет, предназначенный для расчесывания волос' распространен в просторечии.

3. Многие дети давали ответ **плачет** вместо ожидаемого *потеет*. Возможно, данный ответ был связан с недостатками изображения-стимула.

4. Использование в ответе не просто глаголов, но глаголов со словами, указывающими на объект, иногда – на субъект действия: *наливает воду, сушит волосы, пчела жалит, чистит зубы*. Присоединение пациенса связано с переходностью данных глаголов в русском языке, а добавление детьми к ответу субъекта действия может быть вызвано желанием более подробно описать изображение.

5. Использование при глаголах существительного в творительном падеже в семантической роли инструмента (инструменталис): *феном нагревает волосы, миксером крутит*. Вероятно, дети отвечали так, поскольку без существительного в творительном падеже не всегда ясно, о чем идет речь.

6. Использование в ответах существительного в родительном падеже со значением принадлежности: *хвост кисы, хвост кошки*. Это, возможно, свидетельствует о том, что в сознании ребенка часть и целое тесно связаны между собой;

7. Проявления метаязыковой деятельности при ответах, а именно: **самоисправления** (*Хочет убить... застрелить; Он моет зубы, чистит, то есть* (Эльза); *Пчела... ооо... муха* (Азер); *Ру... ой, карандаш!* (Вова); *Свечка́* (Алиса); *Спичка, то есть свечка* (Саша); **инновации** (*сбривается* (бреется) (Вова); *пёро* (перо); *фенит* (сушит волосы феном) (Вика); проявления «**стратегии выкручивания**» (см. выше).

К незначительным различиям в ответах инофонов и монолингвов можно отнести следующие особенности.

1. В ответах монолингвов незначительно больше диминутивов (присутствуют в ответах 8 монолингвов и 6 инофонов).

2. В ответах инофонов незначительно больше замен меронимов холонимами при небольшом общем количестве таких замен (присутствуют в ответах 3 инофонов и 1 монолингва).

3. «Ответов-гештальтов» было несущественно больше у монолингвов (присутствуют у 5 монолингвов и 4 инофонов).

4. Замены существительных и глаголов согипонимами находятся почти в равном количестве у инофонов и у монолингвов (у 6 инофонов и у 7 монолингвов).

5. Указание на объект или субъект действия при ответе присутствует у 10 инофонов и 9 монолингвов.

6. Различных проявлений метаязыковой деятельности несколько больше у монолингвов (10 детей), чем у инофонов (8 детей).

К наиболее значительным различиям в ответах инофонов и монолингвов относятся следующие.

1. Ответы, в которых ребенок использует не тот глагол, который ожидает составитель, а другой, обозначающий действие, протекающее одновременно с основным, зафиксированы у 6 монолингвов и только 3 инофонов (возможно, это связано с более богатым словарным запасом монолингвов).

2. Ответы в которых ребенок использует существительное, а не ожидаемый составителями глагол и наоборот зафиксированы у 9 монолингвов и только у 2 инофонов.

3. Жестикуляция как разновидность «стратегии выкручивания» зафиксирована у 6 монолингвов (использовали жесты, если пытались объяснить слово, а также дополнить вербальный ответ). Только 1 инофон активно жестикулировал с той же целью.

4. Ответы, в которых ребенок использует существительные, обозначающие предметы, схожие по внешнему виду или по функциям, зафиксированы у 10 монолингвов и всего у 2 инофонов.

Таким образом, сравнив ответы детей-монолингвов и инофонов, можно сделать вывод, что незначительная разница в ответах, а также «общие», присущие как инофонам, так и монолингвам, ошибки и особенности ответов могут объясняться довольно высоким социокультурным статусом семей как детей-монолингвов, так и детей-инофонов, многие из которых – выходцы из семей учителей, воспитателей, врачей, качественным инпутом в семьях и дошкольных учреждениях. Выдвигается предположение, что различия в ответах инофонов и монолингвов, а также особенности их ответов связаны с временем нахождения детей в русскоязычной среде, а также более богатым активным и пассивным лексиконном монолингвов.

.....  
**Литература**

*Воейкова М. Д.* Системно-грамматические функции диминутивов в усвоении русского языка ребенком // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 31 мая-2 июня 2004 г.). СПб., 2004. С. 37– 39.



- Доброва Г. Р.* Возрастная социолінгвістика: к постановке вопроса // Вопросы онтолінгвістики – 2007: Матеріали міжнарод. науч. конф. СПб., 2007. С. 57– 64.
- Доброва Г. Р., Пивень А. В.* Словообразовательные инновации детской речи: потенциальность и уникальность // Филологический класс. 2014. № 2 (36). С. 39–45.
- Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В.* Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психолінгвістика в образовании. 2015. № 4. С. 89–97.
- Круглякова Т. А.* О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века: Сб. докладов Международной конференции и VII Международного научно-практического семинара. Прага, 2013. С. 48–54.
- Кузьмина Т. В.* Особенности освоения иноязычными школьниками правил передачи на письме мягкости согласных // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013: Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической юбилейной конференции (12–14 декабря 2013 г.). СПб., 2014. С. 213–220.
- Кузьмина Т. В.* Самоисправления в русской речи детей-инофонов // Санкт-Петербургская школа онтолінгвістики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук профессора С.Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 212–218.
- Цейтлин С. Н.* Морфологические ошибки инофонов, осваивающих русскую грамматику // Психолінгвістика в сучасному світі – 2013: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2013 року, Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 12. С. 100–101.
- Цейтлин С. Н.* Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Вестник герценовского университета. 2010. № 1. С. 79–85.
- Цейтлин С. Н.* Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика о современность: Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції 17–18 сентября 2004 г. СПб., 2005. С. 51– 53.
- Штукарева Е. Б.* Проблемы языкового образования и речевого развития детей мигрантов в современной школе и векторы их решения // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2008. № 2. С. 201–208.
- Nenonen O., Gagarina N.* Crosslinguistic Lexical Tasks: Russian version (CLT-RU). A part of LITMUS COST IS0804 Battery. 2016. Unpublished material.

Е. И. Исенина  
*Иваново, Россия*

## Роль обобщения и социальной категоризации в развитии первых высказываний ребенка раннего возраста (на русском и английском языках)

**Введение.** В 90-х годах прошлого века в связи с перестройкой общественной формации, а также небывалой открытости границ и мыслей возрос интерес к психологии и методике обучения детей дошкольного и раннего возраста родному и иностранному языку (Е. И. Негневицкая, А. А. Леонтьев, Н. А. Горлова, Е. Ю. Протасова, А. А. Залевская и др.). В Ивановском университете проводились исследования в области психологии развития билингвизма у детей раннего возраста (Мушников 1995, Иванова 1992, Осколкова 1986 и др., под руководством Е. И. Исениной).

Для понимания особенностей усвоения родного и иностранного языка у детей большое значение имеют процессы обобщения и социальной категоризации. Объект данного исследования – развитие речи у детей раннего возраста. Предмет – роль обобщения и социальной категоризации как основы высказываний ребенка раннего возраста.

В раннем детстве аффективно окрашенное восприятие находится в центре структуры сознания, причем за словом скрывается только предмет. Память реализуется в активном восприятии, внимание – через призму восприятия. Мышление у ребенка в раннем возрасте – наглядно-практическое, с его помощью происходит перестройка воспринимаемого поля предметов. Ранний возраст – это стадия, когда возникает смысл и системное строение сознания у ребенка, а обобщение – это обобщенное восприятие (Выготский 1984: 340).

**Стадии и факторы развития обобщения и категоризации у детей.** Произносимое ребенком слово появляется в окружении невербальных средств коммуникации. Какова роль обобщения в развитии первых слов ребенка?

В работах Л. С. Выготского (1984), Г. Л. Розенгардт-Пупко (1963), Н. Г. Салминой (1960), М. М. Кольцовой (1979), Н. Х. Швачкина (1954) и др. на материале первых слов были исследованы различные типы обобщений.

Первый тип обобщений – наглядное обобщение – возникает на основе сильных индивидуально существенных ситуационно аффективных связей отдельных признаков предмета. Происходит представление данного приятного значимого единичного предмета. Возникают эмоционально окрашенные просьбы. Наблюдается многозначность, слово не имеет постоянного значения, обладает яркой эмоциональной окраской. В различных

ситуациях одной и той же вещи могут даваться различные названия. Ребенок усваивает операциональный характер действия и его смысл.

Второй тип обобщений – представление данного единичного предмета при выделении сходных и различных индивидуально-существенных признаков. Происходит резкое увеличение словаря. Отмечается начало овладения предметными действиями, нарушение аффективных действий. Устанавливаются связи по наличным признакам.

Л. С. Выготский показал, что «автономная детская речь» (по Элиасбергу) является основным образованием кризисного периода первого года жизни, который длится 2–3 месяца (Выготский 1984). Первые слова – это индикативные эмоциональные вокознаки с ассоциативной связью между означаемым и означающим. Значение слова воспринимается только в знакомых контекстах.

На третьей стадии развития обобщения происходит абстрагирование от изменчивых признаков предмета, их обобщение происходит по предметно-орудийному, существенному признаку. Ребенок замечает, что «это машина, на которой едут», а «это лампа, она освещает» (Розенгард-Пупко 1963). Форма слов у детей становится ближе к форме реальных слов: *падем, тама, куси*. Наблюдается большой набор полноценных предметных действий, отсроченная имитация, узнавание предметов на картинках, игра. Появляются двусловные предложения, зарождаются категории и флексии. Огромные психофизиологические изменения в развитии речи ребенка раннего возраста связаны с его когнитивным развитием.

Возникает вопрос, какую роль в этих изменениях играет социальная ситуация развития ребенка? Согласно Выготскому, «социальная ситуация развития» – это не среда, окружающая ребенка, а своеобразная система отношений между личностью ребенка данного возраста и окружающей его социальной средой («пра-мы»), которая обуславливает развитие ребенка (Выготский 1984: 282). Выявлены 4 этапа социальной ситуации развития: до года; от 1,6 до 2; около 2 лет; около 3 лет.

**Роль социальной ситуации в развитии речи.** В дискурсе высказывание каждого из собеседников обусловлено не только предметом разговора, но и той позицией, которую собеседники занимают в социальной структуре. М. Кёчки (1981), изучавшая отношение детей друг к другу с помощью метода позиционного анализа, раскрывает содержание этого положения: необходимо рассмотреть психическое развитие ребенка с учетом его конкретных жизненных условий, выявить, как динамика социальной ситуации развития влияет на психическое развитие ребенка в раннем возрасте, в частности, на развитие речи и осознание своего «Я».

В работе М. Кёчки «Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка» речевые, телесные и словесные позиции ребенка рассматриваются как символы. Они выражают категоризацию в поведении

и речи ребенка от рождения до дошкольного возраста. Прослежена динамика развития социальной ситуации, изменение ее структуры в зависимости от объективных и субъективных факторов: появления новых членов семьи, изменения позиции и психологического статуса ребенка. Рассматривается, как динамика социальной ситуации влияет на конкретный ход психического развития ребенка: развитие речи, осознание своего Я, отношение детей друг к другу и к родителям (Кёчки 1981).

В разных сферах психического развития ребенка процесс идет от безлично-социального к социально-индивидуальному, от недифференцированных глобальных образований к системе психологических проявлений. Происходит дифференциация изначально единой недифференцированной социальной ситуации «пра-мы». Ребенок начинает разделять себя и других.

М. Кёчки проследила, как ребенок в ситуации дискурса матери и ребенка начинает выделять различные позиции: *это, здесь-там, теперь-потом, я-ты* и т. д. Эти позиции зависят от позиции в социальной структуре, в которой живет ребенок. В исследовании М. Кёчки рассматривались не только речевые и поведенческие проявления ребенка, отношения действующих лиц, но и актуальные социальные ситуации.

Процесс дифференциации социальной ситуации развития и речи проходит ряд этапов. Социальная категоризация в развитии ребенка возникает очень рано. Сначала эта ситуация не дифференцирована и глобальна, развитие начинается с неразрывного единства ребенка и взрослого, с ситуации «пра-мы». Затем развивается психологический анализ ситуации дискурса (приветствие, обращение, вопрос, просьба и т. д.), речь ребенка становится адекватной его позиции, ребенок начинает выделять различные ситуации и понимать свое место в социальной структуре.

На первом этапе социальная ситуация развития характеризуется нерасчлененным значением в употреблении одного слова, одного знака. Это значение соответствует не отдельной позиции, а ситуации в целом. Например, ребенок в возрасте около 12 месяцев использует слово *возьми* не только когда отдает предмет, но и когда просит его. Вначале ситуация передачи предмета не дифференцирована и глобальна, ребенок социально не отличает себя от других (Кёчки 1981).

На втором этапе (с 1,6) в речи и поведении ребенка появляются все знаки ситуации, однако нет распределения ролей. В жизненных ситуациях начинается социальная категоризация, разделение на группы «Мы» и «Они», имеющие разные позиции, а внутри группы разделение на «Я» и «Другой». Позиции обособляются, происходит дифференциация собственной позиции ребенка (меняется интонация) – появляется отличие от позиций других действующих лиц. Дети охотно играют в симметричные парные игры. При передаче предмета должно быть сказано *дай* или *на*.

На третьем этапе (с двух лет) вводится разграничение позиций «Я» – «Другой», происходит постепенная дифференциация ситуации развития. Ребенок меняет интонацию, когда в спонтанной речи говорит за партнера, ждет ответа, меняется ролями в парных играх. Имитируется модель ситуации (его позиции) в данной социальной ситуации. Сначала важно, чтобы были связаны или невербально воспроизведены слова *дай* и *на*. Дети играют в симметричные парные игры, овладевают разными позициями с помощью слов, начинают воспроизводить себя и другого, правильно используют слова. Перестройка отношений «ребенок–взрослый» ведет к возникновению самостоятельности и отделению ребенка от взрослого. Речевые высказывания и поведенческие акты выполняют функцию категоризационных знаков. С помощью родителей дети выделяют из единой группы социальные группы «Мы» и «Они». «Мы» выделяется на «Я» и «Ты» как компоненты социальной категоризации.

На четвертом этапе (к трем годам) для ребенка важно установить, что должен сказать каждый в своей актуальной социальной ситуации.

Развитие средств словесной и дословесной коммуникации зависит от возраста ребенка и уровня его обобщения. В дипломной работе И. А. Осколковой (Осколкова 1986) было проведено исследование появления первых слов у детей (на русском языке) в связи с развитием обобщения и социальной категоризации. Исследовательница использовала методики наблюдения, беседы, парных игр. В роли испытуемых выступили 7 детей в возрасте 0,7–1,9. Психолог посещал дома детей и проводил записи общения ребенка с родителями или другими родными. Наблюдения за поведением детей, их вокализации, описание обстановки записывались на магнитофонную пленку в течение года (41 запись).

Показатели развития ребенка рассматривались в области предметной и социальной категоризации. В области предметной социализации детей было отмечено следующее: 1) имитация действий; 2) название себя как в третьем (имя, девочка, мальчик), так и в первом лице; 3) наличие запросов о номинации предметов; 4) наличие обобщенного узнавания; 5) развитие сенсомоторного интеллекта; 6) наличие жестов; 7) наличие манипулятивных или орудийных игр; 8) использование своего места для предметов обихода, игрушек; 9) узнавание предметов на картинках.

В области развития социальной категоризации было отмечено, что дети разделяют взрослых на группы. Социальная категоризация ведет к изменению отношения детей к представителям разных групп и к изменению использования детьми средств общения. Для определения развития социальной категоризации изучалось наличие парных игр, отношение к посторонним (боится / не боится), возможности узнавания себя и родных на фотографиях и в зеркале, узнавания родных после разлуки, показывание частей тела у близких взрослых и у чужих людей.

Согласно полученным данным, было подтверждено положение М. Кёчки о том, что речевые высказывания и поведенческие акты как знаки категоризации позволяют говорить о том, что дети выделяют группу «Мы» и группу «Они». Вначале наблюдалось нерасчлененное употребление одного знака. Например, сначала ребенок использовал выражение *возьми* не только тогда, когда отдавал предмет, но когда и просил его. Но к 12 месяцам начинался процесс отделения себя от других.

В начале второй стадии развития протоязыка (1,0–1,6) у всех детей резко изменялось отношение к посторонним людям, проявлялось отделение от них, страх, боязнь. Например, дети начинали бояться чужих и плакать (Артем (1,0,8), Миша Б. (1,1), Сергей (1,0), Миша А. (1,0,25) и другие дети). Что происходит в этот период?

В возрасте 0,8–1,0 дети выделяют маму и папу, затем ребенок начинает выделять себя. Он знакомится с частями своего тела. После показа невидимых частей тела ребенок начинает указывать на взрослого, предметы и части своего тела, развивается самосознание. Проявляется некоторая дифференциация групп «Мы», «Они», «Он», «Она» в ближайшем окружении ребенка. В ситуации дискурса высказывание каждого из собеседников обусловлено не только предметом разговора, но и той позицией, которую они занимают в социальной структуре.

В наших исследованиях было выявлено, что ребенок относит окружение (родители, родственники, знакомые, с которыми ребенок играет) к группе «Они». Например, Миша Б. после распределения ролей в игре в мяч не стал плакать при чужих людях и бояться их. Сергей перестал дичиться чужих (1,6). Миша Б. и Настя стали болезненно реагировать на появление посторонних людей. При разделении в группе «Мы» Настя сначала выделяла тех детей, с которыми она общалась, потом происходило отделение себя («Я»). Миша Б. только после того, как он стал показывать видимые части своего тела (1,1,22), научился распределять роли в игре с мячом (1,2,18), в прятках (1,4,1) и показывать себя в зеркале (1,3,1). Миша стал осмысленно говорить *мама* (1,4,1) и *папа* (1,5,9) на русском языке.

Возникает вопрос, влияет ли обучение иностранному языку на развитие социальной категоризации у детей раннего возраста? Наши исследования развития социальной категоризации у маленьких детей показывают, что с раннего возраста социальная позиция ребенка в семье и в детском саду влияет на социопсихическое развитие ребенка: на его коммуникацию с другими, понимание себя и других. (Иванова 1992, Мушникова 1995). Поскольку билингвизм и практика пользования двумя языками тесно связана с социумом, можно сделать вывод, что социальная категоризация является необходимым компонентом речевого, социального, общепсихического и билингвального развития ребенка.

.....

## Литература

- Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. Детская психология. М., 1984.
- Иванова С. Г.* Психолого-методические особенности обучения иностранному языку детей раннего возраста: дипломная работа. Иваново, 1992 [рукопись].
- Кёчки М.* Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка (лонгитюдное исследование): автореф. дис... канд. псих. наук. М., 1981.
- Кольцова М. М.* Ребенок учится говорить. М., 1979.
- Мушникова О. В.* Психолингвистические и психологические особенности развивающего обучения английскому языку детей раннего возраста: дипломная работа. Иваново, 1995 [рукопись].
- Оболкова И. А.* Проблема первых слов у детей в связи с развитием обобщения и социальной категоризации: дипломная работа. Иваново, 1986 [рукопись].
- Розенгардт-Пупко Г. Л.* Формирование речи у детей раннего возраста. М., 1963.
- Салмина Н. Г.* Формирование обобщений в раннем детстве: автореф. дис... канд. псих. наук. Л., 1960.
- Швачкин Н. Х.* Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка. М., 1954.

Н. А. Лемякина  
Воронеж, Россия

## Родной язык и иностранный язык в языковом сознании младшего школьника

Одной из составляющих изучения языковой личности младшего школьника является изучение его языкового сознания (Лемякина 2004: 274). В период школьного детства происходит становление ребенка не только как языковой личности, но и как национальной личности, у ребенка формируется национальный образ мира, важнейшей составляющей которого является образ родного языка как составляющей национальной культуры.

Объектом нашего исследования является обыденное сознание школьников 3–4 классов, их представления о родном языке и иностранном языке, формируемые в течение периода социализации.

Цель нашего исследования – выявить признаки образа родного языка, актуальные для современных младших школьников. Нами был проведен опрос 113 учащихся 3–4 классов образовательных организаций

г. Воронежа. В результате опроса «родной язык – это...» получены следующие данные (ср.: Родной язык – язык своей родины, на котором говорят с детства (Ожегов 1972).

Опрос учащихся 3 класса дал следующие результаты. Многочисленные ответы учащихся показывают, что представления о родном языке у 85% детей сформированы:

*Язык, на котором мы разговариваем с детства, и он нам понятен. 17%*

*Язык, на котором я (мы) говорю с рождения. 10%*

*Язык, который мы понимаем с рождения и разговариваем на нем.*

*Язык, на котором разговаривают на моей родине.*

*На котором говорили наши предки, а сейчас говорим на нем мы.*

*Язык, на котором мы разговариваем с мамой и папой, и, конечно же, с родными.*

*С помощью родного языка мы можем разговаривать.*

*Общение со всеми, с семьей, друзьями, одноклассниками.*

*Это слова, понятные для нас.*

*Это язык, которому нас учат учителя.*

5% третьеклассников считают, что родной язык – это язык, с которым я родился.

Исследование показывает, что все учащиеся 4 класса имеют сформированные представления о своем родном языке:

*Язык, на котором мы разговариваем и освоили его с детства.*

*Язык, на котором мы говорим с детства.*

*Русский язык, которому тебя учили с детства.*

*Язык твоей страны, который ты учил с детства.*

*Язык, на котором мы говорим, который мы изучали с детства и даже сейчас изучаем и пополняем свой словарный запас.*

*Это язык, на котором мы говорим с людьми, которые родились на нашей родине.*

*Язык, на котором говорит родная страна.*

*Речь, которую мы осваиваем с рождения. Русский человек учит русский язык.*

*Язык родной нам страны, язык, который мы учим с рождения.*

*В разных странах есть свой родной язык. У нас в России свой родной язык, благодаря родному языку мы можем понять человека.*

*Язык, которому нас научили на нашей родине. Его мы учим с детства.*

*Это наша речь, на котором мы разговариваем с самого малого возраста. Когда человек родился в какой-то стране, значит, и у этой страны есть свой язык, свой родной язык.*

*Это нам родной язык, богат множеством слов, он называется русский язык, все люди России разговаривают на нем.*

*Ты его знаешь с детства.*



*Язык, на котором говорят русские.*

*Язык, на котором я говорю. Я изучил его в 2 года. Мой родной язык – это русский.*

*Язык, на котором мы говорим. На уроке «русский язык» мы его изучаем.*

*Язык, на котором ты разговариваешь, где ты окружен людьми, которые говорят на том языке, на котором разговариваешь ты.*

*Язык, который будет сопровождать человека всю жизнь.*

*Слова, понятные тебе и твоей родине.*

*Язык, которым мы пользуемся при речи.*

*Язык, на котором мы общаемся между собой, потому что мы родились в России.*

*Язык, на котором мы разговариваем и которому нас обучали, и мы про-  
должаем его изучать.*

*Язык, на котором мы сейчас говорим.*

*Язык, на котором можно говорить и писать.*

*Собственный язык, на котором мы пишем и говорим.*

*Такой язык, с помощью которого тебе легко выразить все свои мысли,  
независимо от того, сколько ты знаешь языков.*

*Язык, на котором мы говорим, мы родились с ним и растем.*

Следует отметить, дети дают оценку родному языку, причем преобладает ассоциат с положительной оценкой.

3 класс:

*Это красивая речь, на которой мы разговариваем.*

*Это радость, это знания, новые слова.*

*Язык, который я никогда не забуду и буду знать его до конца жизни, как  
и мой дедушка.*

*Я не забуду свой родной язык!*

4 класс:

*Родной язык нельзя просто забыть. Родной язык – это как Родина!*

*Он тебе очень дорог, им надо дорожить, это твой язык.*

*На нем говорю я!*

Интересен единичный ответ ребенка: *Если ты переехал в другую страну, то и иностранный язык может стать родным.*

Опрос учащихся 3–4 класса (102 чел.) на вопрос: «родной язык – какой...» дал следующие результаты. 30% третьеклассников и 67% четвероклассников отвечают, что это русский язык. Остальная часть опрошенных дает характеристику родному языку. Большинство ассоциаций, характеризующих родной язык, у детей 3–4 класса имеют явную положительную коннотацию: *красивый* 38%, *богатый* 33%, *любимый* 33%, *народный* 21%, *хороший* 17%, *великий* 13%, *изящный* 13%, *теплый* 8%, *разный*, *самый разнообразный* 8%, *главный*, *самый главный* 8% (пояснения: для тех, кто живет в Российской Федерации), *свой*, *самый лучший*, *отличный*, *дорогой*,

*великолепный, замечательный, звучный, протяжный, интересный, удобный, большой, понятный; Знают все его, и читать его приятно; Я никогда его не променяю на другой язык.*

Образу родного языка присущи признаки одушевленного существа: *вежливый 17%, добрый 13%, нежный, верный, аккуратный, радостный, могучий, любим мы его.*

Среди ассоциативных ответов отмечены и крайне полярные эмоциональные реакции: *на нем мне легко говорить, легкий, его легко читать,* и противоположные ответы: *немного сложный, сложный, очень сложный, это один из сложных языков мира, довольно запутанный язык, иностранцам иногда бывает трудно его преодолеть.*

На наш взгляд, в ответах младших школьников достаточно полно отразилось коллективное языковое сознание, присущее «среднему носителю» русского языка. В целом образ *родного языка* в картине мира младших школьников – это *язык твоей страны, который ты учил с детства, он красивый, богатый, любимый*, что совпадает с утверждением Ю. Н. Караулова, который отмечает: «для среднего носителя языка... родной язык является совершенным инструментом, говорить и понимать с помощью которого столь же просто и естественно, как ходить и дышать... он расценивает свой язык как самый красивый, богатый и выразительный» (Караулов 1987: 261). Следует отметить, что полученные данные в целом совпадают с результатами наших исследований, проведенных 13 лет назад (Лемяскина. 2004: 295).

Нами также проведено исследование, имеющее целью выявить признаки образа *иностранного языка*, актуальные для современных младших школьников (опрос учащихся 3–4 класса (123 чел.): «*иностраннный язык – это...*» (ср. «Иностраннный – относящийся к иному государству, другой стране, принадлежащий им» Большой толковый словарь 1998: 394).

Опрос учащихся 3 класса дал следующие результаты. 45% детей отмечают, что это *английский, язык для общения для людей из Англии; тот язык, который мы учим на уроках английского; английский язык, его учит весь мир; говорят по-английски; английский язык, который есть в любой школе мира, английскому языку начинают учить только во 2 классе; язык, который мы не знаем, но учим на уроках английского языка.* 35% опрошенных третьеклассников утверждают: *для меня это значит новый язык; новые слова, предложения, новая жизнь; с помощью него мы познаем новые слова.* 20% детей отмечают: *на котором говорят люди разных стран мира; язык, на котором разговаривают иностранцы.* Некоторые дети дают пояснения, для чего, на их взгляд, нужен иностранный язык: *язык, который очень важен, без него мы не можем понимать иностранцев; он помогает, когда вырастишь, например, когда поедешь за границу; язык, который нужен переводчику, который переводит иностранные слова на русские.*

Опрос учащихся 4 класса показывает, что у 80% детей сформированы представления об иностранном языке:

*Язык других стран и других народов.*

*Это язык других народов и стран, он очень непонятен для тех, кто его не знает.*

*Язык других народов, которые разговаривают на своем родном, на иностранном языке.*

*Язык, на котором говорят в других странах, например, английский, немецкий, японский, американский, французский и еще многие языки.*

*Язык других стран, мы не понимаем иностранный язык, а другие люди из других стран понимают его. Они знают его с детства.*

*Язык, которым общаются люди в других странах.*

*Это зарубежный язык, на нем разговаривают во множестве стран.*

*Иностранный язык бывает разным. В каждой стране свой язык.*

*Неродной язык, для некоторых людей который не понятен им, а для других людей он является родным языком.*

*Кто-то родился в Англии, значит, у этого человека свой английский язык.*

*Язык из других краев, язык других народов, которому нас не учат, но его можно учить.*

Часть детей (15%) дают пояснения, когда и где они знакомятся с иностранным языком: *В школе России учат иностранному языку; Язык, который мы изучаем во 2–4 классе; Язык, который мы изучаем на уроках; Его мы учим в школе или с репетиторами*, а также поясняют, что иностранный язык – это *другое написание слов, другая культура*. Единичное высказывание: *Язык, которому можно научиться и свободно разговаривать на нем, но никогда человек не будет говорить на иностранном лучше родного.*

Кроме того, нами проведен опрос детей 3–4 класса (120 чел.) и получены ответы на вопрос *«иностранный язык – какой...»*. Следует отметить, что большинство ассоциаций, характеризующих иностранный язык, имеют положительную коннотацию. Учащиеся 3 класса отмечают, что иностранный язык *интересный (50%), важный, сложный (40%), познавательный, хороший (10%)*. Опрос учащихся 4 класса дал следующие результаты. 50% опрошенных отмечают, что это *английский язык, мы его учим, я учусь говорить со 2 класса; мы учимся говорить по-английски; английский, я его учу; английский, я на нем не говорю! Английский язык – это язык всего мира; 15% детей отмечают: это язык, который мы изучаем в школе. Он красивый, звучный, неизвестный, незнакомый, сложный, непонятный, но интересный; язык, который дается нам тяжело, он нам не знаком с детства.*

Исследование показывает, что к 4 классу у большинства детей формируется представление о том, что *«иностранный язык»* – это *язык других стран и других народов*. Появляется понимание важности иностранного языка, то есть формируется прагматическая оценка иностранного языка:

*мне хотелось бы его изучать; я хочу его изучать; я его учу, чтобы быть образованной и знать полноценно два языка: русский и английский; он нам понадобится; мы должны его обязательно знать! мы его изучаем для дальнейшей учебы и может, работы; поясняют, какой язык им интересен: я хотела бы выучить японский.*

Следует отметить, что если в 3 классе в ответах преобладает ответ *английский язык, который мы учим в школе*, то в 4 классе зафиксировано наличие представлений как о конкретных иностранных языках (*английский, американский, немецкий, французский, японский*), так и обобщенные представления об иностранном языке: *Это язык других народов и стран; Иностранный язык бывает разным. В каждой стране свой язык*. Причем в 4 классе отмечена единичная оценка иностранного языка, в целом положительная, что показывает изменение отношения к иностранному языку у младших школьников в сравнении с результатами исследования, проведенными нами ранее.

.....

### Литература

Большой толковый словарь русского языка. М., 1998.

Лемяскина Н. А. Языковая личность и коммуникативное сознание (на примере речевого поведения младшего школьника). Воронеж, 2004.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1972.

А. Шаяхмет

Алматы, Казахстан

## Лингвокультурное восприятие фразеологизмов казахскими детьми-билингвами

Фразеологические выражения являются тем материалом, на котором продолжается формирование у детей не только лингвистического отношения к слову (Айдарова 1966: 8), но и метафорического, образного восприятия, поскольку происходит развитие и языкового, и лингвокультурное осознания лексических средств.

В процессе общения со взрослыми и ровесниками, чтения художественных произведений, а также различной другой детской литературы младшие школьники постепенно включают различные фразеологические обороты в свой лексикон.

Мы провели исследование, пытаясь выяснить понимание (или непонимание) русских фразеологических выражений из текстов по школьной программе для младших классов и литературы, рекомендованной для

дополнительного чтения детям младшего школьного возраста. Для исследования были привлечены дети с подготовительного (так называемого «нулевого» класса) по четвертый класс, обучающиеся в казахских школах, являющиеся активными билингвами со вторым русским языком.

Непосредственным источником речевого развития детей являются крылатые слова и фразеологизмы из знакомых с детства или изучаемых по школьной программе литературных произведений. При этом двуязычные дети, которые читают (или которым читают, например, как некоторым в подготовительном или первом классе) на двух языках, мгновенно отмечают различия в переводе, так, например, *попрыгунья-стрекоза* И. А. Крылова в казахском переводе Абая предстает как *шегіртке* (кузнецик), что приветствуется детьми и объясняется ими следующим образом: *Они ничего не делают, только прыгают в траве и все съедают*. Некоторые дети даже рассказывают об опустошении полей набегами саранчи, делая вывод: *Так ему и надо!* Стрекозу же, напротив, многие дети жалеют, обосновывая это тем, что *она безвредная*.

Часть идиом знакома детям из мультипликационных фильмов, но не воспринимается ими в качестве устойчивых выражений, а трактуется только на уровне буквального восприятия сюжета (например, *нить Ариадны*, *Прокрустово ложе*). Дети, знакомые с данными оборотами (идиомы были предложены третьим и четвертым классам, но многие отказались от комментариев, поскольку не знали их значений), пересказывали сюжет, не комментируя и не объясняя значения самих выражений; при этом Ариадна и Прокруст воспринимались как действующие литературные герои, но не более: *У Ариадны была нить, У Прокруста было ложе* и т. п.

Одним из источников, из которых дети знакомятся с идиомами, являются сказки, в которых довольно высока частотность устойчивых словосочетаний. В предложенных двуязычным детям текстах русских сказок содержались разнообразие по семантике идиоматические выражения, характеризующие пространственно-локативные отношения (*куда глаза глядят, на краю света, рукой подать*), героев и персонажей, их внешних и внутренних состояний (*бедовая голова, мухи не обидит, красавица писаная*), описывающие образ действия (*плакать в три ручья, сломя голову*).

Большинство из названных русских идиом адекватно воспринимались казахскими двуязычными детьми младшего школьного возраста; они смогли не только по-казахски, но и по-русски объяснить правильные значения фразеологизмов и найти соответствующие синонимы. Например, фразеологизму *в мгновение ока* дети дали объяснение – *очень быстро, за тридцать земель – очень далеко, как в воду опущенный – как будто расстроенный, переживает, набрать в рот воды – молчать, молчать как рыба*.

Затруднения вызвали выражения *сломя голову*, которое было воспринято как синоним фразеологического сочетания *ломать голову*, и *не лыком шит*. Надо отметить, что последнее выражение вызывает иногда трудности даже у монолингвальных русскоязычных детей из моноэтнических русских семей.

Влиятельным фактором расширения сведений из фразеологической сферы оказывается образованность родителей (или других взрослых, окружающих ребенка), которые способны удовлетворить проявленный интерес к целостной семантике того или иного фразеологического оборота. Это касается случаев, представляющих особую трудность, которую ребенку невозможно преодолеть без обращения к дополнительному источнику информации – так называемых фразеологических сращений, идиом с диффузными значениями (типа *бить баклуши*). В то же время дети были осведомлены о значении сочетания *лошадиная сила*; почти все знали значение устойчивого оборота *красная строка*, хотя с его этимологией были знакомы не все младшие школьники (*забыли немножко*); безошибочно всеми школьниками было определено значение сочетания *нести чепуху*, а в качестве аналогии сочетанию *круглый год* было даже предложено выражение *круглый отличник*.

Существует строгая зависимость адекватного понимания метафорических конструкций от возраста. Недоступность понимания фразеологических единиц до определенного возраста объясняется, по данным выдающегося швейцарского психолога Ж. Пиаже, синкретическим характером мышления, незрелостью соответствующих когнитивных механизмов, оформление которых начинается примерно с одиннадцати лет (Пиаже 2003: 85).

На основании нашего исследования можем утверждать справедливость вышеизложенного положения лишь в тех случаях, когда речь идет о фразеологических единицах, которые традиционно квалифицируются как фразеологические сращения и фразеологические единства. В других случаях, когда фразеологизмы имеют довольно прозрачную семантическую структуру либо связаны с известным ребенку образом (героем, персонажем), они могут быть включены им в корпус активных лексических средств.

Естественно, чем меньше возраст ребенка, тем ограниченнее круг его знаний фразеологии, поэтому в ходе исследования дифференциация по возрастной категории строго соблюдалась.

Кроме того, считаем, что дополнительную роль, не рассмотренную нами подробно, играют, помимо телевидения, современные технологии и электронные устройства, например, аудиокниги, планшеты, различные электронные игры, также оказывающие свое влияние на лингвокультурное развитие детей.

.....  
Литература

Айдарова Л. И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. Автореф. ... к. пед.н. М., 1966.

Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. СПб, 2003.

П. М. Эйсмонт  
Санкт-Петербург, Россия

## Актантная структура глаголов речи в устных связных детских текстах<sup>1</sup>

Сложность усвоения детьми глаголов речи и особенностей их функционирования обусловлена как семантическими, так и синтаксическими причинами. Группа глаголов речи имеет неоднородный характер, в ней достаточно ярко представлены центр и периферия, значительное число глаголов входит в нее в результате метафорического сдвига (см., напр., Яковлева 2015). Для описания коммуникации в русском языке используются не только собственно глаголы речи, но и глаголы, выражающие эмоции (заплакать, засмеяться и др.), мыслительную деятельность (вспомнить, подумать и др.), передающие различные звуки (прошелестеть, замычать и др.). Кроме того, само появление глаголов речи у ребенка может свидетельствовать о проявлении определенной языковой рефлексии, поскольку эти глаголы не выражают никаких активных наблюдаемых действий, дающих какой-либо материальный результат, а отражают внеязыковую ситуацию, являющуюся по сути ситуацией высказывания (Зализняк 2013), а языковая рефлексия проявляется у ребенка около двухлетнего возраста (Елисеева 2015).

С точки зрения синтаксиса, процесс затрудняется тем, что большинство глаголов речи являются полиактантными и имеют более одной модели управления (см., например, Активный словарь 2014). Например, один из прототипических глаголов речи *говорить* в значении 'передать сообщение' имеет 3 основные модели управления (табл. 1), каждая из которых усваивается ребенком отдельно.

Таблица 1.

Агенса	Содержание	Адресат
Им. п.	Вин. п. / прямая речь	Дат. п.
Им. п.	О + Предл. п. / о том, что + придаточное предложение	С + Твор. п.
Им. п.	Что + придаточное предложение	Дат. п.

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-04-50114.

Материалом для анализа стали устные неподготовленные извлеченные тексты, полученные в результате проведения серии экспериментов с детьми в возрасте от 2,7 до 7,6 лет. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально, полученные тексты записывались на аудио- и видеоноситель. Всего было проанализировано 213 текстов. Эксперимент с детьми младшей группы (возраст – 2,7–3,6, 37 человек) проходил в виде игры: один из экспериментаторов, отделенный от второго ширмой, производил при помощи игрушек-бибабо различные действия, а ребенок должен был рассказать о них второму экспериментатору, чтобы тот смог их повторить. Дети второй возрастной группы (возраст 3,7–4,6, 50 человек) рассказывали историю по книжке в рисунках В. Сутеева «Три котенка», а дети трех старших групп (49 детей в возрасте 4,7–5,6, 42 ребенка в возрасте 5,7–6,6 и 35 детей в возрасте 6,7–7,6) рассказывали без предварительной подготовки фрагмент мультфильма «Как стать большим?» («Союзмультфильм», 1967).

Глаголы речи были использованы детьми всех возрастных групп, кроме второй (возраст 3,7–4,6), так как в сказке В. Сутеева герои не совершают никаких речевых действий (таблица 2).

Таблица 2.

	Количество лексем	Количество словоформ
1 группа (2,7–3,6)	11	23
3 группа (4,7–5,6)	18	138
4 группа (5,7–6,6)	19	189
5 группа (6,7–7,6)	25	180

Наиболее частотными по числу словоупотреблений в этих группах оказались следующие глаголы (таблица 3).

Таблица 3.

Ранг	Группа 1		Группа 3		Группа 4		Группа 5	
	лексема	N	лексема	N	лексема	N	лексема	N
1	говорить	5	говорить	61	говорить	61	говорить	79
2	разговаривать	4	сказать	35	сказать	56	сказать	51
3	поздороваться	3	разговаривать	7	спрашивать	18	спрашивать	8
4	здороваться	2	ответить	5	спросить	12	отвечать	5
4	поразговаривать	2						
4	сказать	2						
5	звать	1	называться	4	ответить	8	ответить	3



5	кричать	1	отвечать	4			поговорить	3
5	поговорить	1	спрашивать	4			позвать	3
5	просить	1					разговаривать	3
5	ругаться	1					рассказывать	3
5							ругать	3
5							спросить	3
Всего	11	23	7	120	5	155	11	164

В первой пятерке самых частотных глаголов в младшей группе оказались все 23 словоупотребления глаголов речи, в группе 3 – самые частотные глаголы отражены в 120 словоупотреблениях, т.е. 87% от общего числа словоупотреблений глаголов речи в текстах данной группы, в группе 4 их число составило 82% от общего числа словоупотреблений глаголов речи в текстах данной группы, а в группе семилетних детей – 91% от общего числа словоупотреблений глаголов речи в текстах данной группы, однако они соответствуют 11 лексемам, в то время как в группе шестилеток самыми частотными оказались только 5 лексем. Очевидно, что с возрастом лексический состав группы глаголов речи увеличивается, однако ядро сохраняется. Его составляют прототипические глаголы, описывающие сам факт коммуникации – *говорить* и *сказать*, и глаголы специальные, указывающие на роли участников коммуникации – *спросить* / *спрашивать* и *ответить* / *отвечать*. Непрототипические глаголы, указывающие на факт коммуникации в целом, производные от прототипических глаголов *говорить* / *сказать*, например, глаголы *разговаривать*, *поговорить*, *рассказать* и т. д., с возрастом перестают быть достаточно частотными.

Высокий ранг глаголов, отражающих различные речевые действия и указывающих на роли коммуникантов, подтверждает членимость коммуникативной ситуации для говорящих. Эта членимость на нескольких собеседников и содержание высказывания отражается в составе семантических ролей и в заполнении синтаксических валентностей глаголов. Однако дети самого младшего возраста в основном опускали все валентности глагола, а использованные ими формы множественного числа третьего лица показывают, что дети трактовали обоих участников ситуации как единый субъект взаимонаправленного действия.

Особый интерес с точки зрения отражения семантических ролей вызывают такие близкие прототипические глаголы речи, как *говорить* и *сказать*. Большинство исследователей описывают их как глаголы одной видовой пары (Активный словарь 2014, Зализняк 2013 и др.), однако анализ сочетаемости этих глаголов и реализации семантических ролей в их основном значении ‘передача информации’ показывает наличие между ними значительных различий. В младшей группе только один мальчик

использовал глагол *сказать* дважды, и в обоих случаях были реализованы все его валентности – валентность на субъект речи, на его собеседника и на содержание речи. Тем не менее, скорее всего, это индивидуальная характеристика данного говорящего, поскольку остальные 36 испытуемых данной группы валентности глаголов речи в основном опускали.

Заполнение валентностей глаголов *говорить* и *сказать* в текстах детей трех старших групп (с 4,7 до 7,6 лет) показано в таблице 4<sup>1</sup>.

Таблица 4.

	содержание речи		собеседник		обе валентности		обе валентности отсутствуют	
	говорить	сказать	говорить	сказать	говорить	сказать	говорить	сказать
3 группа	36	69	8	3	11	14	44	14
4 группа	49	66	5	2	16	21	30	11
5 группа	47	67	11	4	20	18	19	12

\* Данные указаны в процентах от общего числа данных глаголов в каждой группе.

Во всех трех группах в обоих глаголах самыми частотными оказались структуры с выраженной валентностью на содержание речи, однако для глагола *сказать* эта валентность оказалась более значимой, чем для глагола *говорить*. Валентность на собеседника чаще реализуется в глаголе *говорить* и процент высказываний, в которых эта валентность выражена эксплицитно, растет с возрастом.

Однако интересно то, как дети заполняют эти валентности, особенно валентность на содержание речи. Поскольку мультфильм демонстрировался без звука, дети не могли слышать, что говорят герои. Основных способов заполнения этой валентности во всех глаголах речи были два: прямая речь, которую дети либо придумывали сами, либо (особенно в возрасте 4,7–5,6 лет) вспоминали, и неопределенное местоимение «что-то», основной функцией которого и являлось именно замещение обязательной валентности, так как никакой значимой информации для понимания происходящего и сюжетного развития рассказа оно не несло. Эти два способа распределились следующим образом (таблица 5).

Во всех возрастных группах при глаголе *сказать* чаще использовалась прямая речь для отражения содержания передаваемого сообщения. Особенно ярко противопоставление этих двух глаголов по типу заполнения валентности на содержание речи проявляется в старшей группе, где

1. Наличие или опущение субъекта в данном случае не учитывалось, высказывания с эксплицитно выраженным и с эллиптированным субъектом объединялись в одну группу в зависимости от выражения других валентностей.

с глаголом *сказать* прямая речь использована в 58% случаев, а с глаголом *говорить* – только в 11% высказываний. С возрастом также все чаще используется неопределенное местоимение *что-то* с глаголом *говорить* – 77% от общего числа высказываний с эксплицитно выраженной валентностью на содержание в текстах старшей группы, однако с глаголом *сказать* неопределенное местоимение в текстах старшей группы встречается реже. Изменения в выборе способа заполнения валентности на содержание оказываются статистически значимыми и для глагола *говорить*, и для глагола *сказать* ( $p < 0,01$ ).

Таблица 5.

	прямая речь		неопределенное местоимение		другое	
	говорить	сказать	говорить	сказать	говорить	сказать
3 группа	34	52	21	38	45	10
4 группа	27,5	31	65	22	7,5	47
5 группа	11	58	77	19	11	23

\* Данные указаны в процентах от общего числа структур с эксплицитно выраженной валентностью на содержание в каждой группе.

Эти данные показывают, что хотя валентность на содержание является важной и обязательной для обоих глаголов, трактуется и реализуется она по-разному. Глагол *говорить* обозначает факт передачи сообщения в целом, и для его использования говорящему не столь важно знать само содержание сообщения, что и передается неопределенным местоимением, занимающим соответствующую синтаксическую валентность. Если же говорящий знает и хочет передать конкретное содержание передаваемого сообщения, он, скорее, выберет глагол *сказать*. Таким образом, можно сказать, что в русском языке различаются «направленные» и «ненаправленные» глаголы речи (ср. с направленными и ненаправленными глаголами движения), употребление которых зависит, в том числе, и от конкретности и ясности содержания передаваемого ими сообщения.

Анализ использования глаголов речи детьми разного возраста показывает этапность и направление развития лексического разнообразия семантической группы глаголов речи от прототипических глаголов *говорить* и *сказать* до глаголов, подчеркивающих роли участников коммуникации, и глаголов, отражающих различные способы произнесения. Анализ синтаксической структуры используемых глаголов подтверждает, что, усваивая в первую очередь семантическую и синтаксическую структуру прототипических глаголов, дети постепенно переносят эти модели управления на другие глаголы речи, в зависимости от внутренней семантической структуры каждого из них.

.....

## Литература

Активный словарь русского языка. Т.2 / Под ред. Ю. Д. Апресяна. М., 2014.  
*Зализняк Анна А.* Русская семантика в типологической перспективе. М., 2013.

*Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2015.

*Яковлева И.В.* «Давай ронять слова»: метафора каузации перемещения по воздуху в семантической зоне глаголов речи в русском языке в контрастивном аспекте // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). Вып. 14 (21): В 2 т. Т. 1: Основная программа конференции. М., 2015. С. 638–650.

---

---

# ОСВОЕНИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

---

---

Н. П. Павлова  
*Череповец, Россия*

## «Класная работа, дамашняя. . .» (русская орфография в письме ребенка-инофона)

**Вводные замечания.** В Российской Федерации проживают россияне различных национальностей и тысячи мигрантов из разных государств СНГ, поэтому русский язык выступает в роли языка-посредника при общении людей разных национальностей независимо от их гражданства. Однако многие из вновь прибывших беженцев и вынужденных переселенцев слабо владеют или вовсе не владеют русским языком, поэтому жить и работать в российских городах им довольно сложно. Детям из семей таких людей, где бы они ни жили, надо учиться, и вот в российских школах образовались так называемые «этнические» вкрапления – дети, совсем не знающие русского языка или знающие его гораздо хуже своих российских сверстников, но вынужденные учиться и, следовательно, осваивать русский язык как государственный и как язык межкультурного общения. Принято выделять три основные категории детей-мигрантов. К первой из них относятся учащиеся, которые в совершенстве владеют русским языком и не владеют родным; ко второй – те, которые в совершенстве владеют родным и не владеют русским (инофоны); к третьей – те, которые одновременно владеют родным и русским (билингвы). В последнее время наблюдается тенденция в увеличении числа инофонов, которые владеют языком на пороговом уровне, на уровне городской коммуникации. Такого уровня недостаточно для адаптации ребенка к дальнейшей жизни в российском обществе.

**Наблюдения.** Акт письма требует анализа каждого отдельного слова в его составных элементах (звуковой состав, элементы графического изображения слова – буквы). Изображение каждого элемента графического образа слова представляет собой процесс, протекающий в плане сознания. Научившись писать буквы, ребенок переходит к более сложным видам деятельности, осваивает написание отдельных слов. Механизм создания письменного навыка при написании отдельных слов, видимо, отчасти сходен

с механизмом создания речевого навыка при запоминании слов ребенком. На этих ступенях, как нами уже отмечалось (Павлова 2015: 82), основные отступления от норм русского правописания, допускаемые ребенком, для которого русский язык не является родным, могут быть аналогичны ошибкам в письменной речи русскоязычных детей. Проблемы возникают в тех случаях, когда произношение и написание расходятся между собой. При этом заметим, что специальные учебники для детей-инофонов до сих пор практически не используются. Каждый учитель начальных классов самостоятельно решает, как работать с такими детьми.

Рассмотрим данные наблюдений за письмом Степы Т. (9,7), который учится в 3-м классе русскоязычной школы в Череповце. Семья Степы – украинские беженцы. Нами проанализировано 34 работы, выполненные ребенком: 20 – в классе, 14 – дома. Мы обращали особое внимание на написание безударных гласных и непроизносимых согласных.

Школьная методика предполагает, что если в первом классе усвоение правописания безударных гласных развивается на фонетической основе, то дальше формирование навыка переходит на морфемную основу. Если ученик верно выделил в слове корень, прочитал его отдельно, обратил внимание на его графический образ, то этим уже в значительной мере обеспечено нормативное написание гласной корня.

Так что же должен выполнить ученик 3 класса, чтобы правильно написать слово с безударной гласной? Методисты предлагают алгоритм, состоящий из ряда действий (а именно – восьми!): определить в слове ударение (1); определить корень (2) и подобрать ряд однокоренных слов (3), выделить корень (4) и букву безударного гласного (5); подобрать проверочное слово (6) (состоящее из одного корня или однокоренное с ударением в корне), отметив в нем ударение (7); записать проверочное слово перед тем, в корне которого имеются проверяемый безударный гласный (8). Предлагаются и разнообразные приемы проверки правописания в зависимости от характера слов: 1) замена единственного числа множественным: *гора – горы*; 2) замена множественного числа единственным: *дома – дом*; 3) образование слов с ласкательными суффиксами: *трава – травка*; 4) нахождение к многосложному слову односложного: *кормушка – корм*; 5) замена существительного прилагательным: *зима – зимний*; 6) замена одной формы глагола другой: *пилил – пилят*. При этом предполагается, что слова с разными безударными буквами будут даны не группами (о /а, е/и/я), а вперемешку.

Обратимся к имеющемуся у нас материалу. Всего проанализировано 86 словоформ из письменной речи Степы. Из них с безударными гласными в корне слова, проверяемыми ударением – 49, непроверяемыми ударением – 37. Буквенный состав слов с безударной гласной корня, проверяемой ударением, с отступлениями от нормы передан в 28,5 % (14 слов).

Соответственно – 8 слов, правописание которых необходимо проверить по словарю, выполнены с отклонениями от нормы (21,6%).

Следует отметить, что в письме Степы отражены характерные как для литературного языка, так и для южных регионов аканье: *балото, касари, завут, гостей, дразды, захателась*; иканье: (*наверхнасть*) *стикла, пинал, дивятае, лядяная, гниздо, зvirёк*. Очевидно, что предлагаемый ребенку алгоритм, приведенный выше, не действует. Прежде всего, мальчик не всегда может выделить корень слова, отсюда следует и невозможность подобрать родственные слова с ударными гласными в корне. Объясняется ли это недостаточным словарным запасом на русском языке в лексиконе ребенка, сказать сложно, так как ряд проверочных слов лежит на поверхности: *гости, дрозд, зов, зверь* и пр. Вероятно, трудности ребенка в данном случае лежат в другой плоскости: до поступления в русскую школу слух и органы привыкают к звукам родного языка, выработка навыка произношения неродной речи происходит довольно медленно. Привычное «фонологическое сито» (термин Н. С. Трубецкого), которое ребенок использует непроизвольно при анализе слышимого, оказывается неподходящим для чужого языка, в данном случае русского. Ошибки у ребенка будут наблюдаться в словах, которые имеют сходный фонемный состав с украинскими. Л. В. Шерба писал: «Особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся (это зависит оттого, что звуки эти привлекают наше внимание, и мы, не отождествляя их ни с какими звуками родного языка, так или иначе стремимся их усвоить), а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» (Шерба 1957: 13). Дети обладают устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный (русский), т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. Учитель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их, а это предполагает длительную индивидуальную работу с учеником, при этом орфография должна осваиваться не путем заучивания правил, а по легко запоминающимся лексико-грамматическим моделям.

В то же время фонетической системе говоров Вологодской области присущи определенные черты, которые могут проявиться и в письменной речи. Среди них так называемое «еканье», которое проявляется в произношении /э/ вместо /а/ после мягких согласных перед твердыми: петак (пятак), глежу (гляжу). Безусловно, ребенок-инофон постепенно частично усваивает произношение окружающих, отсюда в письме написания типа *щесливая*.

Следует отметить и еще одну отмеченную нами особенность письма ребенка. В написании ряда слов отмечается особая осторожность,

которую мы фиксировали неоднократно – гиперкорректная передача звукового состава на письме: *комната, болкон, облоко*. Эту особенность детских написаний одним из первых отметил в знаменитой «Азбуке» Л. Н. Толстой: «Ребенку скажешь, что выговаривается А, а пишется О вместо А; он и напишет РОБОТА, МОЛИНА» (Толстой 1963:187). Подробно разбирая трудные вопросы, связанные с буквенным обозначением фонем в составе слова, В. Ф. Иванова постоянно обращается к тем ошибкам, которые могут допустить учащиеся. Вслед за А. Н. Гвоздевым она указывает на возможность ошибок против произношения в работах учеников младших классов (типа *прилогательное, преподаватель*). Причину таких ошибок автор видит в том, что в русской орфографической системе на письме не принято передавать позиционные чередования фонем. Дети, руководствуясь тем, что для случаев типа *трава, вода* в равной степени неизвестно, с какой ударной фонемой /о/ или /а/ соотносится безударный гласный, допускают ошибочные написания. В. Ф. Иванова называет этот тип ошибок «ошибками на всякий случай» (Иванова 1977: 139–140).

С другой стороны, оканье как характерная черта вологодских говоров является самой устойчивой в устной речи череповецких школьников, и это самое резкое отклонение от произносительных норм русского литературного языка. Поскольку окающее произношение препятствует совершению орфографических ошибок в написании безударных гласных, среди учителей наблюдается терпимое отношение к данному фонетическому явлению (Павлова 2016: 217).

Попутно отметим, что адекватнофонемное письмо можно отметить в передаче безударной гласной не только в корнях, но и в суффиксах, окончаниях, приставках: *игрива, дружна, прагулка, пасевы*. Ребенок подходит к написанию слов, в которых на письме есть выбор между буквами О и А, не опираясь на единый образ морфемы. Видимо, одним из путей преодоления подобных ошибок является введение в практику общения с ребенком проговаривания в ходе выполнения письменных действий. Ведь грамматические знания можно приобрести не только путем специального заучивания правил, но и путем усиления речевых кинестезий, т. е. путем проговаривания. При этом дети оказываются способными выделять орфограммы и усваивать написание слов как регулируемых, так и нерегулируемых правилами.

Следует помнить, что при обычном произнесении слова звучат не так, как пишутся. При освоении орфографии наблюдается рассогласованность между орфографическими написаниями и орфоэпическими нормами. Задача состоит в том, чтобы ребенок усвоил переход от слышимых слов (диктант) к зрительным. Необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. При произнесении слова по слогам все гласные как бы становятся



ударными, усиливаются, поэтому слово в устном произнесении предстает в орфографической форме. Таким образом, если ввести орфографическое послоговое проговаривание, то ряд речедвижений будет способствовать запоминанию орфографически проговоренных слов, накоплению в памяти ребенка орфографического словаря. Такое слоговое проговаривание особенно важно при запоминании аффиксальных морфем, границы которых часто совпадают с границами слога.

Некоторые ошибки являются следствием механического следования алгоритму: ребенок подбирает проверочное слово для любой (в том числе ударной) гласной корня, иногда забывает цель произведенного действия, в результате чего пишет с ошибкой: удав – *удовы*, жирафы – *жироф*.

**Выводы.** Трудности освоения письма детьми-инофонами обусловлены как устройством русской графо-орфографической системы, так и особенностями детского мышления.

Трудности овладения морфологическим принципом письма заключается, прежде всего, в том, что прямого указания на правильное написание не дается. Пишущему предлагается инструкция, содержащая требования выполнить различные действия (например, изменить форму слова или подобрать родственное слово), которые могут приводить к выпадению из сознания ребенка одного из элементов правила.

Ребенок, для которого русский язык не является родным, не чувствует орфографической трудности в слове, не понимает значения правил, необходимости применения их на письме, поэтому редко задумывается над тем, как пишется то или иное слово, не умеет использовать рекомендуемые правилом приемы для определения нужной орфограммы. Нередко, не понимая существа правила, механически заучивая его, ребенок в процессе его применения основывается на чисто внешних случайных признаках.

Мы рассмотрели лишь ряд наиболее ярких особенностей освоения русской графо-орфографической системы ребенком, для которого русский язык не является родным: часто встречающиеся искажения звукового состава слова; механическое заучивание правила; фрагментарное усвоение правила; замена сложного правила простым на основе случайных, несущественных признаков; смешение грамматических понятий и орфографических правил; быстрая забываемость орфографического материала; неумение применять полученные знания на практике.

Одним из путей решения обозначенных проблем могло бы стать создание учебника, предназначенного для социально-речевой адаптации детей к новым условиям обучения на русском языке. Такое пособие должно обеспечить «мягкое» включение детей в процесс обучения. При массовом обучении русскому языку детей-инофонов становится очевидным, что традиционные приемы преподавания РКИ, наработанные практикой

преподавания иноязычным студентам, должны быть адаптированы к особенностям современного школьного контингента инофонов, или же необходимо разработать новые приемы, согласованные с особенностями ситуации. Это процесс небыстрый, он еще только начинается, любые наработки, как успешные, так и неуспешные, становятся ценными, поскольку благодаря им может быть выработана единая система обучения учащихся-инофонов русскому языку.

.....  
**Литература**

- Иванова В. Ф.* Принципы русской орфографии. Л., 1977.
- Павлова Н. П.* Орфоэпическая культура студента и ученика в условиях местного диалекта. Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза // Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Череповец, 15-16 октября 2015 г.). Череповец, 2016.
- Павлова Н. П.* Русское письмо в ситуации двуязычия детей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 4.
- Толстой Л. Н.* Азбука. Кн.1. Педагогические сочинения. М.; Л., 1953.
- Щерба Л. В.* Фонетика французского языка: очерк французского произношения в сравнении с русским. М., 1957.

**Н. В. Риттер**  
*Гамбург, Германия*

## **Чтение вслух на русском языке в детском и подростковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении**

По данным Федерального статистического ведомства Германии на 2015 г. в ФРГ проживает более 3 миллионов людей, эмигрировавших из Российской Федерации и других стран постсоветского пространства (Statistisches Bundesamt 2016: 66). В последние десятилетия речевое поведение этих мигрантов вызывает особый интерес, в том числе и у лингвистов. С одной стороны, имеется много работ, которые описывают нарушения нормы в речи русских мигрантов (Ахапкина 2013; Гагарина 2008; Полинская 2010; Anstatt 2011; Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013; Brehmer 2007; Montrul 2012). С другой стороны, существуют международные исследования чтения, проведенные, например, в рамках программ PISA («Programme for International Student Assessment») и PIRLS/IGLU («Progress in International Reading Literacy Study/**Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung**»), которые ориентированы на исследования качества чтения и понимания текстов. Эти программы ориентированы преимущественно на язык(и)

школьного образования. В Германии – это немецкий язык. Чтение на так наз. херитажном или семейном – в нашем случае русском – языке пока мало изучено, хотя именно этот навык открывает доступ к русскому литературному языку, к литературе и культуре. По этой причине в рамках проекта «Ru-LiPS\_laut», части научной сети «LiMA – Linguistic Diversity Management in Urban Areas» университета г. Гамбурга, был предпринят анализ чтения билингов и монолингвов.

**Цель исследования** – сравнить чтение вслух на русском языке русско-немецких билингов с их сверстниками-монолингвами. Чтение – это сложный когнитивный процесс, при котором активируются разного рода знания, в том числе и знания языка. Исследуя чтение по таким параметрам, как скорость чтения, отклонения от исходного текста, самоисправления и гезитации, открывается доступ к таким областям знаний индивида, как фонетика и фонология, морфология и синтаксис, лексика и орфография. В данной статье будут представлены некоторые результаты исследования чтения вслух. Более подробное описание результатов представлено в двух статьях (Brehmer, Krause, Savenkova, Usanova (в печати); Krause, Savenkova 2016) и в магистерской диссертации автора настоящей статьи (Savenkova 2014).

**Испытуемые.** В исследовании приняли участие две группы испытуемых: 56 русско-немецких двуязычных детей и подростков и 30 русских одноязычных детей и подростков. В каждой группе были выделены три возрастные подгруппы в возрасте 7–8, 12–13 и 16–17 лет. Билингвы, принимающие участие в исследовании, родились в Германии или приехали в Германию в раннем детстве. Русские монолингвы и их родители родились и выросли в России и их родным языком является только русский. Записи проводились в г. Гамбурге<sup>1</sup> и в г. Санкт-Петербурге.

**Материалом** для исследования послужил рассказ М. Зощенко «Интересно придумала», который был слегка адаптирован: восемь слов были заменены на более частотные слова. Текст содержит в основном простую лексику, простой синтаксис и множество фонетико-фонологических особенностей русского языка. Испытуемые должны были прочитать этот текст вслух. Чтение записывалось на диктофон Olympus R-11. Полученные данные были затранскрибированы и проанализированы в программе EXMARLDA<sup>2</sup>.

### **Результаты**

**Умение читать.** Не все билингвы смогли прочитать рассказ до конца. Из 56 двуязычных участников только 30 справились с данным заданием: 3 из 18 в возрасте 7–8 лет, 12 из 20 в возрасте 12–13 лет и 15 из

---

1. Данные в г. Гамбурге были записаны в рамках проекта Ru-LiPS\_laut при поддержке исследовательской сети LiMA. Сбор осуществили Татьяна Курбангулова и Наталья Нестерова в Гамбурге, а автор настоящей статьи записал материалы в Санкт-Петербурге.  
2. <http://exmaralda.org/de/partitur-editor-de/>

18 в возрасте 16–17 лет. Эти результаты показали, что умение читать у так наз. херитажников на русском языке увеличивается с возрастом. При этом нужно учесть, что данное исследование не является лонгитюдным и возрастную динамику, которая прослеживается в выборке, следует интерпретировать с осторожностью.

**Скорость чтения.** Скорость чтения измерялась в словах, прочитанных за одну минуту. Билингвы в возрасте 7–8 лет читали в среднем 35, в возрасте 12–13 лет 56 и в возрасте 16–17 лет 90 слов в минуту, а их одноязычные сверстники соответственно 52, 136 и 155 слов в минуту. Как у билингвов, так и у монолингвов наблюдается увеличение скорости чтения с возрастом. При этом двуязычные испытуемые в среднем значительно отстают от своих одноязычных сверстников на всех возрастных срезах. Если эти результаты сравнить с рекомендуемыми нормативами для оценки скорости чтения учащихся в России (таблица 1), придется констатировать, что только 7–8-летние билингвы достигли соответствующего своему возрасту уровня 2 класса. Билингвы 12–13 и 16–17 лет достигли лишь уровня 3-го и, соответственно, 4-го класса.

*Таблица 1.*  
*Нормативы скорости чтения по классам (Узорова, Нефедова 2005)*

Классы	1	2	3	4
В конце первого полугодия в сл/м	25–30	30–40	50–60	70–80
В конце второго полугодия в сл/м	25–30	40–50	65–75	85–95

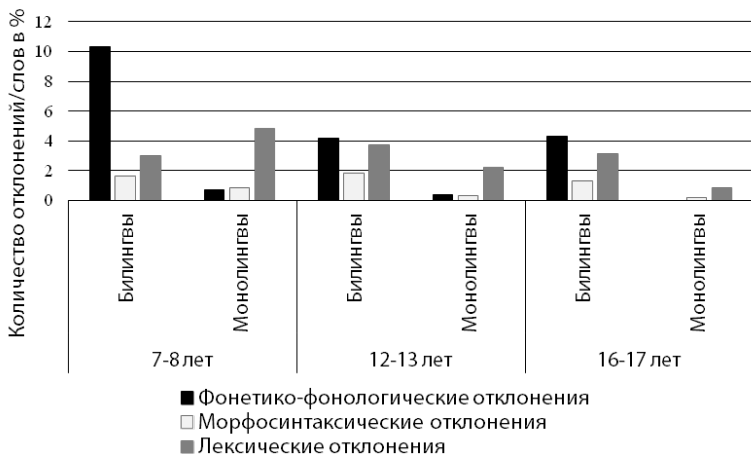
**Отклонения от исходного текста.** Под отклонениями понимаются не только речевые ошибки, т. е. отклонения от нормы языка, но и отклонения от исходного текста, которые не являются нарушениями нормы. В случае, если во время чтения одно слово заменяется на его синоним, то это не является отклонением от нормы языка, но при этом является отклонением от текста.

Существует несколько классификаций отклонений от текста. В данной статье будет представлена одна из них, а именно деление на фонетико-фонологические, лексические и морфосинтаксические отклонения от текста (ср. Сапунова, Хан 2013)<sup>1</sup>:

- фонетико-фонологические отклонения – искажения, замены, вставки, пропуски звуков и ошибки в ударениях;
- лексические отклонения – замены слов на другие, сходные по написанию, звучанию или значению, вставки слов или словоформ, которые не присутствуют в тексте и пропуски слов;
- морфосинтаксические отклонения – отклонения, которые нарушают грамматическую норму языка, и изменение порядка слов.

1. Классификация Сапуновой и Хан была немного изменена и адаптирована для анализа чтения билингвов.

Распределение этих отклонений от исходного текста у билингвов и монолингвов представлено в диаграмме 1 в процентном соотношении к количеству прочитанных слов.



*Диаграмма 1. Распределение фонетико-фонологических, морфосинтаксических и лексических отклонений от исходного текста по отношению к количеству слов в %: билингвы и монолингвы в сравнении*

Наибольшее количество отклонений у билингвов выявлено на фонетико-фонологическом уровне, затем следуют отклонения на лексическом и морфосинтаксическом уровнях. Билингвы в возрасте 7–8 лет допустили около 10%, в возрасте 12–13 и 16–17 лет около 4% отклонений на фонетико-фонологическом уровне по отношению к количеству прочитанных слов. На этом уровне чаще всего встречаются отклонения, связанные со смешением согласных и гласных двух языков по акустико-артикуляционному или оптическому сходству, что указывает на недостаточное знание кириллического алфавита. Наблюдаются также отклонения, связанные с воспроизведением звуков, которые не имеют аналога в немецком языке, таких как /i/, /j:/ и с реализацией мягких согласных. На лексическом уровне в чтении билингвов в каждой возрастной группе было зафиксировано по около 4% отклонений, на морфосинтаксическом уровне – около 2%. Среди лексических отклонений чаще всего встречались замены слов на другие, схожие по значению, звучанию или написанию, например: *потом* вместо *затем*, *язык* вместо *ящик*. Часто встречаемые ошибки на морфосинтаксическом уровне связаны с выбором формы падежа или рода при чтении, например: *колбаса* вместо *колбасу*.

В чтении монолингвов наибольшее количество отклонений зафиксировано на лексическом уровне, затем следуют отклонения на

морфосинтаксическом и меньше всего на фонетико-фонологическом уровнях. В целом, в чтении билингвов было выявлено больше отклонений от текста, чем у монолингвов. Наблюдается уменьшение количества отклонений с возрастом как у двуязычных, так и у одноязычных испытуемых.

**Хезитации.** Среди хезитационных явлений различают паузы хезитации, повторы-хезитации и самоперебивы. К паузам хезитации относятся «всякого рода перестройки «на ходу» структуры высказывания – добавления, исправления, возвраты и т. д.» (Сапунова 2009: 76). Различают заполненные и незаполненные паузы хезитации, т. е. с наличием и без наличия акустического сигнала. Повторы-хезитации, как и паузы хезитации, «выполняют функцию заполнения пауз во время выбора говорящим подходящего лексического наполнения» (Там же: 88). Такие повторы, как правило, выделяются паузами с двух сторон. При этом предшествующая пауза, т. е. пауза перед повтором, является обязательной, а последующая – факультативной (Там же). Самоперебив при чтении возникает, когда «определенный элемент текста вызывает у информанта трудность, провоцируя появления паузы хезитации, запинки. После такой паузы информант возобновляет чтение текста с того элемента, который вызвал затруднение, причем проговаривает его полностью, без ошибок и запинок» (Сапунова, Хан 2013: 179). В отличие от повтора-хезитации, самоперебив возникает в пределах одной лексемы (там же). Как правило, после самоперебива возникает пауза хезитации. Все хезитационные явления при чтении появляются, когда читающий не уверен в правильности произношения следующего или предыдущего слова или слов.

На материале чтения 7–8, 12–13 и 16–17-летних билингвов зафиксировано 28%, 21% и соответственно 18% хезитационных явлений по отношению к общему количеству прочитанных слов. На речь монолингвов такого же возраста приходится 18%, 4% и, соответственно, 2%. При этом как у билингвов, так и у монолингвов преобладают паузы хезитации, затем следуют самоперебивы и повторы. Наблюдается уменьшение хезитационных явлений с возрастом у двуязычных и одноязычных испытуемых, при этом значительный спад явлений хезитации происходит в возрасте 12–13 лет в чтении монолингвов. В чтении билингвов спад в этом возрасте не настолько велик. В целом в чтении билингвов зафиксировано больше хезитаций, чем в речи их сверстников-монолингвов.

**Выводы.** Результаты исследования по параметрам «Скорость чтения», «Хезитации» и «Отклонения от исходного текста» показали, что в целом наблюдается тенденция улучшения навыков чтения с возрастом как у двуязычных, так и у одноязычных детей и подростков. В то же время важно отметить, что билингвы значительно отстают от своих сверстников-монолингвов по данным параметрам. В среднем билингвы читают медленнее. В их чтении возникает больше хезитаций и

отклонений от текста, чем в чтении монолингвов того же возраста. Этот результат указывает на более низкий уровень овладения навыком чтения на русском языке у двуязычных испытуемых. При этом необходимо подчеркнуть, что некоторые билингвы достигли такого же уровня чтения, что и монолингвы. Эти результаты не являются неожиданными. Как правило, херитажники изучают русский язык преимущественно в семейной среде и не у всех есть возможность и желание изучать его дополнительно вне этой среды. Как раз для развития именно таких навыков, как чтение, важную роль играют учебные заведения, где билингвы могут улучшать знание своего «семейного языка», чтобы потом использовать его в различных сферах жизнедеятельности.

Как уже было упомянуто в начале статьи, процессы чтения носителей так наз. херитажного русского языка в Германии пока мало изучены. Поэтому необходимо продолжать исследовать эти процессы. Для того чтобы сделать их видимыми, используется специальное устройство айтрекер, которое с помощью камер записывает траекторию движения глаз при чтении. В диссертационном проекте автора настоящей статьи на тему «Компетенция чтения в детском и подростковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении» планируется провести сравнительный анализ чтения про себя и вслух русско-немецких билингвов, русских и немецких монолингвов на русском и на немецком языках, используя при этом метод айтрекинг.

Сбор материала уже осуществлен. В нем приняли участие три группы испытуемых: одна экспериментальная и две контрольные группы. В экспериментальную группу вошло 30 русско-немецких билингвов. В контрольных группах участвовали 30 немецких и 30 русских монолингвов. В каждой группе были выделены две возрастные подгруппы: испытуемые в возрасте 9–11 и 15–17 лет. Таким образом были охвачены две ступени общего образования в Германии: конец начального образования (первые 4 года обучения в школе) и конец основного среднего образования (последующие 5 лет обучения), после окончания которого учащиеся имеют возможность выбрать, где им дальше учиться или работать. Исследования проводились в г. Гамбурге и г. Санкт-Петербурге с помощью стационарного устройства для регистрации движений глаз айтрекера Tobii TX300<sup>1</sup> и диктофона Olympus R-11.

Материалом для анализа послужили 4 текста: два текста на русском языке рассказ М. Зоценко «Интересно придумала» и рассказ Н. Чеснокова «Страшный зверь бурундук» и два текста на немецком языке басня Эзопа «Лиса и козел» и рассказ-парабола К. Ведекинд «Парабола о современном человеке».

---

1. Выражается благодарность представителю фирмы Tobii в Германии, Карстену Гондорфу, предоставившему в аренду айтрекер TX300 для проведения исследования, а также аспирантской школе и проф. Марион Краузе за финансовую поддержку.

Тексты выбирались по разным категориям, учитывались количественные (например, длина слов и предложений) и качественные (например, типы синтаксических конструкций) параметры сложности текстов, а также возраст испытуемых. Испытуемые читали текст(ы) сначала про себя, а затем вслух. Задача исследования – получить ответы на следующие вопросы.

- Какие «места» в тексте вызывают особые трудности у испытуемых?
- Где возникают хезитации при чтении про себя?
- Что является причиной возникновения хезитаций, отдельные слова или целые предложения?
- Какие «места» в тексте испытуемый перечитывает заново?
- Какие стратегии используют билингвы при преодолении трудностей в чтении на немецком языке и какие на русском?
- Какие стратегии используют немецкие монолингвы и какие русские монолингвы по сравнению с билингвами?

Использование метода айтрекинга помогает получить ответы на эти и многие другие вопросы. Этот метод уже давно используется в исследованиях чтения, но чтение русско-немецких билингвов на двух языках с применением айтрекинга по нашим данным пока не изучено.

.....

## Литература

- Ахапкина Я. Э.* Отступления от речевого стандарта на письме у американских студентов из семей, говорящих по-русски. М., 2013. [Электронный ресурс]. URL: [[http://www.hse.ru/data/2013/07/26/1288517246/akhapkina\\_ontoling\\_2013.pdf](http://www.hse.ru/data/2013/07/26/1288517246/akhapkina_ontoling_2013.pdf)].
- Зоценко М.* Интересно придумала // Шестая повесть Белкина. Рассказы для детей. Хитрые и умные. Собрание сочинений в 7 томах. М., 1937–1945. Т. 6. С. 60.
- Гагарина Н. В.* Нарративы двуязычных детей русскоязычных мигрантов в Берлине // Проблемы онтолингвистики – 2008: Материалы международной научной конференции. СПб., 2008. С. 42–46. URL: [<http://ontolingva.ru/2008.pdf>].
- Полинская М. С.* Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // Instrumentarium of linguistics Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki, 2010. P. 336–352.
- Сапунова Е. М.* Неподготовленное чтение как вид речевой деятельности и тип устного спонтанного монолога (на материале русского языка). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. СПб, 2009.
- Сапунова Е. М., Хан Н. А.* Чтение как вид речевой деятельности и тип устного спонтанного монолога // Богданова-Бегларян, Н. В. Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. СПб, 2013. С. 150–213.



- Узорова О. В., Нефедова Е. А. Тексты по проверке техники чтения. Учимся читать быстро. СПб, 2005.
- Anstatt T. Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen // Wiener Slawistischer Almanach. 2011. № 67. S. 7–31.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M. Defining an «ideal» heritage speaker: Theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. // Theoretical Linguistics. 2013. № 39 (3–4). P. 259–294.
- Brehmer B. Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland // Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempto, 2007. S. 163-185.
- Brehmer B., Krause M., Savenkova N., Usanova I. Schreiben und Lesen in der Herkunftssprache Russisch: Ergebnisse der Panelstudie zum Erwerb literaler Fähigkeiten bei russisch-deutschen bilingualen Kindern. // Klinger T., Duarte J., Gogolin I., Schnoor B., Trebbels M. (Hrsg.): Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden (в печати).
- Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) // Bos W., Tarelli I., Bremerich-Vos A., Schwippert K. (ed.) Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. 2011.
- Montrul S. Is the heritage language like a second language? // *EUROSLA Yearbook*, 2012. № 12. P. 1–29. URL: [<http://eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf>].
- PISA. Programme for International Student Assessment. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005. URL: [<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>].
- Savenkova N. Textabweichungen beim Lesen im Russischen: erste und zweite Generation im Vergleich. Unveröff. MA-Thesis. Universität Hamburg. Hamburg, 2014.
- Statistisches Bundesamt Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit igrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Fachserie 1 Reihe 2.2. URL: [[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile)].

---

---

# ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИЛИНГВА

---

---

С. В. Краснощекова  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Особенности микроструктуры письменных нарративов, порожденных взрослыми инофонами<sup>1</sup>

**1. Введение.** Нарратив принято определять как текст, представляющий собой последовательный рассказ о событиях, для которого характерны протяженность во времени (события выстроены хронологически) и трансформативность (в ходе рассказа происходят изменения) (Кутковая 2014: 28). Анализ нарративов является одним из действенных методов, применяемых для изучения особенностей освоения первого и второго языка. Связный текст, порожденный носителем языка, дает возможность извлечь информацию об уровне сформированности и особенностях развития как непосредственно лексико-грамматического, так и прагматического компонентов индивидуальной языковой системы.

При порождении нарратива задействуется несколько областей языкового знания говорящего: макролингвистические знания (знания о структуре разных типов нарративов), микролингвистические знания (знания о способах связывания и грамматического оформления текста), знания о содержании и о контексте (Hudson, Shapiro 1991: 89). В современных работах к макроструктуре текста относят характеристики нарратива, связанные с его общим строением и семантикой, а к микроструктуре текста – строго лингвистические характеристики (Liles et al. 1995: 415).

В нашем исследовании основное внимание уделяется именно микроструктуре текста. Задачей исследования было проследить особенности микроструктуры нарративов, порожденных на русском языке взрослыми инофонами, изучающими язык в учебной среде.

**2. Проект MAIN.** Сбор и анализ нарративов осуществлялся нами на основе Мультиязычного инструмента оценки нарративов (Multilingual

---

1. Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Assessment Instrument for Narratives, MAIN) (Gagarina et al. 2012). MAIN был разработан для оценки уровня языкового развития монолингвальных и билингвальных детей и выявления нарушений речевого развития. MAIN предназначается в первую очередь для анализа нарративов, порожденных детьми, однако в данном исследовании мы применяем его для изучения освоения второго языка взрослыми.

К характеристикам макроструктуры текста, актуальным для нарративов, полученных при использовании MAIN, относятся (а) элементы структуры эпизода (цель, попытка, результат), (б) сложность структуры и (в) использование лексем, обозначающих внутреннее состояние персонажей. К основным особенностям микроструктуры относятся следующие лингвистические характеристики (Там же: 18):

а) длина нарратива и разнообразие лексики (общее число слов в нарративе, количество разных лемм, количество высказываний);

б) синтаксическая сложность и дискурсивная связность (средняя длина высказывания, количество простых предложений с глаголом; количество сложноподчиненных предложений; количество сложносочиненных предложений);

в) переключение кодов (количество слов на другом языке).

Кроме того, в микроструктуру включаются характеристики, не учитываемые при анализе по методу MAIN, в том числе:

г) референциальная/анафорическая связность и непрерывность топики;

д) грамматичность (формообразование, использование временных форм глагола, согласование и др.).

Инструментарий MAIN представляет собой 4 набора рисунков, по которым испытуемым предлагается пересказать текст, рассказанный экспериментатором (2 набора: «Кошка» и «Собака»), или создать собственный рассказ (2 набора: «Птенцы» и «Козлята»). Каждый набор состоит из 6 рисунков и включает три эпизода, в каждом из которых выделяются структурные элементы «цель, попытка и результат». Рисунки также позволяют описать место и время действия и внутреннее (эмоциональное, физическое) состояние персонажей.

**3. Материал.** Испытуемыми были студенты-иностранцы, изучающие русский язык в учебной среде: носители французского, английского, китайского, арабского и португальского языков. Информанты владеют неродным языком на уровне от A1 до A2. Материал исследования включает 51 русскоязычный нарратив, в том числе 5 пересказов «Собака» (1), 5 рассказов «Птенцы» (2), 22 пересказа «Кошка» (3) и 14 рассказов «Козлята» (4)<sup>1</sup>.

(1) *Однажды, собака увидела мышь. Собака бежала к мышке, и мышь бежала в дерево. Собака ударилась головой. Мальчик гулял из магазина, взял*

1. Все тексты приводятся без изменений.

воздушный шар и сосиски, он увидел мышь и собака. Мальчик опускал воздушный шар и пакет, он спросил собака: «Почему вы боольно?» Воздушный шар влетел в дерево, мальчик прыгал и поймал воздушный шар. Собака увидел сосиску в пакете, она съедала сосиску и очень рад.

(2) У птица есть два ребёнка, они живут на дереве. Птица ищет им продукты каждый день. Однажды, она искал протукты, когда кот подошёл к дереву, но она не видела. Кот залезал на дерево и хочел брать маленькую птицу. Птица кричала, когда она смотрела кот. В это время, собака подошёл к дереву и слышал крик птицы. Он кусал хвост кота и изгнал кота из дерев.

(3) Однажды, кошка видела бабочку, который стояла на кусте, когда она гуляла на берегу. Она хотела поймать бабочку, но она летала. В это время мальчик подошёл с мячом, удочкой и рыбалками. Мяч свалился в озеро, когда мальчик видел бабочку, но он не посмотрел кошку. Он клал удочку и рыбалку на берегу и думал как можно брать мяч. В это время, кошка видела рыбалку, а потом пошла к рыбалки, когда мальчик брал мяч с своим удочкой. Наконец, мальчик взял мяч и кошка ела вкусную рыбалку.

(4) Эта история о маленьком козел. Однажды маленький козел и мама козел и брат козел. Это маленький козел играет на озере. Потом он входил в озере. Он не плавает. Он призвание на мама: «Помогите мне мама». Мама козел помог он. Потом он смотрит его брат маленький козел ест трава, там волк подождил маленький козел. Потом он напал козел, но ворона помог маленький козел.

От 5 испытуемых было получено два пересказа и один рассказ, от 14 – один пересказ и один рассказ и от 8 – только один пересказ. Несмотря на то, что MAIN предполагает сбор устных нарративов, эксперимент со студентами-инофонами проводился в письменном виде и был замаскирован под учебные задания (изложение и описание рисунка). Текст для пересказа зачитывался экспериментатором без отклонений от инструкции в русскоязычной версии MAIN (Гагарина и др. 2012: 9, 16); каждый испытуемый получал серию из 6 рисунков на одном листе. После прослушивания текста испытуемым предлагалось пересказать его, опираясь на рисунки. На втором этапе эксперимента испытуемые получали другой набор рисунков, и им предлагалось составить собственный рассказ. Испытуемые могли пользоваться словарями и электронными переводчиками.

Полученные нарративы позволяют сделать некоторые выводы о микроструктуре текстов, порожденных инофонами на русском языке. Рассмотрим подробнее каждую из характеристик микроструктуры.

#### **4. Микроструктура текста**

**4.1. Длина нарратива и разнообразие лексики.** Большинство нарративов представляют собой тексты средней длины и в среднем состоят из 60–80 слов. Длина нарратива коррелирует с уровнем владения языком

только за пределами этих значений: тексты меньше 60 слов связаны с более низким уровнем, тексты свыше 80 – с более высоким. Так, наиболее короткие тексты (пересказ из 40 слов и рассказы из 36 (5) и 30 слов) получены от информантов, владеющих русским языком на самом низком уровне (начальный А1); самый длинный текст (пересказ из 126 слов) – от информанта, изучавшего русский язык несколько лет (уровень В1–В2).

(5) *Лиса и ворона*

*Закон джунглей сильный едят слабый. Когда овцы едят траву и пьют воду лиса напала (она хочет съесть овец). Но ворон помог sheep. оно бежал из лисы. они жил счастливый овец. спасибо ворона.*

Разнообразие лексики в большинстве текстов связано с использованием информантами словарей и переводчиков, что не дает возможности получить по этому параметру достоверные результаты (в дальнейших экспериментах предполагается исправить этот недостаток). В некоторых случаях это приводило к использованию низкочастотных слов и чрезмерному разнообразию лексики (6, 7). С другой стороны, в ряде текстов фиксируется типичная для инофонов стратегия, при которой одна и та же лексема используется для выражения спектра разных смыслов (8).

(6) *Однажды был стадо овец на ферме. Маленький агнец упал в воду бассейна. Был лисица за деревом. Лисица пытается съесть немного ягненка.*

(7) *Ягненок и её медвежат ели и пили воду в реке.*

(8) *Когда старшая коза шёла в озеро чтобы помочь маленькая коза, лиса шёл в другую козу. Ворона увидела этот вид и одновременно она шёла быстро в лису <...> Лиса уишёл прочь.*

**4.2. Синтаксическая сложность и дискурсивная связность.** Так как эксперимент проводился в письменном виде, вместо длины высказывания мы учитываем длину предложения от точки до точки. Большинство испытуемых, независимо от уровня владения языком, были способны оперировать достаточно длинными предложениями: в среднем длина предложения составляет около 10 слов. Увеличение длины высказывания с ростом языковой компетенции информанта, зафиксированное в нашем предыдущем эксперименте (Краснощекова 2016: 290), в данном случае не наблюдается даже на уровне тенденции. Возможно, это связано с тем, что всем информантам сначала предъявлялся текст для пересказа, на длину высказываний в котором они могли ориентироваться в дальнейшем.

Синтаксическая сложность также не зависит от уровня владения языком: большинство текстов включают сложные предложения как с сочинительными (9), так и с подчинительными союзами (наиболее частотными союзами являются *когда* (10) и *чтобы*). Очевидно, при порождении иноязычного текста структуры и принципы формирования сложных

предложений, освоенные в детстве на базе родного языка, переносятся на неродной язык.

(9) *Сначала кошка была на море, она увидела красивую бабочку, а потом она хотела играть с бабочком.*

(10) *В то время лисица пыталась есть другой ягненок когда ворона укусила ногу лисы.*

**4.3. Переключение кодов.** Случаи переключения кодов крайне немногочисленны и фиксируются только у информантов с самым низким уровнем владения русским языком. Всего обнаружено три таких случая: португальское слово, записанное кириллицей, в тексте носителя португальского (*карнейро*, *carneiro*, 'ягненок'); английское слово, записанное кириллицей, в тексте другого носителя португальского (*фокс*, *fox*, 'лиса'), и английское слово, записанное латиницей, в тексте носителя арабского (*sheep*, 'овцы').

**4.4. Референциальная/анафорическая связность и непрерывность топика.** Результаты, полученные в наших предыдущих экспериментах (Там же: 290), свидетельствуют, что принципы анафорической связности и непрерывности топика осваиваются на базе родного языка и обычно не нарушаются при порождении текста на иностранном языке. Тем не менее, в данном эксперименте зафиксирован один текст, в котором нарушаются прагматические принципы анафорического связывания (11).

(11) *Он видел один кот хвост за куст и он испугался, и мяч упал на берегу реки. Он оставил ведро рыбы и взял удочка для взять реку мяч, когда он взял реку мяч кот ест рыбу.*

В данном примере местоимение *он* обозначает одного участника ситуации – мальчика, однако текст построен таким образом, что возникает конкуренция antecedентов, способная вызвать непонимание собеседника. Это несвойственно для взрослых инофонов, так как обычно одноязычный ребенок учится избегать подобной конкуренции antecedентов и осваивает правила анафорической референции к 5–6 годам.

**4.5. Грамматичность.** Все инофоны, участвовавшие в эксперименте, находятся на такой стадии развития вторичной языковой системы, когда число ошибок в речи достигает максимума (нижние точки на графике «U-образного развития»): стадия стратегии избегания, при которой говорящий старается не использовать в речи лексем/форм, в которых он сомневается, уже пройдена, а более высокий уровень владения языком, на котором языковая система обретает равновесие, еще не достигнут. Ошибки, зафиксированные в нарративах, являются типичными для взрослых инофонов: использование начальной формы слова (стратегия симплификации, (12)); ошибки выбора окончания: *деревей* вм. *деревьев*, ср. *друзей*; *с бабочком* вм. *с бабочкой*); сверхгенерализации (унификация основы: *шёла* вм. *шла*, ср. *шёл*); выбор неверной падежной формы (13);

неверное согласование (*своим удочкой* вм. *своей удочкой*); аналитическое образование формы (14) и т.д.

(12) Он *несит* ведро и *удочка* для *район* охоты. Когда он *охотить-ся* рыба его кошка охотиться для бабочку.

(13) *Его* мама помогала *его*.

(14) В то же время, кошка **был** играет с бабочкой за деревом в саду.

**5. Выводы.** Анализ материала позволил получить следующие результаты. Характеристики микроструктуры нарратива можно разделить на две группы: (1) характеристики, зависящие от уровня владения языком, и (2) характеристики, не связанные с уровнем владения языком взрослого носителя. К первой группе относятся в первую очередь грамматичность, лексическое разнообразие, переключение кодов. Очевидно, что чем выше уровень владения неродным языком, тем меньше ошибок допускается в нарративе, тем больше объем лексики и тем менее вероятна интерференция родного или другого иностранного языка. Необходимо отметить, что по характеристике «лексическое разнообразие» не удалось получить достоверных результатов, что делает необходимым проведение повторного эксперимента.

Ко второй группе относятся характеристики, имеющие отношение не столько к собственно языковому, сколько к когнитивному развитию: в первую очередь, это анафорическая связность и непрерывность топики. Языковые правила и принципы, стоящие за этими характеристиками, осваиваются в детстве на базе родного языка и затем переносятся на иностранный. Такие характеристики, как длина нарратива, длина высказывания и синтаксическая сложность, занимают промежуточное положение. В нашем материале не было обнаружено строгой корреляции с уровнем владения языком, однако привлечение материала предыдущих экспериментов позволяет заметить определенную связь на уровне тенденции.

.....

## Литература

- Гагарина Н., Шуктомов Р, Меур Н., Кебзак-Мандера Д. ТОН: Тест на определение нарративных навыков мультиязычных детей // ZAS Papers in Linguistics. 2012. № 56. URL: [http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html].
- Краснощечкова С.В. Освоение текстовой компетенции на русском языке инофонами, изучающими русский язык как иностранный: анализ нарративов // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016 (Рамзаевские чтения). СПб., 2016. С. 283–292.
- Кутковая Е. С. Нарратив в исследовании идентичности // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 23–33.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Walters J. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives // ZAS Papers in Linguistics. 2012. № 56. P. 1–140.

- Hudson J.A., Shapiro L.R.* From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives // *Developing Narrative Structure*. New Jersey, 1991.
- Liles B.Z., Duffy R.J., Merritt D.D., Purcell S.L.* Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders // *Journal of Speech and Hearing Research*. 1995. № 38. P. 415–425.

Е. В. Маркасова  
*Пекин, Китай*

У Шилэй  
*Пекин, Китай*

Чжан Цюнь  
*Пекин, Китай*

## Стилистическая трансформация на занятиях РКИ: «У попа была собака . . .»<sup>1</sup>

Ни для кого не секрет, что курс «Письмо» («Сочинение», «Письменный русский») для иностранцев не является самым веселым среди прочих изучаемых ими курсов (Колесова 2013). Отметим, что и сформировавшаяся традиция изучать жанры деловой письменности (объявления, заявления и проч.) навеивает сон на студентов и преподавателей своим низким КПД: ведь в реальном мире ситуация, в которой студенту нужно будет воспользоваться этими знаниями, маловероятна, а если и возникнет повод написать что-нибудь «официально-деловое», но уже не учебное, то готовый текст обязательно проверит носитель языка. Эти соображения привели нас к мысли о необходимости использовать на занятиях лингвистические игры, расширяющие кругозор студентов. Разнообразные игры, нацеленные на формирование коммуникативных навыков, а также закрепление лексики, уже давно в моде в среде преподавателей РКИ, мы же предлагаем еще один способ, который по сути не является новым.

В качестве отправного пункта нашей деятельности был использован известный текст «У попа была собака»: «У попа была собака, он ее любил,/Она съела кусок мяса, он ее убил,/ На кладбище закопал, /На дощечке написал...» Эту докучную сказку, которая многочисленными повторами обесмысливает деятельность персонажей, можно повторять бесконечно (Амроян 1996), студентам-иностранцам этот текст понятен. Аналогичные тексты есть и в китайском фольклоре: студенты обычно сообщают историю о монахе, который жил в монастыре. В начале работы мы не рассказываем о литературных переделках этого текста: «Парнас

1. Авторы благодарны за ценные советы и критику коллегам: независимому исследователю П.В.Клюшину и преподавателю Ланчжоуского университета А.Е.Ефименко.



дыбом» остается за кадром до конца занятия (Ковшова 2002; Паперная 1927 (1989)).

В эксперименте участвовали 3 аспиранта, 10 студентов факультета русского языка и литературы Пекинского университета (2014–2015 учебный год) и 3 аспиранта (первый год обучения) Пекинского университета иностранных языков (2013–2014 учебный год). Все они уже прослушали курс «Письмо» и были знакомы с системой жанров русской деловой речи. Теперь они получили задание изложить суть исходного текста («У попа была собака») в официально-деловом стиле, причем жанр (заявление, объявление, докладная записка, объяснительная записка, жалоба, благодарность, деловое письмо и др.) можно было выбирать самостоятельно. В результате участники эксперимента предпочли разные жанры – (1) объявления, (2) заявления, (3) делового письма. Один из аспирантов решил написать план выступления на защите темы дипломной работы, то есть поработать в научном стиле.

Полученные тексты различались количеством использованных стандартных стилистических средств официально-делового стиля и наличием (или отсутствием) элементов разговорного стиля. Стилистические средства официально-делового стиля включают стандартное расположение материала, наличие особой лексики и фразеологии (официальной, канцелярской), частое употребление отглагольных существительных, отыменных предлогов, сложных союзов, а также различных устойчивых выражений и т. д. Кроме того, важно было писать в соответствии с формуляром документа избранного жанра.

В жанре объявления были созданы следующие тексты (здесь и далее сохранены орфография и пунктуация авторов).

- (1) *Объявление.* Погребальный обряд для собаки попа будет на кладбище пятого мая. Поп убил свою собаку за то, что она съела кусок мяса. (Л. 3 курс)
- (2) *Объявление.* Поп убил собаку, потому что она съела кусок мяса. Он похоронил её и построил доску. Благодаря её вкладу, обряд погребения будет проводиться 1-ого января.  
Поп Володя
- (3) *Объявление.* 14 сентября в собор не приехал поп, который всё время совершает богослужение вовремя. Кроме того, его собаку долго не видели. Прошу нашедшего позвонить по номеру 88886718. Большое спасибо!

В текстах (1) и (2) сохраняется базовая информация: поп убил собаку. Введена новая информация, придуманная студентами (дата), использованы средства официально-делового стиля (погребальный обряд, обряд погребения, благодаря вкладу и т. д.), эти средства вступают в конфликт с содержанием: в официальном документе такого рода невозможна

конкретизация причин смерти собаки. Сами студенты, комментируя свои работы, объясняли, что пытались создать «веселые» объявления с помощью подчеркнутых в текстах средств: комический эффект в первом примере обусловлен тем, что непонятно, это «собака, принадлежащая попу, или поп-собака», автор второго текста предполагал, что будет смешно выглядеть подпись «поп Володя», потому что священники так себя называть не могут, кроме того, он посчитал смешным формулировку «благодаря ее вкладу». О том, что нельзя «построить доску», автор не знал. Текст не получился цельным по стилю. Комический эффект обусловлен несоответствием лексики и стиля российским реалиям: во-первых, священника никогда не называют уменьшительным именем; во-вторых, идея «вклада» провоцирует фантазию читателей: кто сделал вклад? Собака или доска?

В тексте (3) отсутствует базовая информация, и введена новая: судьба попа неизвестна, как и судьба собаки. Используются слова и словосочетания с официальной окраской: *совершить богослужение*, в тексте есть элементы официально-делового стиля. Комический эффект достигается с помощью намека на текст-источник, то есть автор предполагает, что читатели знают стихотворение. Кроме того, в тексте есть элемент абсурда: информация об исчезновении попа и собаки помещается в одном объявлении, а причастие «нашедшего» заставило аудиторию заинтересоваться, кого надо искать: попа или собаку?

Тексты, написанные в жанре заявления, демонстрировали авторскую фантазию

- (1) Начальнику городской полиции, комиссару Гусеву Г. Г.  
милиционера Васильева А.П.

заявление.

Прошу установить надзор за попом Полоцким В. А. за совершение странного поступка: он убил свою собаку, которая съела кусок мяса 7 июня, похоронил ее на кладбище и ещё написал на доске такие слова: «У попа была собака, он её любил».

08.01.1900, Васильев А.П.

- (2) Декану факультета иностранных языков ПУ  
профессору Александровичу П. Ч.  
студентки третьего курса Антиповой И. П.

заявление.

Прошу разрешить мне отсутствие на занятиях 19-ого и 20-ого декабря в связи с умертвием собаки попа и её похоронами.

Антипова И. П.

- (3) Администратору Городского кладбища Богданову С.Н.  
попа Коровина Н.С.

заявление.

Прошу отвести мне могилу до 20 сентября для моей собаки с целью закапывания мертвой собаки.

18.09.2014, Н.С.Коровин

В каждом тексте использовались стандартные стилистические средства официально-делового стиля, форма заявления.

В тексте (1) сохраняется относительно больше базовой информации, чем в двух других, дополненных новой информацией. Комический эффект возникает за счет изменения контекста: из абсурдной веселой истории про попа получается трагическая история об установлении слежки и доносе. Образ милиционера помещает попа в конкретную историческую ситуацию: милиция существовала в СССР, при советской власти, а дата, указанная в заявлении, усиливает эффект. В текстах (2) и (3) присутствует часть базовой информации и введено относительно мало новой информации. Комический эффект, по мнению авторов, обусловлен *умерением собаки попа* и несоответствием имен персонажей месту событий (в Пекинском университете у декана почему-то славянская фамилия, к нему обращается поп Коровин).

Тексты, которые, по мнению авторов, были написаны в жанре делового письма, конечно, серьезно отступали от законов этого жанра и по стилю, и по содержанию, и эти расхождения создавали комический эффект.

1) Уважаемый Петр Михайлович! Здравствуйте! Прошу прощения, что не смогу сдать моё сочинение в срок в связи с тем, что я решила изменить тему сочинения на «Абсурдные русские истории». Я буду анализировать такие русские истории, как «У попа была собака. Он её очень любил. Но эта собака съела кусочек мяса, и поп её убил. На могиле собаки написано: «У попа была собака...».

Вы знаете, что такая тема очень сложна и требует много времени для исследования. Поэтому прошу разрешить мне сдать сочинение на неделю позже.

С надеждой на понимание. Всего вам хорошего. Юлия

2) Глубокоуважаемый профессор!

Я, Наталья Павлова, не могу сдать курсовую работу вовремя, потому что с моим соседом случилась трагическая история. Сообщаю Вам об этой истории. У попа была собака, он ею дорожил. К сожалению, поп по нечаянности её убил только потому, что она съела кусочек мяса. Я так переживала, что не могла писать курсовую работу. Надеюсь, что вышеописанная история не испортит Ваше настроение.

Примите уверения в уважении к Вам и простите за ненаписанную работу.

Н. Павлова

Особое место занимает написанная аспирантом «Речь о диссертации на тему «Умерщвление собаки».

Наша работа, посвященная теме умерщвления собаки, состоит из следующих частей:

1. У попа была собака и её поп очень любил.
2. Однажды собака кусок мяса съела и это увидел поп.
3. Поп убил собаку, сделал дощечку, поставил на кладбище.

Цели и задачи:

1. Узнать истинную причину этой трагической истории;
2. Рассказать, как произошла эта трагедия и проанализировать ее последствия, чтобы вызвать в людях желание беречь своих вечных друзей-собак.

Чтобы выполнить эту работу, мы собрали материалы: информацию от друзей попа, собаки и их соседей.

В работе мы пользовались методами дедукции и индукции.

Именно последние три текста вызвали живую реакцию студенческой аудитории.

Для полноты описания картины стоит упомянуть и о неудачных работах, авторы которых не поняли задания и просто попытались изложить историю в прозе:

(1) Давным-давно в деревне жил-был поп. У него была симпатичная собака. Он очень любил её. Но однажды она съела кусок мяса с голоду. Именно из-за этого поп убил её. К удивлению, он закопал её на кладбище и написал на дощечке: У попа была собака и т.д.

(2) Давно-давным у попа была собака, красивая и умная. Он очень любил её. Однажды собака съела кусок мяса, которое поп собирался дать нищим. Он рассердился и бил её. Неожиданно он её убил. Грустный поп закопал любимую собаку на кладбище и написал на дощечке: У попа была собака. С тех пор, он каждый день посещал свою собаку на кладбище.

Во втором тексте очевидно влияние поэтики реализма: авторы приписывают поступкам героев стереотипные мотивы (отсюда голод собаки, желание попа отдать мясо нищим). Поп наделяется психологией человека, совершившего преступление и раскаявшегося (любил свою собаку и убил ее нечаянно).

Из эксперимента следует, что не все студенты способны создавать переделки текстов в других жанрах и стилях речи, поэтому в студенческих работах возникает либо запланированный комический эффект (у тех, кто понимает шуточный характер этого задания), либо незапланированный комический эффект, обусловленный слабым владением стилистическими средствами и стереотипами в восприятии «бедствий народных» в духе реализма. Оба типа текстов полезны для обсуждения:

они позволяют углубить знания студентов и расширить представления преподавателя о том, каким образом студенты воспринимают тексты, не относящиеся к классической литературе. Существенные различия обнаружились и в отношении авторов к основной информации оригинального текста: многие решили включить в свои «сочинения» новую информацию. Кроме того, получившийся в результате комический эффект у разных авторов имел разные причины: у кого-то это было следствием недостаточного владения языком, а у кого-то, напротив, результатом проявившегося языкового чутья.

Комический эффект в пародии достигается обычно с помощью использования комбинации стандартных методов: нарушение единства стиля и тематики изложения; гиперболизация, т. е. абсурдные характерные черты; «переворачивание» произведения, при котором характерные черты заменяются на прямо противоположные; смещение контекста, при котором контекст изменяется таким образом, что точно повторенные особенности оригинала становятся нелепыми и смешными.

На основе предложенной работы вычленяются средства создания комического, которые легко объяснять. Понимание юмора на чужом языке – трудная задача, но путь к чужому юмору может быть короче благодаря упражнениям на трансформацию текстов.

В заключение заметим, что такой тип работы на занятиях РКИ – реализация идеи Д. В. Любича, описавшего игру «Стилистические упражнения» (Любич 1999). Однако если для носителя языка это именно стилистическое упражнение, то для студента-иностранца это еще и знакомство с русскими прецедентными текстами. Для китайской же аудитории, характеризующейся исключительно серьезным отношением к учебе, трансформации стиля – путь к пониманию русского стёба (Дубин 2001: 163). Упражнения такого рода чрезвычайно полезны для активизации коммуникативных умений на продвинутом этапе обучения.

.....

## Литература

- Амроян И.Ф. Русские докучные сказки. Тольятти, 1996.
- Дубин Б. В. Кружковый стёб и массовые коммуникации: к социологии культурного перехода // Дубин Б. В. Слово – письмо – литература: очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 163–174. URL: [http://cognitiv.narod.ru/confer.html; http://ec-dejavu.ru/s-2/Steb.html].
- Колесова Д.В. Харитонов А.А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. СПб., 2013.
- Ковшова М. У попа была собака: о лукавой поэтике докучных сказок // Русская жизнь. 2002. Вып. 2. URL: [http://ruszhizn.ruspole.info/node/314].
- Любич Д.В. Лингвистические игры. М., 1998.
- Паперная Э. С., Розенберг А. Г., Финкель А. М. Парнас дыбом. М., 1989.

О. В. Ненонен  
Тампере, Финляндия

## Лексико-грамматическое наполнение нарративов у двуязычных детей младшего школьного возраста (русско-финский билингвизм)

В последнее время внимание онтолингвистов все чаще привлекают такие разновидности русского языка как язык билингвов, херитажников, инофонов, т. е. так называемых нестандартных говорящих (Polinsky, Kagan 2007; Mustajoki et al. 2010; Мустайоки 2013). Рассмотрение особенностей этих разновидностей русского языка, в частности, изучение особенностей речи билингвов, помогает не только приблизиться к определению «онтолингвистики нормы L2» (Доброва 2016), «двуязычной нормы» и оптимизировать обучение языкам L1 и L2, но и, по возможности, увидеть скрытые системные языковые закономерности (Выренкова, Полинская, Рахилина 2014).

Проведенный в феврале 2017 г. эксперимент нацелен на рассмотрение нарративных способностей у детей-билингвов 7–8 летнего возраста. Предыдущие исследования нарративов у финско-русских детей-билингвов (Кангасахо 2012, Петровская 2013) строились на описании серий картинок. В данном эксперименте информанты описывают лишь одну картинку, в связи с этим из поля зрения исключается анализ макроструктуры текста, основное внимание направлено на анализ микроструктуры созданных детьми описаний. В анализе микроструктуры оценивается связность текста на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне (Gagarina et al 2012). Участниками эксперимента стали 6 финско-русских билингвов (3 девочки и 3 мальчика) в возрасте от 7 до 8 лет, в разной степени владеющие двумя языками. В задачи исследования входило оценить нарративную длину и лексическое оформление, морфологические характеристики, синтаксическую оформленность и связность созданных детьми повествований; сравнить репрезентации указанных характеристик на двух языках; рассмотреть проявления доминантности одного из языков и межъязыковой интерференции; сравнить стратегии построения описания одного и того же объекта на двух языках.

Нарративная длина была оценена путем подсчета общего количества словоупотреблений с мейзами (заполнителями пауз, повторами и другими несущественными с точки зрения передачи значения элементами).

График интерпретируется следующим образом: у информанта 1М в русском нарративе (1Мр) насчитано 45 словоупотреблений включая мейзы и 42 без учета мейзов, а в нарративе на финском (1Мф) 62 словоупотребления с учетом мейзов и 60 без мейзов.

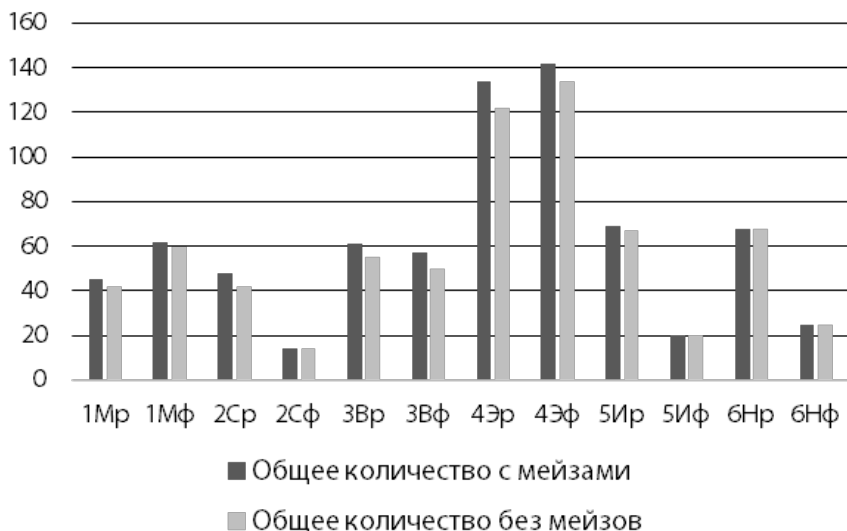


Рисунок 1. Количество словоупотреблений в нарративе на двух языках.

Как видно на графике, у двух информантов: 3В и 4Э отмечено примерно одинаковое количество словоупотреблений в нарративах на русском и финском языках. Эти дети использовали специальную лексику: *грейдер, снегоход, экскаватор* и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *кошечка, ёлочки, домики*. Остальные четыре информанта явно испытывают затруднения в подборе слов на одном, вероятно более слабом, языке. Об этом свидетельствуют (1) затяжные паузы; (2) мейзы: *мм..., да..., как это..., в общем ну*; (3) выраженные в слух сомнения: *не знаю по-русски..., или я не знаю, как эти называются вот эти..., экскаватор что ли... или нет*; (4) самоисправления: *попал по... упал*; (5) замены существительных одинаковыми или однотипными субститутами, чаще указательными или неопределенными местоимениями: *эта катается, эти учатся кататься, какие-то хоккей играют, собака что-то ловит*. На лексическом уровне интерференция заметна при подборе лексем: *делают снеговик* (по-фински «*tekevät lumiukkoa*» буквально «делают снеговика»). Интерференция проявляется в виде смешения или переключения кода: *Syöttää noita* (буквально «кормит этих») *ттт... лебедей*. / *Tekee* («делает») *вот как фонарики по-фински, я не знаю*. / *Всё, больше по-фински я не знаю* (в завершении повествования на финском языке).

Следующий график уточняет представление о лексическом оформлении детских нарративов, т. к. на нем отображено реальное количество лексем, употребленных детьми.

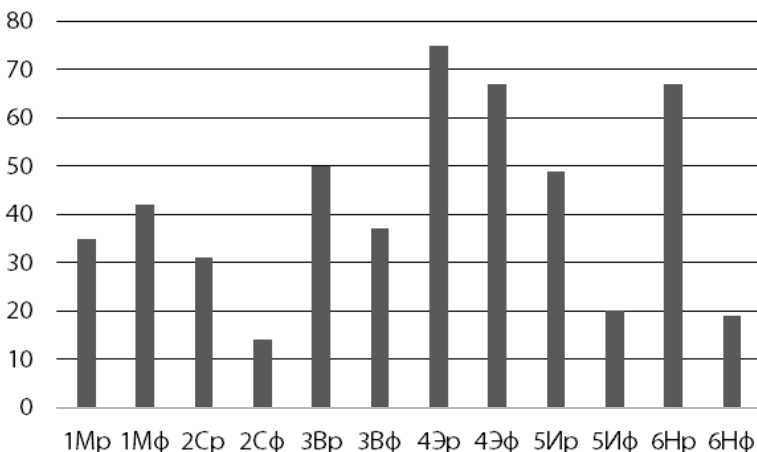


Рисунок 2. Количество лексем в нарративе на русском и финском языках.

Наибольшее количество русских лексем использовали информанты 4Э, 6Н, 3В и 5И. При этом, возможно, у 4Э, имевшего самый большой набор финских лексем, складывается сбалансированный билингвизм, а у трех других доминирует русский язык. Оба графика свидетельствуют об очевидной доминантности финского языка у информанта 1М.

Морфологические характеристики детских нарративов можно рассматривать на примере частеречного состава (Корнев и др. 2016) и грамматической правильности / аграмматизма.

Таблица 1.  
Частеречный состав нарративов на русском и финском языке

	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречие	Местоимения	Числительные	Союзы	Предлоги, послелоги	Частицы	Междометия	Модальные частицы
1Мр	14	7	1	3	4	0	1	1	1	0	2
1Мф	12	11	0	2	5	0	2	1	1	1	0
2Ср	7	4	0	0	4	0	4	1	3	2	1
2Сф	3	4	0	0	5	0	1	0	0	0	0
3Вр	20	14	0	3	2	0	3	2	4	1	4
3Вф	17	10	0	0	3	0	2	1	0	0	0
4Эр	19	14	2	2	9	4	4	1	4	0	4
4Эф	23	13	1	4	6	3	4	1	0	0	0
5Ир	21	10	0	4	4	0	5	1	1	0	1
5Иф	13	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6Нр	18	11	2	5	4	0	3	3	1	0	3
6Нф	8	3	0	1	2	0	2	0	0	0	0

Наибольшее количество грамматических категорий обнаружено у 4Э одновременно в русском и финском нарративах, а также у 3В, 6Н, 5И,



2С в русском, а у 1М в финском. Это позволяет детям строить сложные синтаксические конструкции в указанных языках. У двух информантов набор грамматических категорий в финском языке невелик, так 5И использовал в нарративе лишь существительные и глаголы, а 2С – существительные, глаголы, местоимения и союзы. Эти два ребенка имеют в финском языке пока очень ограниченный набор средств для построения сложных высказываний и связного текста. Их нарративы на финском можно сравнить с речью монолингвов на самом раннем этапе развития (Nieminen 2007) или детей с недоразвитием речи (Корнев и др. 2016). У большинства информантов были отмечены нарушения в грамматическом оформлении словоформ и высказываний, например (1) ошибки глагольного управления: *кормят птицы, катаются на санак, санками играют, лыжами катаются*, (2) ошибки согласования: *какое-то ярмарка, маленьке коричневые птица*, (3) пропуски предлогов: *играются снежки, играют хоккей*. Два последних типа ошибок, как и некоторые ошибки управления, вероятно, обусловлены интерференцией – влиянием финского языка: в нем нет согласования ввиду отсутствия категории рода и крайне редко используются предлоги или послелого.

Следующие два графика дают общее представление о синтаксической организации и связности созданных детьми повествований.

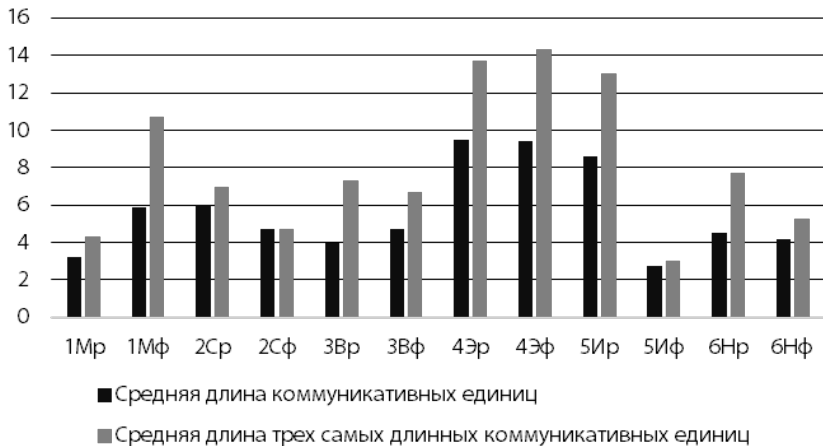
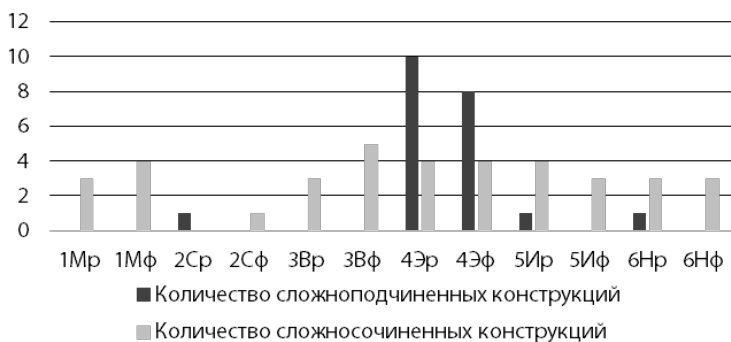


Рисунок 3. Средняя длина коммуникативных единиц

Наиболее длинные построения встречаются у 4Э в нарративах на русском и финском, в русском нарративе у 5И и в финском нарративе у 1М, а самое большое число сложных конструкций отмечено у информанта 4Э. При сравнении стратегий построения описания одной и той же картинке на двух языках было обнаружено, что чаще всего дети

прибегают к примитивному способу описания – простому перечислению изображений: субъектов и объектов действия, это ведущая стратегия в следующих нарративах: 1Мр, 3Вф, 5Ир, 5Иф, 6Нф. Следующей стратегией является построение простых предложений, включающих субъект и предикат или субъект, предикат и объект. Эти два способа упрощенного описания свидетельствуют о слабой компетенции в языке. Если один из языков заметно сильнее другого, то дети составляют на этом языке связанное повествование, включающее сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции, в то время как на более слабом языке создаются упрощенные по конструкции нарративы. Из всех информантов только один 4Э использовал одинаковые стратегии описания картинки на русском и финском языке: события описываются в одинаковой последовательности, предложения строятся по одной схеме.



*Рисунок 4. Количество сложных конструкций*

Сопоставительное рассмотрение представленных графиков и таблиц в сочетании с качественным анализом материала позволяет сделать вывод о том, что высказанное ранее предположение о сбалансированном двуязычии информанта 4Э подтверждается. Информант 1М имеет доминантное двуязычие с доминирующим финским, т. о. русский язык у этого ребенка имеет статус функционально-ограниченного языка (термин О. Пуссинен) (Пуссинен 2016). У остальных участников эксперимента русский язык на данном этапе сильнее финского, т. е. функционально доминирует, а финский, в свою очередь, функционально ограничен.

Анализ материала, как и ожидалось, продемонстрировал индивидуальные различия в лексико-грамматическом наполнении нарративов у двуязычных информантов. В некоторой степени наши результаты сравнимы с результатами, полученными при исследовании шведско-русских двуязычных детей. Например, у нормально развивающихся билингвов обнаружены ошибки, свойственные монолингвам, инофонам и детям с проблемами языкового и речевого развития (Ringblom 2015). Интересно,

что по сравнению со шведскими ровесниками, большинство участников данного эксперимента, т. е. билингвы из Финляндии, чаще имеют русский язык в качестве доминантного.

.....

## Литература

- Доброва Г.Р.* Онтолингвистика: границы внешние и внутренние // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург. Иваново, 2016. С. 6–12.
- Кангасахо Э.* Развитие нарративных способностей у двуязычных детей дошкольного возраста, pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, 2013. URL: [<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135249>].
- Корнев А.Н., Valčiūnienė I., Воейкова М.Д., Иванова К.А., Ягунова Е.В.* Анализ грамматического частотного профиля лексем корпуса детской речи как метод изучения развития речи в норме и при первичном недоразвитии речи у дошкольников // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2016. № 19. С. 33–38 URL: [<http://elibrary.ru/item.asp?id=25864025>].
- Мустайоки А.* Разновидности русского языка: анализ и классификация // Вопросы языкознания. 2013. № 5. С. 3–27.
- Петровская В.* Описание картинок двуязычными дошкольниками: лексико-грамматический и нарративный аспекты. pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, 2012. URL: [<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/34543/opisanie.pdf?sequence=1>].
- Пуссинен О.* Функционально-ограниченный русский язык: контактные разновидности, вариативность языкового сознания и типы коммуникации. Хельсинки, 2016.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balciuniene I., Bohnacker U., Walters J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives // ZAS Papers in Linguistics. 2012. № 56.
- Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N.* Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approach to non-standard Russian. Helsinki, 2010.
- Nieminen L.* A Complex Case. A Morphosyntactic Approach to Complexity in Early Child Language. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 72. 2007.
- Polinsky M., Kagan O.* Heritage languages. In the 'wild' and in the classroom // Language and Linguistics Compass. 2007. № 1(5). P. 368–395.
- Ringblom N.* Assessing Grammatical Knowledge of Bilingual Children with the help of Narrative Tasks: A Case of Swedish-Russian Bilinguals // HCAS symposium «Early Stages of Child Language Development». Helsinki Collegium for Advanced Studies, September 9th and 10th, 2015. Helsinki, 2015. URL: [<http://www.helsinki.fi/collegium/events/early-stages/AbstrandBio.pdf>].

---

---

# ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ДИГЛОССИЯ И ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА

---

---

Я. Э. Ахапкина  
*Москва, Россия*

Е. Г. Сосновцева  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Корпус детской письменной речи: StartWrit<sup>1</sup>

Лингвистический корпус нестандартной речи призван показать зоны несовпадения рекомендательной нормы и речевой практики, обнажить тенденции в развитии языка, не всегда получающие отражение в словарях и грамматиках. Отклонения от нормы, не противоречащие системе, высвечивают возможные точки языкового роста и демонстрируют механизмы освоения языка. Нестандартные корпуса включают коллекции текстов инофонов и херитажных говорящих (Рахилина и др. 2015, Polinsky et al. 2016), носителей региолекта (Даниэль и др. 2013, von Waldenfels et al. 2014), молодых носителей языка, осваивающих новые речевые регистры (Джакупова и др. 2014, Пужаева и др. 2015, Zevakhina et al. 2015). Каждый такой корпус демонстрирует диапазон варьирования речевых средств, техники взаимовлияния идиомов. Одним из таких ресурсов стал корпус детской письменной речи StartWrit (НИУ ВШЭ – ИЛИ РАН), в коллекции которого на начальном этапе представлены тексты второклассников Мурманска<sup>2</sup> и пятиклассников Санкт-Петербурга<sup>3</sup>.

Маркировка явлений несовпадения речевой продукции младших школьников и традиционной кодификации нормы опирается на понятие речевого сбоя (Русакова 2013), пришедшее на смену более традиционному пониманию явления как речевой ошибки, и на представление о стадийности в развитии индивидуальной языковой системы носителя языка (Цейтлин 1982, 2009).

---

1. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-02071 «Пограничный русский: оценка сложности восприятия русского текста в теоретическом, экспериментальном и статистическом аспектах») и проект №14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

2. Благодарим за предоставленные материалы Н.Н. Буйлову.

3. Материал собран Е.Г. Сосновцевой.

Материалом исследования служат самостоятельно порожденные тексты (преимущественно сочинения на заданную тему, с привлечением изложений).

В центре внимания исследования находятся механизмы создания связности текста, грамматическая организация предложения и целостного высказывания, превышающего по объему формальное предложение (не всегда здесь уместен термин *сложное синтаксическое целое*, поэтому мы ограничимся описательным наименованием). Важным аспектом сравнения текстов младшей (около 9 лет) и старшей (около 11 лет) групп становится выявление константных (не исчезающих к пятому классу) сбоев и специфических для каждого уровня освоения письменной речи несоответствий со стандартной русской речью, в целом отвечающей требованиям прескриптивной нормы (регистры, подчиняющиеся отличному от кодифицированной нормы закономерностям, не рассматриваются в качестве точки отсчета для сравнения с анализируемым материалом).

Первичная организация письменного текста ориентирована на нанизывание предложений как основное средство объединения речевого произведения. Внешне нанизывание может напоминать парцелляцию и сегментацию, однако сопровождающий такое конструирование текста ненамеренный эллипсис (*Мы вдели верёвку. И повесили на дерево*; опущение прямого объекта провоцирует двойное прочтение в примере (1) ниже) различает осознанный прием парцеллирования и первичную речевую тактику нанизывания.

(1) *Наступила зима. Однажды я с мамой ходили гулять. Мы видели как птицам нелегко, тогда мы решили сделать кормушку.*

*Я взял пустую коробку из-под молока. Вырезал в ней окошки. Потом взял шило и проткнул дырку. Мы вдели верёвку. И повесили на дерево. И насыпали корм.*

*Получилась хорошая кормушка! Воробьи сразу накинулись на корм.*  
(мальчик, 9; 2017)<sup>1</sup>

Нанизывание во втором абзаце в примере (1) обнажает тенденцию русского языка к поведению *pro-drop languages*: второе и третье предложения этого абзаца эллиптируют местоименный показатель агенса (текст конструируется при этом так, как если бы предикаты первых трех предложений абзаца составляли однородный ряд). Однако раздельнооформленность пропозиций реализует другой коммуникативный замысел: каждое событие приобретает автономную. Существенно, что в следующем предложении возникает новый субъект – *мы*.

Нанизывание в приведенном примере (в том числе маркированное повторяющимся союзом *и*) сопровождается и другими средствами эксплицитной связности сочинения: анафорической местоименной заменой

1. Орфография и пунктуация источника сохранены.

(я с мамой – мы, коробку – в ней), маркерами временного порядка *тогда* и *потом*.

В примере (2), помимо анафорических и дейктических показателей связности (*зима – в эту пору, палочек – их, мы – у меня, к дереву – туда*) и катафорического маркера (*мы – мы с папой*), демонстрируется активизация показателя смены событий *потом / и потом* в предложениях 5–7 (при нумерации с начала текста).

(2) *Наступила зима. Трудно птицам прокормиться в эту пору.*

*Если вы хотите помочь надо сделать кормушку. Надо взять шесть палочек и разрезать попалам. Потом их сколотить или склеить. И потом надо сделать крышу. Потом мы сделала отверстие. И у меня получилась кормушка.*

*Мы с папой её повесили к дереву и насыпали корм. Туда прилетело много птиц.* (девочка, 9; 2017)

В текстах пятиклассников, более сложных и пространных, чем сочинения второклассников, сохраняется активизация маркеров временного порядка. Одна из особенностей этого этапа освоения письменного текста – монотония показателя смены событий *после* (*после еды, после школы*), как в примере (3).

(3) *После еды я иду в школу, Шира не хочет меня отпускать и поэтому не вылезает из дивана. выманиваю её маленьким куском конфетки. Посадив её в клетку я уезжаю в школу.*

*После школы я возвратилась домой и сразу же побежала к Шириной клетке.* (девочка, 11; 2016)

Стратегии связывания предложений в тексте начинающих авторов включают механизмы повтора и рекурсии, характерные для исторически первичных текстов (например, летописных) и текстов традиционных культур. В примере (4) этот механизм иллюстрируется предложениями 4 и 6.

(4) *Наступила зима. Птицам очень трудно прокормиться.*

*Мы будем строить кормушку для птиц. Начали строить кормушку. Мы сделали крышу. Вместе с папой я начал делать кормушку. Кормушка была деревянная. Состав кормушки: окно, стены, крыша, поддон, двери, одеялко. У нас с папой получилась отличная кормушка. Было нелегко.*

*Птичья столовая открыта! В ней чисто. Птицы наслаждались отдыхом.* (мальчик, 9; 2017)

Новой, по сравнению с начальной школой, задачей для детей в пятом классе становится сокращение исходного текста. Характерными становятся случаи, когда, вместо сокращения (предполагающего вычленение основной информации), дети механически соединяют несколько предложений в одно.

(5) а. *Когда отец Дедал сделал своему сыну Икару крылья Икар взлетел очень высоко и долетел до солнца, воск на крыльях расплавился и Икар упал в море и утонул* (девочка, 11; 2017)

(5) б. *Для Икара отец его Дедал сделал крылья и скрепил их воском, но Икар подлетел слишком близко к солнцу и оно растопило воск и крылья распались, Икар упал в море, это море назвали Икарийским и наш остров плавает в этом море.* (мальчик, 11; 2017)

В примере 5а из-за объединения двух предложений возникает нарушение таксисных отношений между частями: первые две клаузы должны выражать предшествование по отношению ко второй части предложения, однако механическое «склеивание» без переработки структуры высказывания не дает такой возможности. Пример 5б реализует описанный выше механизм нанизывания в рамках одного предложения, которое представляет собой простую нарративную цепочку событий, осложненную в конце переклещением временного плана (настоящее повествователя).

Характерной особенностью первичных письменных текстов является контактное переключение модально-временного плана (*будем строить – начали строить*). В примере (2) аналогичное явление затрагивает сферу персональности: безличное и обобщенно-личное оформление текста сменяется перволичным к концу второго абзаца (причем множественное число в предложении 7 сменяется единственным в предложении 8, реализуя тактику конкретизации ситуации). В примере (1) наблюдается обратное явление, поддержанное координацией сказуемого по множественному числу уже в первом элементе диады предложений: *я с мамой ходили – мы*. В текстах пятиклассников механизм темпорального переключения сохраняется при межабзацном переходе: в примере (3) настоящее историческое первого абзаца сменяется временным планом прошедшего совершенного в следующем абзаце.

Пополнение корпуса начального детского письма позволит проанализировать основные механизмы формирования письменной речи, в частности стратегии создания нарратива, средства когезии, роль глагольных форм при оформлении темпорально-аспектуальной структуры текста. Номенклатура тэгов позволит выявить не только морфолого-синтаксические отклонения (в области аспектуально-темпоральных, падежных, согласовательных и координационных механизмов), но и специфику нарративных стратегий и орфографических тактик. Сопоставление текстов, написанных детьми разного возраста, с кодифицированным вариантом русского языка даст возможность описать возрастную норму для письменных текстов, выявить характерные этапы становления соответствующей компетенции в онтогенетическом аспекте.

.....

## Литература

Даниэль М. А., Добрушина Н. Р. Русский язык в Дагестане: проблемы языковой интерференции // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной

- конференции «Диалог» (Бекасово, 29 мая – 2 июня 2013 г.). В 2-х т. Т. 1: Основная программа конференции. Вып. 12 (19). М., 2013. С. 186–211.
- Джакупова С. С., Зевахина Н. А.* (Не)совпадение падежа при эллипсисе в сочинительных конструкциях на материале учебных текстов носителей русского языка // *Slavica Helsingiensia* 45. Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие. Хельсинки, 2014. С. 35–49.
- Пужаева С. Ю., Зевахина Н. А., Джакупова С. С.* Контаминация конструкций в речи нестандартных русскоговорящих на материале корпуса русских учебных текстов // Труды Международной научной конференции «Корпусная лингвистика–2015». СПб., 2015. С. 390–397.
- Рахилина Е. В., Марушкина А. С.* Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих («херитажный русский») // *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды института лингвистических исследований. 2015. Т. XI. № 1. С. 621–639.
- Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М., 2013.
- Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение М., 1982.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Polinsky M., Rakhilina E., Vyrenkova A.* Linguistic creativity in heritage speakers // *Glossa*. 2016. Vol. 43. P. 1–29.
- Waldenfels von, R., Daniel M., Dobrushina N.* Why standard orthography? Building the Ustyia river basin corpus, an online corpus of a Russian dialect // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 4 — 8 июня 2014 г.). Вып. 13(20). М., 2014. С. 720–728.
- Zevakhina N., Dzhakupova S.* Corpus of Russian student texts: design and prospects // Материалы 21-й Международной конференции по компьютерной лингвистике «Диалог». М., 2015.

С. М. Евграфова  
Москва, Россия

## Освоение метаязыка науки и языка обучения: вопросы, ответы, коммуникативные неудачи

Роль языка обучения в речевом развитии билингва велика: лексикон учебно-научного общения намного богаче бытового, а семантические связи между лексемами отражают не только наивные представления об устройстве мира, но и научные. Существенную роль играет чтение; при этом билингвы и инофоны, испытывая трудности с пониманием нового языкового материала, прибегают к чтению учебной и справочной



литературы как к вспомогательному способу обучения и порой достигают даже больших успехов в освоении новой предметной области, чем монолингвы, которые ограничиваются общением с преподавателем и поверхностным ознакомлением с учебником.

Наибольших успехов достигают те, у кого уже сформировались соответствующие понятийные категории и семантические связи между ними (израильская школьница, которая много говорила с мамой по-русски о русской литературе, быстро обогнала одноклассников-монолингвов на уроках израильской литературы; школьница с первым узбекским языком после седьмого класса перешла в школу с русским языком преподавания с потерей года и легко догнала одноклассников; первоклассница с первым грузинским языком в первом классе русской школы к концу года стала отличницей, потому что мама ходила с ней на уроки и шепотом переводила ей на грузинский все, что обсуждали в классе).

В условиях недопонимания мотивированные билингвы школьного возраста склонны заучивать фрагменты учебных текстов наизусть (Евграфова 2012: 499); при проведении ассоциативных экспериментов у таких билингвов обнаруживается преобладание ассоциаций синтаксического типа (рефлексы запомненных словосочетаний).

Опыт общения со студентами – билингвами и монолингвами, которым приходится осваивать метаязык лингвистики, позволяет заметить сходство механизмов освоения профессиональной речи с механизмами освоения билингвом языка обучения, что позволяет привлекать для исследования билингвизма и более широкий материал.

В данной работе рассматриваются ответы первокурсников на вопросы итоговой контрольной работы по введению в языкознание (учебный диалог направлен на проверку степени освоения базовой терминологии). **Цель** исследования – проанализировать ответы студентов и рассмотреть коммуникативные неудачи в онтолингвистическом ракурсе: с точки зрения освоения языка новой предметной области.

Встречаются случаи парадоксального речевого поведения<sup>1</sup>; именно так можно расценить ответы студентов – «служебные части речи», «словосочетание», «флективность», – появившиеся в качестве реакции на вопрос *«Какая грамматическая особенность объединяет существительное **человек**, прилагательное **хороший**, глагол **класть** и наречие **мало**?»*.

Главную роль здесь играет вынужденный характер педагогической коммуникации (Евграфова 2010). В отличие от естественной, она (1) неравноправна (ученик существенно зависит от преподавателя, а тот – от работодателя и/или от родителей учеников); (2) является

---

1. О необходимости отличать целенаправленную и контролируемую речевую деятельность от не вполне осознаваемого, слабо поддающегося контролю комплекса речевых реакций см. в (Румянцева 2004: 28).

вынужденной – преподаватель и ученик вынуждены общаться друг с другом даже вопреки желанию, т. е. содержание высказывания нередко воспринимается на фоне фатического отторжения собеседника и в сопровождении отрицательных эмоций – см. о трех аспектах коммуникации в (Лепская 2013). Этот фактор блокирует аналитические механизмы ученика, мешая понять заданный вопрос и попытаться ответить на него; отсюда – недиагностируемые коммуникативные неудачи – см. (Евграфова 2015).

При анализе содержательного аспекта учебного диалога большое значение имеет строение коммуникативного текста (Буторина, Евграфова 2009: 23) и соответствие формулировки вопроса уровню знаний студента. Однако наблюдения показывают, что новый термин, даже неоднократно повторенный, разъясненный и проиллюстрированный примерами, может не всплыть в сознании студентов даже при наличии подсказок в формулировке вопроса (так было с терминами *флексия*, *минимальная пара*, *делIMITативные признаки*), и только при разборе контрольной, когда прозвучал правильный ответ, произошло пассивное узнавание. Можно предположить, что такие слова не обрели адекватных ассоциативных связей.

Обратим внимание на те ответы, в которых прослеживаются пути поиска (а) интерпретации вопроса и/или (б) формулировки ответа на него.

Студентам было предложено следующее задание.

*Польский антрополог Б. Малиновский писал, что язык часто используется не для передачи информации или мыслей, а для установления и поддержания социальной связи между людьми. Эту функцию языка принято называть \_\_\_\_\_.*

Корректный ответ («фатическая функция») иногда подменяли неточным («коммуникативная функция»), так как срабатывала ассоциативная цепочка «социальная связь – общение – коммуникация – коммуникативная функция». Термин *коммуникативная функция языка* в сознании студента не сопоставляется с другими функциями языка, интегральные и дифференциальные признаки понятий не выявлены, понятие не сформировано и не включено в сложные семантические структуры. Можно предположить, что устойчивая ассоциативная связь сработала раньше, чем включился аналитический механизм, и потому студент игнорировал фрагмент вопроса «не для передачи информации или мыслей», хотя заведомо знал, что в процессе коммуникации люди постоянно обмениваются информацией.

Знакомить студентов с типологическими особенностями языков удобно на лингвистических задачах – (Задачи... 2006), которые, например, позволяют сформировать элементарные представления о характерных особенностях тюркских языков, о явлениях агглютинации и сингармонизма; складывается ассоциативная цепочка «тюркские языки – агглютинация», «тюркские языки – сингармонизм». Параллельно у студентов

формируются представления о составе тюркской языковой семьи (гипогиперонимические отношения).

Студентам было предложено задание, целью которого было убедиться, что они умеют узнавать знакомые типы фонетических процессов в незнакомых языках.

**Задание.** *В татарском языке суффикс множественного числа -лар меняется на -нар, если корень слова заканчивается на -н (стаканнар «стаканы», урманнар «леса»). Как называется это фонетическое явление, распространенное во многих языках? Проиллюстрируйте это явление примерами из языков, которые вы изучаете.*

Правильных ответов (типа «Это прогрессивная ассимиляция; ср. в англ. *cats* [kæts], но *balls* [bɔ:lz]») на этот, казалось бы, легкий вопрос было очень мало, большинство ответов были неверные и относились к двум типам.

**Ответы «агглютинация» или «сингармонизм».** Упоминание о татарском языке вызывает цепочку ассоциаций «татарский язык – тюркские языки – агглютинация». Ассоциация правильная, но она не помогает проанализировать исходный вопрос и дать ответ на него; более того, она блокирует содержательный анализ заданного вопроса, потому что кажется очевидной.

**Ответ «фузия».** Дома, пользуясь справочными материалами, многие проанализировали вопрос (выделили важнейшее: наблюдаются фонетические изменения на границе морфем) и сумели сформулировать запрос. Но найденная версия ответа («фузия») уже не анализировалась: полученный ответ вызвал у студента абсолютное доверие; он не заметил, что *фузия* – термин, характеризующий способ соединения морфем, но не описывающий конкретные фонетические процессы. Если бы у студента была сформирована устойчивая ассоциативная цепочка «фузия – это нечто противоположное агглютинации, а агглютинация свойственна всем тюркским языкам, а татарский язык – один из тюркских», то найденный неправильный вариант ответа («фузия») был бы, вероятно, отвергнут.

Второй тип ответов убеждает, что авторитетный текст воспринимается некритически. Можно предположить, что критический анализ (как и сопоставление различных точек зрения на одну проблему) возможен только тогда, когда семантическая организация соответствующего фрагмента картины мира перейдет из состояния случайных ассоциаций в более структурированное – например, в систему взаимосвязанных фреймов. Вероятно, тогда же становятся возможны и самостоятельные суждения и оценки – до этого порождение текста ограничивается воспроизведением готовых образцов или имитацией.

Освоение термина начинается с его узнавания, параллельно с этим формируются ассоциативные связи. Этот процесс требует неоднократного

сопряжения понятий, причем с новыми терминами (*тюркские языки*) легче связываются хорошо знакомые (*азербайджанский*) и/или созвучные слова (*туркменский*), чем менее знакомые и не вызывающие фонетических ассоциаций (*чувацкий язык*). При этом таджикский язык часто ошибочно называют тюркским, потому что все языки среднеазиатских народов в бытовом сознании ассоциируются друг с другом.

Приходится признать, что уже устоявшиеся представления и ассоциации могут осложнять освоение новых понятий, если новые семантические связи конфликтуют с прежними; поэтому при продумывании учебных диалогов следует строго контролировать процесс закрепления ассоциативных цепочек.

К примеру, студенты плохо осваивают идею существования отношений полисемии, омонимии, синонимии и антонимии между морфемами (приставками и суффиксами), поскольку в их представлении эти отношения связывают два слова, а не две морфемы. Задание формулировалось следующим образом.

*В морфемике при изучении системности значений морфем можно заметить, что между ними существуют различные семантические отношения, подобные тем, которые существуют между словами. Выберите из приведенного ниже списка примеры, которые иллюстрируют (1) полисемию морфем, (2) омонимию морфем, (3) синонимию морфем, (4) антонимию морфем. Список примеров: закрутить (кран), Борька, скандалист, остановка, домина, отстегнуть (воротник), монтажёр, цыганка, советчик, издёвка, запеть, надкусить, образчик, оленина, притронуться, регулищик, доесть.*

Даже после разбора на семинаре похожих заданий студенты выполняли задание, демонстрируя полное непонимание: в качестве примера многозначности морфем приводили слова *образчик* и *остановка*, а синонимию морфем демонстрировали на примерах *остановка* и *издевка*.

Интерес представляет влияние формы представления учебного материала, тем более что иллюстрирование сейчас в моде, причем считается, что язык рисунка универсален и доступен всем.

**Задание.** Назовите три языка, входящие в индоевропейскую семью, но не имеющие близких родственников среди живых языков (т.е. каждый из них образует особую группу).

Наряду с правильными ответами (новогреческий, армянский и албанский языки, о которых мы упоминали на занятиях) прозвучали и ошибочные: несколько человек назвали мертвые языки, не имеющие живых потомков (тохарский, лувийский и проч.). В поисках ответа студенты наверняка пользовались изображениями древа индоевропейских языков, а при недостатке знаний крупные «листья» и короткие «ветки» на схемах, а также цветообозначения (мертвые ≠ живые)

подталкивают не к содержательной, а к более экономной формальной стратегии поиска ответа: легче найти расположенные близко к корню мертвые языки без потомков, чем обнаружить в густой «кроне» одинокие «листья» живых языков, не обладающих «родственниками». Иными словами, вполне корректная картинка, вроде бы помогающая образно представить излагаемый материал, может породить неожиданные ассоциации и запустить аналитические механизмы в совершенно неожиданном направлении.

**Выводы.** Освоение языка обучения и метаязыка науки идет по законам освоения естественного языка, т. е. при восприятии текста обрабатываются не только высказывания, специально подчеркиваемые преподавателем, но и вся сопровождающая вербальная и невербальная информация (примеры, картинки, шутки преподавателя и окружающих). При первичной обработке активизируются цепочки ассоциаций (давно устоявшихся и новых, часто случайных), которые взаимодействуют с коммуникативной категорией «свой / чужой» – см. (Евграфова 2016) – и с эмоциональной сферой ученика. При отсутствии у ученика готовых понятийных категорий и развитых фреймов цепочки ассоциаций часто отключают аналитические механизмы, что существенно снижает эффективность освоения новой предметной области. Для повышения эффективности обучения метаязыку науки (и языку обучения) следует целенаправленно формировать семантически структурированные связи, закрепляя их многократным предъявлением объектов во всех их ипостасях.

.....

## Литература

- Буторина Е. П., Евграфова С. М. Русский язык и культура речи. М., 2009.
- Евграфова С. М. Категория «свой / чужой» в языке и коммуникации: индивидуальная языковая система и стратегии обработки языкового материала // Сер. «Acta Slavica Estonica VIII. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVII. Свое – чужое в языке и речи». Tartu, 2016. С. 255–267.
- Евграфова С. М. Размышления о смысловых ошибках, или Последствия вынужденной коммуникации на уроках русского языка // Русский язык. 2010. № 15–16.
- Евграфова С. М. Языковая рефлексия билингва и вопросы преподавания // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. СПб., 2012. С. 498–504.
- Задачи лингвистических олимпиад. 1965–1975. М., 2006.
- Лепская Н. И. Онтогенез речевой коммуникации. М., 2013.
- Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

О. Б. Сизова  
*Санкт-Петербург, Россия*

## «Второй» язык: другой путь освоения первого языка

В исследованиях стратегий освоения первого языка в норме и патологии имплицитно содержится утверждение о преимуществах одной стратегии перед другой. Так, Э. Бэйтс дифференцирует детей экспрессивной стратегии по критерию невнятной артикуляции (Bates 1988). Г. Р. Доброва указывает на менее развитую способность «экспрессивных» детей к языковым обобщениям при освоении лексики и грамматики (Доброва 2009). В целом дети референциальной стратегии гораздо лучше укладываются в схему аналитического освоения языка, двигаясь от «коротких» единиц (точных артикуляционных движений, адекватных именованной) к составлению из них более «длинных» (составляя двусловные высказывания из двух изначально разъединенных паузой голофраз). Экспрессивные дети не поддаются столь алгоритмизированному описанию, поскольку их невнятная артикуляция и не подчиняющееся правилам порождение высказываний (причем с самого начала – развернутых высказываний, а не отдельных слов) не дают возможности однозначно атрибутировать закономерности используемой ими стратегии. Между тем, с эволюционной точки зрения заведомо проигрышная стратегия не может быть стабильной и по необходимости вытесняется более адаптивной (Докинз 2013). Следовательно, в поддержании существования двух стратегий освоения языка есть некая целесообразность.

С другой стороны, исследования взаимодействия живого организма с окружающей средой традиционно уделяют внимание способам распознавания, дифференциации, систематизации и обобщения информации, закономерностям формирования образа, но упускают из виду или не считают нужным изучать способы активного инициативного взаимодействия организма с окружающей средой (Миллер и др. 1965). Прямому наблюдению доступна двигательная активность организма, но процессы, обеспечивающие как собственно целенаправленное движение, так и принятие решений в рамках двигательных, когнитивных и речевых задач, по ряду причин продолжают оставаться «в тени». Миллер и соавторы пишут: «Понимание обстановки в целом может оказаться необходимым, но его конечно, недостаточно, чтобы объяснить разумное поведение» (Там же: 23). Причиной «вакуума между познанием и действием» (Там же: 24) является тот факт, что функционирование человеческого сознания обеспечивается деятельностью гностических систем задней коры головного мозга, обрабатывающих поступающую информацию. При этом система, планирующая целенаправленную деятельность,

обеспечивается функционированием передней коры, а информация о результатах ее функционирования поступает в гностическую кору *post factum*, когда решение уже принято и действие реализовано. «Если между познавательным представлением и явным действием что-то есть, то оно не представлено в сознании. Поэтому с интроспективной точки зрения кажется, что вакуума, который следует заполнить, не существует» (Там же: 25). Миллер и соавторы, пытаясь постичь тайну планирования целенаправленной деятельности, решить «проблему воли», пришли к выводу о необходимости для организма системы обратной связи, позволяющей сопоставлять реальный результат движения/действия с заранее запланированным результатом и стимулировать «подгонку» нынешнего состояния организма, приводя его к заданным целевым параметрам. Этот вывод был сделан и в исследованиях П. Анохина (Анохин 1968), предложившего концепцию обратной афферентации как необходимого компонента двигательной системы, обеспечиваемого, однако, функционированием не передней, «двигательной», а задней, сенсорной, «гностической» коры. Таким образом, было сформировано представление о двухкомпонентной системе целенаправленного действия, включающей не только каузацию движения (эфферентная система), но и контроль адекватности его выполнения (афферентная система).

Заметим, что и концепция Миллера и соавторов также, в конечном счете, делегировала регуляцию целенаправленного действия сенсорной системе, указав лишь на ее способность обрабатывать информацию о движении самого организма. Обнаруженная в конце прошлого века система зеркальных нейронов наконец привлекла внимание исследователей к особенностям функционирования собственно передней, двигательной коры головного мозга. Оказалось, что зеркальные нейроны лобной коры способны разряжаться, не только «отдавая команду» к движению, но и в ситуации наблюдения за выполнением идентичного движения другими и даже при представлении идентичного действия. Важно отметить, что двигательные нейроны лобной коры обеспечивают последовательность действий, приводящих к реализации определенной адаптационной для организма цели. Именно поэтому выявленная «гностическая» активность двигательных нейронов была квалифицирована как способность распознавать действия других «в терминах цели», т. е. наблюдение действия включает в состоянии потенциальной активности двигательную последовательность, готовую к реализации адаптационных действий. Таким образом, жизненно важные действия, связанные с активностью конечностей и взаимодействием «рука – рот», обеспечиваются программами, не нуждающимися в пошаговом построении, хотя, разумеется, их тонкая настройка и дифференциация приобретает вместе с жизненным опытом. Важно отметить, что наблюдение за действиями

инициирует одновременно несколько альтернативных программ, включающих наблюдаемое движение. В продолжение наблюдения поддерживается программа, в наибольшей степени отвечающая реальным обстоятельствам, активация же менее целесообразных альтернатив постепенно угасает (Якобони 2011). Обращение к концепции зеркальных нейронов, как представляется, позволяет подойти к объяснению планирования целенаправленной деятельности на основе функций тех отделов, которые непосредственно ее обеспечивают.

Поскольку анализ особенностей артикуляции, путей освоения языка и когнитивных стратегий референциальных и экспрессивных детей позволяет квалифицировать траектории их развития как результат опоры на функционирование преимущественно задних (соматосенсорное доминирование, СД) или передних (кинетическое доминирование, КД) функций коры (Сизова 2017), представляется целесообразным сменить угол зрения на две стратегии развития. В исследовании предлагается рассматривать их не как более и менее успешную/рациональную/адекватную, но как две равноправные стратегии, различия между которыми основаны на комплементарности общебиологических функций, обеспечивающих базис для их развития. Подробный анализ особенностей речевого развития детей экспрессивной стратегии, опирающихся в своем развитии на функции лобной (на общебиологическом уровне – кинетической) коры, в норме и при патологии позволит, как представляется, выяснить, почему альтернативная стратегия освоения языка сохраняет свои права на существование при всем своеобразии.

«Невнятная артикуляция» экспрессивных детей обусловлена недостаточностью контроля за точностью произношения, т. е. отставанием в развитии функций обратной афферентации, призванных обеспечивать сопоставление текущего произношения эталонному. Однако этот недостаток компенсируется полноценным воспроизведением слогового состава (в пределах 3 слогов) и ритмической структуры слова, обеспечиваемым кинетическими отделами лобной коры, специализирующимися на формировании артикуляционных последовательностей:

Кристина С. 5,3: *Каагнас/каангас...тагазы* (= карандаш...карандаши)

Поскольку дети с КД быстро осваивают многословные высказывания и используют речь как средство достижения цели в рамках ситуации, фонетическая изменчивость используемых лексем компенсируется контекстно или консигуативно:

Взр.: Где лягушка? Кристина 4,11: *Намозис' меня*. Взр.: Напротив тебя? Кристина: *Да*.

Пока их сверстники тщательно обрабатывают отдельные «детали» языка, экспрессивные дети мастерят свой неказистый кораблик из подручных средств. «Доводка» происходит в процессе эксплуатации,



поэтому ведущим методом является метод проб и ошибок. На своем неладно скроенном (неточность элементов), но крепко сшитом (целесообразность связей между ними) суденышке экспрессивные дети бросаются в бурное море освоения всей языковой системы сразу. Поэтому они не отдают предпочтение какой-либо определенной части речи, но необходимость функционального использования имеющегося арсенала заставляет активно включать в него глаголы, вокруг которых и строится высказывание. Важно, что для детей с КД использование артикулируемой речи является в первую очередь способом достижения их собственных целей, но далеко не единственным и (до определенного этапа развития) не основным способом. Именно для них характерно комбинирование жестов, вокализаций и конвенциональных слов в одном высказывании. Эта склонность, вероятно, и является базой для первоочередного освоения целых высказываний, а не комбинирования их из отдельных голофраз. Следствием такого стремительного, и, соответственно, не совсем аккуратного вхождения в язык оказывается особое формирование лексической и грамматической системы. Базой для размышления о механизмах подобного своеобразия послужили данные продолжающегося лонгитюдного наблюдения за 4 детьми экспрессивной стратегии старшего дошкольного возраста (от 4,10 до 5,7): 2 девочками и мальчиком с отклоняющимся развитием речи и 1 типично развивающейся девочкой.

Г. Р. Доброва считает, что у экспрессивных детей затруднен переход от конкретного к обобщенному значению слова, т. е. процесс лексического обобщения отстает в развитии (Доброва 2009). Анализ связи между звучанием и значением слов в лексиконе детей с КД, как представляется, позволяет выявить механизмы этого явления. Изменчивость, непостоянство фонетической реализации обозначения одного и того же предмета приводит к менее четкому разграничению «звуковых оболочек» различных по значению слов. В результате вместо дифференцированных лексем с однозначным отношением между звучанием и значением в лексиконе экспрессивных детей формируются своеобразные фонетические и семантические синкреты.

Таня Б. 4,10 (о монстрах): *Они очень странные. Взр.: Странные? Таня: Нет, странные. Взр.: Страшные? Таня: Да;*

Таня Б. 4,10 (об электромотоцикле): *Надо нажать на кнопочку два раза, и он едет вперед, и никакого дома (=дыма);*

Таня Б. 4,11 *Тансфен'... тасфен...тафсим* (пытается назвать картинку «троллейбус»; синкрет «транспорт + троллейбус + такси»);

Кристина С. 4,11: *А у меня пѣабъема! Я не могу найти свитѣw! Он как пwатье* (синкрет «свитер + сарафан»);

Кристина С. 5,0 *Ребика* (= редиска, синкрет «редиска + рябинка»);

Кристина С. 5,3 (слепила горку с отверстием сбоку): *Это берёза! Это медведь!* (синкрет «берёза + берлога»);

Кристина С. 5,4: *Мастеофка* (о мастере, синкрет «мастерок + монтировка»)

Уля П. 4,9 (типичное развитие): *У неё такая пчёлка* (= чёлка);

Уля П. 5,2: *Я у бабушки была в ване. Только мне не нравится париться. Я потею* (синкрет «в бане + в ванне»);

Уля П. 5,2: Взр.: Волк и лиса могут белку... Уля: *Украсить* (= украсть). Взр. Украсить? Уля (смеётся): *Хотят её украсить как-нибудь.*

Слава Р. 4,11: *Они могут паймать* (= поднять, имитирует руками)

Важно отметить, что значение смешиваемых в единый синкрет слов, как правило, относится к одному семантическому полю, т. е. дети с КД при всей неточности выбора лексемы фатально не искажают смысла высказывания. Следовательно, синкреты формируются в большей степени по функциональному, а не по формально-фонетическому сходству. При этом значение реплики нередко нуждается в уточнении, т. е. дети довольно регулярно получают от собеседников обратную связь, указывающую на неточность лексического выбора. Под влиянием этой обратной связи значения и звучания внутри первоначального синкрета начинают дифференцироваться. Процесс дифференциации экстерниоризован в результатах выполнения пробы на различение паронимов: Слава сначала не придает значения различиям в звучании двух слов и искренне считает, что взрослый говорит об одном и том же явлении:

Взр.: Покази, где день? – Слава указывает на картинку «тень». Взр.: А где тень? Слава Р. 4,11: *Я сказал, вот тень* (показывает то же изображение).

Спустя полгода он уже с сомнением относится к адекватности идентичных ответов на разные вопросы: указав дважды на изображение челки при запросе на показ сначала челки, затем щелки, Слава сомневается в своем решении:

5,7: *То зе самое?*

Наконец, освоив точное наименование, дети с КД стараются не только употреблять его, но и следить за точностью его употребления собеседником.

Взр.: Это обезьяна. Таня Б. 4,11: *Это гавиува!* (= горилла).

Взр.: Давай завяжем шапку. Кристина С. 5,3: *Это не шапка, это шлем!*

Слава отсутствовал в саду, пришел с изрисованными руками. Взр: Сразу видно, день дома сидел. Слава Р. 5,4 (возражая): *Я ходил!*

Если дети референциальной стратегии «обнаруживают, что каждый предмет имеет имя» в очень раннем возрасте, не обдумывая сознательно этот факт, то дети с КД понимают это сравнительно поздно и осознанно, убеждаясь в неадекватности неточных «размытых» именовании. Именно позднее и сознательное приобретение этого знания обуславливает их

почти категоричное отношение к необходимости однозначной связи между звучанием и значением, их стремление к поиску единственно верного именованья. Экспрессивные дети дошкольного возраста применяют эту тактику в 2 раза чаще, чем их референциальные сверстники (Сизова 2017). Таким образом, речевое поведение, создающее иллюзию отставания в речевом развитии, обусловлено значительной внутренней работой ребенка по преобразованию лексической системы и сформированной (сверх)ценностью точного звучания как способа передачи точного значения.

Формирование синтаксической системы у экспрессивных детей начинается с самостоятельного конструирования, и лишь позже осваивается характерная для референциальных детей стратегия имитации (Бровко 2012). К старшему дошкольному возрасту большинство синтаксических конструкций детей с КД (даже при отклоняющемся развитии речи) вполне соответствуют норме, ошибки допускаются скорее при выборе морфологического оформления. Однако в нашем материале обнаружили высказывания, возможно, демонстрирующие механизм столь свободного владения синтаксисом, формирующимся без опоры на готовые образцы синтаксических конструкций.

Таня 4,11: *У вас бусы как на ули (= бусы похожи на улы);*

Таня 4,11: *Можно хлопнуть вы?* (просит начать игру, в которой дети замирают по хлопку взрослого).

Кристина 4,11: *Коска за мышэй гоняет* (о картинке, где кошка ловит мышей).

Эти высказывания можно представить как контаминации конструкций: «бусы как улы + бусы похожи на улы»; «можно хлопнуть вам + можете хлопнуть вы»; «кошка за мышами гоняется + кошка мышей гоняет», при этом их аграмматичность не мешает пониманию смысла в отличие от высказываний «телеграфного стиля» типа общеизвестного *Мама нис'ка цитат'*, которое внеситуативно может быть понято и как побуждение, и как констатация факта, т. е. отнесено к разным реальным ситуациям. Для понимания механизма порождения высказываний Тани и Кристины обратимся к изложенной выше концепции зеркальных нейронов, способных активировать две (а, возможно, и более) альтернативных программы действия и поддерживать ту из них, которая оказывается более ситуативно уместной (Якобони 2011). Применительно к программе построения высказываний можно предположить, что девочки начали реализовывать одно из ситуативно уместных высказываний, при этом альтернативная грамматическая конструкция также была активирована и развертывалась во внутренней речи одновременно с реализуемой. Именно эта одновременность развертывания позволила обеим девочкам без паузы переключиться от одной программы

формирования предложения к другой, и конструкция была реализована целостно, без пауз хезитации и поисков другой формулировки. Такие (заметим, редкие) сбои демонстрируют, за счет каких механизмов дети с КД в большинстве случаев все же строят адекватные синтаксические конструкции и не демонстрируют склонности ни воспроизводить синтаксические модели из предшествующей реплики взрослого, ни повторять свои собственные синтаксические модели из левого контекста. Параллельное развертывание нескольких конструкций дает детям с КД **одновременный** допуск к целому вееру синтаксических альтернатив. Эта стратегия обеспечивает гораздо большую скорость и плавность порождения высказывания вместо пошагового развертывания целого высказывания из разрозненных заученных блоков с затратой времени на поиск каждого последующего (что, судя по всему, является синтаксической стратегией референциальных детей). Собственно, стратегию, подобную описанной выше, вероятно, реализуют дети с КД, принимая поведенческие решения, поскольку приспособление к новым, неожиданным изменениям ситуации не представляет для них таких выраженных трудностей, как для детей с СД (Белова-Давид 1969, Сизова 2017). Поведение не по заученному алгоритму предполагает быструю реакцию на смену обстановки, которую можно «предсказать», имея доступ к нескольким параллельно развертывающимся альтернативным стратегиям поведения в наличной ситуации.

Таким образом, и на первый взгляд слабые, и сильные стороны «второго» языка, формирующегося у экспрессивных детей с КД, являются признаками не менее совершенной, а именно альтернативной стратегии, базирующейся на превалировании функционирования лобных долей мозговой коры. Изучение этой стратегии речепорождения, формирования языковой системы и поведения представляется весьма перспективным для объяснения таких явлений, как механизм принятия решений, феномен воли и человеческая интуиция.

.....

### Литература

- Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
- Белова-Давид Р. А.* К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. М., 1969. С. 10–46.
- Бровко Е.Л.* На пути к «взрослому» синтаксису: особенности коммуникативного поведения одного ребенка // Проблемы онтолингвистики – 2012 : Материалы междунар. науч. Конференции. СПб., 2012. С.151–154.
- Доброва Г.Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психоллингвистики. 2009. №9 . С.53–70.
- Докинз Р.* Эгоистичный ген. М., 2013.

- Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения. М., 1965.
- Сизова О.Б.* Когнитивная стратегия как фактор функционирования маркеров достоверности в высказываниях дошкольников (2017а, в печати)
- Сизова О.Б.* К вопросу об иерархии механизмов речи (2017б, в печати)
- Якобони М.* Отражаясь в людях. Почему мы понимаем друг друга. М., 2011.
- Bates E., Bretherton I., Snyder L.* From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.

---

---

# МЕТОД CASE STUDY В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

---

---

М. К. Абаева  
*Алматы, Казахстан*

## Феномен отрицательного билингвизма: анализ речи русско-казахского билингва 2–5 лет

Страна, нация, общество, государство, школа, семья и культура – все эти понятия объединяет язык, его употребление. Опыт мультикультурной и полилингвальной жизни становится рядовым явлением.

Разные типы социальных отношений (от государственно-политических до внутрисемейных) накладывают свой отпечаток на процесс становления двуязычного индивида, и это важно для определения типа преподавания родного и второго языков. Социальное взаимодействие в мультилингвальной ситуации, по сравнению с монолингвальной, определяется еще и конфигурацией языков у коммуникантов, вступающих в общение, их установками по отношению к языкам друг друга, степени взаимопонимания, особенно с учетом внешних условий протекания коммуникации.

Языковая политика в современном Казахстане способствует формированию многоязычия в детском возрасте. Активно развивается трехязычие: казахский язык – государственный, русский – язык международного общения, английский – мировой.

Известно, что в возрасте до трех лет ребенок овладевает языками спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трех лет эти механизмы начинают меняться, и впоследствии их действие затихает.

Изучение характера овладения двумя языками у детей сталкивается с необходимостью определить, есть ли зависимость объема речи на одном и другом языках от особенностей ее поступления, от личности окружающих и их отношения к ребенку, от условий переключения с языка на язык или перехода от одного языка к другому. Ребенку особенно сложно осваивать те элементы языковых систем, которые не совпадают (значительно различаются) в первом и втором языке.

Смешения происходят, но на очень ранней фазе; овладение двумя языками обычно длится, вероятно, не дольше, чем одним; не отмечено явных задержек в когнитивном и социальном развитии двуязычных детей. Напротив, многие отмечают, что теоретическое, абстрактное мышление у билингвов развивается раньше, быстрее, лучше, чем у монолингвов.

При всей разнице множества ситуаций восприятия и усвоения каждого из языков психолингвистические особенности вербального поведения детей-билингвов скорее похожи, чем различны. Как бы ни варьировали стратегии приобретения языка детьми внутри каждой из существующих возможностей приобщения к нему, речь детей сохраняет в целом одни и те же черты. Поэтому иногда просто говорят о первых языках как о таких, которые усваиваются природным, естественным образом маленькими детьми, и о вторых языках, которые осваиваются в результате управляемого или неуправляемого процесса обучения после того, как первым или первыми человек уже овладел.

По мнению Е. А. Хамраевой, известен социолингвистический факт: в билингвальном окружении доминирующим всегда становится тот язык, который обеспечивает социальную успешность, поэтому основным измерителем билингвизма является социальный статус языка. Если социальный статус первого (родного) языка невысок, он, как правило, забывается, вытесняется иным (Хамраева 2015: 7). Что и произошло на территории бывшей КазССР: родной казахский язык был во многих семьях вытеснен русским как языком, гарантирующим большую социальную успешность.

В настоящее время в Казахстане наблюдается иная картина. За счет превалирования казахских школ и казахских детских садов возрождается знание родного языка, и уже можно констатировать, что в сельской местности многие отказываются от русского языка и фактически не знают его. Об этом свидетельствует и тот факт, что на филологический факультет на специальность «Русский язык и литература» поступают в основном сельские дети, заканчивающие школу с казахским языком обучения, имеющие языковой барьер.

Рассмотрим словотворческую активность на примере пятилетнего ребенка-билингва. Относительно определения возраста наибольшей словотворческой активности большинство исследователей выделяют период от 3–4 до 6–7 лет (Шахнарович 1995). Определение данных возрастных рамок объясняется тем, что до 3–4 лет происходит накопление первичного словаря и формирование когнитивных предпосылок словообразования, а к 6–7 годам ребенок овладевает нормой взрослого языка, и словотворчество прекращается (Цейтлин 2000; Моргунова 2012).

Формирование лексикона ребенка в условиях билингвизма проходит сначала этап смешения кодов, затем – дифференциации кодов

и в дальнейшем зависит от того, общение на каком языке становится преобладающим.

Мы рассматриваем речь ребенка, который вначале учился говорить по-казахски, затем русский язык стал побеждать и вытеснять родной язык (во-первых, в силу своей информативности: мультфильмы, детские передачи интереснее и познавательнее, во-вторых, что, вероятно, важнее, родители слабо владеют казахским).

К двум годам у ребенка был следующий словарный запас.

**2013 г. (2 года)**

Категоризация соматизмов:

коз – глаза, бас – голова, мурын – нос, ауыз – рот, аяк – нога; аягым – моя нога

Глаголы:

жур – пошли, отыр – садись, интернет кос ютуб – включи интернет ютуб, ба – барамыз; коке барам – пойдем, пойдем к дяде (родному)

Животные:

кумырска – муравей, арстан – лев, пингин – пингвин, укы – сова, кырпы – ежик, колаала – коала, бугы – рога, сиыр – корова, какаду, жирафа, зебра

Цвета:

ак – белый, кок – синий, кызыл – красный, жасыл – зеленый, сары – желтый, Овощи:

картока, картоп – картошка, сабиз, моркоша – морковь

В три года ребенок пошел в казахский садик. Приведем отрывки из материнского дневника речевого развития ребенка.

**2014 г. (три года):**

*Мен секірем! Жүр, жүр! Я прыгаю!*

Сын кормит меня и приговаривает: *Мама, я тебя кушаю!*

Сын говорит: *Мама, время пошло! Пошли, мама.*

Свекровь сыну: «А сейчас я прочитаю, к какой стихии ты принадлежишь. Данёк, ты – воздух». Сын осмыслил информацию и говорит: *Тогда ты, мама, ракета, а ажека – космос!*

**2015 г. (4 года)**

*Мам, ты хорошая... Но кириешки я люблю больше* (размечтался после запрета на всякую всячину).

Ажекапринесла фрукты. Схватил вишню и говорит дяде: *Ягоды – это полезно, витамины.* Дядя: Это вишня. Спрашивает: *Мама, это не вишня, а ягоды?* Отвечаю: Это ягода-вишня. Приложил вишню к попе и декламирует, улыбаясь: *Я сажу на вишенке!*

**2016 г. (5 лет)**

Разбросал Аселины тетради. Пока была на кухне, подумала, надо не забыть сказать ему собрать это безобразие. Захожу, а он уже все собрал:



Ой, ты уже все собрал? – удивляюсь я. – *Я перешел на сторону разума, – резюмирует он.*

*Мама, почему тебе подчиняются все: Аселя, я? Ты что королева?*

*Мам, а почему кошки и змеи хорошо видят в темноте? – Потому что они хищники и охотятся в темноте. – Я тоже хочу быть хищником и хорошо видеть в темноте. А что для этого надо? – Потому что они не смотрят телевизор и читают книжки... – Но, мам, ведь кошки и змеи не умеют читать.*

Каждый день перед сном, мой сын контролирует мои эмоции. Делает это он так: складывает мои губы в улыбку, приговаривая: *Радуйся, мама! Радость наполняет человека жизнью!*

**2017 г. (5,7)**

Не хотим слушаться, против всяких замечаний: *Вот вы все хотите, чтобы я был послушным, Даниал, не делай то, не делай это, а я ведь хочу просто веселиться!!!!*

*Я для вас слуган на ножках, а вы королевы в сапожках!*

*Мама, у тебя все не так уж и плохо, если есть в кармане пачка сигаретов.*

Мы рассматриваем ситуацию, когда ребенок в процессе становления языковой способности отдает предпочтение второму языку (русскому), что отрицательно сказывается на владении родным (казахским) языком, который используется в сфере бытового общения. Такую картину мы наблюдаем в основном в смешанных браках, а также в семьях, в которых родители не владеют родным казахским языком (таких называют шала-казахами – полу-казахами). В этом случае ребенок является носителем отрицательного билингвизма, при котором активное использование русского языка стимулируется ситуацией, в которую погружены дети-билингвы: обучение и общение во многих общественных местах осуществляется чаще всего на русском языке, средства массовой информации, к которым обращаются дети (телевидение, радио, журналы), также используют русский язык как язык межнационального общения в соответствии с Законом о языке Республики Казахстан.

Таким образом, тенденция к росту распространения отрицательного билингвизма у детей, растущих в семьях, членами которых являются представители разных культур, отчетливо проявляется в современном обществе.

.....

## Литература

*Моргунова Л. А. Когнитивная специфика речевых новообразований в детском дискурсе// Проблемы онтолингвистики –2012: Материалы международной научной конференции. СПб., 2012. С. 212–216.*

Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. М., 2015.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. С. 185–220.

М. А. Еливанова  
Санкт-Петербург, Россия

В. А. Семушина  
Санкт-Петербург, Россия

## К вопросу о стратегиях речевого поведения детей-билингвов и детей-монолингвов при совместной деятельности

Проблема билингвизма и многоязычия оказалась очень актуальной еще в трудах классиков отечественного языкознания и психологии И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Л. С. Выготского и др. (об этом см. Проблемы изучения билингвизма 2014). Аспекты изучения билингвизма могут быть очень многогранны, а классификация типов билингвизма строится на основании разных классификационных признаков. К классификационным признакам традиционно относят и порядок введения второго языка: в инпуте билингва в один период времени могут сосуществовать две языковые системы или периоды преобладания одной и другой языковых систем могут чередоваться. В последнем случае билингв находится в ситуации, когда преобладает то одно языковое окружение, то другое – следовательно, такому билингву нужно выработать определенную стратегию речевого поведения, чтобы коммуникация с языковым окружением происходила успешно.

Наше небольшое исследование базируется на материале речи пяти детей – русскоязычных Ильи (8,5), Андрея (5,4), Нины (4,1) и русско-английских билингвов Рубена (5,10) и Стефани (2,6). Илья и Андрей – родные братья, Нина – их двоюродная сестра по материнской линии, но взаимодействуют они постоянно, как родные. Рубен и Стефани между собой родные брат и сестра и двоюродные по отношению к Илье и Андрею (отец Ильи и Андрея и мать Рубена и Стефани – родные брат и сестра). Рубен и Стефани постоянно живут в Англии, дважды в год (сроком на 2–5 недель) приезжая в Россию, на родину матери. С Рубеном и Стефани в Англии мать и позже переехавшая туда бабушка говорят на русском языке, а отец и остальное окружение (оба ребенка посещают учебно-воспитательные

учреждения, часто бывают в развлекательных центрах) – на английском, преобладающим языком в инпуте является английский. В исследовании используется в основном речевой материал, полученный путем наблюдения в течение двух недель, когда Рубен и Стефани вместе со своими мамой и бабушкой были в России (февраль 2017 года).

Перед исследованием ставилось несколько задач:

- 1) описать, как изменилась речевое поведение Рубена и Стефани при смене языкового окружения;
- 2) описать, как изменилось речевое поведение Ильи, Андрея и Нины в период общения со Стефани и Рубеном, что в речевом поведении закрепилось и присутствует после отъезда двоюродных брата и сестры в Англию;
- 3) выявить некоторые особенности инпута, который получают Рубен и Стефани, его возможное влияние на речь маленьких билингов;
- 4) описать особенности речевой продукции на русском языке детей-билингвов в период пребывания в России.

По утверждению матери Рубена, в Англии мальчик говорит преимущественно на английском языке, практически не переходя на русский. Он хорошо осознает, что его мама понимает английский и использует его как язык общения (в диалогах с отцом, в магазинах и т. п.). Но мать с рождения говорила с мальчиком на русском (общение с матерью преобладало над общением с другими людьми), в России он бывает раз в полгода, поэтому в момент, когда Рубен в феврале 2017 года оказался в русскоязычной среде, он мгновенно перестроил языковой код. В аэропорту мальчик протянул своему дяде конфету, спросил: *Хочешь конфету, дядя Дима?* В дальнейшем он использовал практически исключительно русский язык как средство общения (хотя в речи Рубена есть определенные особенности, которые позволяют рассмотреть русский как второй язык, о чем см. ниже).

Стефани имеет хороший словарный запас для ребенка 2 лет 6 месяцев, строит распространенные предложения, но только на английском языке. Переключения кода (с английского на русский) у нее не произошло. Если Рубен сам приспособился к языковому окружению, то стратегия общения Стефани – а общалась она очень много, особенно с Ниной (4,1) – выглядела так: «кому нужно, тот меня поймет». Ее речь по функционированию (чаще в играх) напоминала эгоцентрическую (об эгоцентрической речи см. работы Л. С. Выготского и Ж. Пиаже) – она как бы комментировала свои действия. За своей новой подружкой Ниной повторяла очень мало. Переключение языкового кода происходило в редких случаях, если кто-то из взрослых, особенно мама, затевала новую игру и использовала в ней повторяющиеся фразы на русском. Например, играя в прятки, повторяла: *Где девочки?* или *Где девочка?*, а в игре в догонялки: *Поймаю девочек*. Когда Стефани встала на следующее утро, она побежала искать Нину, которая ночевала

в другом месте, используя как бы «формулу» из речи матери: *Где девочка?* Интересно, что никого из русских родственников Стефани не называла по именам, к маме и бабушке тоже обращалась по-английски.

С какими причинами можно связать разные стратегии речевого поведения Рубена и Стефани в русскоязычной среде? Во-первых, видимо, с возрастом: в свои почти 6 лет Рубен использует язык именно как средство общения, отдавая себе отчет, что другой языковой код недоступен (или малопонятен) его русскоязычным собеседникам. Для двухлетней Стефани важнее **совместное** действие, а не **взаимо**действие, а для этого каждый может пользоваться своим кодом – потребности в его смене нет. Во-вторых, несмотря на то, что дети растут в одной семье, в инпуте у Рубена в аналогичном возрасте русского языка было больше, чем у Стефани: с девочкой общаются не только мама и папа, но и англоязычный в Англии брат. Кроме того, мама наших билингвов предпочитает активный стиль жизни для детей, поэтому еще грудную Стефани она носила с собой на дополнительные занятия и развлекательные мероприятия брата (где звучала английская речь), в садик девочку отдали довольно рано. В связи с тем, что в инпуте Стефани получала больше английской речи, она для нужд общения и регуляции поведения окружающих сама использует английский язык и от матери требует использования английского языка (о том, что ребенок сам регулирует инпут, мы говорили в докладе на конференции «Проблемы онтолингвистики -2016», см. (Еливанова, Семушина 2016)). В каких-то ситуациях мама использует более понятный и привычный для дочери английский код (например, Стефани убегает, рядом дорога, мама кричит: *Stefany! Wait for me! Wait for me!*; в тех же ситуациях к Рубену обращается фраза: *Рубик, осторожно! Жди меня!*).

Наши русскоязычные респонденты тоже по-разному отреагировали на появление нового кода в языковой среде. Старший Илья (8,5) некоторое время изучает под руководством мамы английский язык. Но в ситуации, когда Рубен приезжал ранее, Илья не воспринимал английский как потенциальное средство общения. Осенью же он и его младший брат Андрей отдыхали в компании бабушки и ее англоязычного мужа, который русским языком не владеет вообще. Поэтому мальчики вынуждены были адаптироваться к ситуации и попробовать начать пользоваться английским языком. Осенний отдых, очевидно, подвел Илью к пониманию того, что английским языком можно пользоваться для коммуникации, и при появлении родственников из Англии он активизировал речевую продукцию на английском, при этом обращался по-английски не только к двоюродным брату и сестре, но и к бабушке и тете, которые приехали из Великобритании, и к своим папе и маме. Интересно, что при общении со своими братом и сестрой он использовал исключительно русский язык. У Рубена Илья выяснял значения табуированных в русской культуре слов

(названия частей тела и некоторых физиологических опрaвлений типа *fart, make windy pops*), запомнил английские варианты слов и теперь регулярно использует их в качестве своеобразных эвфемизмов.

Андрей (5,4) имеет очень небольшой словарный запас на английском языке. Он общался с двоюродными английскими братом и сестрой на русском языке, но выучил стандартные формулы речевого этикета *Hello, Thank you*, использует их регулярно в общении, особенно с мужем бабушки или Рубеном по скайпу. Нина (4,1) восприняла использование ее новой подругой (или, как она иногда говорила, сестрой) Стефани английского языка в моменты совместного действия как игру. Она имитировала слова чужого языкового кода *horsy* (лошадка – об игрушке-качалке), *cake* (пирожное), *candy* (конфетка) и др. сначала без лексического наполнения, потом поняла, что эти слова соответствуют русским. Но (возможно, потому, что только Стефани и больше никто не пользовался английским языковым кодом регулярно) воспринимала использование их как игру, которая пригодна только во время взаимодействия с младшей подругой. Поэтому в ее речевой продукции не сохранились слова английского языка. Тем не менее, нужно сказать, что наблюдения Андрея и Нины за Стефани и (для Андрея) Рубеном способствовали тому, что определенный интерес к английской речи у наших русскоязычных детей возник, и они более охотно стали заниматься английским с мамой Андрея.

Таким образом, Илья и Андрей (в отличие от Нины) осознали, что английский является языком общения, и используют его знание именно в коммуникативных целях. Нина же восприняла его использование во время совместного общения как игру, поэтому в ее речевой продукции то, что она использовала во время совместной игровой деятельности со Стефани, не закрепилось.

Отдельной задачей нашего небольшого исследования стало описание особенностей речи Рубена как ребенка, владеющего двумя языковыми кодами. Рубен, как можно понять из описания его речевого окружения, не находился в наиболее благоприятной, как отмечают ученые (Л. С. Выготский, Л. В. Щерба и др.) для разделения языковых кодов (один человек – один язык) ситуации: он понимал, что его мать владеет двумя языками. Но возможно, именно благодаря этому Рубен гораздо проще переходит к иному языковому коду в случае необходимости и может быть переводчиком с английского языка на русский для Ильи и Андрея или с русского на английский для Стефани. Из особенностей речи Рубена отметим следующие.

**1. Фонетика.** При использовании русской речи у мальчика сохраняются английские интонации. Интонационный контур предложений и отдельных слов позволяет оценить английский язык как первый, а русский – как второй.

**2. Грамматика, морфология.** Морфологическое оформление слов у Рубена обычно соответствует нормативному, иногда встречаются инновации, которые бывают свойственны и русским детям в аналогичном возрасте (за время нашего наблюдения мы зафиксировали несколько ненормативных морфологических форм у глаголов: *встаает, люблю* – форма унифицирована с остальными в парадигме спрягаемых форм настоящего времени). Большинство же ошибок касалось категории рода имен существительных, причем показателем ошибки было, как правило, не изменение самой формы имени существительного (как часто бывает у русскоязычных детей), а сочетаемость с прилагательным или глаголом: *Сестфани пошел спать*.

**Синтаксис.** Интересно, что довольно часто синтаксические конструкции в русской речи Рубен строит по английским моделям: *Ты не можешь гулять* вместо *Тебе нельзя гулять* (ср. англ. *You can't go outside*); *Нам нужен кто-то сидеть там* (в ситуации, когда увидел, как пустые санки катятся с горы; почувствовав, что получилось по-русски плохо, продублировал по-английски: *We need someone to sit in there*). То же стало наблюдаться в речи его матери через некоторое время после переезда ее в Англию: *Дети были восхищены* (*Children were excited*), *Заказали купить бумагу* (*Children ordered to buy some paper*). Именно синтаксис у Рубена подвергается наиболее очевидному влиянию английского языка: «В области синтаксиса взаимопроникновение представляет собой особенно частое явление как в языках с фиксированным порядком слов <...>, так и со свободным порядком слов...» (А. Мартине 2004, цит. по: Проблемы изучения билингвизма 2014: 99).

**3. Лексика.** Лексическая наполняемость слов русского языка у Рубена в настоящий момент имеет границы, близкие к наполняемости английских слов. Л. В. Щерба писал: «Французское *aimer*, русское *любить* соответствуют более общему понятию, чем немецкое *lieben*, так как нельзя, например, *Weissbrot lieben*. В общем, можно сказать, что нет абсолютно тождественных понятий в разных языках, а потому и перевод, как мы знаем из этого опыта, никогда не бывает точным» (Щерба 1974, цит. по: Проблемы изучения билингвизма 2014: 46). Мы столкнулись в том числе и с трактовкой этой конкретной лексемы мальчиком. Приведем несколько примеров из его речи: *Я люблю помидоры и кетчуп*; *Я люблю мои шорты* (о своих шортах); *Я люблю твою платье* (о новом платье Нины). Первые два случая использования слова *люблю* совершенно нормативны и для носителя русского языка, а последний – нет. Эта лексема, видимо, не употребляется у нас для характеристики отношения к новым вещам, тем более к чужим; употребляется по отношению к своим, привычным или к вещам людей из ближайшего круга – родных, живущих вместе с нами, друзей, с которыми часто встречаемся и которые постоянно используют эти вещи. *Люблю* мы можем употреблять по отношению к привычным

продуктам питания. Таким образом, это слово в нашем лексиконе, очевидно, включает сему привычности.

Рубен активно обсуждал значения переводимых слов с тетей Лерой (женой дяди) и пробовал корректировать ее представления. Например, для английского *naughty* мальчик предложил только один вариант перевода на русский – *плохой*. На возражение тети, что это слово может обозначать также *непослушный, капризный*, Рубен стал категорично отстаивать свою точку зрения, как аргумент привел, что тетя Лера не знает так хорошо английский язык, как он, Рубен.

Таким образом, особенности речи Рубена в области фонетики, синтаксиса и лексики позволяют сделать вывод о том, что для него русский язык является вторым.

.....

### Литература

Еливанова М. А., Семушина В. А. К вопросу об инпуте, его источниках и некоторых особенностях переработки детьми раннего – дошкольного возраста // Проблемы онтолингвистики–2016: Материалы международной научной конференции. Иваново, 2016. С. 294–300.  
Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. СПб., 2014.

М. Б. Елисеева  
Санкт-Петербург, Россия

И. В. Гэншоу  
Саарбрюкен, Германия

## Типы речевых ошибок в речи полиязычных сестер из Люксембурга

В статье анализируются различные типы ошибок устной речи двух сестер (Жюльет Эмми, Juliette Emmy (17.03.2005), Лея Анжелик, Lea Angélique (3.11.2007), родившихся и живущих в Люксембурге и овладевающих пятью языками: русским, английским, немецким, французским и люксембургским (мозель-франкским диалектом немецкого). Речь детей записывалась матерью, одним из авторов этой статьи.

Два языка детей – унаследованные: русский – родной язык матери, английский – отца. Немецкий – язык общения родителей, который дети слышали с рождения и на котором они получают начальное образование. Дети с рождения слышали три языка, но разговаривали с ними только на двух: немецкий воспринимался пассивно, в то время как на английском и русском девочек побуждали к речи. Особое внимание всегда уделялось несмешиванию языков.

Немецкий, французский и люксембургский – государственные языки Люксембурга, при этом дошкольное образование доминирует на люксембургском; говорение и письмо в начальной школе – на немецком; овладение академическим знанием в гимназии или лицее – на французском.

Девочки ходят в классы для детей-носителей языков школы им. А. П. Чехова в Люксембурге. Русская школа обеспечивает поддержание разговорного русского, а также дети осваивают программу по литературе и русскому языку, что сопряжено как с лексическими сложностями, так и с трудностями понимания российских реалий. Русский язык как язык обучения используется 4,5–5 часов в неделю (2 часа в школе и не менее 2,5 часов – выполнение домашних заданий).

Дома сохранилась традиция использования родителями родных языков при обращении к детям (русский – матерью, английский – отцом) и использования немецкого для семейного общения. Для обоих родителей немецкий язык – иностранный, но они владеют им на уровне, приближенном к родному (см. об этом подробно: Елисеева, Гэншоу 2015).

Русский язык для общения используется в семье между матерью и дочерьми (ежедневно), сестрой матери и девочками (еженедельно), между матерью и ее сестрой (ежедневно по телефону, еженедельно лично) – в результате бытовая лексика освоена детьми в большей степени именно на русском языке, что обнаружилось при тестировании детей по диагностической системе Е. Кудрявцевой и др. (2015). В течение десяти лет соблюдалась традиция ежевечернего чтения мамой вслух для детей. В настоящее время дети читают сами по своему вкусу: Жюльет предпочитает любовную фантастику на английском, Лея – чтение энциклопедий по естествознанию или рассказы про озорных детей на немецком. По-русски дети читают только произведения по школьной программе и то, что задается на каникулы. На русском языке дети изредка смотрят фильмы и регулярно слушают поп-музыку. Между собой дети говорят по-русски преимущественно в присутствии мамы или других русских – в остальное время переходят на люксембургский или английский.

В качестве языков обучения почасовое доминирование имеет немецкий язык, затем следует люксембургский, потом русский. Французский изучается интенсивно в школе как иностранный язык (7 часов в неделю).

Речь детей дважды записывалась матерью (одним из авторов настоящей статьи): в феврале 2014 и в октябре–ноябре 2016. Результаты сопоставительного анализа речевых ошибок сестер с данными двухлетней давности парадоксальны. В корпусе ошибок в русской устной речи, записанных за детьми в течение месяца (2014), присутствует 104 записи: 84 в речи Леи, 19 – Жюльет. Ошибки сестер сходны, но у младшей сестры ошибок было значительно больше, чем у старшей. Наибольшее количество ошибок отмечалось в области лексики – в основном заимствования и семантические



кальки. Почти столько же было морфологических ошибок, однако по большей части – неспецифические, свойственные и русскоязычным монолингвам в более раннем возрасте. Синтаксические ошибки были довольно многочисленны и обусловлены интерференцией. Словообразовательные инновации построены по моделям русского языка. В целом две трети ошибок было обусловлено интерференцией (Елисеева, Гэншоу 2015).

В корпусе ошибок русской устной речи, записанных за детьми в течение двух месяцев (2016 г.), всего 51 запись, то есть в целом ошибок стало в два раза меньше. Однако в речи старшей сестры Жюльет (11,5) их количество увеличилось в два раза (39), в речи младшей Леи (9,0) – в семь раз уменьшилось (12). При этом в речи Жюльет 15 неспецифических ошибок (свойственных и детям-монолингвам, обусловленных «внутриязыковой интерференцией» (Немзер 1989: 120) и 24 специфических (обусловленных межъязыковой интерференцией); в речи Леи – 8 неспецифических и 4 специфических. Причина такого кардинального уменьшения общего количества ошибок у младшей сестры, возможно, обусловлена тем, что Лея – левша, так как известно, что левши воспринимают информацию гештальтно, правши – аналитически. Но это предположение нуждается в дальнейшей проверке. Среди неспецифических в речи Жюльет преобладают морфологические ошибки (в первую очередь – на конструирование форм глагола), а в речи Леи – словообразовательные инновации, созданные по моделям русского языка, к которым она была склонна и ранее. Ошибки межъязыковой интерференции в речи Жюльет двух типов – синтаксические (11) и лексические (13).

Удивительно, но у Леи всего 4 ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией: (1 морфологическая, 1 синтаксическая, 1 лексическая). Заметим, что ошибки внутриязыковой интерференции многие исследователи двуязычия склонны оценивать положительно как свидетельство активного усвоения языка, «отражение творческих усилий учащихся» (Corder 1981; Чойбонова 2009: 161) – таких ошибок в речи сестер – почти половина.

Тип ошибки		Лея	Жюльет
Неспецифические (свойственные русскоязычным монолингвам)	Специфические (свойственные полиязычным детям)		
Морфология			
Изменение рода и типа склонения сущ.		0	2
Устранение беглых гласных		0	1

Ошибки в употреблении числительных		0	2
Окказиональное конструирование форм глагола		0	6
	Отсутствие словоизменения существительных в сочетании с числительными	0	1
	Употребление одушевленного сущ. в качестве неодуш. вследствие калькирования	1	0
	Замена падежных окончаний, не свойственная монолингвам	0	0
	Специфическое образование компаратива	0	0
	Неверное употребление вида	0	0
<b>Синтаксис</b>			
Неверная падежная форма без предлога		0	0
Неверная падежная форма с неправильным предлогом		0	0
	Неверная падежная форма без предлога вследствие калькирования	1	2
	Лишний предлог вследствие калькирования	0	0
	Неверная падежная форма с неправильным предлогом	0	2
	Неверное построение предложения вследствие калькирования	0	3
	Неверное употребление предлога вследствие калькирования	0	1
	Неверное употребление союза в сложноподчиненном предложении	0	3
	Калькирование устойчивой конструкции	1	1
<b>Лексика</b>			
Расширение значения слова		0	3

Смещение паронимов		0	1
Трансформация фразеологизма		0	0
	Лексические заимствования <sup>1</sup> , семантические кальки, смешение паронимов вследствие калькирования	1	9
Словообразование			
Словообразовательные окказионализмы		6	1
Фонетика			
Неверное ударение		0	0
<b>Общее количество</b>		<b>12</b>	<b>39</b>

Приведем примеры некоторых ошибок: 1) морфологических: *два стулья, два братья* (отсутствие падежного изменения существительных в сочетании с числительными); *у нас был большой спор* (изменение рода и типа склонения сущ.); *много кольц* (отсутствие чередований); *ночевает, используешь, игнорирувай, побегу, плачить, терила* (окказиональное конструирование форм глагола); 2) синтаксических: *он учил ей; я играю гитару* (*ich spiele Gitarre/ I play guitar*) (неверная падежная форма без предлога вследствие калькирования); *papa с беретиком и с очками* – имелось в виду «в беретике и очках» (неверная падежная форма с неправильным предлогом), *она мне жалко* (калька с нем. «мне ее жаль», *sie tut mir leid*) (неверное построение предложения вследствие калькирования); 3) лексических: *оригинальные* («древние», *The Originals*); *я потеряла* («проиграла», *ich habe verloren*); *персональные разговоры* («личные», *personal conversations*); *делать спорт* («заниматься спортом», *Sport machen*); *это зависит от того, какие языки он умеет* (*welche Sprachen erkann*) (семантические кальки); 4) словообразовательных: *десерточки* (маленькие пирожные); *клипочки* (от англ. clip, заколка); *марблки* (стеклянные шарики для игры).

С возрастом дети все отчетливее разграничивают языки как подходящие и неподходящие для обсуждения определенных тем: о вопросах веры предпочитают говорить по-русски, как потребители СМИ ощущают себя американками, а как школьницы – люксембурженками.

Маркером самоидентификации является смена языка внутри разговора. Источником ошибок на русском языке является интерференция доминирующей культуры непосредственного окружения – люксембургской.

1. Немецкие заимствования – одновременно и люксембургские.

Русская интерференция в других языках присутствует, но это тема отдельного исследования. Интересна также проблема переключения кодов в диалоге: *Я всегда с Леей говорю по-русски, потому что мы дома. Но она часто специально (назло – М. Е., И. Г.) отвечает по-люксембургски или по-английски. Иногда мы говорим по-русски, но потом не можем вспомнить какое-нибудь слово, говорим его на другом языке и переходим тогда сразу на этот язык».*

.....

## Литература

- Елисеева М. Б., Гэншоу И. А.* Говорить по-русски в Люксембурге: пятиязычное развитие детей в поликультурных условиях // Проблемы онтолингвистики – 2014: двуязычие: Материалы Международной конференции. СПб., 2015.
- Кудрявцева Е. Л., Тимофеева А. А., Данилова Ю. Ю. и др.* Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет. Berlin, 2015.
- Немзер У.* Проблемы и перспективы контрастивной лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. М., 1989.
- Чойбонова Б. М.* Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых // Вестник Бурятского университета. 2009. №11. С. 157-162
- Corder S. P.* Error Analysis and Interlanguage. URL: [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.138.7414&rep=rep1&type=pdf>].

---

---

# РЕБЕНОК И МНОГОЯЗЫЧИЕ КУЛЬТУРЫ

---

---

О. В. Астафьева  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Культурный билингвизм и парадоксы интерпретаций басенных истин

Термин «культурный билингвизм», вынесенный в заглавие нашей статьи, мы используем как метафору способности свободно владеть языками различных культур и искусств и готовности оставаться в поле многообразия интерпретаций. Басенные сюжеты традиционно обращены к общечеловеческому опыту, они предельно абстрактно сориентированы в пространстве и времени, то, что происходит в басне, возможно «всегда и везде», не случайно эти слова так часто повторяются в «морали». Тем интереснее посмотреть на басню с точки зрения культурного билингвизма, проанализировать перевод универсальных басенных истин на разные языки, не только этнические, но и других видов искусств – и даже идеологий. Предметом нашего наблюдения станет басня Эзопа о запасливом муравье и ее анимационные версии.

В сознании русского человека рядом с муравьем предсказуемо возникает «попрыгунья-стрекоза». Большинство наших соотечественников-современников, с детства затвердившие: «Попрыгунья-стрекоза, лето красное пропела...» – редко задумываются, может ли то насекомое, которое мы называем стрекозой, не только петь, но и прыгать, и даже ползти, что предписано ей финалом басни Крылова. Осмысляя этот лингвистический казус, мы неизбежно приходим к иноязычному источнику – басням Эзопа-Лафонтена, в которых антагонистом муравья-труженика оказывается цикада, вполне способная произвести обозначенные действия. При переводе этой басни в разных языках и культурах на месте цикады, экзотической для северных европейцев, оказывается кузнечик, способный, как и цикада, издавать мелодичные звуки – петь. Так и в первых русских переводах этой басни в XVII в. собеседником муравья был и сверчок, и коник (кобылка), и кузнечик. (Тарковский, Тарковская 2005: 256, 297, 307, 418, 471). Однако в XVIII–XIX вв., у А. П. Сумарокова,

И. И. Хемницера, И. А. Крылова и Ю. А. Мелединского-Нелецкого его место занимает стрекоза. Блестящим итогом многолетних исследований бытования этого существительного в русском литературном языке стала работа Ф. Б. Успенского о стрекозах в русской поэзии. Дело не только в том, что до конца XIX в. существительное «стрекоза» имело значение более широкое, чем сейчас, и обозначало как стрекозочуших насекомых отряда прямокрылых, так и равнокрылых, собственно стрекоз. Сопоставляя различные тексты, художественные и научные, поэтические и прозаические, ученый демонстрирует, что выбор переводчиком «той или иной «насекомой» лексемы в XVIII – начале XIX в. во многом определялся поэтическим жанром или даже поэтической традицией переложения конкретного классического образца. В басне на месте французского *la cigale* или греческого *tettix* 'цикада' безоговорочно господствует стрекоза, тогда как в оде царит кузнечик» (Успенский 2014: 142). Однако какая бы «насекомая лексема» ни заняла в переводе место античной цикады, персонаж неизбежно соотносится с той функцией, которая задана басенным сюжетом. Потому, не углубляясь более в лингвистические и энтомологические изыскания, обратимся к первоисточнику басни, переведем наш разговор на язык сюжетосложения.

Муравей, благоразумно собирающий запас на трудные времена, в эзоповских сборниках встречается дважды. Собеседник и антагонист муравья в одной басне – жук, в другой – цикада. Объединяет сюжеты беспечность антагониста и предусмотрительность трудолюбивого муравья, подтвержденная неизбежно наступившей голодной порой, но формы отказа голодающим в помощи различны. В одной из басен жук встречается с муравьем в первый раз летом и дивится его трудолюбию и тому, что он работает в ту пору, *«когда все остальные животные отдыхают от тягот и предаются праздности. Промолчал тогда муравей; но когда пришла зима и навоз дождями размыло, остался жук голодным, и пришел он попросить у муравья корму. Сказал муравей: “Эх, жук! Кабы ты тогда работал, когда меня трудом попрекал, не пришлось бы тебе теперь сидеть без корму”»* (Античная басня 1991: 117). В этом сюжете предусмотрительность оказывается предметом дискуссии, оппонент муравья справедливо посрамлен, но отказ в помощи явно не выражен: муравей лишь гордо констатирует правоту своей позиции. Однако более известна басня о цикаде, попавшая в младший эзоповский сборник и многократно повторенная потом в школьных риториках. Вот ее версия от Валерия Бабрия: *Нес муравей сушить за свой порог зерна, которые он на зиму запас с лета. Голодная цикада подошла близко и попросила, чтоб не умереть, корму. «Но чем же занималась ты, скажи, летом?» «Я, не ленясь, все лето напролет пела». Расхотелся муравей и хлеб спрятал: «Ты летом пела, так зимой пляши в стужу»* (Античная басня 1991: 399).

В басне о цикаде главный предмет насмешки не лень, а то, «чем занималась цикада летом». Не лентясь, цикада поет, музицирует, т. е. служит музам! Заботе о практической пользе противопоставлена не просто беспечность, а именно это «занятие». Связка «пела – пляши» будет закреплена и в дальнейшей литературной традиции, и даже в фольклорном сознании в качестве антитезы труду практически результативному. «Тот, кто пляшет и поет, тот поет и пляшет, тот, кто пашет и кует, тот кует и пашет», – горестно констатировала советская частушка.

Почему олицетворением беспечной артистичности в басне Эзопа оказывается именно цикада? Это вполне объяснимо как ассоциативным полем слова, обозначающего окрыленное насекомое, способное издавать приятные музыкальные звуки, так и биологическими особенностями насекомого. Личинки цикад не похожи на взрослую особь, обитают в земле до нескольких лет и простому наблюдателю не видны. А взрослые цикады живут всего 2–3 месяца, чем питаются, не очевидно, «поют» свои брачные песни, пользуясь солнечным теплом, и после спаривания умирают, т. е. зиму не переживают. Эти свойства и объясняют почитание цикад в античной традиции, их устойчивую связь с музами, закреплённую в литературе. Вспомним знаменитую XLIII оду Анакреонта, обращение «К цикаде», любезной Музам и Фебу, живущей в гармонии с природой и людьми, беспечно поющей, не знающей старости и бесплотностью почти подобной богам. Будучи «программным» произведением анакреонтической традиции, она не раз переводилась на русский язык. Наиболее знаменито вольное переложение М. В. Ломоносова, который, возвращаясь из Петергофа после хлопот о привилегиях для Академии, позавидовал свободному и беззаботному кузнечнику, который *«скачет и поет», «не просит ни о чем, не должен никому»*. Переводы этой оды служат подтверждением уже цитированного наблюдения Ф. Б. Успенского: в оде на месте цикады в русском переводе возникает кузнечик. И не только в XVIII–XIX вв., у М. Ломоносова, Г. Державина или Н. Гнедича. А. Михайлова, чей подстрочник используют многочисленные современные переводчики, тоже называет цикаду кузнечиком.

Для нашего исследования особенно интересен миф о цикадах, привнесенный в «Федре» Платона. Эта мифологема органически связана с композицией диалога. Федр, размышляя об удовольствии от философствования, готов признаться: *«Да для чего же, по правде говоря, и жить, как не для удовольствий такого рода? Ведь не для тех же удовольствий, которым должно предшествовать страдание, иначе их и не ощутишь, как это бывает чуть ли не со всеми телесными удовольствиями (потому-то их по справедливости и называют рабскими)»*. Сократ призывает продолжить рассуждения и не поддаваться усыпляющему пению цикад: *«Если они увидят, что и мы, ... не ведем беседы в полдень, а по лености*

*мысли дремлем, убаюканные ими, то справедливо осмеют нас, думая, что это какие-то рабы пришли к ним в убежище и, словно овцы в полдень, спят у родника. Если же они увидят, что мы, беседуя, не поддаемся их очарованию...они, в восхищении, пожалуй, уделят нам тот почетный дар, который получили от богов для раздачи людям».* Именно в этом контексте и рассказывает Сократ о происхождении цикад: *«По преданию, цикады некогда были людьми, еще до рождения Муз. А когда родились Музы и появилось пение, некоторые из тогдашних людей пришли в такой восторг от этого удовольствия, что среди песен они забывали о пище и питье и в самозабвении умирали. От них после и пошла порода цикад: те получили такой дар от Муз, что, родившись, не нуждаются в пище, но сразу же, без пищи и питья, начинают петь, пока не умрут, а затем идут к Музам извещать их, кто из земных людей какую из них почитает».* «Значит, по многим причинам нам с тобой надо беседовать, а не спать в полдень» – эти слова подчеркивают деятельное начало в человеке, лишенном рабской или животной лени ума, и наталкивают собеседников на дальнейшее развитие темы диалога о душе и ее стремлении к небесной истине (Платон 1989: 43).

Мы привели столь обширную цитату не случайно. Самозабвенное, возвышенное служение Музам (следствием чего и было появление цикад), свободный выбор свободного человека, в «Федре» Платона противопоставлены рабской, низменной заботе о своей практической пользе. В басенном сюжете легендарного раба Эзопа ситуация противоположная: правота очевидно закреплена на стороне предусмотрительного муравья, заботящегося о пользе и пропитании, а посрамлен беспечный служитель муз, обреченный на голодную смерть. (В греческом варианте цикада – сущ. мужского рода.) Заметим, что в басне о цикаде, в отличие от басни о навозном жуке, собственно на трудолюбии муравья акцент не делается: важно лишь, что он заранее заботится о своей пользе, что и вынесено в «мораль»: *«заботиться важнее о своей пользе, чем негой и пирами услуждать душу»* (Античная басня 1991: 399). Польза и душа – эти слова были важны и для Сократа, но приоритеты расставлены были иначе.

В Новое время перевод античной басни на различные языки приводит к появлению новых акцентов, как лингвистических, так и психологических. Цикада могла оказаться, как мы уже говорили, стрекозой или кузнечиком, стать персоной как мужского, так и женского пола, пол мог менять и муравей (во французском языке это сущ. женского рода). Обрастали подробностями условия «займа», социальный облик и психологические характеристики героев. (История этого басенного сюжета в литературе уже не раз была предметом исследования, см. Аверинцев 2005, Жельвис 2006, Успенский 2014, Эткинд 2001.) Но насекомое-проситель по-прежнему неизбежно ассоциировалось с музыкой – музами.



Подтверждение тому – перевод литературного текста на язык иного вида искусств, изобразительного. Рассмотрим книжные иллюстрации к басне Эзопа-Лафонтена, сделанные художниками разных национальностей, эпох и культурных традиций. Э. Ламбер снабдил своих насекомых аллегорическими атрибутами: связка колосьев соседствует с артистическими принадлежностями, набором художника и распевующим соловьем. Поскольку во французском языке оба слова – и оба персонажа – женского рода – в сюжете Лафонтена появляется новый, морализаторский оттенок. У Ж. Гранвиля, изобразившего героинь насекомыми, в очеловеченной версии Г. Доре – за спиной легкомысленной просительницы музыкальный инструмент. И другие иллюстраторы не отказывают певцу-певунье в возможности аккомпанировать себе и, вероятно, петь не только для собственного удовольствия. И английский, и американский кузнечики, русская стрекоза и многочисленные цикады – не только французские, но даже корейские – изображены с музыкальными инструментами. Эта устойчивая многовековая традиция иллюстраций еще раз убеждает, что муравью в этой басне противостоит беспечный персонаж, служащий музам, который, в соответствии с исходным сюжетом Эзопа, оказывается посрамлен предусмотрительным и благоразумным антагонистом. Однако изображение голодного просителя в разных версиях нередко все же допускает сочувствие и даже сострадание.

Кратко коснувшись книжной иллюстрации, вновь сменим «художественный язык» и перейдем к иллюстрации динамической – анимационной, к настоящему времени и она имеет более чем столетнюю историю. «Стрекоза и муравей» В. Старевича датирована 1913 годом.

Перевод литературного текста на язык анимации заставляет режиссера решать вопрос не только о том, как будет выглядеть персонаж, но и как он будет двигаться. Антропоморфность басенных героев – один из признаков жанра. Но в каждой из трех анимационных версий нашей басни она достигается разными средствами.

В современной терминологии мы бы отнесли фильм Старевича к «объемной» или «кукольной» анимации, для кадровой съемки он использовал муляжи насекомых, при этом иллюзия достоверности была такова, что ставился вопрос о возможности дрессировать насекомых-актеров. Нашего современника изумляет вид «стрекозы» Старевича. Герой у него выглядит, как кузнечик. В отличие от привычной нам стрекозы этот персонаж вполне способен и петь, и плясать. Энтомологический точный, «коленками назад», он комично двигается на двух конечностях в тех эпизодах, когда участвует в попойке, пляшет на столе или, покачиваясь, пытается отхлебнуть из скрипки. Думается, выбор такого облика вызван не только потребностью сюжета, в котором герой должен петь и плясать, но и более широким культурным контекстом. Если учесть, что

при переводе на русский язык цикада становилась кузнечиком именно в одической традиции, акцентировавшей связь этого насекомого с музами, выбор Старевича будет особенно знаменателен.

Эта версия создана в эпоху «великого немого», но текст басни знаком каждому. Как в античной драме, сюжет, трагический исход его известен заранее, и главный интерес составляют подробности действия. Мы упомянули о трагедии не случайно: Старевич предлагает самую трагическую версию сюжета, демонстрируя не просто смирение легкомыслия перед благоразумием, но и неизбежную, всеми подразумеваемую, но в басне не изображенную смерть от холода и голода!

Хотя ни детали одежды, ни звуки голоса не содержат подсказки, мы не усомнимся ни в половой принадлежности, ни в социальном статусе героев: это особи мужского пола, господин и мужик. Обратимся к деталям сюжета. Господин – в соответствии с анакреонтическим идеалом – флиртует с бабочкой, предается возлияниям с друзьями и музицирует. Что же делает, как трудится муравей? У Крылова об этом нет речи, он лишь спрашивает просительницу: «*Да работала ль ты в лето?*» В античной басне муравей заготавливает и проветривает пищу. У Старевича лишь ближе к концу мы видим, как в дом протаскают колосок и какую-то ягодку. В остальное время наш муравей заготавливает не еду, а палочки для укрепления дома! Работает муравей топориком, но на назойливого кузнечика его пока не поднимает. Беспутный кузнечик, бестолково кокетничавший с бабочкой, излишне темпераментно пировавший с жуками, постепенно и неожиданно начинает вызывать симпатию. Вот он, играя, трогательно опустил на колени, чтобы муравью лучше было слышно. Ему, оказывается, слушатель нужен – не для себя же одного играть! Но муравей к музыке равнодушен, не обращает на кузнечика внимания и уходит в дом, утаскивая не то дрова на зиму, не то стойматериал.

Вопреки басне Крылова, поставленной в титры при последующей, советской, реконструкции фильма, герой поет и в трудные времена. Кузнечик играет не только в радости: наступила осень, жук-собутыльник то ли умирает, то ли устраивается на зимовку, а кузнечик исполняет едва ли не Реквием: он поднялся чуть выше над уснувшим или усопшим и продолжает играть. А потом стучится в дом муравья, который тот предусмотрительно достроил. Слов нет, но жесты позволяют реконструировать диалог: муравей явно гонит назойливого просителя, а тот указывает на скрипочку. И даже смиренно склоняет голову – прежде высокий и гордый. Муравей мотает головой в знак отказа: музыка, музы ему не нужны, он закрывает дверь своего теплого дома, отгородившись и от жестокой зимы, и от голодного просителя. Горестно всплеснув руками-лапками, в которых по-прежнему сжимает скрипочку, кузнечик смиренно бредет прочь, уже не покачиваясь пьяно, а печально опираясь на смычок как на

посох странника. Итог предсказуем, отказ мотивирован: ведь господин кузнецик и сам мужичку-муравью кусочка со стола не подал, дом строить не помогал, может, даже мешал, потому и нет ему там места – поделом! Однако бродяга, замерзающий в снегах, жалок и достоин сочувствия. Умирая, он не грозит кулаком равнодушному миру, а шлет ему последнее прости смычком и скрипкой.

Сюжет лишен басенного назидания и однозначной трактовки персонажей. Это скорее ироничная притча. В контексте символизма, для эпохи актуального, мы можем увидеть, сколь символично дважды не по назначению используется скрипочка: из нее пытаются отхлебнуть и на нее опираются в невзгодах. Искусство способно и опьянять, и дарить опору в пору испытаний. А если учесть дату создания – 1913 г. – то мультфильм можно воспринимать как бессознательное (или осознанное?) горькое пророчество, предвоенно-предреволюционное. *«Все мы бражники здесь, блудницы»*, – пишет 1 января этого, 1913 года А. Ахматова, завершая стихотворение тоже пророчеством, созвучным финалу нашего фильма: *«О, как сердце мое тоскует! Не смертного ль часа жду? А та, что сейчас танцует, Непременно будет в аду...»*

Спустя почти столетие фильм воспринимается как ироничный Реквием, подобный тому, что и сам кузнецик-цикада играет над жуками-собутыльниками. Реквием по дворянской культуре, по Серебряному веку, по безвозвратно (и, вероятно, заслуженно) утраченной беспечной жизни, в которой было место и флирту, и пирам, и музыке...

Новая анимационная версия знаменитой басни создается в иной культуре и на фоне иных исторических событий. Фильм «Кузнецик и муравьи», снятый в 1934 г. на студии Диснея, как духом, так и нравственным потенциалом сюжета связан с преодолением Великой депрессии и реформами Рузвельта. В нем не просто осуждается беспечность и утверждается необходимость заранее готовиться к трудностям. Новые детали старой басни рождают сострадание к безработным, веру в возможность перевоспитания заблудших душ и важность искусства для поддержания социального оптимизма. Трагический финал отменен: басенное назидание органично соединяется с типично американским хэппи-эндом. Политическая воля мудрого лидера не только спасает непредусмотрительного одиночку от зимней катастрофы, но и коллективу дарует веселое общество музыканта. «Новый курс» Рузвельта предполагал сострадание к безработным, но не хотел заниматься простой благотворительностью. Люди без работы теряют достоинство, самоуважение не менее важно, чем непосредственный доход. Особенно это очевидно в сфере искусства, к которой и был обращен Федеральный проект, впервые выделявший федеральные деньги для поддержки культуры. В частности, в рамках Федерального музыкального проекта тысячи актеров и

музыкантов получили работу, а неимущие слои населения – возможность посещать театры и концерты, получать музыкальное образование. В этой версии артистичному беспечному одиночке противостоит не один муравей, а муравьи, дружная корпорация, и мудрость ее прозорливого лидера, не лишенного милосердия, склонного к воспитанию и готового включить искусство в свой «рацион», но в свое время, тогда, когда дело сделано и наступает время потехи.

Этот лозунг, «Делу время, потехе час», актуален и для советской анимационной версии басни 1961 г. (реж. Н. Федоров, сценарий А. Сазонов, С. Белковская) и украшает вход в муравейник, неоднократно красноречиво попадая в кадр.

Но не только это роднит советскую версию с американской. Оба фильма относятся к анимации «плоскостной» или «рисованной». Антропоморфность персонажей достигается иными средствами: человеческой пластикой, жестикуляцией, мимикой и даже одеждой. Американский кузнечик – нарядно одетый южанин, колени у него вперед, как у человека. Наша стрекоза тоже нарядна, ее оппонент – в рабочей спецовке. И муравей, и стрекоза имеют 4 конечности, 2 руки и две ноги, а не 6 лапок. Однако, при несомненном сходстве видеоряда в сюжетных деталях и идеологическом послании американская и советская басенные версии расходятся.

Как и в американском мультфильме, беспечной певунье в советской версии противостоит тоже не один муравей, а муравьи, коллективная мудрость. Но в свете недавнего разоблачения культа личности роль лидера в советской версии не акцентирована: трудящиеся и сами знают, что делать. Именно трудящиеся: труд – и право, и почетная обязанность. Если у американцев проблемой были безработные, у нас – тунеядцы. Указ «Об усилении борьбы с лицами, уклоняющимися от общественно-полезного труда и ведущими антиобщественный паразитический образ жизни», так наз. закон о борьбе с тунеядством, принят 5 мая 1961 г. Моральное осуждение «совершеннолетнего трудоспособного лица», длительное время «уклоняющегося от общественно полезного труда» – таков актуальный контекст новой версии басни. Героиня (не кузнечик, а стрекоза), хоть и названа попрыгуньей, не столько прыгает, сколько летает. Это «летунья», а согласно терминологии советских отделов кадров «летун» – служащий, часто меняющий места работы в погоне за большим заработком. Словарь Ожегова закрепил это значение слова как неологизм (Ожегов 1972: 296). Энтомологическая характеристика персонажа становится частью его идеологической характеристики.

Хронометраж фильма призван продемонстрировать, что героиня действительно «длительное время уклонялась от общественно-полезного труда». В начале мультфильма она спит, а муравей уже работает.

Он попадает в паутину, но красавица-лежебока не поможет труженику. Показательно: раз всем даны равные права, и обязанности равные. Хрупкую даму зовут помочь вытащить груз! Она откажется, но муравьи и без нее вместе справятся с временными трудностями и продолжат свой созидательный труд.

Треть мультфильма стрекоза спит. Просыпается, ест и пьет, как положено по тексту басни, даром. Но затем предпринимает действия, Крыловым не предусмотренные: наводит макияж, использует парфюм, самодовольно крутится перед зеркалом. Если ее предшественники, кузнечики, музицировали от чувства полноты бытия, для себя и для других, то стрекозе в творческом начале отказано. Наша стрекоза напевает для себя и, не дожидаясь совета муравья, пляшет с такими же, как она бездельниками. В середине 50-х гг. в СССР слова «тунеядец» и «стиляга» были почти синонимами. В начале 60-х острота борьбы со стилягами ослабла, но они угадываются и в облике самой стрекозы, с ярко накрашенными губами, в прозрачной соблазнительной юбочке, и в фигуре ее партнера – в ярком галстуке и красных, в тон, носках! Они встретятся у проигрывателя. Тунеядцы танцуют под грампластинки, под музыку чужую, трудящимся чуждую. К созиданию, творчеству они не способны – это паразиты в чистом виде.

Главным арбитром представлено солнце, ему явно противно смотреть на бездельников. Светило (ликом напоминающее-таки Хрущева) насылает на лентяев дождь, а потом и осень, за которой наступает гибельная для беспечной праздности зима. Злой тоской удручена, Стрекоза бредет в муравейник, над которым сменили лозунг. Вместо «Делу время – потехе час» вывесили «Кончил дело – гуляй смело!» Муравьи и гуляют, устроив хоровод вокруг снеговика. Вывесками достатка – в прямом и в переносном смысле – оказываются хлеб и мороженое, продукты, доступные каждому советскому гражданину (сыр и колбаса, более уместные в зимнем рационе, этим достоинством не обладали). Финал тоже не подразумевает гибели героини и по-своему гуманен. Стрекозу не прогнали, ей дали лопату, чтобы теперь поплясала с ней и не просто согрелась, а заработала трудом право на кров и пищу. Коммунизм пока еще только на горизонте, еще не наступило время, когда общество сможет написать на своем знамени: «От каждого по способностям, каждому по потребностям», а социалистическое государство руководствуется иным принципом: «От каждого – по способностям, каждому – по труду».

Завершая наши наблюдения над рецепцией произведений разных видов искусств, объединенных единым басенным сюжетом, вернемся к метафоре «культурный билингвизм». Как показали наши примеры, владение разнообразными языками – этническими, культурными и идеологическими – значительно расширяет границы интерпретаций. Перевод с одного языка на другой в сфере культуры не ограничивается

исключительно лингвистическими проблемами. Выбор той или иной лексемы и ее визуального эквивалента, сюжетные подробности и символические детали сопряжены с широким историко-культурным контекстом, знание которого углубляет наше понимание как литературного текста, так и его иллюстраций, статических и динамических.

.....  
**Литература**

- Аверинцев С. С.* Лафонтеновская парадигма и русский спор о басне: Вяземский versus Крылов // Аверинцев С. С. Связь времен. Киев, 2005. Античная басня. М., 1991.
- Жельвис В. И.* Стрекоза и муравей как предмет культурологического анализа // Вопросы психолингвистики. 2006. № 3.
- Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1972.
- Платон* Федр. М., 1989.
- Тарковский Р. Б., Тарковская Л. Р.* Эзоп на Руси, век XVII.: Исследования, тексты, комментарии. СПб., 2005.
- Успенский Ф. Б.* Стрекозав стихотворениях русских поэтов // Успенский Ф. Б. Работы о языке и поэтике Осипа Мандельштама. М., 2014.
- Эткинд Е. Г.* Две стрекозы и два муравья // Эткинд Е. Г. Проза о стихах. СПб., 2001.

**В. Н. Карпухина**  
*Барнаул, Россия*

## **Аксиологические характеристики дискурсов персонажей современной детской литературы: иноязычная речь на страницах диалогии Бориса Акунина и Глории Му**

Объектом исследования в данной статье выступает дискурс персонажа детской литературы 2000-х гг., предмет рассмотрения – аксиологические приоритеты данных персонажей, выраженные с помощью их отношения к объектам разных языков и культур. В качестве материала выступают романы Бориса Акунина и Глории Му «Детская книга» (Акунин 2007ab) и «Детская книга для девочек» (Му 2012). Основной целью своего исследования мы видим необходимость показать релятивность аксиологической шкалы персонажей современной детской литературы, проявляющуюся в специфических аксиогенных ситуациях, в которые попадают данные персонажи.

Под аксиогенными ситуациями В. И. Карасик понимает «ситуации, осмысление которых прямо связано с определением ценностей» (Карасик

2015: 7). Учитывая, что «список аксиогенных ситуаций очень велик и в определенном плане соотносим со списком сюжетов в мировой литературе» (Карасик 2015: 8), мы можем определить основную аксиогенную ситуацию для главных персонажей диалогии «Детская книга» как ситуацию борьбы Добра и Зла, Любви и Ненависти в мире. Точка зрения на эту ситуацию человека из будущего, профессора Ван Дорна, которую он высказывает Эрасту (Ластик) Фандорину, является достаточно прагматической: *Известно ли вам, мой дорогой родственник, что Добра и Зла в мире поровну, ровно грамм в грамм? Именно поэтому мир все время балансирует между двумя этими энергетическими полюсами, качаясь то в одну, то в другую сторону* (Акунин 2007а: 55). Профессору Ван Дорну несколько противоречит Люсинда Грей, рассказывающая об алмазе Райское Яблоко сестре Ластика, Геле Фандориной: *Вопрос Добра и Зла – главный вопрос на свете. Для мужчин. Для женщин же – Любовь. Добро – штука хорошая, кто спорит, но есть вещи, которые не могут предназначаться для всех и быть поровну на всех поделенными. ...Справедливый мир, в котором не правит Любовь, – это ужасно. Любовь выше справедливости и выше всего на свете* (Му 2012: 42-43). Манипулируя младшими Фандориными, Ластиком и Гелей, для достижения своих целей, профессор Ван Дорн и Люсинда Грей объявляют алмаз Райское Яблоко *квинтэссенцией Зла* (Акунин 2007а: 55) и *источником сияния всепроникающей любви* (Му 2012: 42), который может, однако, превратиться в *шестьдесят четыре карата концентрированной ненависти* (Му 2012: 44). Фантастический сюжет обеих «Детских книг» разворачивается вокруг путешествий во времени и пространстве Ластика и Гели в поисках Райского Яблока. Ластик попадает в прошлое и будущее через *хронодыры* (Акунин 2007а: 65), Геля оказывается в теле своей прабабушки Аполлинаруи Рындиной с помощью аппарата под названием *Slumbercraft 'сонолет'* (Му 2012: 15).

Оба ученых из будущего воспринимаются Фандориными как иностранцы благодаря своей речи и манерам. *Папу сопровождал какой-то долговязый, сухопарый старик – сразу видно, что иностранец: в шляпе с перышком, с белым шарфом навыпуск, а в руке объемистый саквояж ярко-желтой кожи* (Акунин 2007а: 30). Ироническая реминисценция к булгаковскому тексту заставляет читателя оценивать профессора несколько иначе, чем его оценивают Николас и Ластик Фандорины. Когда профессор Ван Дорн говорит, что он *не очень хорошо понимает разговорный русский, когда не видит перед собой лица собеседника* (Акунин 2007а: 33), это лишь прибавляет ему шарма в глазах Фандориных.

Частое использование английских и латинских выражений также делает профессора Ван Дорна привлекательным в глазах Ластика Фандорина, при этом каждое из подобных выражений профессор дублирует на русском языке: *«Chronohole», или хронодыра, мой юный друг, – это*

такой лаз, по которому можно попасть в другое время (Акунин 2007а: 65). Люсинда Грей воспринимается как «артистка из Голливуда»: *Это была одна из зарубежных артисток, Геля ее в первом ряду видела. Как попала за кулисы, непонятно. Очень красивая брюнетка с короткой стрижкой и огромными зелеными глазами. Одета – с ума сойти, алые ногти чуть не по пять сантиметров, на груди кулон в виде золотой змейки, проглотившей собственный хвост. ...В другое время Геля смутилась бы. Ну, как минимум, удивилась бы: иностранка, а хорошо по-русски говорит, да еще фон Дорнов поминает* (Му 2012: 10). Так же, как и профессор Ван Дорн, Люсинда Грей пытается дублировать сказанное по-латински и по-английски на русском языке: – *Ну, например, у меня есть аппарат, который я условно назвала **Slumbercraft**. По-русски это будет что-то вроде... – Люсинда задумалась. – Сонолет? – предположила Геля* (Му 2012: 15). Владение иностранными языками в начале XXI века воспринимается детьми как престижное, выступая в виде положительной телеологической оценки человека (Аругунова 1999: 199). Безусловно, младшее поколение Фандориных воспринимает владение английским языком как психологическую и утилитарную ценность: Ластика и Гелю можно назвать детьми-«херитажниками», поскольку их отец Николас Фандорин родился в русскоязычной семье в Великобритании и приехал в Россию уже взрослым, а их мать – русская татарка Алтын Мамаева. Представляет интерес тот факт, что английский язык, например, выступает в качестве манипуляционного средства уменьшения коммуникативной дистанции между «двенадцатиюродными» старшими Фандориными и младшим поколением, Ластиком и Гелей, тогда как при путешествиях в прошлое знание детьми английского языка достаточно часто создает им коммуникативный барьер в общении. В этом смысле «двенадцатиюродные» старшие родственники из будущего становятся для Ластика и Гели Фандориных аксиологически образцовыми персонажами, их речь с иноязычными вкраплениями копируется. Ср.: – ***O'key**. Времени у нас совсем мало, – кивнула Люсинда»; «Тогда, вскинув руки ладонями вперед, словно отодвигая от себя эту вопящую троицу, Геля выкрикнула: – Я в порядке! В порядке. Со мной все **o'key!** – И все сразу заткнулись. Но стало еще хуже* (Му 2012: 54, 70). Аксиологические приоритеты персонажей 1914 г., в который попадает Геля из нашего времени, несколько иные: ее английский принимает за признак тяжелых последствий травмы головы. Однако для полноценного существования в прошлом для Гели оказались необходимыми несколько иностранных языков, изучаемых в гимназии: немецкий и французский Геля «выучивает» с помощью самсонита, эликсира, усовершенствованного Люсиндой. Иронические аллюзии к тексту Льюиса Кэрролла сопровождают поглощение данного «лингвистического эликсира»: – *Все страньше и страньше, – пробормотала девочка; – Вот,*



*вытей это. – А что это? – Геля не нашла на пузырьке надписи «яд», но мало ли (Му 2012: 62). Самсонит призван мгновенно обучить девочку и еще одному «иностранному» языку – дореформенному русскому, поскольку правописания на этом языке современный ребенок не знает. С русским языком как иностранным, требующим перевода, приходится столкнуться и Ластикку Фандорину, попавшему с помощью очередной хронодыры в XVII век: – Охо-хонюшки, – тяжело вздохнул Василий Иванович. – Измыслено то гораздо. А еже дознаются? Не снесу аз грешный головы.*

*Сначала вроде было понятно, но с этого места Ластик, что называется, упустил нить. Пришлось отодвинуться от дырки – снова следить по экрану.*

*– Ох-охонюшки (Междометие, выражающее опасение или досаду), – счел нужным пояснить унибук. – Придуманно-то искусно. А если дознаются? Не носить мне грешному головы (Акунин 2007b: 246). Однако постепенно и Ластик, и Геля осваивают коммуникационные возможности в прошлом, хотя эстетические и утилитарные оценки (Арутюнова 1999: 198-199) окружающего их мира по большей части негативны.*

Единственным аксиологически важным преимуществом прошлого уклада жизни для Гели вдруг оказываются книги и их обыденное применение в быту: *Аглая Тихоновна тоже часто читала – Аннушке, пока та гладила белье, Василию Савельевичу – чтобы приспать, и Геле – просто так; и это домашнее чтение неожиданно царапнуло девочку по сердцу (Му 2012: 99). Привычка домашних читать книги вслух заставляет Гелю произвести перефокусировку ценностей XXI столетия, где читают вслух только маленьким детям: На самом деле все кончилось просто – они с Эраськой выросли, научились читать, засели за книжки и ноутбуки, и папа им больше ничего не рассказывает. Да и не слушает, если честно, – наверное, ему теперь с ними скучно. У каждого своя жизнь – у папы, у мамы, у Эраськи и у нее, Гели. А вот у Рындиных почему-то общая, пусть всякий и занят своими делами (Му 2012: 100). Ни авторы, ни рассказчики диалоги не морализируют по поводу смены аксиологических приоритетов (см. подробнее (Карпухина 2015: 34–44)), однако релятивность современной аксиологической шкалы у подростков показана с абсолютной очевидностью: И снова стало немножко стыдно – она, конечно, очень соскучилась по маме, но если бы сейчас какой-нибудь волшебник спросил – что ты хочешь, девочка? Чтобы здесь появилась на час твоя мама или интернет? – Геля бы выбрала интернет. Без мамы можно было потерпеть, взрослая уже, а вот без интернета – как без рук (Му 2012: 88). Этическая оценка своего аксиологического выбора присутствует (стало немножко стыдно), но утилитарные ценности эпохи всеобщей информатизации оказываются более релевантными в ситуации недостатка контекстной информации. Более того, именно на технические приспособления, а не на людей, возлагаются*

надежды на спасение из проблемных ситуаций. С определенной долей иронии авторы дилогии «Детская книга» отводят роль «спасителей» главных героев от гибели гаджетам: *Slumbercraft* «вытаскивает» Гелю из прошлого в момент, когда она впадает в прошлое в кому, *унибук*, как брошежилет, спасает Ластика от пули, попавшей ему в грудь.

В подобные проблемные ситуации, однако, персонажи дилогии попадают лишь потому, что не хотят предавать своих близких, своих друзей или любимых. В этом смысле их этические ценности на аксиологической шкале оказываются абсолютно устойчивыми. Психологические и эстетические ценности подростков XXI столетия чаще всего заимствованы из голливудских фильмов и аниме. Ластик верит, как и большинство мальчиков (даже куда более зрелого возраста), что лишь он один может сделать что-то очень-очень важное: добыть Кольцо Всевластья, найти потаенную Запертую Комнату или совершить еще какой-нибудь неслыханный подвиг (Акунин 2007а: 41). Геля в качестве аксиологического образца мужской красоты и привлекательности видит сначала Тамаки Суо из аниме, а потом – Джонни Деппа (Му 2012: 23, 251). Подобные умозаключения часто сопровождаются клишированными фразами на иностранном языке из семиотических образцов: *Геля украдкой покосилась в сторону Виталика Сухарева и мысленно завизжала: «каваииии! каваяииии!»*. Виталик был отаку – двинутым анимешником и, как две капли воды, походил на Тамаки Суо: беспорядочные льняные пряди падают на невозможного, фиалкового цвета глаза, лицо треугольное, совершенно кошачье, воротник белой лицейской рубашки красиво приподнят. Принц Орана, коротко говоря (Му 2012: 23). Однако путешествие в прошлое оказывается для персонажей аксиогенной ситуацией, связанной с переоценкой прежних ценностей: *Тот самый Виталик, в которого Геля... Нет, не так. Тот самый Виталик, о котором Геля ни разу не вспомнила за последние три месяца. Вот вам и любовь. Сначала подумала: какой-то он манерный и самодовольный. А потом стало стыдно. Виталик как Виталик. Он же не виноват, что ей разонравились принцы. Во всяком случае, анимешные* (Му 2012: 397).

Более того, обнаружив, что эти двенадцатиуродные – мошенники и силы зла, которые охотятся за Алмазом для каких-то подозрительных экспериментов, Ластик и Геля понимают, что теперь именно на них лежит ответственность за судьбы мира (Му 2012: 409), и отправляются на поиски алмаза самостоятельно.

Таким образом, эстетические образцы и идеалы главных героев дилогии Бориса Акунина и Глории Му по большей части заимствованы из Интернета и голливудских фильмов, поэтому ученые из будущего, похожие на иностранцев и голливудских актеров, успешно манипулируют эмоциями подростков. Подражая своим любимым персонажам и «престижным» взрослым, главные герои копируют их речевые характеристики,

вставляя в речь иноязычные клишированные фразы. Владение иностранными языками (в XXI веке – английским, в начале XX века – немецким и французским) обладает психологической и утилитарной ценностью для героев. Более того, главным героям дилогии приходится учить русский язык разных веков как иностранный, чтобы коммуникация в прошлом проходила без сбоев.

При всей релятивности пока еще не до конца сформировавшейся аксиологической шкалы подростков XXI века (приоритеты иногда отдаются информационным ресурсам и гаджетам, а не взаимоотношениям с окружающими людьми), можно констатировать устойчивость этических принципов персонажей дилогии. Взаимопомощь, сочувствие, сострадание к близким, друзьям и любимым остаются незабываемыми ценностями младшего поколения Фандориных, хотя и воспринимаются ими с достаточной долей иронии.

.....

### Литература

Акунин Б. Детская книга. М., 2007а. Т. 1.

Акунин Б. Детская книга. М., 2007б. Т. 2.

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999.

Карасик В. И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград, 2015.

Карпухина В. Н. Литературные хронотопы: поэтика, семиотика, перевод: монография. Барнаул, 2015.

Му Глория Детская книга для девочек. М., 2012.

Е. В. Огольцева  
Москва, Россия

## Ребенок как субъект и образ сравнения в семантической структуре компаративных фразеологизмов

Чрезвычайно актуальной и пока мало исследованной проблемой теории устойчивого сравнения (далее УС) является вопрос об «объекте приложения образной характеристики» – элементе А компаративной структуры. Между тем специальная разработка этого вопроса представляет не только большой теоретический интерес – она важна в коммуникативно-прагматическом аспекте. В самом деле, значительное число речевых ошибок и неточностей при употреблении устойчивых сравнений связано именно с «ложным» объектом образной характеристики. Так, УС как (словно, точно) *доска* можно употребить по отношению к очень худой, тощей, плоской женщине, но не по отношению к мужчине, УС как (словно, точно) *обезьяна*

употребляется как образная характеристика физически ловкого человека, но не применимо по отношению к животному, характеризующемуся тем же свойством, и т. д. УС как (словно, точно) *мрамор* ('белый, бледный') употребляется только по отношению к человеку (но не к предмету или веществу); сравнение как (словно, точно) *мужик* ('проявлять признаки, характерные для мужчины') – только по отношению к женщине, УС как (словно, точно) *кукла* (*куколка*) – только по отношению к красивому или миловидному ребенку либо к женщине, УС как (словно, точно) *вороново* (*воронье*) *крыло* – только по отношению к волосам человека (черным и блестящим) и т.д.<sup>1</sup>.

Очевидно, что семантическая структура значительной части УС характеризуется строгой, закреплённой общепринятой воспроизводимостью, устойчивой связью того или иного образа (элемента **В**) с определённым признаком-основанием (**С**) и не менее определённым кругом объектов приложением сравнения (**А**). Именно эта обязательная компаративная связь трех компонентов и определяет сравнение как «устойчивое» (в отличие от «свободного», или «индивидуально-авторского»).

Диапазон применения УС может ограничиваться в разной мере и разными факторами, каждый из которых так или иначе связан с семантикой существительного, выражающего компонент В – образ компаративной конструкции: одушевленностью/неодушевленностью, принадлежностью к тому или иному лексико-грамматическому разряду (собирательное, вещественное, конкретное, отвлеченное), «гендерным» признаком. Одним из таких семантических ограничителей является «сема невзрослости»: некоторые УС (прежде всего с анималистическими образами) употребляются только (или преимущественно) по отношению к ребенку. Например, как (словно, точно) *медвежонок*. 'Мн. **Толстый, неуклюжий**. О человеке, преим. ребенке': *В вагон входит женщина с ребенком лет пяти, толстеньким, краснощеким, в меховой шубке из цигейки и такой же шапочке. – Как медвежонок!* – улыбнувшись, кивает на него мужу Полина Антоновна (Г. А. Медынский. Повесть о юности); *Имя Миши, коим звали его, было ему весьма прилично; дюжий и неуклюжий, как медвежонок, имел он довольно суровое, но свежее и красивое личико.* (Ф. Ф. Вигель. «Записки»).

Главным образом по отношению к детям употребляются и УС как (словно, точно) *бесенята* 'прыгать, скакать, вертеться. О детях'; как (словно, точно) *козленок* 'прыгать, скакать – легко, проворно бегать, резвиться. О ребенке, детях'. Приведем примеры употребления этих сравнений в художественных текстах: *То был самый ненавидный для него крик, потому*

---

1. Толкования устойчивых сравнений здесь и далее приводятся по следующему словарю: (Огольцев 2001). В качестве источника примеров используется картотека Словаря устойчивых сравнений русского языка, а также наша личная картотека образно-компаративных дериватов. В отдельных случаях мы обращаемся также к языковому материалу Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

что, вслед за тем, **мальчишки, как бесенята**, вскарабкивались на скамейки, подбегали к «палачевской», бросали в «палача» песком и книгами и вообще старались всячески портить «палачов корм». (М.Е. Салтыков-Щедрин «Господа ташкентцы. Картины нравов»); *Сейчас эти **шестеро** здоровых белоголовых **ребятишек** скачут, как бесенята, между кострами, пронзительно визжа от удовольствия и кидая в огонь мелкие сучья и щепки.* (Н.П. Колпакова «Терский берег»); *Она не помнит, чтобы в этом возрасте он когда-нибудь ходил – он только бежал, и бежал-то не просто, а с прискоком, вот именно как козленок.* (М. А. Шолохов «Поднятая целина»); *Вместе со своей **маленькой тринадцатилетней Катенькой**, тоненькой, жиденькой черноволосой **девочкой**, с темно-карими, какими-то пугливо-резвыми глазенками, прыгнувшей, как козленок, в полинялом сарафанчике, едва дойдя до колен, он ставил нам в рожице самовар, разводил костер <...>* (Н. Н. Златовратский «Сироты 305-й версты») (НКРЯ).

УС как (словно, точно) амур (амурчик), как (словно, точно) галчонок принято употреблять по отношению к ребенку или подростку, сравнение как ангел (ангелочек) – по отношению к ребенку, девушке или молодой женщине и т. д.

Мы обратили внимание на то, что употребление всех этих УС нередко находит «эмоционально-экспрессивную поддержку в контексте – в виде деминутивов и прочих субъективно-оценочных форм (ср. в приведенных выше примерах «толстенький», «шубка», «шапочка»; «тоненькая», «жиденькая», «глазенки», «сарафанчик», «рожица»). Кстати, и сами уменьшительно-ласкательные формы также нередко выступают в роли образной основы сравнения: как (словно, точно) зверек 'дикий, диковатый, настороженный, робкий, недоверчивый. О ребенке, подростке, девушке': *Девочка сначала нас боялась, но потом привыкла и перестала прятаться, когда мы приходили. Она была дикая, как зверек. Ни разговора, ни игр с ней невозможно было затеять<...>.* (Т. А. Сухотина-Толстая); *Мальчишка, вероятно, не расслышал ее шагов, зато почувствовал движение воздуха от ее приближения – и, как зверек, вздрогнул от неожиданности и даже слегка покраснел.* (П. Алешковский «Жизнеописание хорька»). Таким образом, уменьшительно-ласкательная форма в структуре УС как зверек, с одной стороны, выражает эмоцию снисходительного, ласкового сочувствия, а с другой – указывает на объект приложения сравнения: это, как правило, незрелое существо (ребенок, подросток), реже девушка.

Не менее важен и другой ракурс проблемы – использование существительных с ядерной семьей «ребенок» в качестве образной основы компаративных фразеологизмов. В системе русских устойчивых сравнений это единицы, образами которых выступают слова *дитя (дети), ребенок, маленький, мальчик (мальчишка), девочка (девчонка), школьник (школьница).*

Эти компаративные структуры образуют своего рода «поле», единицы которого в совокупности рисуют представления языкового коллектива о характерных признаках детей и об их устойчивых оценочных характеристиках. В центре рассматриваемого нами поля – УС как (*словно, точно*) <малый, маленький> ребенок [*дету*]. Словарь устойчивых сравнений русского языка выделяет у этого сравнения семь значений. Признаки, на основании которых осуществляется сравнение кого-либо с ребенком (детьми), довольно разнообразны: наивность, глуповатость человека (и соответствующее этим качествам поведение); простодушие, доверчивость, житейская неопытность, неискушенность; слабость, незащитность, беспомощность; склонность к игривому, шаловливому поведению, резвость; наивное, открытое, непосредственное проявление чувств (горя или радости); крепкий, спокойный, безмятежный сон. Практически во всех своих значениях это устойчивое сравнение выступает как образная характеристика взрослого человека, а не ребенка. В качестве его синонимов в первом значении ('Наивный, глупый; рассуждать, вести себя, поступать – наивно, легкомысленно, глупо. О взрослом человеке') выступают сравнения как *дитя малое*, как *младенец*. Самый богатый синонимический ряд связан с последним, седьмым значением этого УС-полисеманта. Так, человека, «крепко и безмятежно спящего», можно сравнить не только с ребенком (*младенцем*), но и с *байбаком*, *барсуком*, с *медведем* <в берлоге>. Ср. также: как *мертвый*, как *сурок*, как *суслик* <в норке>, как *убитый*.

УС, объединенные общей образной основой «ребенок (дети)», формируют разветвленное компаративное гнездо<sup>1</sup>, в котором проявляются богатые внутренние семантические связи: как (*словно, точно*) <мало, маленького> ребенка ('уговаривать, утешать, успокаивать. Кого – о взрослом человеке'; как (*словно, точно*) за <малым> ребенком ('ходить, смотреть, ухаживать. За кем – о взрослом человеке; как (*словно, точно*) <малым > ребенком ('обходиться, обращаться, говорить, разговаривать с кем-л. (взрослым человеком) – несерьезно, снисходительно или с чувством собственного превосходства').

Ясно, что внутренняя синтагматика УС определяет в этом случае и специфику компаративного значения каждой компаративной единицы.

Факультативные компоненты *малый, маленький* служат дополнительными «интенсификаторами» отмеченных выше признаков, повышают общую экспрессию сравнений рассматриваемого компаративного

---

1. Под «компаративным гнездом» вслед за В.М. Огольцевым понимаем «серию устойчивых сравнений, объединенных общим субъектом сравнения» (Огольцев 2001: 9). В словаре В.М. Мокиенко гнездо включает в свой состав и не только общенародные, но и просторечные, диалектные, жаргонные, индивидуально-авторские сравнения. (Мокиенко 2003).

гнезда. Отметим, что, по данным Национального корпуса русского языка и исходя из анализа примеров, представленных в картотеке Словаря устойчивых сравнений русского языка (2001), в художественных текстах и в публицистике последних двух десятилетий все эти сравнения чаще употребляются с факультативными компонентами, нежели без них. Компонент «дети» (супплетивная форма множественного числа существительного «ребенок») рассматривается нами как лексический вариант.

У воспроизводимых компаративных структур с образом «ребенок (дети)» отмечаются и структурно-компаративные варианты (Огольцев 2001: 20) – «конструкции, семантически эквивалентные инвариантным», но образованные по иным моделям. Так, в данное компаративное гнездо мы включаем и компаративно-производные слова – прилагательные *детский* (улыбка, взгляд, наивность, непосредственность и проч.), *ребяческий* (поступок, поведение, выходка), наречия *детски* (трогательный, непосредственный), *ребячески* (легкомысленный, наивный), *по-детски*, *по-ребячески* (улыбнуться, засмеяться, рассуждать, вести себя, поступать, шалить, играть, радоваться, спать / крепко, безмятежно, обижаться и т. д.), а также производные от них потенциальные слова – отвлеченные существительные *детскость* и *ребячливость*.

«Раздельнооформленные» (как *дети*, как *ребенок*) и «цельнооформленные» (*детский*, *по-детски*, *ребяческий*, *ребячески*) компаративные единицы вступают между собой в отношения своеобразной синонимии. Покажем фрагмент подобных отношений функциональной близости компаративных единиц одного образного гнезда:

Таблица 1.  
Межуровневая синонимия компаративных единиц

Компаративно-производные слова	Устойчивые сравнения	Значение (основание сравнения С)
<i>детский</i> , <i>по-детски</i>	как (будто) <i>дети</i> ( <i>дитя</i> )	
Ежась в комок и зарываясь головой в подушку, он говорил жалким, беспомощным, <i>детским</i> голосом <...> (А. И. Куприн «Поединок»)	Все они [женщины] самые нахальные и бесстыдные – казались ему [Фоме] беззащитными, <i>как малые дети</i> . (А. М. Горький «Фома Гордеев»)	1. Беспомощный, слабый, беззащитный. О взрослом человеке.
<...>Красивое лицо старшей официантки было сейчас <i>по-детски</i> простодушно и доверчиво. (П. Л. Проскурин «Утренние росы»)	Сорокалетняя институтка, воспитанная на чувствительных романах Союза и Жанлис, в делах житейских госпожа Толычева была <i>как дитя малое</i> . (Д. С. Мережковский «14 декабря»)	2. Простодушный, доверчивый, житейски неопытный.

<p>Петр Дмитрич смеялся и шалил, как мальчик, и это <b>детски</b> шаловливое настроение, когда он становился чрезмерно добродушен, шло к нему гораздо более, чем что-либо другое. (А.П. Чехов «Именины»)</p>	<p>Какие они веселые и счастливые, девки и хлопцы! Держатся за руки, кидают мячи, кричат, гоняются друг за дружкой. Будто еще не взрослые, <b>будто дети</b>. (В.Л. Шульгина «Слабая женщина»)</p>	<p>3. Шаловливый; резвиться, шалить. О взрослом человеке.</p>
<p>Мне приятно толковать гимназисткам русскую историю, приятно объяснять рабочим в воскресной школе строение человеческого тела... Я даже как-то <b>по-детски</b> рада, когда вижу перед собой эти славные, пытливо сверкающие глаза &lt;...&gt;. (А.М. Горький «Мужик»)</p>	<p>Он [Пушкин], <b>как дитя</b>, был рад нашему свиданию, несколько раз повторял, что ему еще не верится, что мы вместе. (И. Пущин «Записки о Пушкине»)</p>	<p>4. Радостный, восторженный; радоваться – с наивной непосредственностью</p>

Любопытно, что образ **младенца** (казалось бы, семантически очень близкий к рассмотренному «ядерному» образу) вызывает у носителей русского языка некоторые специфические ассоциации: помимо уже отмеченных признаков наивности, доверчивости, простодушия, а также бессилия, незащитности, немощности (еще острее проявляющихся, чем в компаративных единицах с образом «ребенок!»), способности спать глубоко и безмятежно, «младенец» – это и образное выражение невинности и чистоты, непричастности к чему-л. грешному, предосудительному, пагубному. Именно эти признаки служат устойчивыми основаниями (С) для УС как (*словно, точно*) **младенец**.

Между тем компаративная единица иной структуры – как (*словно, точно*) **невинный младенец** – одно из немногих устойчивых сравнений, употребляющихся с иронической коннотацией: так говорят о внешне простодушном и непорочном человеке, но фактически виновном в чем-либо или замышляющем что-то недоброе.

С рассмотренными УС семантически связано и гнездо компаративных единиц с образом **школьник** (или **школьница**): как *школьник (школьница)*, как *школьника [школяра]*, как *со школьником (школьницей)*. Единица «прототипической» модели тВ (где т – показатель компаративных отношений, В – существительное в им. п., образ сравнения) проявляет два значения: 1. 'Вести себя – шаловливо или неблагоразумно, легкомысленно. О взрослом человеке (неодобр.)' и 2. '~'провинившийся ~. Робеть, теряться, стесняться, краснеть перед кем-л. О взрослом человеке.' (Огольцев 2001: 777). В других



компаративных фразеологизмах гнезда образ В представлен падежными формами: винительным (*как школьника*) и творительным (*как со школьником*). При этом школьник (школяр) предстают уже как объекты отношения – слегка высокомерного, несерьезного, снисходительного, покровительственного, недоверчивого. УС *как со школьником (школьницей)* имеет богатый синонимический ряд, в котором представлены уже упоминавшиеся нами образы: *обращаться, разговаривать как с девчонкой, как с маленьким (-ой), как с мальчишкой, как с ребенком*.

Кстати, гнездо с образом школьник может быть расширено добавлением компаративно-производных слов **школьнический, по-школьнически, школьничать**. Все эти слова часто встречаются в русской классической литературе.

Достаточно богатой системой значений и разнообразными семантическими нюансами (фоновыми компонентами смысла) обладает образно-компаративное гнездо с образами **девочка (девчонка)**.

Если в прототипической модели девочка предстает как скромная, застенчивая, краснеющая; маленькая, тоненькая, стройная; непосредственная, склонная к откровенному проявлению чувств, то в семантике УС с образом В – творительным падежом (*как с <маленькой, глупенькой> девочкой*) вновь проявляется «взгляд со стороны субъекта речи» на образ девочки как существа не совсем полноценного, незрелого, а потому глуповатого, слишком наивного или легкомысленного. Интересно, что образы **девочка** и **девчонка** несколько по-разному ведут себя в системе русских компаративных единиц. Образ **девочка** употребляется в основном для характеристики женщины, а образ **девчонка** используется и по отношению к юноше, к подростку-мальчику. Если первый образ не имеет коннотаций, но часто употребляется с положительным знаком оценки, то УС со вторым компонентом снабжены в словарях пометой «пренебр.»: на девчонку похож мальчик (подросток, парень), который слишком откровенен на людях, открыто плачет, ревет либо поступает наивно-легкомысленно. Отрицательная коннотация сопряжена здесь со структурно-семантическими особенностями образной основы (особенная форма существительного).

Некоторыми особенностями характеризуются гнезда с образами **маленький (как маленький, как с маленьким)** и **мальчишка (как мальчишка, как мальчишку, как с мальчишкой)**.

Компаративный фразеологизм *как (словно, точно) маленький* имеет весьма широкую сочетаемость: он употребляется с самыми разнообразными словами-сопроводителями *радоваться, резвиться, плакать, бояться, рассуждать, верить, обижаться*, проявляя при этом коннотированное значение ‘поступать, вести себя непосредственно, наивно, легковверно или легкомысленно. О взрослом человеке’. Если же образ В выражен формой

творительного падежа, то на первый план выходят иные семантические признаки «маленького» существа: незрелость, несостоятельность – черты, провоцирующие несерьезное, снисходительное отношение со стороны взрослого (которое, кстати, болезненно воспринимается ребенком). Именно эти семы актуализируются и при употреблении УС как (словно, точно) с мальчишкой, как с ребенком, как со школьником.

Отрицательную коннотацию имеет и УС как (словно, точно) мальчишка, выступающее как характеристика несолидного, малодушного, несерьезного, вздорного, запальчивого и легкомысленного поведения взрослого мужчины. Форма винительного падежа того же образа сравнения выводит на первый план слова-сопроводители – переходные глаголы *отчитывать, разносить, поучать, ругать* (первое значение), а также *обмануть, провести* – *легко и просто* (второе значение); все названные действия имеют своим объектом мужчину, напоминающего мальчишку своей легковерностью или мягкотелостью, бесхарактерностью.

Перспективы изучения затронутых нами вопросов видятся в углубленном рассмотрении всей совокупности контекстов их употребления, в выявлении фоновых значений и потенциальных сем, не фиксируемых словарями, в применении метода лингвистического эксперимента для перехода от констатации семантических особенностей УС с образами детей – к концептологической интерпретации этих единиц с точки зрения выражения ими единиц коллективного национального сознания. Исследование авторских трансформаций устойчивых сравнений поможет выявить индивидуально-авторскую специфику тех представлений, которые связаны у разных художников слова с образом *ребенка*.

Несомненно, дальнейший анализ образного потенциала существительных семантической группы «невзрослое существо», проявляющегося в системе компаративных языковых единиц, даст возможность осветить один из интереснейших фрагментов русской языковой картины мира.

.....

## Литература

Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003.

Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений. М., 2008.

Национальный корпус русского языка- URL: [http: guscorpora.ru].

Огольцев В.М. Устойчивые компаративные структуры в системе современного русского языка: Диссертация на соискание ученой степени доктора филол. наук. Л., 1975.

Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. М., 2010.

Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимический). М., 2001.

## Читательская компетентность современной молодежи

Образование и культура современного человека тесно связаны с овладением научной и художественной литературой и отражаются в выборе книг для чтения.

Чтение становится объектом исследований в трудах многих мыслителей уже в конце XIX и начале XX столетий (Л. Н. Толстой, Н. А. Рубакин, Х. Д. Алчевская, Д. И. Шаховской, С. А. Анский (Рапопорт), Л. Н. Павленков, В. Н. Маракуев). Ученых интересовали вопросы социологии и психологии чтения, роли книги в самообразовании личности, особенно восприятия книги, влияние книг на развитие личности.

В Санкт-Петербургском филиале архива Российской Академии Наук в фонде Э. А. Вольтера за 1902 г. хранятся анкеты, присланные из различных городов и сел для «Адресной книги библиотек России». Собран богатый эмпирический материал о том, что читают люди, в чем причина спроса на те или иные литературные произведения. Российская государственная библиотека (ранее Государственная библиотека СССР им. В. И. Ленина) также проводила исследования читательских тенденций («Динамика чтения и читательского спроса в массовых библиотеках», 1975–1978 гг.).

Немецкий исследователь, политолог и публицист, человек двух культур (русской и немецкой) Клаус Менерт в течение трех лет (1981–1983) проводил опрос работников библиотек и книжных магазинов в России о предпочтениях русских читателей, пытаясь понять особенности русского народа. Он отмечает билингвальную образованность народов России. Поразительным в сравнении с западной культурой считает высокое признание творчества киргизского писателя Ч. Айтматова у советских людей. Обращает внимание на поликультурную образованность русских. Согласно его заметкам, они любят Дж. Лондона, Э. Хемингуэя, А. Дюма, Ж. Верна и других. Итогом исследования К. Мернета стала книга «О русских сегодня. Что они читают, каковы они», изданная в Штутгарте в 1983 году.

Эти и многие другие исследования послужили началом для развития теории чтения и читателя. Ученые обратили внимание на взаимосвязь между книгой и социализацией личности, книгой и социально-экономическими процессами в общественной жизни. Несмотря на то, что чтение является процессом индивидуальным, даже интимным, оно же оказывается важнейшим связующим звеном между человеком и обществом, позволяет получить знания, познакомиться с идеями и взглядами предшественников и современников, становится важным фактором формирования мировоззрения личности.

С конца 1970-х гг. в зарубежных трудах начинает использоваться термин «читательская компетенция» (S. Ehlers, J. Girzesik, G. Westhoff, H. Willenberg). В российских исследованиях более употребляемыми терминами были «читательская деятельность», «речевая деятельность», «читательская грамотность» (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Г. А. Цукерман и др.).

Использование понятия «компетенция» в исследованиях последних лет обусловлено введением компетентностного подхода в образование многих стран. Компетентностный подход рассматривают как альтернативу знаниевой парадигме. Современный мир ориентирует человека на приобретение умений, позволяющих решать жизненные задачи, гибко реагировать на ситуации в постоянно меняющемся мире. Предметные знания перестают играть главенствующую роль, на первый план выходит умение необходимые знания применить в проблемной ситуации (Компетентностный подход... 2006). Несмотря на то, что вопрос о выделении компетенций все еще остается открытым, к базовым компетенциям, которые необходимо формировать у учащихся обычно относят личностную, социальную, интеллектуальную и коммуникативную.

В свою очередь процесс получения знаний, опыта неразрывно связан с изучением научной и художественной литературы. Успешность работы с письменными источниками, умение оперировать различными кодами культуры, осваивать информацию и превращать ее в личностное знание при решении разнообразных задач профессионального и личного плана обеспечивается читательской компетентностью учащегося.

В исследовании Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой под читательской компетентностью понимается «совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретация, извлечение смысла информации, оценка прочитанного текста, диалог с автором, – готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире» (Ходякова, Супрунова 2015). Современным специалистам необходимо ориентироваться в динамично меняющемся мире, получать разнообразную современную информацию, что может обеспечить формирование иноязычной читательской компетенции (Разуваева 2006). Формирование читательской компетентности, в том числе иноязычной, происходит через приобретение читательского опыта человеком, обучение навыкам работы с текстом.

Нам было интересно проследить, как приобретается читательский опыт, каким является отношение к книге, каковы литературные предпочтения у современной молодежи.

Для анализа специфики читательского выбора нами была разработана анкета. Опрос проводился со студентами психолого-педагогического факультета Смоленского университета в 2016–2017 г. Возрастной диапазон 20–29 лет. Большая часть респондентов – женщины (30 человек), меньшая часть мужчины – 10 человек.

Результаты анкетирования оказались следующими. На вопрос о предпочитаемых занятиях в свободное время были получены такие ответы: *смотреть кино, видео* – 65%; *заниматься спортом* – 25%; *читать книги (бумажные или электронные)* – 55%; *посещать театр, выставки, музеи* – 10%. В графе «Другое» были отмечены такие варианты, как *отдыхать на природе, работать на даче, заниматься моделированием, встречаться с друзьями, гулять*. Интернет-общение и просмотр видео становятся приоритетными занятиями современной молодежи и являются определяющим фактором формирования личности. Приятно отметить, что чтение книг занимает второе место в рейтинге предпочтений.

Показательно, что современные молодые люди уделяют чтению не так много времени и далеко не все считают это занятие обязательным для современного человека. Так, ежедневно читают 20% опрошенных, 15% – раз в неделю и 45% – от случая к случаю. Признаются, что читают по необходимости, по мере получения заданий в университете 15% студентов.

Следующий вопрос позволил узнать, какую роль играет чтение в жизни респондентов. Для 70% опрошенных чтение – это *возможность отвлечься, уйти от забот в мир грез и иллюзий*; 25% (среди них все мужчины) рассматривают чтение как *способ познать окружающий мир*; 24% стараются найти в книгах *ответы на волнующие вопросы*. Около 15% видят возможность посредством книг *восстановить душевное равновесие, успокоиться*. Двое из опрошенных отмечают возможность *быть в курсе достижений современной науки и культуры* через чтение книг.

Что такое читательский опыт с точки зрения современных молодых людей? Ответы распределились таким образом: *начитанность, знание большого числа книг* – 20%; *умение свободно общаться с книгой, вступать в диалог с автором* – 40%; *поиск и оценка информации, понимание прочитанного* – 25%; *социальный механизм культурного и исторического наследования, способ самопознания* – 15%.

Данные высветили ту важную психологическую и даже терапевтическую роль, которую играет литература в жизни современного человека: успокоение, отвлечение от проблем. Проявились гендерные различия: мужчины чтение рассматривают чаще как способ познания мира, женщины больше ориентированы на эмоциональные эффекты от чтения. Читательский опыт также мужчинами определяется в основном как механизм культурного и исторического наследования, способ самопознания.

Интересно, что первое знакомство с книгой у большинства респондентов произошло (по их воспоминаниям) в возрасте двух-трех лет, когда им начали читать книги. Некоторые предполагают, что читать родители начали им раньше – 20% опрошенных. Только 15% считают, что читать им стали позже.

На вопрос о начале самостоятельного чтения книг большинство студентов отмечают, что это произошло в начальной школе – 85%. Только 15% начали читать в возрасте 5-6 лет.

Список любимых детских книг оказался весьма разнообразным. Не было выявлено каких-либо различий между опрошенными мужчинами и женщинами. Среди названных книг были народные и авторские сказки, сказочные повести, повести о животных. Назывались книги как русских, так и зарубежных авторов. Предпочтения во многом зависят от индивидуальных особенностей восприятия мира, условий воспитания. Анализ анкет подтвердил наличие различий в мироощущении респондентов.

Книга, прочитанная всерьез, по собственной инициативе призвана пробуждать творческое начало в человеке, желание применить полученные знания. Действительно, наши респонденты отметили, что среди прочитанных книг были те, которые сыграли важную роль в становлении их личности, побуждали мечтать (100%) и творить (40%). Читатели грезили о приключениях и путешествиях («Хроники Нарнии» К.Льюис, «Незнайка на луне» Н.Носов, «Волшебная лампа Алладина» и др.), мечтали иметь настоящих друзей и любимого человека («Малыш и Карлсон» А. Линдгрэн, «Снежная королева» Г. Х. Андресен, «Три товарища» Э. М. Ремарк и др.), домашнего питомца («Мой щенок» С. В. Михалков, «Приключения домовенка Кузьки» Г. В. Александрова).

Большинство респондентов начали обращать внимание на авторство читаемых книг только в средней школе – 50%. Всего 15% опрошенных – в начальных классах. Только 10% читателей уже до школы обращали внимание на автора книги. Еще 15% обратили внимание на автора книги в старших классах или позже. Так и не обращают внимания на авторство 10% респондентов. Нам представляется, что внимание к автору книги является важной составляющей читательской компетентности. Глубокое понимание текста предполагает знание культурно-исторического контекста, готовность к рефлексии, диалогу с автором. Иначе понимание литературного произведения будет неполным, наивным.

Вполне предсказуемым оказалось мнение о возрасте, к которому следует отнести понятие «человек читающий». Большинство опрошенных выбрали собственную возрастную группу – от 21 до 30 лет (40%). Затем близкую к данной – от 30 до 40 лет (25%). Некоторые респонденты назвали наиболее читающими школьников в возрасте от 11 до 15 лет (10%) и

от 16 до 20 лет (15%). Наименьшее число опрошенных к читающим относятся люди старше 40 лет (10%).

Наибольшее впечатление и влияние на респондентов оказали книги связанные с осмыслением проблем бытия (Библия, произведения Р. Бредбери, Э. М. Ремарка, М. А. Булгакова, К. Кастанеды), описывающие переживания героев (произведения Ф. М. Достоевского, Дж. Остин, О. Уайльда, Ф. С. Фицджеральда), позволяющие оценить социальные проблемы (книги К. Маркса, М. А. Шолохова, Дж. Оруэлл, Г. Сенкевича), описывающие исторические события и личности (романы и повести Бориса Акунина, Б. Л. Васильева), приключенческая литература (романы Ж. Верна, Р. Сабатини).

Нам было важно узнать о том, какое произведение отражает мировосприятие современных молодых людей, сущность нашей жизни. Понимая, что выбор произведений уникален и связан в первую очередь с особенностями индивидуального сознания, мы рискнули проанализировать и классифицировать ответы. Жанр предпочитаемой литературы, степень новизны позволили сделать любопытные наблюдения.

Часть респондентов выбирают классические произведения, некоторые из которых включены в школьную программу: «Сказка о царе Салтане» А. С. Пушкина, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Судьба человека» М. А. Шолохова, «Война и мир» Л. Н. Толстого, Библия. Эти читатели характеризуют себя как людей консервативных взглядов. Мировосприятие другой части опрошенных оказалось связанным с такими произведениями, как «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери, «1984» Дж. Оруэлл. Студенты говорят об интересе к социальной реальности, желании понять социальное окружение и мироустройство. Очень похожие характеристики собственного мироощущения дают респонденты, выбравшие современную фантастическую литературу («Голодные игры» С. Коллинз, «Песнь льда и пламени» Дж. Р. Р. Мартина, «Прежде чем я упаду» Л. Оливер). Те, кто охарактеризовали себя как реалистов и людей экспансивных, выбрали такие произведения: «Капитал» К. Маркса, психологическую литературу «Шантарам» Г. Д. Робертса, «Лжец на кушетке» И. Д. Ялома, «Психика в действии» Э. Берна, а также «Историю государства Российского» Бориса Акунина. Романтические натуры указали на следующие произведения: «Грозовой перевал» Э. Бронте, «Женщина при 1000°C» Х. Хельгасона, «Тайна» Р. Берн.

Полученные в ходе исследования данные позволили нам заключить, что формирование читательской компетентности – непрерывный и длительный процесс. Важную роль в ее развитии играет не только школа, но и социокультурная среда, особенности индивидуального восприятия реальности. Процесс развития читательской компетентности у современной молодежи протекает во многом спонтанно, без определенных

ориентиров со стороны педагогов. Наши респонденты говорили о том, что только после окончания школы сумели рассмотреть в чтении интересное занятие. Книги для чтения они выбирают часто случайным образом: понравилось название, обложка, кто-то посоветовал.

Интересно, что обозначая свои предпочтения, студенты называли произведения как русских авторов, так и иностранных. Причем доля иностранной литературы оказалась значительной и разнообразной с точки зрения географии. В основном речь идет о переводной литературе. Однако высокий интерес к творчеству зарубежных авторов, желание быть в курсе достижений современной науки и культуры, позволяет предположить готовность к чтению литературы на иностранных языках. Нам представляется перспективным направление формирования иноязычной читательской компетенции.

Развитие читательской компетентности современной молодежи представляется для нас актуальной задачей, решение которой послужит более качественному образованию и самообразованию личности.

.....  
**Литература**

- Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В. А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. СПб., 2006.
- Разуваева Т. А.* Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: дисс. ... кандидата пед. наук. Тула, 2006.
- Ходякова Л.А., Супрунова А.В.* Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) // Наука и школа. 2015. № 6. С. 87–94.

**Т. В. Страшнова**  
*Ижевск, Россия*

## **Особенности понимания художественных текстов детьми-билингвами младшего школьного возраста**

Психологическое исследование проблем понимания комического в художественных текстах двуязычными детьми должно показать реальную картину овладения русским языком как неродным.

Понимание художественных текстов детьми является неотъемлемым условием освоения языковой культуры. У двуязычных детей языковые знания и языковой опыт не однозначен, поэтому трудности понимания комического и способов его языкового выражения двуязычными детьми могут быть связаны с недостаточным уровнем освоения русской языковой культуры.



Понимание текста состоит в раскрытии различных связей и отношений, существующих между предметами и явлениями объективного мира, и напрямую связано с его познанием (Артемьева, Ильина 2012; Доблаев 1983; Дридзе 1976; Жинкин 2011; Зимняя 2011; Лурия 2011). Понимание определяется как положительный результат процесса осмысления – сложного и многоступенчатого процесса, растянутого во времени. В результате понимания создается собственный текст, одним из источников которого, по Х. Г. Гадамеру, является опыт. Воспринимая текст, каждый из читателей видит его и реальность, изображенную в нем, по-разному, с разных ракурсов. Любой текст может иметь бесчисленное количество интерпретаций, и факт достижения максимального понимания читателем авторских интенций может быть связан с языковым опытом читателя. Следует учитывать, что личный опыт билингвов значительно отличается от опыта детей, владеющих одним языком (Букатникова 2015). Понимание текстов детьми-билингвами и детьми-монолингвами может проходить с неодинаковой успешностью.

Важным показателем общего психического, умственного, творческого развития ребенка является чувство юмора, чувство комического. Умение шутить, использовать язык с установкой на творчество, на языковую игру, на создание комического эффекта появляется на высокой стадии владения языком.

В литературе используются разные средства создания комического: произносительные (замены звуков и соответствующих им букв), лексические (столкновение разных значений многозначного слова в одном тексте, использование слова в несвойственном ему значении), структурно-содержательные (нарушение смысловой структуры (наличие смысловых «скажин»), отсутствие авторского объяснения мотивов поступков персонажей), стилистические (ирония, гипербола, гротеск, сарказм, абсурд, несоответствие норме, алогизм, неожиданность, оживление неживого, оксюморон, антитеза, рифма, олицетворение, говорящие имена и т. д.). Тексты юмористического содержания с различными средствами создания комического вызывают особую трудность в понимании у двуязычных детей.

В литературе встречается мнение, что у двуязычных учащихся не должно быть трудностей в понимании словесной информации, в частности при выделении основной темы, идеи, героев. Но в понимании скрытого смысла художественных текстов на основе анализа характеров персонажей, событий и смысловых связей между ними трудности могут возникнуть. Данные о понимании художественных текстов, содержащих различные средства создания комического, двуязычными детьми в научной литературе практически отсутствуют.

Нами было предпринято исследование понимания комического в художественных текстах детьми-монолингвами с родным русским языком

и детьми-билингвами (грузинско-русский, украинско-русский, удмуртско-русский и татарско-русский билингвизм). В качестве стимульного материала использовались три художественных текста из книги Г.Б.Остера «Повести, рассказы, сказки», понимание которых доступно учащимся второго класса.

Текст № 1 построен на *алогизме* (дана абсурдная, нелепая ситуация, которая делает текст комическим). Ребенок, используя наглядно-образное мышление, доступное в данном возрасте, должен создать мысленный образ нелогичной ситуации. В процессе понимания оказываются задействованы такие мыслительные операции, как сравнение (нахождение сходства и различий между происходящими событиями в рассказе), анализ (выделение в создавшейся ситуации определенных черт и свойств несоответствия с действительностью), абстракция (ребенку необходимо отвлечься, чтобы прийти к важному выводу о том, что герои не попадут в гости до тех пор, пока не перестанут играть).

В тексте № 2 используются такие средства создания комического, как *несоответствие норме, рифма, ирония, неожиданность*. В результате объект игры оживляется, и испуг героев, связанный с неожиданным оживлением, также создает комичность ситуации. В процессе понимания текста задействованы такие мыслительные операции, как анализ (происходит разделение целого слова на части, их осмысление, восприятие неожиданной ситуации, связанной с превращениями слова, сопоставление создавшейся с ситуацией с ее наименованием), абстракция (ребенку необходимо выделить важную особенность ситуации: оживление объекта игры).

Текст № 3 построен на *олицетворении*: (неживому приписывается человеческое свойство – понимать). Используется *сарказм*. В понимании текста задействованы такие мыслительные операции, как синтез живого и неживого объекта, создание смыслового определения слова, анализ создавшейся неожиданной ситуации (превращений слов), сравнение получившегося образа с реальными живыми объектами, абстракция (ребенку необходимо выделить особенность ситуации: оживление объекта в ходе игры героя).

В экспериментальную группу вошли 52 ученика 2 класса общеобразовательной школы г. Ижевска, среди которых были как монолингвы, так и билингвы с родным грузинским, татарским, удмуртским, украинским языком.

Использовались следующие критерии оценки понимания средств комического в художественных текстах.

1. Понимание содержания:

- правильное выделение действующих лиц и отношений между ними,
- прослеживание сюжета текста.

2. Объяснение причин поступков и мотивов поведения героев:

- понимание комичности ситуации,
- понимание значения использования некоторых слов или словосочетаний,
- понимание смысла, который преследует использование средств создания комического (рифма, неожиданность, ирония, абсурдность, алогизм, оживление объекта, олицетворение);
- понимание скрытого смысла текста (За счет чего текст получается смешным?).

В ходе эксперимента получены следующие результаты. Все дети выделяют действующих лиц, прослеживают сюжет текста во всех трех предложенных текстах. Однако проникнуть в авторский замысел, учитывая различные средства создания комического, использованные в тексте, смогли дети-монолингвы и частично русско-удмуртские билингвы.

В тексте №1 монолингвы оказались готовыми к осознанию алогизма, двуязычные дети комичность ситуации не увидели, не выделили слов, создающих комический эффект. Скрытый смысл текста определили дети-монолингвы. В тексте № 2 монолингвы показали готовность к восприятию таких средств создания комического, как несоответствие норме, рифма, ирония, неожиданность, образ оживления объекта игры, они выделили слова, создающие комический эффект, оказались готовыми воспринимать скрытый смысл текста. В тексте № 3 монолингвы и русско-удмуртские билингвы показали готовность выделить слова, способствующие созданию комического эффекта, воспринимать такое средство создания комического, как олицетворение.

Таким образом, было обнаружено, что понимание средств создания комического эффекта и скрытого смысла юмористических текстов затруднено для билингвов. Возможно, это связано с особенностям языкового развития детей в области русского языка. Также можно отметить, что картина мира двуязычных детей неоднозначна, образы при восприятии художественных текстов неродного языка воспринимаются буквально, возникает недостаточность абстрагирования от реальной картины мира.

Перспектива исследования заключается в исследовании механизма трудностей понимания средств комического билингвами младшего школьного возраста в зависимости от способа предъявления словесной информации, наличия/отсутствия наглядного представления содержания, сочетания словесных/наглядных/практических способов толкования средств выражения комического в художественном тексте.

.....

## Литература

Артемяева Т. В., Ильина А. О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Образование и саморазвитие. Казань, 2012. № 5 (33). С.114 – 117.

- Букатникова С. Д. Понимание текста как проблема современной лингвистики и гуманитарного познания // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 799–803.
- Доблаев Л. П. К вопросу о семантических связях ближайших предложений текста // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 101–105.
- Дридзе Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 116–122.
- Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Логопатофизиология. М., 2011. С. 14–23.
- Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., Воронеж, 2001.
- Лурия А.Р. Язык и дискурсивное мышление // Логопатофизиология. М., 2011. С. 42–47.

Т. А. Ушакова  
Иваново, Россия

## О кодах восприятия образов животных-компаньонов детьми-билингвами из Ингушетии, Сирии и Азербайджана

Билингвизм, как известно, предполагает не только способность говорить на двух языках, но и бикультурность, способность совмещать, «укладывать» в сознании разные, порой противоречивые представления о мире. Мировоззрение любого билингва в этом смысле – уникальный вариант межкультурной коммуникации. Чем ярче различие культур, тем разнообразнее задачи их взаимодействия и богаче результаты взаимовлияния и взаимоотторжения, а чем глубже интегрирован билингв в ту и другую культуру, тем интереснее его восприятие национальных представлений и стереотипов и его способы декодирования национальных образов.

Образы животных-компаньонов интересны при исследовании рецепции билингв с той точки зрения, что они одновременно и во многом универсальны, и имеют резкие различия в разных культурах в разные периоды их развития, в силу чего не статичны и многолики. Так, собака в зороастризме считалась субъектом права (за ней признавалась свобода воли), например, собаку и человека погребали почти по одним и тем же правилам. Между тем современной Конституцией РФ собака признается лишь объектом права. А, скажем, в Южной Корее мясо собаки входит в состав некоторых деликатесных блюд. При этом декларируемый нацией образ может иметь решительное различие с его подлинным содержанием:

вряд ли типичный российский «владелец» собаки согласится признать в ней лишь свое имущество. Не случайно в России регистрируются ветеринарные клиники, кинологические общества и питомники с зороастрийским названием «Авеста». Национальные коды восприятия этого образа могут быть крайне подвижны. Например, в русской литературе образ собаки прошел путь от пушкинского символического «...псаря вводят собак в божью церковь! собаки бегают по церкви. Я вас уже прочу...» и гоголевского Собакевича до сложных булгаковских образов и щемящего образа Бима в повести Г. Н. Троепольского. При этом культурная и языковая память диктует хранить некие устойчивые представления: в России слово *собака* остается междометием-ругательством нередко даже в устах самого преданного поклонника этих животных, а фраза «Он бегаёт за ней, как собачка» мало кем воспринимается как комплимент. Образ собаки сложен, многослоен, многогранен, амбивалентен; в его наполнении конкурирует универсальное и национальное, традиционное и современное.

Причины подвижек в формировании этого образа далеко не очевидны, равно как и причины радикальных различий в восприятии образа собаки в разных культурах. Скажем, их никак нельзя свести к религиозным догмам: Библия, например, дает не меньше, если не больше предпосылок для настороженного отношения к собаке, чем Коран, в котором пассажей, касающихся этого животного, меньше и они не столь категоричны. Религиозные тексты – лишь объект для интерпретации, и по каким-то причинам адептами Корана образ собаки трактуется во много раз жестче, чем адептами Библии. Во многих восточных культурах собака традиционно считается «грязным» животным, а традиция содержать ее в доме как животное-компаньона чрезвычайно слаба. Билингвы, изначально являющиеся представителями культур, для которых чуждо столь драматичное отношение к собаке, как в России, вынуждены либо находить возможность отвергать, брать за скобки «чужую» концепцию этого образа, либо менять регистр его восприятия и пытаться постигнуть его во всей неисчерпаемой противоречивости. Возможно ли это, и если да, то за счет каких ресурсов? Как воспринимается билингвами образ собаки и – шире – образ животного-компаньона?

С целью исследования рецепции билингвов в рамках небольшого исследования были опрошены 10 школьников, проживающих в г. Иваново, в разное время эмигрировавших с семьей, в одиночестве или с частью семьи из Ингушетии, Северной Осетии, Сирии и Азербайджана<sup>1</sup>, либо родившиеся на территории России в семьях мигрантов, семейным языком которых не является русский. Помимо этого, было опрошено 8

---

1. Автор выражает искреннюю благодарность руководству, сотрудникам и воспитанникам Интердома им. Е. Д. Стасовой (г. Иваново) за помощь в проведении исследования.

российских школьников-монолингвов разного возраста. Опрос состоял, помимо выяснения «лингвистической биографии», из трех частей.

Первая часть была нацелена на то, чтобы выяснить, как билингвы интерпретируют мультфильмы, центральный мотив которых – отношения человека и животного-компаньона. Для того чтобы минимизировать влияния на ход исследования «языкового барьера», был выбран экстралингвистический материал: школьникам предлагалось просмотреть два немых мультипликационных фильма: «Варежка» (1967 г., реж. Роман Качанов) (девочка, которой не разрешают завести щенка, играет с варежкой; варежка превращается в щенка, а затем снова становится варежкой; мама, видя, как дочка гладит варежку около блюда с молоком, идет к соседям за щенком) и «Девочка и дельфин» (1979 г., реж. Розалия Зельма) (девочка пытается достать из моря мячик и начинает тонуть, ее спасает дельфин, а затем приплывает к ней каждый день, они вместе плавают в море и играют; дельфина увозят в дельфинарий, там он грустит; девочка помогает ему выбраться в открытое море, и дельфин уплывает, девочка ждет его на берегу и тоскует). Понятны ли эти мультфильмы билингвам? Как они интерпретируют поступки персонажей и образы животных? Как видят причинно-следственные связи? Какие эмоции вызывает у них увиденное? Школьникам предлагалось кратко рассказать, как они поняли мультфильм, поделиться впечатлениями.

Мультфильм «Варежка» был в общем и целом понят большинством билингвов – видимо, срабатывает некий универсальный код восприятия образа: опрашиваемым в целом доступно желание ребенка иметь собаку. Но внутренняя тема мультфильма понимается ими по-своему: острая потребность ребенка в собаке в основном прочитывается как детский каприз, сравнимый с желанием иметь игрушку как у всех: М. (11,1): *...девчушка хотела себе собачку. Все дети во дворе были с собачками, и девчушке захотелось. Чтобы поиграть...*; М. (13,5): *Была девочка, и ей было скучно, что у нее не было щенка. Девочка попросила щенка, чтобы поиграть с ней. <...> Она играла с перчаткой. Ей было скучно, и перчатка превратилась в щенка...;* А. (18): *Девочке было скучно. С ней мама не играла. И никто с ней не играл. Она пошла, взяла собаку. Мама сказала убрать собаку, потому что она грязная. Потом перчатка превратилась в собаку, потому что девочке было скучно, не с кем было играть...». На вопрос «Зачем девочке нужна была собака?» все билингвы, кроме двух, однозначно ответили: *Чтобы играть*. Между тем для русскоязычных детей вопрос не представлялся столь простым: в их глазах ответ был самоочевидным и вместе тем нелегко формулируемым (например, они реагировали эхологически (*Зачем девочке нужна собака?*) либо тавтологически (*Чтобы была собака*)).*

Особенно любопытной оказалась интерпретация мультфильма одной из девочек-билингвов. С. (11,8): *Девочка хотела, чтобы у нее была*

*собака, чтобы играть. <...> Варезка превратилась в маленькую собачку. ... Чтобы показать девочке то, что собачки веселые, добрые, с ними играть весело! <...> [В конце мультфильма] ...мама почувствовала, что собаки – это не так уж и страшно, что собаки добрые, что за ними не так уж и сложно ухаживать, если обращаться с ними хорошо.* Очевидно, что пресуппозицией здесь является фоновое знание о том, что собака – животное недоброе, невеселое, страшное и т. п. В пересказе мультфильма хорошо чувствуется попытка изменить регистр своего восприятия образа, скорректировать его наполнение, постигнуть его иноязычный смысл, но при этом для перестройки восприятия и для понимания образа собаки и сюжета мультфильма используется рациональный, логический ресурс.

В свое время нами проводилось исследование того, как носители русского языка понимают английские фразеологизмы с компонентом «слон». Один из участников эксперимента так объяснил выражение «слоновья память»: *Хорошая память. Большая память. Слон большой – и память у него большая.* Внутренняя связь концептов «слон» и «память» для него неочевидна и недоступна (как очевидна, например, связь «змеи» и «мудрости», «лисы» и «хитрости»), и поэтому находится внешнее связующее звено. Говорящий пытается понять образ и использует доступный для него логический ресурс, устанавливая внешние связи (избыточные при понимании внутренней связи: мы не утверждаем, к примеру, что змея мудрая, так как она длинная и в нее вмещается много мудрости). Подобную логическую подмену мы наблюдаем и в интерпретации мультфильма билингом. На глубинном уровне сюжет мультфильма девочке непонятен, туманны мотивы поступков персонажей, так как тоска по собаке не испытана и вообще не близка. Попытки постигнуть смысл сюжета и изменить отношение к образу, построить модель психического очевидны, но все-таки приводят к подмене. Девочка декодирует произошедшее с персонажем так, как если бы она сама была на его месте, и в интерпретации сюжета также появляется внешнее логическое звено, нарушающее внутреннюю логику: *варезка превращается в щенка, чтобы показать девочке, что собачки веселые.*

Настойчивая логичность в интерпретации художественного образа отчетливо прослеживалась и в комментариях к мультфильму «Девочка и дельфин». Если русскоязычные участники исследования комментировали сюжет крайне скупо и либо вообще им не заинтересовались, либо акцентировали внимание на лирической стороне, то билингвы пересказывали мультфильм подробно и охотно. Первые либо вообще, либо практически упустили из вида, что девочка тонула, а дельфин ее спас, – видимо, это было воспринято ими как некий случайный повод для знакомства. Вторые же именно в этом увидели глубинный смысл мультфильма. В глазах заинтересованных русскоязычных зрителей «Девочка

и дельфин» – это апофеоз счастливой, беззаботной и бескрайней, как море, дружбы ребенка и животного. В глазах билингвов это мультфильм о том, как животное спасает ребенка, за что тот благодарен ему: И. (13,6): *Дельфин спас девочке жизнь. Девочке понравилось, что дельфин спас её жизнь. Подумала подружиться с ним, играла с ним. Дельфин охранял, когда она училась плавать. <...> Понравился больше мультфильм про дельфин, потому что дельфин спасает жизнь людей. Повезло девочке;* С. (11,8), комментируя то, как дельфин катает девочку: *...показывает девочке, что море спокойное, он говорит: «Я могу научить тебя плавать!»* Обращает на себя внимание одобрение функциональной состоятельности животного: мультфильм понравился, так как животное помогло человеку. Показательны комментарии билингвов к одному из самых лиричных и трогательных фрагментов, когда дельфин кружится вокруг девочки, трется о ее ноги, а она ласково дотрагивается до его головы: М. (9,10): *Девочка его гладит, потому что дельфин спас её жизнь;* С. (11,8): *Она его гладит, потому что он ей спас жизнь, когда она тонула;* А. (8,11): *Девочка играет с дельфином, потому что он ей помог, когда она тонула.*

Вторая часть опроса, в противоположность первой, содержала ультраязыковой материал. Опрашиваемые отвечали на вопрос о том, какие клички домашних животных им известны на родном (первом) языке. Кроме того, им предлагались распространенные русские имена животных, такие как Мурка, Муська, Барсик, Пушок, Шарик, Тузик, Зорька, Кузя и т. п. с тем, чтобы они ответили на вопрос, каких животных так чаще всего называют. Цель этого опроса состояла не только в том, чтобы выяснить, насколько актуальна эта область знаний, но и в том, чтобы, по возможности, прояснить, входят ли клички животных в базовый тезаурус родного и второго языка. Наиболее впечатляющим результатом этой части явилось то, что ни один (!) билингв не назвал ни одного имени животного на родном языке. Некоторые не знали, как зовут кошку, живущую у их родителей, и зовут ли ее как-либо вообще. Дедушка одной из девочек был офицером полиции, и у него была лошадь, но внучка даже никогда не интересовалась, есть ли у нее имя. В то время как некоторые имена знакомых «русских» животных все-таки вспоминались билингвами (*У друзей собака Граф*). По сравнению с билингвами русскоязычные монолингвы вспоминали целые россыпи имен животных, а также их варианты (*Найда! Но можно еще сказать Найдюля, Найдюшка...*).

Несколько школьников смогли более или менее точно опознать предъявляемые русские имена животных – несмотря на то, что эти клички сейчас, скорее, принято лишь ассоциировать с определенными животными, чем в действительности применять их как имена (в этом смысле они близки пушкинскому нарицательному «...в салазки жучку посадив...»). Видимо, этот ряд слов входит в базовый тезаурус русского



языка и не имеет аналога в родных для билингов языках. Дети были сами удивлены своим знанием того, что, например, Тузик – это имя собаки, они не могли ответить, откуда им это известно и почему они в этом уверены. Судя по всему, знание этих слов предоставляется не непосредственно пережитым бытовым опытом, а опытом культурным и является фоновым. Любопытны корреляции между лингвистической биографией и знанием этих слов. Клички животных были узнаны детьми, которые, по их признанию, разговаривает по-русски во сне, а также теми, которые разговаривают с братьями и сестрами по-русски. Все это говорит о том, что знание подобных кличек животных – это своего рода маркер определенного уровня «присвоения» русского языка.

Затем опрашиваемые рассказывали о том, какие животные живут в их семьях или семьях их друзей, как они к этому относятся, зачем вообще животные живут в домах людей, хотели бы они иметь домашнее животное, как бы его звали и – это был центральный вопрос – стали бы они с ним разговаривать и о чем. Собака или другое животное-компаньон воспринимается в русской культуре как бессловесный участник диалога, иногда предпочитаемый человеку за особую чуткость, безусловную способность к эмпатии. Восприятие собаки как адресата и как эмпата сейчас довольно привычно, не случайна поговорка «Я как собака: все понимаю, только сказать не могу». Однако и в России так было не всегда (очень интересно, как в этом смысле происходило развитие образа собаки в русской литературе, вспомним хотя бы есенинское «Дай, Джим, на счастье лапу мне...» на фоне лермонтовского «И скучно, и грустно, и некому руку подать...»). Насколько у опрашиваемых билингов сформирован образ животного как потенциального участника диалога?

Типичными высказываниями билингов по этому поводу были следующие: А. (13,4): *Я бы стал учить ее приказам*; М. (11,3): *Не знаю, как с ними разговаривать. Я же не буду с ними, как с людьми, разговаривать!* Некоторые из них отвечали на вопрос уклончиво или утверждали, что, возможно, и стали бы разговаривать со своим домашним питомцем, только не знают о чем. О каких-либо объективных корреляциях высказываний на эту тему с лингвистической биографией в рамках этого небольшого исследования говорить трудно, однако показательно, что одна девочка – та самая, об интерпретации мультфильма «Варежка» которой шла речь выше, – ответила приблизительно так же, как в большинстве своем ответили русскоязычные монолингвы: *Я бы стала говорить ей [птице] все, как маме*. Возможно, общий настрой сделать шаг навстречу русскоязычной культуре и, в частности, преодолеть разницу кодов восприятия образа животного-компаньона и здесь сыграли свою роль.

Как можно видеть, коды восприятия образа собаки и – шире – образа животного-компаньона могут иметь самые разнообразные проекции

на мировоззрение и языковое сознание билингв: ими могут объясняться некоторые особенности построения образа психического, интерпретации мотивов поведения окружающих, установления причинно-следственных связей. Для преодоления разницы кодов билингвами могут использоваться «искусственные» – рациональные, логические ресурсы. В персональный русский тезаурус билингвов на определенном этапе присвоения языка начинает входить ряд слов, обозначающий стандартные клички животных, несмотря на то, что в тезаурусе родного языка этот ряд может быть не сформирован. Это говорит об актуальности данного семантического поля для русского языка и яркости концепта животного-компаньона в русской культуре, а следовательно, и о его потенциале в межкультурной коммуникации.

---

---

# ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

Е. А. Железнякова  
*Санкт-Петербург, Россия*

## Переключение кодов у детей мигрантов: методический аспект

Сегодня обучение детей мигрантов русскому языку является актуальной и методически мало разработанной проблемой. Создающиеся учебники и учебные пособия для инофонов, как правило, не учитывают достижения билингвологии, которые могли бы углубить понимание процесса формирования двуязычия у плохо говорящих по-русски школьников и повысить эффективность предлагаемых учебных материалов.

Наблюдение за ситуацией в поликультурных школах Санкт-Петербурга, осуществляющееся специалистами кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена в рамках работы Центра языковой адаптации мигрантов, показывает, что дети, приходящие в русскоязычные классы, как правило, в той или иной степени владеют русским языком. Это может быть знание нескольких слов на русском или способность создавать протяженные связные тексты, но дети с нулевым знанием языка страны пребывания учителям встречаются редко. Значит, встает вопрос о формировании или совершенствовании детского билингвизма. Рассмотрение вопроса о том, при каких условиях мы можем назвать инофона билингвом, не является задачей данной статьи. Отметим только, что широкое понимание билингвизма предполагает, что это явление охватывает разнообразные ситуации: от фрагментарного знания неродного языка до свободного владения им. Билингвизм детей-мигрантов можно считать контактным (по терминологии Г. Н. Чиршевой (Чиршева 2012: 71), так как он формируется в условиях смешанного расселения двух этносов: дома и в кругу общения родителей дети используют преимущественно родной язык, в школе, в других учреждениях и на улице их окружает русская речь. Такие условия можно считать более благоприятными для формирования билингвизма, чем ситуацию при географическом отдалении от носителей одного из языков (например, при неконтактном учебном двуязычии): легче преодолеваются

лингвистические, культурологические, этнографические и социолингвистические лакуны, менее устойчивы явления интерференции.

Одним из основных механизмов, обеспечивающих речевую деятельность билингва, является переключение кодов. Переключение языковых кодов (code-switching) определяется как попеременное использование элементов двух или более языков в рамках одного коммуникативного акта (Figueroa 1995). Различение смешения языков, интерференции и переключения кодов – важная задача билингвологии, которая на данном этапе развития этого научного направления не получила однозначного решения. Если ранее смешение языков рассматривалось только как негативное явление, часто не отличаемое от интерференции, то сегодня исследователи отмечают, что отнесение того или иного случая использования двух языков в речевом потоке к смешению или переключению кодов может быть затруднительно. Актуальной проблемой сегодня является изучение функций и причин кодового переключения.

С одной стороны, для определения того, каким образом происходит переключение кодов у конкретного ребенка, необходимо выявить тип билингвизма, так как от этого зависит путь кодирования: от мысли к высказыванию на любом из языков через этапы речевой деятельности, специфичные для каждого языка (при координативном билингвизме), или от мысли к высказыванию на втором языке через высказывание на первом языке (при субординативном билингвизме). С другой стороны, определить тип билингвизма в условиях школы затруднительно, поскольку учитель может наблюдать только итог речевой деятельности – высказывания на втором языке. Кроме того, билингвы способны на одном этапе речевого развития демонстрировать признаки разных типов двуязычия. Значит, в рамках школьного обучения само по себе переключение кодов и его качественная характеристика являются основным источником информации о формировании билингвизма ребенка-инофона. Именно эта информация может быть затем интерпретирована педагогом в методическом аспекте.

Рассмотрим переключение кодов на уровне высказывания с точки зрения методики преподавания русского языка. Кажущаяся хаотичность переключения кодов у ребенка-инофона на самом деле служит источником ценных сведений об освоении определенных грамматических категорий и лексических явлений русского языка, о формировании прагматической компетенции. Анализируя процесс утраты билингвальности, Л. Вэй выделяет два типа переключения кодов: парадигматический (обусловленный лексико-семантическими лакунами) и синтагматический (обусловленный неспособностью построить словосочетание) (Wei 1999). На наш взгляд, можно говорить об этих типах переключения кодов и в ситуации формирования билингвизма. Подобные сигналы свидетельствуют о необходимости включения того или иного материала в обучение:

лексического при парадигматическом переключении, грамматического – при синтагматическом. Например: *Я надела своё кўйлак* (девочка-узбечка, 8,4). Замена русского слова *платье* на узбекское *кўйлак* может быть вызвана как незнанием соответствующей лексической единицы, так и ее избеганием в связи с неуверенностью в склонении русского имени существительного. Работа над словом и его значением в данном случае должна строиться с учетом многозначности слова *кўйлак* в узбекском языке. Это и платье, и рубашка, и сорочка. Если не дифференцировать соответствующие слова в русском языке, это может привести к их сверженерализации в дальнейшем. Целесообразно использовать наглядные материалы для семантизации лексических единиц. Это могут быть как сами предметы одежды, так и их изображения. Вероятно, неразличение этих видов одежды в узбекском языке связано с отсутствием такой необходимости. Значит, рассматривая эту одежду, мы заполняем соответствующие лакуны культурного пространства. После семантизации необходимо отработать употребление введенных слов с помощью системно организованных лексических упражнений. Например:

- слушайте и повторяйте фразы (*У тебя нарядное платье. Эта рубашка очень теплая. Эту сорочку мне погладила бабушка. Мне нравится это платье*);
- заполните пропуски в предложениях, вставив нужные слова (*Сегодня тепло, надень легкую ... . Сегодня холодно. Надень теплую .... . Сегодня я иду в театр. Надо надеть красивое ... .*);
- задайте вопросы со словами *платье, рубашка, сорочка*;
- опишите свои рубашки.

Работа с грамматикой в этом случае должна быть направлена на повторение способов изменения имен существительных среднего рода на -е. При этом недостаточно повторить парадигму падежных окончаний. Обучение ребенка-инофона предполагает обращение к функционально-коммуникативной грамматике русского языка, то есть путь «от значения к форме». Рассматриваются только основные падежные значения, актуальные для данной лексической единицы: для именительного падежа это подлежащее – главный член предложения, то, о чем говорится (*Платье красивое*), для родительного – отношение целого к части (*рукав платья*), для винительного – объект действия (*надеть платье*). Возможно, ученица забыла, какой падеж используется с глаголом *надеть*. В таком случае целесообразно повторить винительный падеж имен существительных в значении прямого объекта. Эти значения и соответствующие словоформы отрабатываются в грамматических упражнениях, в которые следует включать введенные ранее слова, например:

- скажите, что вы сделали то же самое: *Я надела платье. – Я тоже надела платье*;

- ответьте на вопросы: *Я надела куртку, а ты? Ты надела куртку или платье? Что ты надела? Что я надела?*;
- скажите маме, что вы хотите надеть на праздник: *Я хочу надеть синее платье. Я хочу надеть белую рубашку;*
- составьте диалог «Я собираюсь в школу». Что вы наденете? Что вы положите в портфель? Что возьмете с собой?

Информацию о степени сформированности речевых навыков у детей мигрантов можно также получить, анализируя явления хезитации в высказываниях и текстах. Вслед за Н. Г. Гармаш мы понимаем хезитацию как «разного рода затруднения говорящего в процессе речепроизводства» (Гармаш 1999: 5). В речи ребенка-инофона на русском языке хезитация может выражаться в длительных паузах, метатекстовых вставках на родном языке, повторах одного слова на двух языках (дублированиях) и пр. Хезитация является важным сигналом о том, что на конкретном участке речевой цепи учащийся столкнулся со сложным для него явлением. Следовательно, это явление должно быть дополнительно рассмотрено в курсе обучения.

У ребенка-инофона необходимо формировать способность поддерживать две одноязычные коммуникации, а в случаях необходимости – и двуязычную коммуникацию (например, при одновременном общении с нерусскоязычными и русскоязычными друзьями). Как отмечает Г. Н. Чиршева, «осознание собственной билингвальности вызывает у ребенка стремление совершенствовать речь на каждом языке. Ребенок сознательно тренирует произношение звуков, исправляет грамматические и лексические ошибки» (Чиршева 2012: 165). Следовательно, имеет смысл включать в обучение задания, которые позволят ребенку осознать свою билингвальность. Это могут быть задания на перевод, организация двуязычных полилогов, «прикрепление» к однокласснику, хуже владеющему русским языком, с поручением помогать ему в овладении предметом. Целесообразно использовать задания, которые предполагают сопоставительный анализ языковых явлений: слов, словообразовательных элементов, грамматических структур. Кроме того, при наличии возможности необходимо привлекать родителей к такой работе. Например, попросив их дома поощрять пересказ на родном языке текстов, с которыми ребенок познакомился на уроках по литературному чтению.

Положение о допустимости и целесообразности использования перевода на уроках является спорным: есть сторонники и противники применения этого метода. Тем не менее, представляется, что в условиях формирования детского билингвизма перевод может быть результативным как путь ребенка к «осознанию» собственной билингвальности. Об этом свидетельствует и опыт педагогов (см., например, статью И. Шестопаловой «Как в Швеции дети создают собственные учебные пособия, или о пользе учебного перевода в преподавании РКИ» (2015)).

Приведем примеры заданий, направленных на выработку умений сознательного сопоставления и разведения родного и русского языков.

1. Переведите на узбекский язык слова *абай, ишак, кумыс, чебурек, колпак, камыш, беркут*. Все эти слова заимствованы русским языком из узбекского. Скажите, что эти слова обозначают в узбекском языке. Как вы думаете, совпадают ли эти значения со значениями слов русского языка? Составьте предложения с этими словами.

2. Переведите на узбекский язык слово *солнце*. А можно ли перевести на узбекский слово *солнышко*? Как вы думаете, почему такого слова нет в узбекском языке?

3. В русском языке есть пословица «Не в свои сани не садись». Переведите эту пословицу на узбекский язык. Как вы понимаете ее значение? Подберите узбекскую пословицу с похожим значением (*кўрпангга қараб оёқ узат*).

4. Образуйте названия профессий от русских глаголов *летать, писать*. Как вы это сделали? Переведите названия этих профессий на узбекский язык. Какой суффикс используется в узбекских именах существительных? *В узбекских именах существительных большинство наименований профессий образуется при помощи суффикса -чи, в отличие от русского языка, в котором суффиксы со значением профессии более разнообразны.*

5. Прочитайте на узбекском языке сказку «Тутунган ака-ука» («Побратим»). Как вы переведете на русский язык слово *хан*? Имеет ли это слово русский аналог? Расскажите эту сказку своим русским одноклассникам.

В подобной работе важно уделять достаточное внимание формированию навыка использования словаря. Поскольку многие двуязычные словари (например, русско-узбекский) могут быть труднодоступными, необходимо учить школьников обращаться к электронным словарям и переводчикам, предварительно проверив качество предлагаемого ресурса.

Использование родного языка детей мигрантов в процессе обучения в российской школе, как правило, носит однонаправленный характер: учителя не владеют родными языками инофонов, поэтому не имеют возможности с помощью перевода объяснить новый материал, проверить понимание пройденного, осуществить семантизацию и пр. Однако поощрение использования учеником родного языка в учебных целях необходимо как один из путей к «осознанию билингвальности». Источником материала для подобных заданий могут стать сопоставительные исследования лингвистов.

Для того чтобы ребенок успешно осуществлял переключение кодов, организация его жизни должна создавать условия для однозначности такого переключения. Поскольку, как правило, в семье инофон использует родной язык, в школе необходимо добиваться использования русского

языка, за исключением ситуаций, когда первый язык нужен для решения учебной задачи. В случаях переключения кодов необходимо исправлять высказывания ребенка, обращая его внимание на выбор языка, нельзя оставлять подобные случаи без комментариев, в том числе в ситуациях внутрифразовых переключений.

Таким образом, методический аспект рассмотрения проблемы переключения кодов предусматривает качественный анализ высказываний билингва, выявление участков речевой цепи, в рамках которых происходит переключение, предположение о причинах переключения, подбор и применение методов и приемов, направленных на преодоление этих причин, а также использование в процессе обучения заданий, помогающих инофону осознать себя как двуязычную языковую личность.

.....

### Литература

*Гармаш Н. Г.* Влияние хезитации на организацию устного дискурса: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1999.

*Чиршева Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

*Шестопалова И.* Как в Швеции дети создают собственные учебные пособия, или о пользе учебного перевода в преподавании РКИ // Этнодиалог. 2015. №2 (49). С. 181–186.

*Figueroa L.* Knowing the code // Hispanic. 1995. Jan/Feb. Vol. 8. P.14.

*Wei L.* Syntagmatic code-switching as the first sign of language attrition: Examples of two Mandarin-speaking children in Britain // 8<sup>th</sup> International Congress for the Study of Child Language: Abstracts. San Sebastian, 1999. P. 228–229.

*Т. И. Зиновьева*  
*Москва, Россия*

*А. И. Лаврентьева*  
*Москва, Россия*

## **Факторы освоения детьми мигрантов русского языка как второго (неродного) в условиях многоязычия столичного региона**

Современному российскому обществу свойственны процессы активизации межкультурных контактов носителей разных языков, миграционных потоков.

Особую значимость проблема изменения демографической ситуации приобретает сегодня в образовательной среде столичного региона, культурно-языковое многообразие которой подтверждено специальными



исследованиями. Приведем данные исследования, проведенного в 2015 году в отношении поликультурного состава школ города Москвы.

Более 90% школ города Москвы обучают детей-инофонов; учащие-ся-инофоны составляют 15% общего количества московских школьников, являются представителями почти 30 национальностей; в составе 30% московских школ есть классы, в которых учащиеся-инофоны составляют четвертую часть списочного состава (имеют место случаи, когда дети-носители русского родного языка оказываются в меньшинстве). Такое культурно-языковое многообразие, мозаичный характер образовательной среды создают трудности и в преподавании русского языка учителем, и в усвоении его детьми-инофонами, а также – в социальной адаптации обучающихся (Зиновьева 2015: 73–74).

Выявлены свойства современной поликультурной образовательной среды столичного региона. В их числе: концентрация в одном классе учеников-инофонов, имеющих трудности в усвоении русского языка; сосредоточение учеников-инофонов в общеобразовательных школах; концентрация учащихся, для которых русский язык не является родным, в начальной школе и сокращение их числа в средней школе; нестабильность поликультурного состава класса как следствие миграционных процессов (Там же: 74–75).

Приведенные количественные данные и перечень свойств поликультурной образовательной среды московской школы объясняют стремление ученых, представителей различных научных областей (педагогов, психологов, социологов) определить меры, осуществление которых позволит предупредить нежелательные последствия изменения демографической ситуации в обществе, поликультурного состава образовательной среды.

В ряду нежелательных последствий исследователи называют и нарастание в обществе ксенофобских тенденций, и активизацию ответных реакций мигрантов в виде асоциального поведения, депрессии, и утрату, деформацию культурной идентичности и др.

Первоочередной мерой предупреждения нежелательных последствий изменения демографической ситуации в обществе, поликультурного состава образовательной среды является всемерная социализация детей-инофонов средствами образования, выдвигание на первый план сформулированной во ФГОС НОО задачи обучения русскому языку как основному средству общения, как государственному языку Российской Федерации (Федеральный государственный стандарт начального общего образования 2010: 10).

Успех решения этой задачи во многом зависит от уровня психолого-педагогической, лингвометодической грамотности педагога, важнейшим компонентом которой являются прочное знание факторов освоения

детьми мигрантов русского языка как второго (неродного) в условиях многоязычия столичного региона.

В ходе анализа факторов, определяющих эффективность овладения неродным языком, целесообразно опираться на следующие приоритетные линии: тип грамматического устройства родного и неродного языков, нейролингвистические и лингвокультурологические особенности двуязычия, индивидуальные стратегии в процессе освоения родного и неродного языков, роль метаязыковой деятельности ребенка в этих процессах, а также типология двуязычия – все те аспекты, которые отражают пристальное внимание современных гуманитарных наук к «человеческому фактору в языке».

К **физиологическим факторам** мы относим прежде всего факторы, связанные с влиянием особенностей межполушарного взаимодействия в речевых процессах, а также типа межполушарной асимметрии (нейролингвистические факторы). Процесс овладения языком, а также стратегии речевого поведения с использованием новой языковой системы невозможно описывать, не учитывая знаний о спецификации речевых зон в коре больших полушарий. Отметим, например, что у левшей и амбидекстров чаще, чем у правшей, наблюдаются речевые ошибки. Физиологические факторы, безусловно, также могут быть связаны с состоянием здоровья ребенка в целом, от чего зависит, в частности, степень сформированности артикуляционного аппарата. Недостаточное обеспечение акустической реализации звуков речи часто влечет за собой то или иное патологическое речевое расстройство. С другой стороны, нередко возникают такие ситуации, когда звуки нового для ребенка языка произносятся с помощью артикуляторных возможностей, которые ему до сих пор предоставлял родной язык; также и воспринимаются эти звуки детьми мигрантов через набор смыслоразличительных фонологических признаков родного языка. В подобных случаях ребенку приписываются те или иные дефекты речи, которые с течением времени будут исправлены ребенком самостоятельно.

**Психологические факторы** овладения языком в той или иной мере характеризуют прежде всего возрастные и индивидуальные стратегии овладения языком и речевого поведения ребенка-мигранта; сохранность у ребенка-мигранта мотивации к изучению неродного языка; уровень когнитивного развития младшего школьника-мигранта; роль и соотношение подражания и творчества в овладении неродным языком. Действительно, каждый период овладения языком характеризуется определенными чертами (здесь уместно вспомнить психолингвистические универсалии, или «универсалии детской речи»); при этом невозможно игнорировать определенные лингвистические предпочтения ребенка, осваивающего язык (в качестве примера можно рассматривать

различные стратегии семантического поиска, которые выявляются в ходе ассоциативного эксперимента). Индивидуальные стратегии речевого поведения ребенка, оказывая влияние на сохранность у ребенка-мигранта мотивации к изучению неродного языка, могут создавать у педагогов впечатление затруднений, с которыми сталкивается ребенок в процессе коммуникации. Когда ребенок пытается выразить свои мысли на новом для него языке, в его языковом сознании продолжает складываться когнитивная база для обработки и хранения информации о единицах и отношениях этого языка. Одной из важнейших когнитивных стратегий ребенка, сопровождающих в том числе и освоение единиц нового языка, является генерализация (сверхгенерализация) – обобщение существенных и несущественных признаков в процессе «присвоения» этих единиц. Все это, безусловно, следует отнести к факторам, позволяющим ребенку-мигранту «встраивать» новые единицы в лексикон, отражающий языковую картину мира неродного языка. Подражание речевому поведению носителей русского языка является для ребенка одним из способов интерпретации окружающей действительности; однако метаязыковая деятельность дает ребенку возможность на основе творческой «переработки» речевых фактов создавать новые для него языковые единицы – от производных слов до связных высказываний (фактор креативности).

Несомненно, в связи с необходимостью анализа явлений языка и речи возрастает роль **социальных факторов** в процессе овладения неродным (в данном случае русским) языком. От особенностей речевого окружения, откуда ребенок извлекает материал для собственного лингвистического анализа, зависит адекватность усвоения ребенком новой языковой информации. Именно заимствование языковых моделей из высказываний окружающих позволяет ребенку приобретать новые способы организации информации об окружающем мире. Поэтому уровень образования взрослых, окружающих ребенка, уровень их экономического благосостояния, их профессиональная принадлежность, уровень их речевого развития и т. п. оказывают существенное влияние на становление вторичной языковой личности.

Особое значение в процессе обучения русскому языку как неродному приобретает необходимость учета **лингвистических факторов**. Прежде всего, это фактор опоры на родной язык в процессе овладения неродным языком, а именно – опоры на грамматический тип родного языка ребенка. Русский язык относится к флективному типу, то есть характеризуется принципиально иным способом организации информации об окружающем мире для большинства детей мигрантов. Ребенок видит факты нового языка через призму грамматического устройства родного языка. Иначе говоря, он переносит привычные для него структурные языковые особенности на новую языковую (да и внеязыковую!) действительность.

Возникает языковая интерференция. В языковом сознании ребенка в процессе овладения неродным языком формируется и развивается «промежуточная» языковая система, которая включает единицы и отношения как родного, так и «нового» (второго) языка. Думается, прогнозировать возможные интерференционные ошибки в рамках всех компонентов языковой способности станет возможно в результате создания универсальной базы речевых ошибок инофонов. Это целесообразно, поскольку именно такие ошибки сигнализируют о тех затруднениях, с которыми сталкивается ребенок с процессе речевой деятельности с использованием неродного языка. Отметим, что среди лингвистических факторов мы рассматриваем также осознание знакового характера языка в условиях поликультурной среды; полифункциональность языка и речи в коммуникации ребенка; фактор опоры на перцептивную отчетливость единиц неродного языка.

Необходимость освоения языковых средств, которые отражают особенности существования новой культуры, диктует целесообразность учета **культурологических факторов** в процессе речевого и лингвистического развития детей мигрантов. Культура представлена в сознании говорящего, в частности, метафорическим и фразеологическим богатством языка, совокупностью средств речевого этикета, особенностями лексической и грамматической сочетаемости. Предпосылки для эффективного межкультурного взаимодействия в условиях современного поликультурного образовательного учреждения будут складываться в ходе сопоставления учащимися особенностей родного и неродного языка, что будет способствовать расширению языковой картины мира, оказывая влияние на развитие метаязыковой деятельности ребенка и формирование ценностного отношения к русскому языку (Лаврентьева 2011). В данном случае мы говорим о необходимости культуроведческого подхода к обучению языку (важно не противопоставление культур и языков, а их сопоставление).

**Педагогические факторы** становятся результатом взаимодействия (и взаимовлияния) рассмотренных выше факторов, «гармонизируя» их действие. К педагогическим факторам мы относим специальную организацию обучения языку и развития речи с опорой на особенности языковой среды; учет данных нейронаук для эффективности обучения устной и письменной речи; разработку диагностических методик, позволяющих адекватно выявить уровень овладения языком; наличие таких учебных пособий и словарей, которые давали бы возможность учащемуся реализовать как общие, так и индивидуальные стратегии овладения языком; совершенствование профессиональной подготовки педагога к работе в условиях современного образовательного учреждения; целенаправленное взаимодействие с семьей и др. Каждый из указанных педагогических факторов оказывается по своей сути одной из возможных приоритетных линий, на которые следует ориентироваться педагогу (учителю) в

работе с детьми мигрантов в условиях поликультурной среды современной школы.

Современную социальную и педагогическую действительность наряду с системой факторов, описанных выше, характеризуют следующие **новейшие факторы** освоения русского языка как неродного: поликультурный характер современного образовательного учреждения, влияние средств массовой информации на процесс овладения языком и речевую деятельность детей, а также следствия информатизации современного образовательного учреждения (Зиновьева, Лаврентьева 2015). Рамки данной статьи позволяют нам лишь отметить, что каждый из указанных новейших факторов, «поставляя» дополнительный речевой материал для металингвистического анализа, дает возможность превращения «промежуточной» языковой системы в сознании ребенка (и, следовательно, речевой среды) в своеобразную «творческую лабораторию» анализа фактов языка и речи.

Осознание педагогами факторов освоения русского языка как неродного становится реальной основой для поиска и сознательного выбора эффективных путей речевого развития и языкового образования детей-мигрантов в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения.

#### Литература

- Зиновьева Т. И., Афанасьева Ж. В.* Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. №1 (31). С. 71–76.
- Зиновьева Т. И., Лаврентьева, А. И.* Новейшие факторы, определяющие успешность языкового образования детей мигрантов в условиях поликультурной начальной школы города Москвы // Вестник МИРБИС. 2015. № 4. С. 61–69.
- Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы // Под ред. Т.И. Зиновьевой. М., 2016.
- Лаврентьева А.И.* Онтогенез языковой способности как объект междисциплинарного исследования: антропологический и аксиологический аспекты // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы Международной научной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2011. С. 437–440.
- Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М., 2010.

А.-М. Ю. Николаева  
Москва, Россия

## О когнитивном потенциале билингвальных образовательных программ (из опыта English Nursery and Primary School)

Формирование в сознании ребенка двух языковых систем связано с развитием его когнитивной сферы: внимания, памяти, восприятия, пространственного, логического, творческого и ассоциативного мышления, аналитических и синтетических операций, комбинаторных способностей. Интеллектуальное развитие, характерное для билингвизма, отличается формированием широкого спектра стратегий работы с информацией.

Многолетний опыт работы English Nursery and Primary School основан на сочетании российской и британской программ для детей дошкольного возраста. Часть учебного времени отводится освоению программы Early Years Foundation Stage. Условиями освоения программы являются погружение в англоязычную среду, освоение программы на английском языке в сопровождении педагогов и ассистентов – носителей языка, билингвальных ассистентов. Вторая часть учебного времени отводится освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования в условиях погружения в русскоязычную среду. Программу реализуют специалисты в сфере дошкольного образования, детям оказывается логопедическая поддержка. Обе программы построены по холистическому принципу и направлены на формирование коммуникативно-когнитивных компетенций ребенка. Такое сочетание программ позволяет добиться достижения академической готовности к освоению программ начальной российской и британской школ, свободного владения английским и русским языками на уровне устной коммуникации и формирования речевой культуры общения, а также раннему осмыслению ребенком речевой практики.

Исследование, проведенное на базе English Nursery and Primary School, позволяет говорить о когнитивном потенциале билингвальных программ.

Для проведения эксперимента были выбраны группы детей дошкольного возраста: экспериментальная – дети, обучающиеся по билингвальной образовательной программе в English Nursery and Primary School, а также контрольная – дети, обучающиеся только на русском языке в филиалах ENS. При формировании групп мы исключили возможность влияния на результаты диагностик социального фактора, поскольку дети, взятые для проведения эксперимента, относятся к одному социальному кругу, и обучаются в одной системе. Полученные в ходе

эксперимента данные позволяют сделать вывод о том, что дети-билингвы имеют когнитивное преимущество перед детьми-монолингвами.

Для проведения диагностики нами были разработаны комплексные диагностические комплекты, которые направлены на оценку когнитивных показателей развития ребенка и на оценку уровня сформированности его речевых компетенций.

Диагностические методики содержат классические тесты ведущих психологов мира и их общепринятые модификации, являются комплексными и определяют уровень нескольких свойств и качеств психики.

Тесты направлены на измерение следующих показателей: 1) внимания: объема, устойчивости, концентрации, способности к переключению, распределения внимания; 2) восприятия; 3) мышления: сравнения, классификации, закономерностей, умозаключения, способности к пространным мышлению; 4) памяти; 5) моторики; 6) сенсомоторного развития; 7) речевого развития: уровня звуковой культуры речи, объема словарного запаса, сформированности грамматического строя речи, уровня развития связной речи.

Для детей, обучающихся по билингвальной образовательной программе, диагностика речевого развития проводилась на русском и английском языках, что позволило составить представление об уровне речевого развития детей, объеме владения языками.

Начальная диагностика позволяет констатировать, что уровень развития внимания, восприятия, мышления, памяти у детей обеих групп до эксперимента находится в пределах возрастной нормы и был примерно одинаковым.

Проведение констатирующего, а затем формирующего экспериментов, сопоставительный анализ их результатов, подтверждают эффективность использования метода погружения в языковую среду при обучении по билингвальной образовательной программе и доказывают позитивное влияние такой стратегии обучения на рост когнитивных показателей. В экспериментальных группах выявлены более высокие показатели по уровню сформированности когнитивной компетентности и речевого развития.

Для интерпретации показателей диагностики использовались статистические методы обработки полученных данных, при анализе уровня речевого развития учитывались такие значимые характеристики, как логическое содержание высказывания, уровень вовлеченности в коммуникацию и т. д.

Данные эксперимента позволяют утверждать следующее:

1. При примерно равных показателях на момент начала освоения программ у детей в обеих группах к концу экспериментального периода (1 год) произошел качественный скачок как в развитии когнитивных

функций, так и в развитии речи в следующем диапазоне: внимание – 52–57%, восприятие – 48–50%, мышление – 42–53%, память – 20–28%, сенсомоторное развитие – 35–36 %, моторика – 8%, речь – 43–47 % (см. рис. 1).

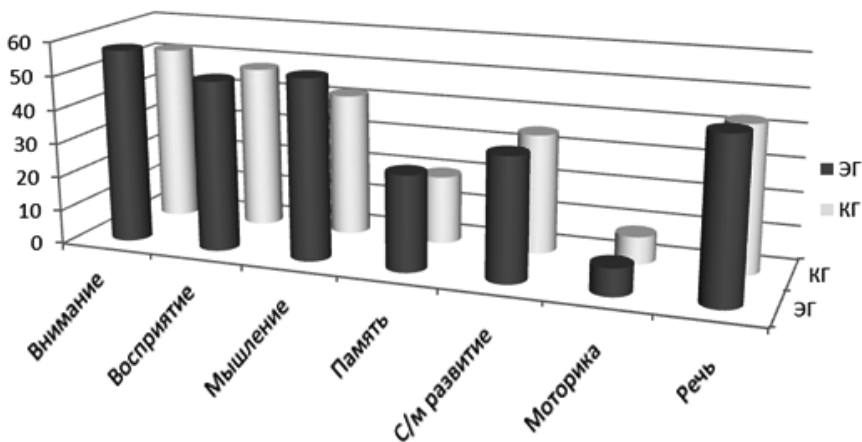


Рис. 1. Изменение групповых показателей на конец экспериментального периода по группам по направлениям диагностики

2. Наибольший прирост произошел в показателях в области мышления, внимания и памяти, что является подтверждением сделанного выше заключения.

3. Отмечается зависимость показателей от типа осваиваемой программы. Показатели диагностики детей-билинггов, осваивающих программу на двух языках, выше, чем детей, обучающихся только на русском языке.

Показатели по шкале «Внимание» у детей-билинггов превышают показатели у детей-монолингвов на 10 %. При выполнении детьми задания «Кодирование» выявлены различные алгоритмы выполнения задания (линейное, группировка фигур). Дети контрольной группы в 70-ти процентах случаев исправляли ошибку сразу, обращаясь к образцу. Дети экспериментальной группы показали иную стратегию исправления ошибок: после окончания задания они возвращались к нему и только тогда исправляли ошибку.

Показатели по шкале «Восприятие» у детей-билинггов превышают показатели у детей-монолингвов на 5%. Наиболее интересными оказались результаты по тесту «Различение формы и размера». Дети из экспериментальной группы в большем количестве случаев использовали маркеры для подсчета фигур (точки, цифры, галочки), различные стратегии



группировки фигур (справа – налево, по зонам, слева – направо), все выполняли проверку результатов подсчета, что позволило им достичь более высоких показателей.

Показатели по шкале «Мышление» у детей-билингвов превышают показатели у детей-монолингвов на 26%. Дети экспериментальной группы успешнее работали со схемами, показав высокий уровень владения абстракциями, а также развития пространственной ориентации. Необходимо было соотнести визуальный образ с возможным его схематическим исполнением. В процессе выполнения задания дети, комментируя положение объекта (ежика) относительно корзины и шарика-коробки, оперировали понятиями *схема, рисунок, куб, шар, корзина, ежик, сверху, снизу, под, за, над* и т. п. Выбор соответствующей схемы детьми из экспериментальной группы осуществлялся быстро, в то время как дети из контрольной группы использовали стратегию «перебирания» вариантов, зачастую меняя связь рисунка-схемы несколько раз.

Показатели по шкале «Память» у детей-билингвов превышают показатели у детей-монолингвов на 40%. В данном блоке дети из экспериментальной группы лучше справились с заданием «Запомни и повтори», которое заключалось в необходимости запомнить образцы кодирования различных фигур, а затем на память перенести знаки-коды в соответствующие фигуры на диагностическом бланке. Умение билингвов игнорировать интерферирующие факторы нашло выражение в том, что дети не обращали внимания на иное расположение фигур на бланке и сосредоточились на соотношении фигура – код. Это позволило быстро выполнить задание. Дети-монолингвы просили повторить задание, еще раз показать образец, пытались запомнить расположение фигур на листе.

Показатели по шкале «Сенсомоторное развитие» у детей-билингвов превышают показатели у детей-монолингвов на 3%. Показатели диагностики речевого развития детей на русском языке высокие – 43% и 47%, что говорит о хорошем усвоении детьми программы, а также о нормальном развитии речи на русском языке. Экспериментальная группа была продиагностирована на английском языке, где тоже достигла хороших показателей.

Сложности для детей из экспериментальной группы возникли в задании, где требуется определить количество звуков, родовую принадлежность слова. Много отступлений от нормы возникало в заданиях, где требовалось образовать слово (например, свитер из шерсти – *шерстявый*). Такие ошибки для билингвов являются нормальными, т. к. в дошкольном возрасте все еще происходит усвоение грамматической структуры языка.

Подводя итоги исследования влияния билингвального образования на развитие когнитивных компетенций, можно уверенно говорить о том, что преимущество данных программ доказывается статистикой.

Е. Л. Парфенова  
*Иваново, Россия*

И. В. Пикалова  
*Иваново, Россия*

## Работа с детьми-билингвами и инофонами на уроках русского языка (из опыта работы Ивановского Интердома)

В Интердоме имени Е. Д. Стасовой г. Иваново учились дети более чем из 80 стран мира. Учителя, преподававшие русский язык, разработали интересные методики, которые сейчас вновь оказались востребованными. Во многих школах складывается непростая ситуация: в класс, где обучаются дети, для которых русский язык является родным, попадают дети-билингвы и дети-инофоны. Так, в нашей школе есть ученики из Ингушетии, Анголы, Сирии.

Учитель сталкивается с проблемой: как одновременно обучать детей-носителей русского языка и тех, для кого русский язык – неродной? Трудность вызывает еще и то, что в 9-м и 11-м классах дети-билингвы сдают экзамены на общих основаниях. Структура экзамена такова, что выпускники должны показать не только знание орфографии, пунктуации, но и умение анализировать предложенный текст и составлять собственный. На наш взгляд, при работе с такими детьми необходимо использовать приемы дифференцированного обучения (Парфенова 2004: 161).

Школьникам, для которых русский язык не является первым или родным (будем условно называть их 1-я группа), нужно (особенно на первых порах) предъявлять посильные задания. Например, если весь класс (условно 2-я группа) пишет словарный диктант под диктовку учителя, то детям 1-й группы мы даем опорную схему с правилом на изучаемую орфограмму. При проверке диктанта они могут включиться в общеклассную работу, опираясь на свою карточку. На этапе объяснения нового материала учащимся также предлагаются карточки, так как им необходима зрительно-текстовая опора. Когда весь класс будет выполнять самостоятельную работу, к этой группе учащихся можно еще раз обратиться и проговорить новый материал в замедленном темпе.

Рассмотрим фрагмент урока по теме «Подлежащее» (8 класс).

1. Устное сочинение. Цель фрагмента урока – научить учеников правильно выражать свои мысли в устной форме. Учащиеся 1-й группы предварительно готовят устное сочинение-миниатюру на тему «Дружба». Все ученики слушают выступающего и рецензируют ответ по предложенному плану:

- 1) Какова основная мысль автора?
- 2) Что привлекло ваше внимание?
- 3) Что бы вы посоветовали автору?

*Существуют определенные отношения между людьми, которые называются дружбой. Дружба бывает искренняя и по расчету. Я попытаюсь рассудить об искренней дружбе. Искренняя дружба, я считаю, необходима всем. Для того, чтобы иметь искреннего друга, надо любить его, доверять ему, понимать его и не завидовать. Искренний друг делится не только горем, но и радостями, а также с ним можно делить как удачу, так и поражения. Когда найдешь такого друга, постарайся его не терять...* (сочинение-миниатюра ученицы М.)

2. Повторение изученного о предложении. Ученики рассказывают о предложении, класс рецензирует ответ. При этом учащимся 1-й группы может быть предложена карточка с опорными словами: «Предложения по цели высказывания, по интонации, по числу грамматических основ, по строению грамматических основ, по наличию второстепенных членов, может быть осложнено или нет, чем осложнено».

3. Изучение нового материала. Ученики 2-й группы заполняют таблицу, определяя, чем выражено подлежащее в данных предложениях. Предложения, представленные в таблице, помогают расширить кругозор учеников обеих групп, знакомят инофонов с культурой России: в ходе проверки учитель обязательно обратится к цитируемой книге (Эйдельман 1979), в которой рассказывается о дружбе лицеистов: *«Эта книга – история одного класса. Мы увидим быстрого мальчишку, который расположился в карете рядом с важным господином. 19 октября 1811 года тридцать мальчишек сели за парты. Немногие, как Дельвиг и Пушкин, до того учились дома, у гувернеров. Провинившиеся находились в своей комнате, у дверей которой ставили дядьку. Тринадцать – номер комнаты Пушина, четырнадцать – Пушкина».*

Естественно, что для учащихся I группы такое задание трудно (хотя, как показывает опыт, некоторые учащиеся пробуют с ним справиться), поэтому перед работой они получают карточки-информаторы и задания (разные варианты таких карточек представлены в методической литературе): *«Найдите предложения, в которых подлежащее выражено именем существительным: Я читаю книги о дружбе детей. Друг помогает в беде. С праздником меня поздравил Ваня. Он мой друг. Найдите предложения, в которых подлежащее выражено местоимением: Теплый ветер шумит за окном. Ваня помог решить задачу. Мы ходили в кино. Я хорошо читаю по-русски. Найдите предложения, в которых подлежащее выражено сочетанием слов: За партией сидели два друга. Всю осень погода стояла теплой. Мы с Ваней любим играть в футбол. Мы пойдем в спортивный зал».* Сначала задания учащиеся выполняют совместно с учителем. Дальше им

предлагается работать самостоятельно. Для самостоятельной работы может быть предложено задание найти подлежащее в предложениях: *«Все радуются весне. Семеро ребят отправились в поход. Я люблю своих друзей. У Интердома есть свой гимн».*

При работе со статьей учебника учащиеся 2-й группы составляют план, а 1-й – заполняют карточку-опору: «1) Подлежащее – это... 2) Чаще всего подлежащее выражается... 3) В качестве подлежащего может употребляться ... 4) Кроме отдельных слов...»

Приемы дифференцированного обучения становятся особенно востребованными в тех непростых ситуациях, когда в классе среди детей с примерно одинаковой речевой готовностью появляется ребенок-инофон, только научившийся азам русского языка.

В марте 2014 г. учениками школы стали два брата и сестра, приехавшие из Сирии. После полугода индивидуальных занятий русским языком мальчики стали заниматься в 7 классе, девочка – во 2-м. В семье никто не говорил на русском языке, жили замкнуто, не имели русских друзей, поэтому в русскоговорящую среду дети попадали только в школе. Педагогу пришлось много времени отвести страноведческой работе и познакомиться с историей, традициями, культурой Сирии. Только тогда стали понятны некоторые особенности поведения учеников. Например, двое младших ребят, выполнив задание, никогда не поднимали руку и отказывались отвечать. Оказывается, этикет запрещает отвечать младшим, когда старший еще не готов. Сестра, правильно выполняя упражнения в тетради, отказывалась отвечать устно, так как была воспитана в убеждении, что в присутствии братьев девочке лучше промолчать, дать возможность высказаться им. Приходилось давать мальчикам дополнительные задания, а в это время в другом углу класса общаться с их сестрой.

Нам пришлось разгадывать и более сложные загадки: почему дети, выучив все русские буквы, никак не могут начать читать? В арабском алфавите нет гласных букв, их обозначают надстрочные и подстрочные знаки. Так, черточка над буквой обозначает звук а, и именно так детьми воспринимался русский значок ударения. Пришлось все тексты для обучения чтению подбирать из книг, где не проставлено ударение, и печатать карточки с небольшими текстами.

С неожиданной трудностью столкнулись при изучении местоимений: дети никак не могли понять, почему местоимение *ты* мы употребляем, обращаясь и к мальчикам, и к девочкам. В арабском местоимение 2 лица имеет два рода – мужской и женский, а притяжательных местоимений нет вообще, на идею принадлежности указывает особый аффикс, который присоединяется к существительному.

Получалось, что учились дети, а одновременно учились и преподаватели, которым пришлось познакомиться с грамматикой арабского, после чего

обучение пошло гораздо быстрее: на доске записывались слова на русском и на арабском, были изготовлены двусторонние карточки (на одной стороне слово на русском, на другой – на арабском языке). Каждый урок начинался со «Словарного лото»: ученик получал набор карточек, читал слово на арабском, а затем должен был написать и произнести его на русском языке. К сентябрю дети научились читать, писать, говорить на бытовые темы. Понятно, что этих знаний было недостаточно, чтобы обучаться в классе, где для большей части ребят русский язык родной. Но у детей не было выхода, так как на родине из-за войны они не учились несколько лет.

Теперь один из братьев учится в 9 классе. Конечно, ему стало намного легче, но все равно на каждом уроке русского языка ему даются индивидуальные задания. Идет подготовка к итоговой аттестации, мальчик много работает над чтением и пониманием текста. Совсем по-другому, чем с классом, строится работа над подготовкой к написанию изложения: инофону трудно воспринимать тексты на слух, поэтому мы предлагаем ученику изложения на печатной основе, в которых предлагается найти основную мысль, ключевые слова, выделить микротемы, а затем записать переработанный текст в тетрадь. Самой сложной оказывается написание сочинения на заданную тему: ведется работа с речевыми клише, ребенок тренируется составлять текст, пользуясь словарями.

Таким образом, мы видим, что работа с детьми-билингвами и инофонами в русскоязычном классе очень сложна, требует дифференцированного подхода и постоянных усилий педагога.

.....

## Литература

*Парфенова Е. Л.* Возможности дифференцированного обучения в воспитании интереса к урокам русского языка // Воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку и культуре речи: Материалы VIIУшаковских чтений. Иваново, 2005.

*Эйдельман Н. Я.* Прекрасен наш союз. М., 1979.

О. В. Радиченко  
Санкт-Петербург, Россия

## Из опыта работы с испаноговорящими детьми, посещающими русскоязычную школу

За последние два года увеличилось количество жителей Венесуэлы, приезжающих в Санкт-Петербург работать по контракту. Подобного рода командировки продолжаются от года до нескольких лет, поэтому часто сотрудники переезжают целыми семьями. Встает вопрос, куда отправлять учиться детей. Решением для таких семей стала наша школа

– средняя общеобразовательная школа № 43 Приморского района Санкт-Петербурга, которая открывает двери для учащихся любых возрастов. Дети посещают уроки наравне со сверстниками, по желанию участвуют во внеурочной деятельности, дополнительно занимаются русским языком, а также посещают логопедические занятия. В данной статье хотелось бы поделиться опытом логопедической работы с испаноговорящими учащимися, овладевающими русским языком.

Режим занятий с испаноговорящими детьми строится следующим образом. Независимо от возраста все учащиеся в первый год обучения посещают занятия с группой первоклассников. Испаноговорящие дети обязательно внедряются в русскоязычную среду, занимаясь вместе с учащимися первых классов. На занятиях с первоклассниками проходит работа по предупреждению нарушений письменной речи, которая включает в себя следующие направления:

- развитие оптико-пространственного восприятия,
- развитие фонематического восприятия,
- развитие языкового анализа и синтеза,
- развитие словарного запаса,
- развитие грамматического строя речи,
- развитие связной речи.

В совокупности с уроками русского языка логопедические занятия облегчают испаноговорящим детям процесс овладения русским языком, а также, что немаловажно, процесс адаптации в школе.

Подробная работа по указанным направлениям позволяет младшим школьникам не просто быстрее овладеть языком, но приучает детей слышать и понимать носителей языка, дифференцировать звуки речи, смешиваемые как акустически, так и в произношении, из-за фонологических и фонетических различий в системе русского и испанского языков. Обучение в малых группах дает возможность детям работать более активно, чем в классе, что положительно влияет на развитие связной речи, а также снижает риск возникновения комплексов, страхов, неуверенности в себе. В дальнейшем дети смелее отвечают на уроках, общаются с одноклассниками.

Первое время на логопедических занятиях материал дается под перевод (задание объясняется по-русски, а затем переводится на испанский язык). Таким образом, испаноговорящие дети слышат русский и испанский вариант, постепенно привыкая к русской речи. Ближе к середине обучения количество испанской речи на занятиях значительно сокращается, а во втором полугодии на испанском языке объясняются только особо трудные для понимания темы или задания. К этому времени обычно учащиеся уже адаптированы и легко понимают как объяснение нового материала, так и задания. Они активно отвечают на вопросы наравне с русскоязычными учениками, общаются, выполняют устные и письменные работы.

Как показала практика, к концу первого года обучения заметны значительные изменения в устной и письменной речи испаноговорящих детей. Однако отмечаются определенные трудности в овладении звуковой и грамматической стороной речи, что не может не отразиться на письме.

Данные трудности возникают у всех учащихся и проявляются в большей или меньшей степени, поэтому на следующий год ребенок продолжает посещать логопедические занятия, на которых отрабатываются и углубляются полученные за первый год знания. Ведется более глубокая работа по развитию связной речи, грамматического строя речи, а также продолжается работа по развитию слухо-произносительной дифференциации. Если на первом году обучения основная часть работы ведется на уровне устной речи, то на следующий год полученные навыки переносятся на письмо.

Рассмотрим особенности произносительной стороны речи и грамматического строя испанского языка, которые неизбежно оказывают влияние на овладение русским языком.

В отличие от звуков русского языка, испанские гласные не редуцируются, то есть произносятся одинаково четко, независимо от того, в какой позиции они находятся. Гласные более напряженные и четкие, чем русские. Согласные произносятся ясно и отчетливо, не смягчаются перед гласными *e, i* или мягкими согласными, не оглушаются в конце слова (Дышлева 2009).

В испанском языке 5 гласных звуков: [i], [e], [a], [o], [u], которые условно соответствуют русским звукам [и], [э], [а], [о], [у]. Отсутствие гласного звука [ы] вызывает трудности дифференциации таких слов, как *мышка – мышка, мил – мыл*, провоцируя появление ошибок, как в устной, так и в письменной речи. Трудности усугубляются отсутствием смягчения согласных в испанском языке. Это проявляется также в письме при написании слов с мягким знаком.

На логопедических занятиях мы развиваем слухо-произносительную дифференциацию твердых и мягких согласных в русском языке. Следует обратить внимание на то, что после подробного объяснения и практики испаноговорящим учащимся значительно легче давалась слуховая дифференциация. Однако перенос навыков в письменную речь вызывал трудности, особенно при написании предложений и текстов.

Отсутствие оглушения согласных в испанском языке по сравнению с русским влияло только на произношение отдельных слов, а также на умение выполнять звуковой анализ слов. Следует сказать, что подобные трудности встречались только на начальных этапах обучения и никак не отражались в письменной речи.

Характерной особенностью испанского произношения является произнесение согласного звука [b], который соответствует русскому [б], но является более коротким и энергичным и в зависимости от позиции в

слове звук обозначается буквами B, b; V, v, которые, в свою очередь, могут служить обозначением и губно-губного щелевого звука. Данная особенность наиболее ярко отражалась в устных ответах и письменных работах испаноговорящих учащихся, вызывая трудности в дифференциации русских согласных звуков [б] и [в] и букв, их обозначающих. Так, например, слова *abuella*, *alfabeto*, *ventana* произносятся со звуком [b]. В русском языке слова **банка** и **вата** произносятся со звуками [б] и [в] соответственно. В то время, как у русскоязычных детей трудности дифференциации данных звуков встречаются крайне редко, у испаноговорящих детей мы встречаем вариант произнесения [банка] и [бата], который потом переносится на письмо. Таким образом, следует обратить внимание на важность дифференциации согласных звуков [б] и [в] и букв, их обозначающих, при обучении испаноговорящих учащихся русскому языку.

Помимо особенностей произношения на овладение устной и письменной речью влияла разница в грамматическом строе языка. Несмотря на то, что в испанском языке существительные могут быть женского и мужского рода, подобного рода дифференциация оказалась трудной при овладении русским языком. В некоторой степени это обусловлено несовпадением рода существительного в испанском и русском языках. Так, например, существительное *стол* относится к мужскому роду в русском языке, а в испанском *la mesa* – это существительное женского рода. Кроме того, в испанском языке отсутствуют имена существительные среднего рода, что усложняет процесс овладения категорией рода. В устной и письменной речи часто встречались ошибки согласования существительных с прилагательными, а также существительных с глаголами в прошедшем времени. Реже встречались ошибки словоизменения. Такие трудности в основном возникали при появлении новых, малознакомых слов. При образовании новых слов отмечались словообразовательные инновации, образованные суффиксальным способом, характерные для русскоязычных детей дошкольного возраста, например, *двор* – *дворчик*, а не дворик; *строить* – *стройщик*, а не строитель.

Однако важно отметить, что регулярная логопедическая работа по развитию грамматического строя речи, а также по развитию лексического запаса оказала положительное влияние на качество русской речи у испаноговорящих учащихся. К середине второго года обучения их диктанты мало отличались от диктантов русскоязычных учащихся, посещающих логопедические занятия, а также одноклассников. Устная речь стала более чистой, четкой, правильной, сократилось количество речевых ошибок. Наметилась стабильная положительная динамика в овладении русским языком.

В заключение хотелось бы сказать, что данный материал – это небольшая часть наблюдений за испаноговорящими младшими школьниками и за процессом овладения ими русским языком. Мы еще в начале



пути и хочется надеяться, что у нас будет возможность наблюдать этот процесс и углубляться в его изучение.

.....  
Литература

*Дышлева И. А.* Курс испанского языка для начинающих. СПб., 2009.

**О. И. Свириденко**  
*Минск, Беларусь*

## **Формирование речевой культуры учащихся начальных классов учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения**

Социальный заказ, сформулированный в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, требует совершенствования и обновления системы образования в связи с усилением роли человека в общественном развитии, переходом к новой парадигме образования, направленной на развитие у учащихся способностей самостоятельно добывать и творчески перерабатывать знания, создавать новое и укоренять его в практику (Экономический бюллетень 2015). Стратегической целью языкового образования становится формирование высокообразованной, высококультурной личности, которая органично интегрирована в культуру народа, сознательно и критически воспринимает услышанное, осмысленно читает, правильно пишет, свободно говорит, использует языковые средства в речевой деятельности в соответствии со своим индивидуальным развитием, владеет речевой этикой и проявляет творческие способности. Достижение этой цели невозможно без учета специфики современной языковой ситуации в стране. Языковая ситуация – «совокупность языков и языковых образований, обслуживающих некоторый социум (этнос и полиэтническую общность) в границах определенного региона, политико-территориального объединения или государства» (Мечковская 2001: 160). Языковая ситуация характеризует социально-коммуникативную систему в определенный период ее функционирования (Беликов, Крысин 2001).

По данным переписи населения 2009 года на территории Республики Беларусь проживают представители более 130 наций и национальностей. Среди них наиболее представлены белорусы (7 957 252 или 83,7%), русские (785 084 или 8,3%), поляки (294 549 или 3,1%), украинцы (158 723 или 1,7%), евреи (12 926), армяне (8 512), татары (7 316), цыгане (7 079), азербайджанцы (5 567), литовцы (5 087). Родным для 60% населения является белорусский язык, однако дома большинство жителей страны

(70%) разговаривает на русском языке. Государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский (Перепись 2009).

В стране работают более 3000 тысяч школ, гимназий, общеобразовательных лицеев. Тут учатся более 900 000 учащихся. Учреждения образования осуществляют обучение и воспитание детей на белорусском и русском языках. При этом на белорусском языке обучается 17,8% учащихся, на русском языке – 82,1%. Незначительное количество детей обучается на польском и литовском языках (ГИАЦ Мин.обр. Республики Беларусь 2009).

Процесс языкового образования протекает в условиях билингвизма. В учреждениях общего среднего образования обязательными для изучения являются два государственных языка. Однако степень владения ими у учащихся существенно отличается. Русский язык наиболее часто употребляется во всех сферах жизни, преобладает количество учебных заведений с русским языком обучения и воспитания, средства массовой информации на белорусском языке, ориентированные на детскую аудиторию, составляют небольшой процент от общего количества телевизионных передач и периодических изданий, существующих в стране.

В свою очередь, «феномен билингвизма неразрывно связан с проблемой формирования билингвальной личности, которая владеет и пользуется двумя языками – родным и неродным (вторым) – в одинаковой мере свободно» (Закирьянов 2012: 499). Это невозможно без воспитания речевой культуры на каждом из двух языков путем освоения личностью четырех важных ориентиров: 1) совокупности норм литературного языка, 2) совокупности этических установок своего народа, 3) совокупности целей и обстоятельств общения, 4) национального представления о красоте речи. Названные ориентиры составляют языковой, этический, коммуникативный и эстетический компоненты культуры речи (Матвеева 2003).

Поскольку овладение русским языком происходит в условиях двуязычного окружения, в процессе обучения можно удачно сочетать следующие компоненты: стимулы к использованию языка как средства общения, непосредственный доступ к языку и культуре русского и белорусского народов. Процесс овладения русским языком как вторым в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения строится по законам овладения родным (белорусским) языком и может быть представлен так:

- второй язык активно используется вместе с первым (белорусским) в повседневном общении;
- в процессе непосредственного общения с носителями языка большое значение имеют внеязыковые факторы (сами предметы, ситуация общения), что приводит к акцентированию внимания говорящего на содержании, предмете общения, а не на осмыслении языковых форм;

– второй язык спонтанно воспринимается в тесной взаимосвязи с культурой носителя языка.

Вместе с тем, изучение русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения имеет свои особенности. Структуру курса можно представить следующим образом.

1. *Устный курс*, 1 класс (30 часов).

2. *Вводный курс*, 2 класс. (12 часов).

3. *Систематический курс русского языка*, 2 класс (79 часов), 3–4 классы.

*Устный курс* является подготовительным этапом в системе обучения русскому языку как второму. Он направлен на «формирование у учащихся первоначальных умений и навыков речевой деятельности на русском языке (слушание и говорение) как основы коммуникативной компетенции» (Вучэбныя праграмы 2015: 39). Отбор содержания этого курса осуществлен с учетом ситуативно-тематического принципа. Процесс обучения организуется в соответствии с перечнем тем и ситуаций общения, заявленных в программе и учебном пособии (Антипова, Грабчикова 2010). Лексический минимум и речевые модели отобранных тем дают возможность формировать навыки общения учащихся на русском языке в различных жизненных ситуациях и решать воспитательные задачи учебного предмета «Русский язык». Очерченные темы отражены в прозаических и стихотворных произведениях русского фольклора, русской детской классики и произведениях современных авторов, которые учащиеся слушают и анализируют на уроках.

В ходе устного курса решается ряд задач, связанных с формированием элементов языковой, коммуникативно-речевой и лингвокультурологической компетенций учащихся первого класса.

Работа над усвоением орфоэпических норм произношения специфических звуков русского языка [г], [г'], [р'], [ч'], [щ'], [д'], [т'] (в изолированном предъявлении и в составе слов, входящих в скороговорки, потешки, стихотворения) способствует формированию языковой компетенции учащихся.

Упражнения, направленные на развитие умений воспринимать русскую устную речь, отличать ее от белорусской, на обогащение словаря учащихся русской лексикой, на построение небольших диалогов и собственных монологических высказываний на русском языке с использованием речевого образца, наводящих вопросов, ситуативных сюжетных картинок, на активизацию в устной речи формул речевого этикета (приветствия, прощания, благодарности), на чтение отдельных слов и предложений из 2–5 слов, на декламацию заученных наизусть стихотворений, способствуют формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся.

Знакомство с элементами культуры и быта русского народа, осознание красоты, богатства, выразительности и ценности русского языка, воспитание нравственных и эстетических качеств личности в процессе восприятия произведений русской детской литературы и устного народного творчества способствует формированию элементов лингвокультурологической компетенции.

Деятельность учащихся на уроках устного курса организуется в следующей последовательности: 1) слуховое восприятие первоклассниками различных по жанру произведений русской детской литературы и фольклора; 2) организованное общение на русском языке учащихся с учителем и друг с другом на основе прослушанных произведений.

Литературные тексты предъявляются школьникам через образцовую русскую речь учителя (чтение и рассказывание) или в форме звукозаписи, через электронные средства обучения. Прослушивание произведений сопровождается выполнением заданий, цель которых – проверка адекватности восприятия содержания текстов и включение учащихся в творческий процесс создания собственных высказываний на русском языке. Используются следующие виды заданий: ответы на вопросы учителя; драматизация, инсценирование сказок; разыгрывание диалогов, лексические игры, заучивание наизусть скороговорок, стихотворений.

*Вводный курс* представляет собой комплексные многоцелевые уроки, основная задача которых — «заложить у учащихся основы русского литературного произношения, культуры речи; научить их вслушиваться в звучащее слово, в устную речь других; слышать себя и осознанно контролировать собственное произношение, переключаясь с белорусского языка на русский и наоборот» (Вучэбныя праграмы 2016: 88).

Занятия на этом этапе обучения проводятся в виде интегрированных уроков (без деления на уроки языка и чтения). Второклассники знакомятся с особенностями звуко-буквенной системы русского языка, ее специфическими, по сравнению с белорусским языком, звуками и буквами (и, щ, ь). Организуется работа по дальнейшему формированию навыков русского литературного произношения специфических звуков, по выработке умений писать специфические русские буквы и, щ, ь, слова с этими буквами. В процессе чтения и слушания текстов разных жанров происходит дальнейшее накопление и обогащение словарного запаса школьников русской лексикой, формируются умения и навыки связной речи.

Деятельность учащихся на уроках вводного курса включает в себя ответы на вопросы по содержанию прочитанных и воспринятых на слух текстов, пересказ несложных текстов, составление небольших высказываний по вопросам учителя, картинкам, списывание отдельных слов, предложений, небольших текстов, составление словосочетаний и

предложений (по образцу, опорным словам), звуковой анализ односложных и двусложных слов.

*Систематический курс* русского языка направлен на «формирование у учащихся умений и навыков эффективного владения русским языком в различных ситуациях общения в устной и письменной форме» (Вучэбныя праграмы 2016: 84). Он включает в себя разделы «Звуки и буквы», «Слово» («Состав слова» и «Части речи»), «Предложение», «Текст». Изучение систематического курса осуществляется согласно дифференциально-систематическому принципу, предусматривающему усвоение русского языка с опорой на белорусский, концентрацию особого внимания на специфических явлениях русского языка, отличающих его от белорусского.

Факультативные занятия «Учимся говорить правильно» (1 класс), «Язык родной, дружи со мной...» (2–4 классы), «Речевой этикет» (3–4 классы) способствуют выработке умений и навыков, обеспечивающих свободное общение на русском языке в его устной и письменной форме.

Таким образом, формирование речевой культуры билингвальной личности является важной составляющей языкового образования в Республике Беларусь. Воспитание речевой культуры учащихся начальных классов на каждом из двух государственных языков требует дифференцированного подхода с точки зрения наличия или отсутствия языкового окружения. Успешность овладения вторым языком зависит от создания на уроках и внеклассных занятиях языковой среды, приближенной к естественной, от обогащения речи учащихся культурно маркированными языковыми единицами.

.....

## Литература

- Антипова М.Б., Грабчикова Е.С.* Русский язык: учебное пособие для 1 класса общеобразовательных учреждений с белорусским языком обучения. Минск, 2010.
- Беликов В.И., Крысин Л.П.* Социоллингвистика: учебник для вузов. М., 2001.
- Вучэбныя праграмы па вучэбных прадметах для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання. I клас. Мінск, 2015.
- Вучэбныя праграмы па вучэбных прадметах для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання. II клас. Мінск, 2016.
- Закрыянов К. З.* Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 1.

Е. А. Хамраева  
*Санкт-Петербург – Москва, Россия*

## Диагностика коммуникативных умений у детей-билингвов и инофонов

Современная система преподавания русского языка испытывает потребность в формировании КИМов (контрольно-измерительных диагностических материалов) для обеспечения диагностики речевых и коммуникативных умений ребенка-билингва и детей, изучающих русский язык как иностранный. С развитием методик диагностики детей тезис о когнитивном преимуществе детей-билингвов подтверждается, что делает билингвальное образование более привлекательным не только с точки зрения освоения ребенком второго языка в сензитивный период, но и с точки зрения создания условий для интеллектуального развития детей. На сегодняшний день практически во всех возрастных категориях от 3 до 14 лет остро возникла потребность централизованного создания и проверки материалов для диагностики и мониторинга уровня владения русским языком. По существу, отсутствие единства содержания и измерителей курса русского языка в детском возрасте может привести к дивергенциации билингвальной подготовки, отсутствию его единой нормативной составляющей.

С целью определения образовательного потенциала ребенка-билингва и с учетом построения компенсированных моделей обучения нами разработана система диагностических замеров, основанная на проверке объема коммуникативных умений в первом языке билингва и объема его переноса во второй язык. Формирование у ребенка билингвизма сопровождается качественным развитием когнитивной сферы ребенка, становление которой рассматривается в русле психолого-дидактической концепции развития личности, поскольку когнитивная сфера – это познавательная сфера личности.

В рамках классической психолингвистики установлены взаимосвязь языка и когнитивной сферы ребенка. Основными показателями, определяющими степень развития когнитивных функций, являются внимание, восприятие, память, ассоциативное мышление, пространственное мышление, логическое мышление, творческое мышление, аналитические операции, синтетические операции, комбинаторные способности. Установлена взаимосвязь билингвизма и когнитивного развития, которая характеризуется не столько объемом памяти, развитием внимания и т. п., сколько возможностью разнообразной обработки информации. Усвоение языка как средства речевой и мыслительной деятельности – это и одновременное усвоение всех его компонентов: семантического, синтаксического, лекси-

ческого, морфологического, морфо-синтаксического, фонематического и фонетического. Между ними сразу устанавливаются тесные взаимосвязи. Становление речи обеспечивает восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, которые формируются только при участии речи и опосредованы ею. Речь, как важнейшая высшая психическая функция, организует и связывает другие психические процессы (Выготский 1960: 371). Процесс порождения речи представляет собой переход от смысла, который существует в «образной форме», к тексту, который существует в языковой, знаковой форме, а процесс восприятия речи представляет собой переход от текста к смыслу.

Новизна создаваемых диагностических материалов состоит в том, что задания на тесту имеют когнитивную (метапредметную) и коммуникативную направленность как для детей-билингвов, владеющих русским языком как одним из родных, так и для детей, для которых русский неродной (детей РКИ). Проверяться должны не столько формально-теоретическое знание, сколько готовность к общению с носителями языка, готовность осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей. Ввиду особенностей детского возраста предполагается наличие в большом объеме визуального сопровождения при формулировке заданий.

Ученые отмечают у детей-билингвов лучшие показатели исполнительного контроля (executive control), который отвечает за внимание и концентрацию. Билингвы легче монолингвов переходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы. Практика сдерживания одного языка при употреблении другого отражается на любой деятельности, усиливая способности выполнения одновременно или в быстрой последовательности нескольких когнитивных заданий. Э. Биалисток, впервые установившая эти факты, утверждает, что билингвы осуществляют повышенный контроль лингвистических процессов, который выражается в способности анализировать когнитивные и коммуникативные компоненты (Биалисток 2016). Сбалансированность языков в жизни ребенка-билингва и показывает диагностика.

**Структура диагностики речи детей, изучающих РКИ.** Диагностический материал по РКИ состоит из заданий по пяти основным аспектам: восприятие речи на слух (аудирование), восприятие письменной речи (чтение), продуцирование письменной речи (письмо), устная речь (говорение), также планируется введение лексико-грамматических заданий. Задания в каждом разделе имеют разную степень сложности: они постепенно усложняются от первого к последующим. От уровня к уровню увеличивается объем и усложняются грамматические и лексические задания. Возможны изменения и типов заданий. В тестах уровней А1 и А2 должны проверять

ся навыки во всех видах речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), а также знания учащихся по грамматике. Предполагается также создание диагностических материалов промежуточного уровня – А1.1 для детей 6–7 лет, еще не полностью овладевших знаниями и навыками, соответствующими уровню А1. В тестах уровня А1.1 для детей РКИ грамматика не выделяется как отдельный аспект.

Особыми задачами в частности, является **создание диагностических материалов на метапредметной основе** (русский язык как основа развития ребенка и становления его когнитивной сферы). Необходимость в создании диагностирующих материалов для детей обусловлена невозможностью использования тестов для взрослых для проверки умений в иностранном языке у детей младшего школьного возраста. Обучение школьников ведется по учебникам, ориентированным на возраст учащегося, на темы, интересные и доступные этому возрасту. Проблема возникает и при выборе способа проверки изученного. В этом возрасте только формируются общеучебные навыки на родном языке: умение читать, писать, решать логические задачи. Но когда эти навыки не до конца сформированы на родном языке, возникают трудности и в их проверке на втором языке. Именно по этой причине необходима большая визуальная поддержка заданий теста для детей данного возраста.

**Концепция диагностического тестирования по русскому языку (7–8 лет).** Каждый субтест в итоге оценивается по 10-балльной шкале, что составляет 100%. Учащийся успешно сдал экзамен, если за каждый субтест получил не менее 6 баллов. Тестирование продолжается без перерыва 45 минут, без субтеста «Говорение». Преподаватель-наблюдатель подробно объясняет каждое задание и контролирует, поняли ли его дети, а также проверяет, подписана ли работа учеником.

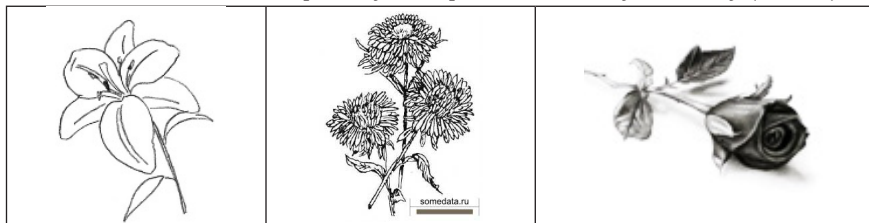
Тестирование состоит из следующих разделов: 1) «Аудирование»: преподаватель читает текст 2 раза, задание выполняется после второго прочтения текста (15 мин.), 2) «Письмо»: переписать текст (15 мин.), 3) «Чтение»: прочитать текст и выполнить задание (15 мин.), 4) «Лексика и грамматика»: выполнить задания (10 мин.), 5) «Говорение»: беседа по содержанию текста, звучащего в «Аудировании» (5 мин.).

### ***Аудирование***

*Текст для прослушивания:* Розу называют царицей всех цветов. Это растение с красивыми, пышными цветами разного цвета. Роза любит тепло и всегда растёт на солнечных участках. Это кустарник с жёсткими коричневыми стеблями и длинными крепкими корнями. Стебли розы покрыты шипами, но есть сорта, у которых совсем нет шипов. Листья у розы сложные, состоят из 5-8 маленьких листочков. Цветок розы распускается из бутона. Цвет лепестков бывает от светло-зелёного до бордового. Это очень красивый цветок с незабываемым ароматом!



Задание 1. Обведи картинку, которая соответствует тексту (1 балл)



Задание 2. Обведи нужные слова (3 балла)

<p><i>Какой ствол у розы?</i>                  коричневый                  зеленый</p>	<p><i>Какие корни?</i>                  Длинные, короткие                  Крепкие, тонкие</p>
--	--

Задание 3. Нарисуй розу и подпиши: *корень, стебель, шипы, ветка, бутон и цветок.*

**Чтение**

Задание: прочитай текст и выбери правильный вариант ответа (каждый правильный вариант – 2 балла).

**Волк**

Волки и собаки относятся к одному роду. Но волк отличается от собаки тем, что его ноги и шея сильнее собачьей. У волков никогда не бывает висячих ушей и закрученного хвоста. Зубы у волка очень острые, он сильный, страшный хищник. Этот зверь умный и осторожный, но когда он очень голоден, то становится очень смелым. Днем волк прячется, а ночью выходит на охоту. Обычно волки живут в глухих лесах.

Волк – санитар леса. Он нападает обычно на больных зверей и птиц.

- |                  |               |            |                 |            |
|------------------|---------------|------------|-----------------|------------|
| 1. Волк похож на | 2. Волк – это | 3. Волк    | 4. У волков не  | 5. Волк –  |
| А) тигра         | А) домашнее   | А) добрый  | бывает          | А) друг    |
| Б) собаку        | животное      | Б) веселый | А) висячих ушей | собаки     |
| В) осла          | Б) дикое      | В) умный   | Б) острых зубов | Б) санитар |
|                  | животное      |            |                 | леса       |
|                  |               |            |                 | В) брат    |
|                  |               |            |                 | человека   |

**Лексика и грамматика**

Задание 1: отметь вопрос, на который отвечает слово / словосочетание (3 балла).

- |                |                |             |
|----------------|----------------|-------------|
| 1) друзья      | 2) рисуют      | 3) на столе |
| А) кто?        | А) кто?        | А) куда?    |
| Б) что делать? | Б) что делают? | Б) откуда?  |
| В) какой?      | В) что?        | В) где?     |

Задание 2: какое слово лишнее? Обведи его (3 балла).

1) мяч, кубики, кукла, *платье*.

2) *помидор*, яблоко, апельсин, груша, виноград.

3) учитель, *самолет*, врач, пилот, шофер.

Задание 3: выбери и напиши подходящее по смыслу слово (4 балла).

Зеленый, синие, желтый, белый.

Например: роза – красная, лимон..., огурец..., брюки..., сахар...

### **Письмо**

Задание: перепиши текст (правильность написания букв – 5 баллов, слова переписаны без ошибок – 5 баллов).

Тело ежа покрыто иголками. Еж свертывается в шар, когда спит, и при всякой опасности. Ежи живут в полях, рощах и садах. Враги ежа – лиса и филин. К человеку еж привыкает очень быстро.

**«Говорение»** (по 2 балла за каждый правильный ответ). Во время субтеста «Говорение» проверяются навыки диалогической и монологической речи. Диалогическая речь – это речь поддерживаемая; экзаменатор может ставить в ходе ее уточняющие вопросы, подавать реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее). Проверяется способность тестируемого принять участие в беседе с использованием простых реплик, способность выразить свои вкусы, способность описать увиденное.

Приблизительные вопросы: 1) О каком цветке ты слушал текст сегодня? 2) Какого цвета бывают розы? 3) Когда мы говорим: бутон и цветок? 4) Тебе нравятся розы? Почему? 5) Какой твой любимый цветок? Почему?

Таким образом, диагностика билингов направлена на замеры коммуникативных, речевых и языковых компетенций, что предполагает включение когнитивного и лингвострановедческого компонентов за счет использования аутентичных материалов и моделирования естественных ситуаций общения или обучения. Языки в данной диагностической модели выступают не только как объект освоения, но и показателями сформированности когнитивной сферы личности.

Диагностические же материалы по РКИ для детей-инофонов нацелены на стимулирование широкого использования русского языка детьми в естественных коммуникативных ситуациях, возникающих в жизни ребенка.

.....

### **Литература**

Биалисток Э. Билингвизм: преимущества владения языками. 2016.

[Электронный ресурс]. URL: [<https://postnauka.ru/faq/67660#!>].

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

Е. Г. Щербакова  
Москва, Россия

## Из опыта работы с детьми-инофонами на логопедических занятиях

Увеличение миграционных процессов как по скорости, так и в количественном аспекте оказали значительное влияние на реализацию образовательных стандартов в современной московской школе. Ежегодно наша школа принимает значительное количество детей из республик бывшего СССР, не говорящих и не понимающих по-русски. Родители этих детей являются трудовыми мигрантами, и уровень их владения русским языком также близок к нулю. И детей, и их родителей смело можно назвать инофонами. Состав класса неспециализированной школы из рабочего района выглядит так: на одного московского ученика приходится до 5–7 детей разных национальностей, чаще всего с нулевым знанием русского языка. Это киргизы, узбеки, таджики, украинцы, молдаване, армяне. Не стоит забывать и о детях из российской глубинки, для которых московская речь звучит непривычно из-за ее быстрого темпа, а также некоторых особенностей московского произношения, в том числе пропуска окончаний. Итог – до 70% детей, не воспринимающих речь учителя московской школы.

Для оказания помощи учителю в данной ситуации важна работа учителя-логопеда, имеющего в своем арсенале средства для успешного развития речи: возможность работать в малокомплектных группах и осуществлять индивидуальный подход; гибкость коррекционной логопедической программы; владение множеством специальных приемов и наличие опыта развития речи при ее отсутствии.

Учитель-логопед может помочь в создании положительной мотивации у ребенка-мигранта, что является главным условием для любого обучения. Логопедические приемы используются учителем на уроках, изучаемые в классе темы отрабатываются на логопедических занятиях. Выполняя требования ФГОС, учитель-логопед в тесном контакте с учителем начальных классов формирует систему второго языка (русского) с нуля на фоне первого родного без помощи мамы и специалиста-переводчика.

Дети-инофоны, посещающие логопедические занятия с начала обучения в русскоязычной школе, уже на третий год дают резкий скачок в усвоении русского языка. У них исчезают нарушения звукопроизношения, они успешно справляются с заданиями по звукобуквенному анализу, выделению главного в тексте, изложению устного материала, усваивают понятия, языковые правила.

Для детей-инофонов, не посещавших логопедические занятия, характерны трудности перевода фонем в графемы (особенно правописание слогов с мягкими согласными), несформированность навыков письма и чтения: недописывание букв, слогов, обилие грамматических и орфографических ошибок, трудности в восприятии инструкций.

Как отмечено в учебном пособии Е. А. Хамраевой (2015: 30), к особенностям формирования билингвизма учащихся-инофонов относится сфера когнитивистики. Автор указывает, что «доминирующим подходом к обучению в мировой практике принято считать коммуникативно-когнитивный и системно-деятельностный подходы» (Там же: 33), позволяющие добиться успехов в метапредметной и личностных сферах. Именно поэтому на логопедических занятиях используются логоритмика, театральная деятельность, рисование, моделирование, конструирование.

Формирование устной русской речи для детей-инофонов происходит на базе формирования письма. Обучение звукобуквенному анализу осуществляется одновременно с формированием словаря и грамматического строя речи, развитием языкового анализа и синтеза на доступном, знакомом детям материале с максимальной визуализацией. Для ответа всегда даются опоры, алгоритмы. Каждое учебное действие оречевляется и многократно повторяется.

Особой популярностью у детей пользуется пособие «Пертра»: набор деревянных разноцветных фигур разных форм, предназначенных для строительства пирамидок. Если вначале дети просто играют в игры на определение цвета, формы, запоминание последовательности фигур, то на следующих этапах данные фигуры обозначают звуки, слова и т. д.

Для развития мелкой моторики используются специальные пособия: лабиринты из пособия «Пертра», рисование и письмо на песке с подсветкой. Все движения оречевляются. Для лабиринтов – направления движения, способ движения (катится – катятся, ползет – ползут, едет – едут). При работе на песке: на написанную букву придумать существительные, для нарисованной фигуры придумать действия, поставив глагол в прошедшее, настоящее, будущее время, учитывая род нарисованного предмета. Работа на песке формирует пространственное восприятие, подготавливая ребенка к усвоению предлогов, отсутствующих в родном языке. Дети рисуют по очереди разные фигуры, размещая их над, под, слева, справа, около. Получается картина, история, которую можно пересказать. А можно нарисовать на песке сказку «Репка», «Колобок», «Теремок». Развивается наглядно-образное мышление, способность выстраивать линейную последовательность образов, алгоритмов, что так необходимо при формировании навыка письма, решения математических задач.

Развитию чувства ритма, речемоторной координации способствуют чистоговорки. На их материале уточняется артикуляция гласных звуков,

с их помощью отрабатывается голосоведение, речевое дыхание, ритмизация речи.

Развитие временных представлений способствует не только пропедевтике усвоения временных категорий глагола и профилактике дисграфии, но и стимуляции познавательной активности, расширению представлений об окружающем мире, развитию лексико-грамматического строя речи, ее связности. Данная работа проводится во время физкультурминуток («Сутки»), специальных занятий с визуальными материалами (картинки-раскраски «Осень», «Зима», «Весна», «Семья»).

На протяжении 4-х лет особое внимание уделяется определению рода имен существительных, уточнению ударного слога в словах.

Значительные трудности у детей-инофонов (чьи родные языки относятся к тюркской языковой семье) вызывают дифференциация твердых и мягких согласных и обозначение мягкости согласных на письме. Поэтому на каждом занятии на протяжении всех 4-х лет обучения даются задания, помогающие освоить эту тему, с опорой на пособие «Страна звуков». На стенде один красный дом, где живут шесть гласных звуков, и четыре домика для согласных: большой синий с деревянной крышей (глухой, твердый), маленький зеленый с деревянной крышей (глухой, мягкий), большой синий с золотой крышей (звонкий, твердый), маленький зеленый с золотой крышей (звонкий, мягкий). На этом же стенде два «детских сада»: синий и зеленый – для слогов (из пособия Зайцева). Дети читают слоги, определяют домики для согласных, пишут, раскрашивают со зрительной опорой на стенд, составляют слова.

У детей-инофонов тяжело формируется словарь прилагательных. Развитию словаря прилагательных уделяется внимание на протяжении всех четырех лет обучения, ведется работа не только над смысловой окраской слов, но и над умением правильно согласовывать прилагательные с существительными. Очень популярна у детей игра-презентация, где составляется предложения «Прилагательное – существительное – глагол» с поочередной сменой слов.

С первого года обучения дети-инофоны знакомятся с примерами различных способов словообразования в русском языке. С приобретением навыка чтения и письма дети с удовольствием украшают листочками-словами «дерево – сад», находя среди них однокоренные.

Формирование умений и навыков суффиксального словообразования отрабатывается на именах существительных и прилагательных, что позволяет обогатить словарный запас. Формирование умений и навыков приставочного словообразования отрабатывается на глагольном словаре. Вначале рассматриваются однокоренные слова с приставками, уточняется изменение смысла слова. Дети упражняются в выборе необходимых по смыслу приставок в глаголах, данных в словосочетаниях и

предложениях (игра «Наземный транспорт» на материале стихотворения «Мы ехали-ехали, до моста доехали...»).

В логопедической группе занимаются не только дети-инофоны, но и русскоязычные дети с логопедическими проблемами и дети с ограниченными возможностями здоровья. Дети, хорошо владеющие русским языком, являются опорой на логопедических занятиях. Дети-инофоны, не имеющие логопедических нарушений, к 3-му году обучения могут быть успешнее своих русскоязычных одноклассников. Темп усвоения русского языка зависит и от возраста детей: чем младше ребенок, тем раньше он начинает воспринимать неродной язык, тем легче ему применять выученные правила на практике.

В нашей школе проводится мониторинг уровня речевого развития (Комплексный метод речевой диагностики М. А. Повалеевой (Справочник логопеда: 90–92)) и письма (методика О. Б. Иншаковой (Нейропсихологическая диагностика 2008)), где фиксируются ошибки по группам.

К концу 4-го года обучения в полиэтничном классе (4К) были получены результаты, сравнимые с результатами детей из параллельного класса, где не обучались дети-инофоны (4Л) (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Группы ошибок/ Дата обследования	Нарушения фонетического восприятия		Нарушения фонетического анализа и синтета		Нарушения анализа и структуры предложения		Нарушения анализа структуры текста		Графomotorные ошибки		Оптические ошибки		Нарушения лексико-грамматического строя речи		Орфографические ошибки	
	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л	4К	4Л
05.2014г.	13	16	8	10	17	16	42	15	11	14	0	0	7	0	4	7
09.2014г.	23	24	72	38	36	24	31	25	25	18	0	2	15	8	43	30
05.2015г.	23	21	27	18	11	24	25	16	12	14	0	1	15	10	16	26
09.2015г.	25	28	57	29	25	21	42	24	21	12	0	0	19	9	35	27
05.2016 г.	12	18	27	14	7	15	3	6	14	11	0	0	7	12	24	22
09.2016г.	15	15	16	26	0	9	24	13	10	9	0	0	10	18	21	18
05.2017 г.	13	8	16	10	4	1	4	4	8	6	0	0	12	7	22	11

Результаты показывают, что дети-инофоны воспринимают предложение и текст на уровне русскоговорящих детей, усвоенные знания к концу 3-го года не теряются за лето. Большое количество орфографических ошибок устраняется при отсутствии дефицита времени на выполнение заданий. Умение работать с текстом, которое проявили дети-инофоны, стало подтверждением эффективности нашей работы.

К концу 4-го года уровень речевого развития практически такой же, как и у русскоговорящих (см. таблицу 2).

Таблица 2.

	4К (полиэтнический)	4Л
словесные ассоциации	100	100
номинативная лексика	100	95
глагольная лексика	100	100
предикативная лексика	100	100
словоизменение	89	95
Простые предложения	100	84
распространенные предложения	93	100
вербальное мышление	93	90
словесные ассоциации	100	95
орфографическая зоркость	100	95
грамматические категории	57	79
планирующая функция речи	86	74
связная речь	43	26

Обучение детей-инофонов будет успешным при всесторонней помощи учителю начальной школы со стороны логопеда, психолога, специалиста-переводчика. Для создания ситуации успеха городские проверочные работы должны учитывать языковые особенности и этап обучения ребенка, не должны травмировать обучающегося завышенными для него требованиями. О преподавании русского как иностранного двумя учителями (носителем языка и иностранцем) говорится в работе С. Г. Тер-Минасовой (2008: 25–36). Таким образом можно избежать отрыва ребенка от родного языка, добиться эффективного формирования билингвизма и поликультурной среды, где с одинаковым уважением будут относиться к истории, культуре и языкам разных народов.

### Литература

Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, М., 2008.

Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2002.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.

Уша Т. Ю. Особенности формирования билингвизма учащихся-инофонов в семьях трудовых мигрантов // Мир науки, культуры, образования. 2014. №4 (47). С. 96–99.

Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика. М., 2015.

---

---

## УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ

---

---

- Абаева М. К., *Алматы, Казахстан* • 189  
Александрова Н. Ш., *Берлин, Германия* • 3  
Астафьева О. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 204  
Ахапкина Я. Э., *Москва, Россия* • 171  
Балтайс М. Д., • *Санкт-Петербург, Россия* • 88  
Вишневская Г. М., *Иваново, Россия* • 6  
Воробьева Т. А., *Санкт-Петербург, Россия* • 116  
Гэншоу И. В., *Саарбрюкен, Германия* • 198  
Диттмерс Т. И., *Гамбург, Германия* • 62  
Доброва Г. Р., *Санкт-Петербург, Россия* • 10  
Евграфова С. М., *Москва, Россия* • 175  
Еливанова М. А., *Санкт-Петербург, Россия* • 193  
Елисеева М. Б., *Санкт-Петербург, Россия* • 198  
Железнякова Е. А., *Санкт-Петербург, Россия* • 242  
Забродская А. Н., *Таллин, Тарту, Эстония* • 50  
Зиновьева Т. И., *Москва, Россия* • 247  
Исенина Е. И., *Иваново, Россия* • 121  
Казаковская В. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 93  
Карпова С. В., *Ларнака, Кипр* • 50  
Карпухина В. Н., *Барнаул, Россия* • 213  
Качан О. Г., *Минск, Беларусь* • 68  
Костюхина М. С., *Санкт-Петербург, Россия* • 30  
Краснощекова С. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 153  
Круглякова Т. А., *Санкт-Петербург, Россия* • 34  
Лаврентьева А. И., *Москва, Россия* • 247  
Лемяскина Н. А., *Воронеж, Россия* • 126  
Лыпкань Т. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 73  
Мальцева Н. Г., *Саратов, Россия* • 96  
Маркасова Е. В., *Пекин, Китай* • 159  
Ненонен О. В., *Тампере, Финляндия* • 165  
Николаева А.-М. Ю., *Москва, Россия* • 253  
Огольцева Е. В., *Москва, Россия* • 218  
Павлова Н. П., *Череповец, Россия* • 40



- Парфенова Е. Л., *Иваново, Россия* • 257  
Пеетерс-Подгаевская А. В., *Амстердам, Нидерланды* • 78  
Пивень А. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 41  
Пикалова И. В., *Иваново, Россия* • 257  
Протасова Е. Ю., *Хельсинки, Финляндия* • 101  
Пузанова Ю. С., *Санкт-Петербург, Россия* • 44  
Радиченко О. В., *Санкт-Петербург, Россия* • 260  
Разина Л. С., *Смоленск, Россия* • 226  
Рингблом Н. Е., *Стокгольм, Швеция* • 10, 50  
Риттер Н. В., *Гамбург, Германия* • 145  
Родина Н. М., *Москва, Россия* • 101  
Свириденко О. И., *Минск, Беларусь* • 264  
Семушина В. А., *Санкт-Петербург, Россия* • 193  
Сизова О. Б., *Санкт-Петербург, Россия* • 181  
Сосновцева Е. Г., *Санкт-Петербург, Россия* • 171  
Страшнова Т. В., *Ижевск, Россия* • 231  
Трофимович Т. Г., *Минск, Беларусь* • 83  
У Шилэй, *Пекин, Китай* • 159  
Устинова К., *Амстердам, Нидерланды* • 78  
Ушакова Т. А., *Иваново, Россия* • 235  
Хамраева Е. А., *Санкт-Петербург–Москва, Россия* • 269  
Харченко В. К., *Белгород, Россия* • 56  
Цейтлин С. Н., *Санкт-Петербург, Россия* • 106  
Чжан Цюнь, *Пекин, Китай* • 159  
Чмелёва Е. В., *Смоленск, Россия* • 25  
Шаяхмет А., *Алматы, Казахстан* • 131  
Щербакова Е. Г., *Москва, Россия* • 274  
Эйсмонт П. М., *Санкт-Петербург, Россия* • 134  
Яковлева И. В., *Ульяновск, Россия* • 110

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

---

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

#### ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА ..... 3

- Н. Ш. Александрова* Естественный билингвизм – явление  
исключительное, хоть и распространенное ..... 3
- Г. М. Вишневская* Билингвизм в контексте языковой глобализации ..... 6
- Г. Р. Доброва, Н. Е. Рингблом* Чем «херитажный» (унаследованный)  
язык отличается от второго (неродного)? ..... 10
- Е. В. Чмелёва* Обучение иностранным языкам: взгляд в прошлое ..... 25

### ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА. ЯЗЫКОВОЕ ОКРУЖЕНИЕ

#### МНОГОЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА ..... 30

- М. С. Костюхина* День родного языка в детском саду ..... 30
- Т. А. Кружлякова* Монолингв в билингвальном мире: первые шаги  
в восприятии иноязычной речи одноязычным ребенком ..... 34
- А. В. Пивень* О специфике языкового окружения якутско-русских  
детей-билингвов в Якутии ..... 41
- Ю. С. Пузанова* Основные этапы «погружения» в язык в условиях  
дошкольного билингвального образования ..... 44
- Н. Е. Рингблом, А. Н. Забродская, С. В. Карпова* Организация  
благоприятных условий для сохранения и развития  
русского языка в двуязычной среде. Опыт двуязычных  
семей в Швеции, Эстонии и на Кипре ..... 50
- В. К. Харченко* «Советский билингвизм» глазами студентов  
национального отделения (1991 г.) ..... 56

### ОСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

#### В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ ..... 62

- Т. И. Диттмерс* Реализация глухих и звонких смычных согласных  
в немецко-русском языковом контакте: время начала озвончения . 62
- О. Г. Качан* О влиянии близкородственного языка на устную речь  
дошкольников в условиях русско-белорусского  
двуязычия ..... 68
- Т. В. Лыпкань* Типичные нарушения согласных в речи русско-немецких  
детей-билингвов в Германии ..... 73

<i>А. В. Пеетерс-Подгаевская, К. Устинова</i> Освоение звукопроизводства двуязычными детьми (на материале речи русско-голландского билингва) . . . . .	78
<i>Т. Г. Трофимович</i> Русская речь белорусских младших школьников: из опыта анализа орфоэпических трудностей . . . . .	83

**ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА  
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ . . . . . 88**

<i>М. Д. Балтайс</i> Особенности усвоения русских пространственных предлогов русско-латышскими детьми-билингвами . . . . .	88
<i>В. В. Казаковская</i> Именное словообразование в речи моно- и билингвальных детей раннего возраста . . . . .	93
<i>Н. Г. Мальцева</i> Индивидуальные детские стратегии в расширенном контексте . . . . .	96
<i>Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина</i> Овладение согласованием в роде у монолингвов и билингвов . . . . .	101
<i>С. Н. Цейтлин</i> К проблеме освоения русской морфологии иноязычным и русскоязычным ребенком . . . . .	106
<i>И. В. Яковлева</i> Предлоги <i>на</i> и <i>в</i> : усвоение пространственных отношений детьми раннего возраста в условиях моноязычия и двуязычия . . . . .	110

**ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА  
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ.  
РЕБЕНОК И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА . . . . . 116**

<i>Т. А. Воробьева</i> Кросслингвистический лексический тест: анализ ответов русскоязычных детей-монолингвов и инофонов . . . . .	116
<i>Е. И. Исенина</i> Роль обобщения и социальной категоризации в развитии первых высказываний ребенка раннего возраста (на русском и английском языках) . . . . .	121
<i>Н. А. Лемайсина</i> Родной язык и иностранный язык в языковом сознании младшего школьника . . . . .	126
<i>А. Шаяхмет</i> Лингвокультурное восприятие фразеологизмов казахскими детьми-билингвами . . . . .	131
<i>П. М. Эйсмонт</i> Актантная структура глаголов речи в устных связных детских текстах . . . . .	134

**ОСВОЕНИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ. 140**

<i>Н. П. Павлова</i> «Класная работа, дамашняя...» (русская орфография в письме ребенка-инофона) . . . . .	140
<i>Н. В. Риттер</i> Чтение вслух на русском языке в детском и подростковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении . .	145

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИЛИНГВА...</b>	<b>153</b>
<i>С. В. Краснощекова</i> Особенности микроструктуры письменных нарративов, порожденных взрослыми инофонами .....	153
<i>Е. В. Маркасова, У Шилэй, Чжан Цюнь</i> Стилистическая трансформация на занятиях РКИ: «У попа была собака ...».....	159
<i>О. В. Ненонен</i> Лексико-грамматическое наполнение нарративов у двуязычных детей младшего школьного возраста (русско-финский билингвизм) .....	165
<b>ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ДИГЛОССИЯ И ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА.....</b>	<b>171</b>
<i>Я. Э. Ахапкина, Е. Г. Сосновцева</i> Корпус детской письменной речи: StartWrit .....	171
<i>С. М. Евграфова</i> Освоение метаязыка науки и языка обучения: вопросы, ответы, коммуникативные неудачи .....	175
<i>О. Б. Сизова</i> «Второй» язык: другой путь освоения первого языка .....	181
<b>МЕТОД CASE STUDY В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА .....</b>	<b>189</b>
<i>М. К. Абаева</i> Феномен отрицательного билингвизма: анализ речи русско-казахского билингва 2–5 лет .....	189
<i>М. А. Еливанова, В. А. Семушина</i> К вопросу о стратегиях речевого поведения детей-билингвов и детей-монолингвов при совместной деятельности .....	193
<i>М. Б. Елисеева, И. В. Гэншоу</i> Типы речевых ошибок в речи полиязычных сестер из Люксембурга .....	198
<b>РЕБЕНОК И МНОГОЯЗЫЧИЕ КУЛЬТУРЫ .....</b>	<b>204</b>
<i>О. В. Астафьева</i> Культурный билингвизм и парадоксы интерпретаций басенных истин .....	204
<i>В. Н. Карпухина</i> Аксиологические характеристики дискурсов персонажей современной детской литературы: иноязычная речь на страницах дилогии Бориса Акунина и Глории Му .....	213
<i>Е. В. Огольцева</i> Ребенок как субъект и образ сравнения в семантической структуре компаративных фразеологизмов.....	218
<i>Л. С. Разина</i> Читательская компетентность современной молодежи ...	226
<i>Т. В. Страшнова</i> Особенности понимания художественных текстов детьми-билингвами младшего школьного возраста .....	231
<i>Т. А. Ушакова</i> О кодах восприятия образов животных-компаньонов детьми-билингвами из Ингушетии, Сирии и Азербайджана .....	235

<b>ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>242</b>
<i>Е. А. Железнякова</i> Переключение кодов у детей мигрантов: методический аспект .....	242
<i>Т. И. Зиновьева, А. И. Лаврентьева</i> Факторы освоения детьми мигрантов русского языка как второго (неродного) в условиях многоязычия столичного региона .....	247
<i>А.-М. Ю. Николаева</i> О когнитивном потенциале билингвальных образовательных программ (из опыта English Nursery and Primary School) .....	253
<i>Е. Л. Парфенова, И. В. Пикалова</i> Работа с детьми-билингвами и инофонами на уроках русского языка (из опыта работы Ивановского Интердома) .....	257
<i>О. В. Радиченко</i> Из опыта работы с испаноговорящими детьми, посещающими русскоязычную школу .....	260
<i>О. И. Свириденко</i> Формирование речевой культуры учащихся начальных классов учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения .....	264
<i>Е. А. Хамраева</i> Диагностика коммуникативных умений у детей-билингвов и инофонов .....	269
<i>Е. Г. Щербакова</i> Из опыта работы с детьми-инофонами на логопедических занятиях .....	274
<b>УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ</b> .....	<b>279</b>

В сборник вошли материалы международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики», которая ежегодно проходит в Санкт-Петербурге с 1994 г. Авторы сборника – лингвисты, психологи, дефектологи, специалисты в области преподавания русского языка как иностранного.

Конференция 2017 года посвящена проблемам освоения русского языка как второго родного в условиях массового билингвизма, исследованиям унаследованного языка, вопросам освоения ребенком и преподавания в детской аудитории русского языка как неродного, теоретическим основам изучения детского билингвизма.

