

На правах рукописи

КОРОВУШКИН Петр Валерьевич

**ЛЕКСИКОН БИЛИНГВАЛЬНОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ
ОДНОВРЕМЕННОГО ОСВОЕНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКОВ В МОНОЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬЕ**

Специальность 10.02.19 – теория языка

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Ярославль – 2014

Работа выполнена на кафедре германской филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Научный руководитель: **Грудева Елена Валерьевна**,
доктор филологических наук, профессор
зав. кафедрой отечественной филологии
и прикладных коммуникаций
ФГБОУ ВПО «Череповецкий
государственный университет»

Официальные оппоненты: **Салихова Эльвина Ахнафовна**,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры языковой
коммуникации и психолингвистики
ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный
авиационный технический университет»

Абрамова Ирина Евгеньевна,
доктор филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой иностранных языков
гуманитарных направлений
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государствен-
ный университет»

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

Защита диссертации состоится «__» _____ 2014 г. в ____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.307.05 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук при ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» по адресу: 150014, г. Ярославль, Которосльская наб., д.46-в, ауд. 506.

Отзывы об автореферате направлять по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108, диссертационный совет Д 212.307.05.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108, а также на сайте <http://yspu.org/>.

Автореферат разослан «__» _____ 2014 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат филологических наук, доцент

Л.И. Зими́на

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Данная работа выполнена в русле возрастной билингвологии (онтобилингвологии), которая возникла как междисциплинарное направление с использованием принципов и методов лингвистики детской речи (онтолингвистики) и билингвологии. Разрабатывая проблемы речевой деятельности ребенка при формировании индивидуального билингвизма в ходе одновременного или последовательного, естественного или искусственного усвоения двух и более языков, в процессе социализации в одноязычном или двуязычном обществе, возрастная билингвология неразрывно связана с психолингвистикой и социолингвистикой. В настоящей диссертации предпринято системное описание русского и английского лексиконов билингвального ребенка в возрасте до трех лет, который с рождения усваивает русский и английский языки в моноэтническом русскоязычном окружении по принципу «один родитель – один язык». В таких условиях неизбежно взаимодействие языков, поэтому работа затрагивает и ряд проблем контактной лингвистики.

Актуальность исследования заключается в том, что русско-английский билингвизм в нашей стране получает все более широкое распространение в связи с проникновением английского языка во все сферы жизни людей, в том числе и в семейное общение. Современные родители, владеющие английским языком, даже если он не является родным, имеющие знания об особенностях детского билингвизма, могут формировать билингвизм своих детей с первого года их жизни. Однако специальных работ, посвященных описанию и анализу проблем раннего детского билингвизма, пока недостаточно. Это обусловило выбор темы данного исследования и его специфику.

Степень исследованности проблемы. Изучению проблем детского билингвизма, который формируется на основе одновременного усвоения двух языков, посвящено достаточно много работ зарубежных ученых (Э. Бялысток, А. ДеХоувер, М. Дучар, У. Ланверс, Э. Ланца, Ю. Майзель, Н. Рингблом и др.). На русско-английском материале таких исследований за рубежом не проводилось, а в отечественной науке изучением этих проблем занималась только Г.Н. Чиршева. Ее труды достаточно полно освещают проблемы раннего детского билингвизма в русских семьях, однако всесторонний комплексный анализ формирования раннего лексикона билингвального ребенка с учетом специфики всех его составляющих и этапов развития ею не проводился. Работ, в которых применяется метод интроспективного исследования билингвальности и сопоставления детского билингвизма двух поколений в одной семье, пока нет, по крайней мере – в отечественной лингвистике.

Цель работы – выявить качественные и количественные характеристики русского и английского лексикона ребенка до трех лет, установить влияние инпута на особенности развития его билингвальности в условиях моноэтнического окружения.

Для достижения цели исследования ставятся следующие *задачи*.

1. Обобщить и систематизировать достижения билингвологов, исследовавших одновременное усвоение двух и более языков детьми.
2. Выявить специфику формирования билингвального русско-английского инпута в русской моноэтнической семье: последовательность применения персонального принципа формирования билингвизма, темпоральных и функциональных характеристик инпута, применение коммуникативных стратегий.
3. Установить особенности использования встречных стратегий ребенка, способствующих или препятствующих формированию его билингвизма.
4. Описать динамику формирования рецептивной, репродуктивной и продуктивной частей билингвального лексикона ребенка до трех лет с учетом этапов речевого развития.
5. Описать семантические, фонетические и грамматические характеристики лексем, составляющих билингвальный словарь ребенка до трех лет.
6. Выявить специфику взаимодействия русских и английских лексем в высказываниях ребенка до трех лет.
7. Сопоставить возрастные особенности формирования англоязычного и русскоязычного лексикона наблюдаемого ребенка с результатами других исследований русско-английского детского билингвизма, в том числе и билингвизма автора данной работы.
8. Установить количественные характеристики развития билингвального словаря наблюдаемого ребенка на нескольких возрастных этапах до трех лет.

Объект исследования – онтогенез билингвальной речевой деятельности ребенка, осваивающего русский и английский языки с рождения, а также речевая деятельность взрослых, обращенная к ребенку (инпут) как неотъемлемая составляющая речевой среды в процессе формирования индивидуального билингвизма.

Предмет исследования – лингвистические (семантические, грамматические и фонетические) особенности русско-английского билингвального лексикона ребенка в моноэтнической семье на ранних этапах онтогенеза – от рождения до трех лет.

Эмпирическая база исследования представлена несколькими категориями: 1) 119 видеозаписей объемом более 120 часов, сделанных в период с февраля 2011 г. по январь 2014 г.; видеозаписи осуществлялись еженедельно в домашних условиях, когда с ребенком общаются родители, бабушка и дедушка, иногда – другие родственники и гости; 2) дневниковые записи папы, мамы, бабушки и дедушки, сделанные в тот же период, во время общения дома и на прогулках; 3) в качестве дополнительного материала – для проведения сопоставительного анализа – используются дневниковые записи других родителей, общающихся с детьми на русском и английском языках.

Специфика формирования такого билингвизма у наблюдаемого ребенка (Миши) заключается в том, что русский язык усваивается от его носителей (мамы, бабушки, дедушки, других взрослых и детей), а английский – от русскоязычных папы, бабушки и дедушки, которые не являются носителями английского языка. Бабушка и дедушка преподают английский язык и лингвистику в университете, регулярно говорят, читают и пишут по-английски. Папа мальчика (Петя) сам осваивал английский язык по принципу «один родитель – один язык»: мама разговаривала с ним по-русски, а папа – по-английски с первых месяцев жизни и по настоящее время.

Методы сбора материала являются активными и определяются лонгитюдным характером исследования: наблюдение, в том числе и включенное, видеофиксация, письменная фиксация речевых фактов; опрос родственников и знакомых, которые общаются с ребенком.

Методы исследования:

1) метод теоретико-лингвистического анализа научных концепций для формирования понятийно-терминологического аппарата исследования и систематизации достижений возрастной билингвологии;

2) описательный метод – для описания фонетических, грамматических и семантических характеристик билингвального словаря;

3) сопоставительный метод: а) для сравнения возрастных особенностей лексикона нескольких билингвальных детей, осваивающих русский и английский языки одновременно; б) для сравнения качественных и количественных характеристик инпута в формировании билингвизма разных детей; в) для выявления наиболее эффективных приемов развития русско-английского раннего детского билингвизма;

4) метод интроспекции – для анализа особенностей собственного билингвального развития автора работы;

5) метод кейсов – для подробного анализа речевого развития отдельного ребенка с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей формирования его билингвизма;

6) метод моделирования речевого поведения ребенка, в моноэтнической русской семье осваивающего русский и английский языки одновременно, а также взрослых, формирующих его билингвизм;

7) прием описательно-статистического анализа для установления количественных показателей развития билингвального словаря ребенка.

Методологическую и теоретическую базу исследования составили положения трудов отечественных и зарубежных ученых по билингвологии (см. работы Н.Ш. Александровой, Дж. Барнс, К. Бейкера, Э. Бялысток, Н.В. Гагариной, Ф. Грождана, А. Дехоувер, С. Дёпке, М. Дучар, А.Н. Забродской, Н.В. Имедадзе, Э. Ланца, В. Леопольда, Е. Мадден, Ю. Майзеля, Н. Мюллер, Е.Ю. Протасовой, Н. Рингблом, Дж. Сондерса, Г.Н. Чиршевой, М. Эйдман), психолингвистике (Л.С. Выготского, А.А. Залевской, И.Г. Овчинниковой, Э.А. Салиховой, Т.В. Черниговской), социолингвистике (см. работы В.Б. Гулида,

Д. Кристала, Н.С. Старжинской, Д.Н. Дж. Фишмана, Чернова, А. Шаяхмет), онтолингвистике (см. работы Э. Бейтс, М.Д. Воейковой, Т.А. Кругляковой, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин), лексикологии (см. работы Е.В. Грудевой), семантике (см. работы Э.А. Салиховой).

Научная новизна исследования заключается: 1) в изучении комплекса проблем раннего детского билингвизма с позиций психолингвистического метода интроспекции; 2) в проверке новых гипотез формирования билингвального лексикона, выдвинутых в зарубежной и отечественной билингвологии; 3) в выдвигании новых гипотез на материале русско-английского раннего детского билингвизма; 4) в комплексном использовании монолингвального и билингвального подходов к анализу коммуникативной активности двуязычного ребенка; 5) в установлении общих и специфических черт развития билингвальных детей, одновременно усваивающих (а) любые два языка, (б) русский и английский языки; 6) в сопоставлении качественных и количественных характеристик инпута с особенностями речи билингвальных детей.

Теоретическая значимость заключается в дальнейшей разработке комплекса лингвистических и лингводидактических проблем раннего детского билингвизма; в уточнении ряда аспектов взаимодействия языка и культуры, языка и мышления в одноязычном обществе, межличностного общения в моноэтнической семье; в разработке алгоритма исследования активного и пассивного словаря на ранних этапах индивидуального билингвизма в онтогенезе; в выявлении форм взаимодействия языков при их одновременном усвоении на ранних этапах онтогенеза как одной из проблем контактной лингвистики; в установлении специфики социализации билингвального ребенка в моноэтническом и монокультурном обществе.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения опыта формирования раннего детского билингвизма в других семьях. Результаты исследования можно использовать в подготовке курсов лекций по психолингвистике, онтолингвистике, социолингвистике, билингвологии, методике преподавания иностранных языков.

Положения, выдвигаемые на защиту.

1. Ранний детский билингвизм формируется как естественный не только в биэтнических (смешанных), но и в моноэтнических семьях, поскольку при одновременном освоении двух языков отсутствует специальное обучение – так же, как при усвоении одного родного языка.

2. Моноэтнический детский билингвизм в условиях одновременного усвоения двух языков характеризуется как несбалансированный, с ярко выраженной доминантностью языка общества, в котором растет ребенок.

3. Темпоральные и функциональные параметры инпута определяют следующие характеристики формирования раннего детского билингвизма: степень сбалансированности, объем словаря на каждом языке, особенности взаимодействия языков в речи ребенка.

4. Стратегии ребенка в ходе освоения двух языков в моноэтнической семье зависят как от родительских стратегий, применяемых при формировании его билингвизма, так и от индивидуальных особенностей ребенка. Наиболее заметная стратегия – стратегия облегчения (*relief strategy*) – реализуется по-разному в зависимости от компонентов коммуникативных ситуаций.

5. Раздельность формирования двух лексических систем обеспечивается как принципами и методами формирования билингвального инпута, последовательно применяемыми окружающими взрослыми, так и различиями двух языковых систем на всех уровнях.

6. Взаимодействие между лексемами двух языков в высказываниях ребенка наблюдается на протяжении всего билингвального развития, но не является свидетельством единой смешанной языковой системы. Количественное и качественное соотношение таких высказываний на разных этапах развития зависит от специфики коммуникативных ситуаций, которые активизируют обе языковые системы.

7. Формирование билингвального словаря ребенка идет разными темпами на разных этапах речевого развития: с преобладанием рецептивного словаря на самых ранних этапах и с параллельным развитием его репродуктивного и продуктивного словарей на последующих этапах. Несбалансированность словаря проявляется не только и не столько в количественных показателях объема словаря на каждом языке, сколько в том, что в доминантном языке лексемы из рецептивного и репродуктивного словарей стабильно и динамично переходят в продуктивный словарь. В недоминантном языке при недостаточной насыщенности инпута наблюдаются разнонаправленные процессы между рецептивным, репродуктивным и продуктивным словарем: лексика поступает в продуктивный словарь, но и из активного употребления возвращается в рецептивный или репродуктивный словарь ребенка.

8. Дифференциация языков ребенком является внешним проявлением осознания разных языков в его речевой деятельности. О начале этого процесса сигнализирует появление в его активном лексиконе первых межъязыковых функциональных эквивалентов. В дальнейшем, в течение нескольких лет дифференциация языков может выражаться по-разному на разных этапах: в выборе лексем из того или другого языка или отказа от их использования – при наличии тех и других в инпуте, в спонтанном переводе, в переключениях-дублированиях.

Апробация работы. Результаты диссертационного исследования изложены в докладах на семи конференциях: пяти международных (в Екатеринбурге, Москве, Череповце и Санкт-Петербурге) и двух всероссийских (в Череповце). Опубликовано 10 статей, в том числе 4 – в изданиях из списка ВАК (общий объем публикаций – 4,5 п.л.). Материалы и результаты исследования используются в курсах лекций по билингвологии, контактной лингвистике, социолингвистике, психолингвистике и онтолингвистике, читаемых для студентов

бакалавриата и магистратуры в Череповецком государственном университете и в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту специальности 10.02.19 – «Теория языка», в частности, следующим областям исследования:

– п. 11 Психолингвистика: Психолингвистические аспекты онтогенеза мышления и речи. Усвоение языка путём имитаций и действий по аналогии. Социализация как один из основополагающих моментов формирования интеллектуальной и речевой деятельности ребёнка. Комплексное изучение коммуникации ребенка как триады аспектов, форм и средств и рассмотрение эволюции отдельных компонентов этой триады, а также коммуникативной системы в целом.

– п. 12 Социолингвистика: Язык в межличностных отношениях. Языковое поведение индивида. Коммуникативный репертуар индивида. Индивидуальная диглоссия. Билингвизм индивида и его разновидности (координативный и смешанный, рецептивный и репродуктивный).

Структура работы: Введение, три главы, заключение, список литературы, приложение.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В Главе 1 «История изучения и проблематика раннего детского билингвизма» рассматривается следующий ряд теоретических проблем: история и проблематика исследований детского билингвизма за рубежом и в России; изучение детского билингвизма в биэтнических и моноэтнических семьях; отношение к детскому билингвизму в обществе; критерии выделения и типы детского билингвизма; проблемы определения детского билингвизма.

На основании анализа данной проблематики сформулированы следующие авторские концептуальные позиции.

1. Исследование раннего детского билингвизма за более чем сто лет своей истории позволило охватить огромный круг проблем, затрагивающих глобальные вопросы когнитивного и речевого развития ребенка, взаимодействия языка и мышления, языка и общества, языка и личности.

2. Для отечественной науки многие проблемы раннего детского билингвизма по-прежнему остаются недостаточно изученными, хотя за последнее десятилетие исследования в этой области заметно активизировались. Специфика отечественной детской билингвологии заключается в том, что практически все комбинации языков включают русский язык в сочетании: а) с национальными языками на территории России, б) с языками бывших советских республик на их территориях, в) с иностранными языками на территории России, г) с языками других стран в семьях иммигрантов из России. В качестве особого

направления в России за последние годы выделились исследования, связанные с формированием русской речи у детей-инофонов из семей иммигрантов, которые представляют разные национальности и языки.

3. Большинство исследований в России характеризует монолингвальный подход к проблемам детского билингвизма: ученых чаще всего интересуют проблемы в речи детей только на одном из усваиваемых ими языков. Такой подход применяется обычно при исследовании речевой деятельности инофонов. Билингвальный подход, учитывающий все составляющие двуязычной компетенции детей, те процессы, которые связаны с формированием и развитием билингвизма (переводческая активность, переключения кодов, интерференция, биграмотность, отношение к языкам и др.), применяется в трудах российских билингвологов при изучении одновременного освоения двух языков, при исследовании кодовых переключений и интерференции.

4. Характерная черта развития отечественной детской билингвологии – активное участие в ее формировании русскоязычных ученых, бывших соотечественников, которые активно исследуют проблемы русской речи детей за рубежом – в своих семьях, в детских садах и школах.

5. Для исследования любого билингвизма и его типов важны обязательные критерии, которые позволяют говорить о его наличии у индивида: компетенция и коммуникативная активность. Для описания специфики изучаемого нами раннего детского билингвизма значимы также следующие критерии: возраст формирования, способ формирования, этнолингвистическая среда формирования. По этим пяти критериям наблюдаемый нами детский билингвизм двух трехлетних детей можно охарактеризовать как несбалансированный, моноэтнический, монокультуральный, естественный, младенческий. При этом есть и различия: у Пети он активный и продуктивный, а у Миши – пассивный и рецептивный.

На основании рассмотренных выше позиций предложено концептуальное определение раннего детского билингвизма, основанного на одновременном освоении двух языков: *ранний детский билингвизм* представляет собой овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает коммуникацию на каждом из них в соответствии с его возрастными особенностями, в устной форме реализации, в одной или нескольких сферах общения.

В **Главе 2 «Проблемы формирования двуязычного инпута в семье»** рассматриваются принципы формирования детского билингвизма, проблемы обеспечения сбалансированного двуязычного инпута, стратегии и методы, применяемые родителями и детьми.

Персональный принцип «один родитель – один язык» - один из основных способов реализации общеизвестного принципа «один человек – один язык». Он позволяет формировать детский билингвизм как в биэтнических, так и в моноэтнических семьях. Из известных 4 схем реализации персонального принципа формирования билингвизма, в каждой из которых возможны 4 варианта их применения (Чиршева 2012: 77-89), в смешанных (биэтнических)

семьях чаще всего применяется первая, а в моноэтнических – третья. Первая схема предусматривает, что родные языки у родителей разные, но один из них совпадает с языком общества, и при этом каждый из родителей говорит с ребенком на своем родном языке. Согласно третьей схеме, родным языком для обоих родителей является язык общества, в котором они живут, но при этом один из родителей разговаривает на неродном для себя и для общества языке. Для обеих схем самым популярным вариантом реализации является первый, который предусматривает, что родители друг с другом в присутствии ребенка разговаривают на языке общества. Формирование билингвизма Пети и билингвизма его детей основано на применении первого варианта третьей схемы персонального принципа. Этот вариант зарекомендовал себя как наиболее распространенный и удобный, но недостаточно эффективный для формирования сбалансированного билингвизма: язык общества и родной для всех членов семьи язык доминирует во всех ситуациях. Поэтому достичь сбалансированного двуязычного инпута только на основе применения персонального принципа практически невозможно.

Применение локального принципа предполагает разделение всех коммуникативных ситуаций на две части: в одних общаются на одном языке, в остальных – на другом языке. Чаще всего один язык становится «домашним», а другой используется за пределами дома. Для моноэтнических семей, постоянно проживающих в иноязычной стране, последовательное применение локального принципа позволяет сохранить родной язык в общении взрослых и детей. Темпоральный принцип при формировании детского билингвизма считается неэффективным, так как предполагает чередование языковой активности на двух языках через определенные промежутки времени. Без дополнительных опор этот принцип не дает возможности достичь хороших результатов. Содержательный (предметно-тематический) принцип предполагает, что с ребенком на разные темы разговаривают на разных языках. Этот принцип при одновременном усвоении двух языков применяется вынужденно и кратковременно, поскольку с маленьким ребенком невозможно договориться о том, как разделить между двумя языками разные темы.

Наиболее эффективными для билингвального развития ребенка считаются персональный и локальный принципы. Причем, если персональный принцип не ограничен ни типом семьи (моноэтническая или биэтническая), ни страной проживания, то локальный принцип такие ограничения имеет: он более эффективен в моноэтнических семьях, живущих в тех странах, где они составляют языковое меньшинство. Несмотря на некоторые слабые места, наиболее надежным является персональный принцип, который учитывает объективные и субъективные лингвокультурные характеристики семьи и общества.

Достичь реально сбалансированного инпута чрезвычайно сложно: это означает, что на каждом языке с ребенком общаются одинаковое время, одинаковое количество собеседников, все виды речевой деятельности одинаково активно

представлены на каждом языке. Практика показывает, что такие условия не соблюдаются ни в одной семье. В обеих наблюдаемых семьях по-русски с детьми разговаривали мамы, которые в первые два-три года проводили дома больше времени, чем папы, поэтому объем русскоязычного инпута в темпоральном отношении значительно превышал объем англоязычного инпута. В семье Пети наибольший объем англоязычного общения с его сыном приходился на выходные и не превышал 30 % от всего инпута, а в будни составлял не более 10–15 %. Такие темпоральные показатели инпута не позволяют ожидать развития у ребенка сбалансированного билингвизма. Другой показатель обеспечения инпута – его функциональное разнообразие: учитываются сферы общения и виды деятельности, где нужно использовать каждый язык, а также количество и социолингвистические характеристики собеседников, которые разговаривают с детьми на том и другом языке.

Если максимально представлены два параметра (1) одновременное начало общения на этих языках и (2) сбалансированность инпута, они будут усиливать друг друга в активизации речи ребенка на двух языках. В рассматриваемых нами случаях таких условий создано не было. Главное различие заключалось в том, что с Петей по-английски папа начал разговаривать спустя 6 месяцев после его рождения, а Петя, став отцом, со своим сыном (Мишей) начал говорить по-английски через неделю после его рождения. Предполагалось, что именно разница в интервале введения языков в инпут ребенка будет иметь определяющее значение при оценке его активности в речи на этих языках: чем этот интервал меньше, тем активнее речь ребенка на каждом языке. Однако сопоставление активности двуязычного развития этих билингвов показывает, что само по себе более раннее начало общения с ребенком на двух языках не столь важно, как темпоральная сбалансированность двуязычного инпута (одинаковый объем общения с ребенком на каждом из двух языков) и степень лингвометодического планирования речи, обращенной к ребенку, на каждом языке. В общении Пети с его папой наблюдался более близкий к сбалансированному объем двуязычного инпута. Пете в роли отца не удастся проводить столько же времени с сыном, он меньше продумывает и лингвометодический аспект своего общения на английском языке, чем это делал его папа. Что касается степени активности в продуцировании речи билингвами разных поколений на каждом из двух языков, выводы делать пока рано. Многие характерные черты русско-английского билингвизма детей в двух поколениях сопоставлять удастся лишь по небольшому количеству параметров, но можно предположить, что общие характеристики будут проявляться все более заметно, особенно те, которые связаны с социализацией таких детей в одноязычном обществе.

Сферы общения ребенка до трех лет не отличаются большим разнообразием: основное время он проводит дома с родителями. Возрастающий дисбаланс билингвального инпута по функциональному показателю наблюдается, когда ребенок начинает больше времени проводить за пределами дома. Англоязычно-

го общения в его инпуте становится все меньше. В наблюдаемых семьях родители на каждом языке читали книги, смотрели с детьми мультфильмы, слушали песни, играли в игры, комментировали все события, сочиняли сказки и стихи. Такое насыщенное творчеством билингвальное общение отчасти компенсировало несбалансированность инпута по темпоральному показателю.

В условиях монолингвального русскоязычного общества билингвальный ребенок остается монокультуральным, поскольку у него нет возможности находиться в условиях англоязычной культуры.

Недостаточный объем инпута на неродном языке не дает ребенку возможности полноценно усвоить эти модели и весь необходимый для активного порождения речи репертуар форм. Экспрессивная несбалансированность речи на разных языках проявляется в том, что ребенок чувствует себя уверенно и самостоятельно выражает свои мысли и чувства только на одном из языков.

Характер инпута на неродном языке лишь частично определяется спецификой мужской и женской речи. Лингвистические трудности как для отцов, так и для матерей, говорящих с детьми на неродном языке, одинаковы. Значимы все три типа диалогической коммуникации: ребенок ↔ мать, ребенок ↔ отец, мать ↔ отец. В семье, где мать общается с ребенком на родном языке, особенности ее речи оказывают большое влияние на общее когнитивное и речевое развитие ребенка. В исследуемых случаях речь матери и всех ее родственников звучала на родном «материнском» языке (motherese). Поэтому русскоязычный инпут был насыщен всеми привычными средствами общения с маленькими детьми. Общение Пети и Миши осуществляется с их папами на неродном «отцовском» английском языке (fatherese), хотя в случае с Мишей это не совсем правильно, поскольку с ним по-английски общаются еще бабушка и бабушка. Поэтому английский язык для Миши – не только «папин», но и «бабушкин» и «дедушкин», что дает ему некоторые преимущества, поскольку его англоязычные собеседники разнообразнее, чем в детстве Пети. Папа и бабушка, с одной стороны, и бабушка, с другой стороны, представляют также и разные гендерные группы «англоязычных» собеседников Миши, однако все они – взрослые, следовательно, «детский английский язык» не представлен в живом общении совсем. Получается, что отсутствие общения со сверстниками на английском языке не позволяет обеспечить инпут билингвальных детей необходимыми возрастными характеристиками их социализации.

«Отцовский» язык в рассматриваемых нами случаях отличается рядом черт: 1) в детстве папы сами не получали англоязычного воспитания от носителей английского языка, поэтому не знакомы с тем, как следует общаться с маленькими детьми по-английски; 2) неродной язык не насыщен тонкими оттенками экспрессии; 3) в неродном английском языке присутствует интерференция русского языка, которую усваивает и ребенок; 4) не всегда использовалось разнообразие синтаксического построения речи, чтобы дети слышали одни и те же лексемы в разных контекстах и могли самостоятельно выводить правила, как они это делают на родном языке; 6) отсутствовал «язык нянь», который

важен для ранних этапов развития ребенка, так как богат звукоподражательными экспрессивными лексемами, особой интонацией и синтаксическими структурами.

Стратегии общения с детьми могут быть ориентированы на коммуникацию или на контроль, а особенности их применения влияют на сбалансированность детского билингвизма. Примеры формирования активного и сбалансированного билингвизма детей на основании персонального принципа демонстрируют, что выбор адекватной стратегии способствует успешному развитию раннего детского билингвизма как в биэтнической, так и в моноэтнической семье. Для родителей билингвального ребенка, особенно тех, кто общается с ним на недоминантном языке, лингвометодическое вмешательство в его речевую деятельность оправданно и необходимо, поскольку его инпут является более насыщенным и сложным, чем у монолингвальных детей. Для усвоения лексикона и грамматических структур применяют методы моделирования, повторения усвоенного, проверочные и корректирующие. Первые помогают обеспечить инпут необходимым количеством лексических и грамматических моделей, вторые – закрепить их, третьи – выявить степень сформированности определенных навыков, четвертые – устранить ошибки. Семантизацию лексики проводят на показе предметов или картинок, демонстрации действий.

Речевое поведение ребенка в общении с родителями во многом отражает специфику применения коммуникативных стратегий со стороны родителей. Если ребенок часто инициирует диалоги с каждым родителем на соответствующем языке и в ответных репликах выбирает тот язык, на котором к нему обращаются, то усвоение каждого языка идет активно и эффективно. Низкие показатели свидетельствуют о том, что общение на этом языке построено недостаточно продуманно, если адекватны остальные характеристики инпута. Одним из показателей того, насколько правильно организован билингвальный инпут, является отношение детей к своему билингвизму.

В ситуациях общения на разных языках ребенок применяет стратегию облегчения для того, чтобы выбрать из известных единиц и правил те, которые ему легче применять. До двух лет Петя применял стратегию облегчения, выбирая артикуляционно более легкие слова, например, произносил *frog*, а не *лягушка*, *button*, а не *пуговица* и т.д. Миша в этом возрасте тоже часто демонстрировал такую же особенность: выбирал для своих сообщений слова *car*, а не *машина*, *truck*, а не *грузовик*, *bee*, а не *пчела*.

Частным вариантом реализации стратегии облегчения в области усвоения лексики можно считать стратегию взаимоисключения лексем, заключающуюся в том, что дети избегают двух наименований для одного и того же объекта. Однако билингвальные дети эту стратегию часто подавляют, особенно в одноязычной коммуникации на недоминантном языке, реже – в одноязычной коммуникации на доминантном языке, а в двуязычном общении ее использование имеет средние показатели. Петя до 2 лет применял эту стратегию довольно активно в англоязычной и русско-английской билингвальной коммуникации, но

позднее постепенно от нее отказался, поэтому сбалансированность его двуязычного словаря увеличивалась. В речи Миши стратегия взаимоисключения действовала стойко вплоть до 2;5. При этом очевидно, что он сознательно не желал использовать в своем активном словаре эквиваленты из другого языка, хотя в его пассивном словаре они явно присутствовали. Так, в 1;6, когда его спросили по-английски: “*Where is your granny?*”, он показал на бабушку и сказал: «*Баба!*». Это значит, что он понимает эквивалентность этих слов, но для активного словаря выбрал только русское. Если он раньше выбрал английское слово, то не желал использовать эквивалентное русское. Это относится, например, к словам: *car, key, tea, wheel, big, bike, truck, bus, fox, ball, bear* и др. К 3;0 Миша реже применял стратегию взаимоисключения, чаще повторяет за взрослыми эквиваленты тех слов, которые он уже использует на другом языке.

В Главе 3 «Проблемы усвоения русской и английской лексики ребенком-билингвом» рассматриваются следующие проблемы формирования словаря билингвального ребенка на ранних этапах его развития: состав словаря по степени коммуникативной активности, этапы становления лексикона, семантические особенности словаря, сравнительные характеристики русского и английского лексиконов, фонетические, морфологические и синтаксические особенности лексики.

Усваиваемая ребенком лексика разделяется по трем категориям, соответствующим типу билингвизма по критерию коммуникативной активности: 1) рецептивный словарь – единицы, которые ребенок понимает, т.е. на них адекватно реагирует (показывает соответствующие предметы на картинках, на объектах, демонстрирует действия и т.п.); 2) репродуктивный словарь – единицы, которые ребенок повторяет вслед за взрослыми, но по своей инициативе в речи не использует; 3) продуктивный словарь – единицы, которые ребенок сам активно использует без напоминания и подсказок. Такое дифференцированное описание лексики позволяет детально исследовать лексическое развитие билингвального ребенка, проследить особенности формирования его билингвизма: коммуникативную активность и степень сбалансированности.

Становление рецептивного лексикона Миши на двух языках шло параллельно: он откликался и на русское имя (Миша), и на английское (Mike), постепенно все более адекватно демонстрировал понимание вопросов и просьб, с которыми к нему обращались на каждом языке. Тематика лексики в повседневном рецептивном словаре Пети и Миши, имела много общего. При этом русские и английские слова в рецептивном словаре обоих мальчиков имели мало отличий, потому что родители разговаривали с ними в сходных ситуациях и на одинаковые бытовые темы. Отличались названия некоторых игр и игрушек.

Формирование репродуктивного словаря ребенка во многом зависит от того, повторяет ли он слова вслед за взрослыми, по их просьбе или без просьб. В этом аспекте речевое поведение Пети и Миши заметно отличалось на всех этапах: Петя охотно повторял как русские, так и английские слова, а Миша не

всегда желал повторять то, что его просили. Следствием этого была и разная интенсивность в пополнении продуктивного словаря: у Пети в возрасте от 2;0 до 4;0 лет этот процесс постоянно активизировался, а у Миши после 2;0 пополнение продуктивного словаря, особенно англоязычного, шло медленно и неравномерно. Поскольку он активно использовал стратегию взаимоисключения, в его репродуктивном и продуктивном лексиконах для обозначения одних и тех же объектов было мало лексики сразу из двух языков: одни денотаты он обозначал словами русского, другие – английского языка. Это позволяет утверждать, что, несмотря на параллельное освоение двух языковых систем, их продуктивность в речи может заметно отличаться.

При последовательном описании активного словаря за основу взята традиционная периодизация, включающая 5 этапов речевого развития ребенка с учетом его возраста и средней длины высказываний. Первый этап (от 0 до 1;6) – одноморфемный, причем эти морфемы – корневые, либо это слова, в которых есть и грамматические морфемы, но ребенок их как таковые не осознает. На втором этапе (1;6 – 2;0) к одноморфемным добавляются двуморфемные и трехморфемные высказывания, в которых ребенок чаще всего не вычленяет грамматические морфемы. Осознание грамматических морфем и начало их систематического применения наблюдаются на третьем этапе (2;0 – 2;6), когда ребенок использует двуморфемные и трехморфемные высказывания, оформлять их средствами выражения отрицания. Четвертый этап (2;6 – 3;0) характеризуется увеличением средней длины высказывания (до 3,5 морфем), в построении предложения наблюдается иерархия главных и второстепенных членов. На пятом этапе (3;0 – 3;6) ребенок строит простые и сложные предложения.

Покажем специфику формирования продуктивного лексикона Миши на первых четырех этапах развития.

1-й этап (0;10 – 1;6). Продуктивный словарь Миши состоял из 9 русских, 6 английских и 4 звукоподражательных слов. Английские единицы составляли 32%, что говорит о несбалансированности словаря. Среди явно русских лексем были: *дай, мама* и *papa*. Английские слова заметно отличались по степени активности и ситуативности употребления. Слова *car, key, tea* Миша использовал по своей инициативе постоянно, когда видел соответствующие объекты, слово *power* – только когда слышал песню *I've got the power*. На этом этапе Миша начал объединять два английских слова в словосочетания, сначала повторяя вслед за взрослыми, а затем по своей инициативе, например: «*(the) key (to the) car*».

2-й этап (1;6 – 2;0) характеризовался постепенным сокращением разрыва между рецептивным, репродуктивным и продуктивным словарями. Появилось новое доказательство пополнения англоязычного рецептивного словаря – «перевод» на русский язык тех слов, которые Миша слышал в вопросах, и в ответ на которые раньше просто показывал тех/то, о ком / о чем его спрашивали. Например, на вопросы: “*Where is your daddy?*” показывал на папу и говорил:

«Папа». Те слова, которые попадали в репродуктивный словарь, могли почти сразу перейти в продуктивный лексикон, если обозначали эмоционально значимые объекты (*truck, book, cup*) или действия (*hop, sleep*). Объем продуктивного словаря Миши на этом этапе пополнился 7 русскими и 12 английскими словами. К английскому продуктивному лексикону добавилось *cup, truck, book, bear, fox, sleep, hop, up, down, two, no* и звукоподражание *bow-wow*. Ребенок активно объединял слова в словосочетания и предложения, иногда – из разных языков (*no car, no ням-ням, баба car, nana sleep*). Продуктивный словарь пополнялся медленно, немного активнее добавлялись английские слова, но в целом количество русских и английских лексем было примерно одинаковым: 20 и 18.

3-й этап (2;0 – 2;06) у многих детей характеризуется взрывом номинативной активности. Двуязычные дети начинают интенсивно пополнять свой двуязычный словарь межъязыковыми функциональными эквивалентами (МФЭ). Такой процесс наблюдался и в речевом развитии Пети. У Миши номинативная деятельность тоже активизировалась, хотя и не столь заметно. Продуктивный словарь Миши пополнился 44 русскими и 43 английскими словами. В русский лексикон добавлялись звукоподражательные редупликаты, которые Миша чередовал с образованными от них существительными: *афка* (собака), *бибика*. Активно использовал местоимение 1 л. ед. ч., показывая на себя (*это я, я сам*), притяжательное местоимение 1.л. ед.ч. (*моя машина, моя car*). Для показа объектов он использует указательные местоимения: *это, вот, вон, там*, комбинируя их с русскими и с английскими существительными. Английский лексикон пополнился звукоподражаниями: *pee-pee, beep-beep* и *vroom-vroom*. Среди новых английских лексем чаще всего использовались следующие: *wheel, wolf, pear, tail, eye, puck, owl, sock, beak, song, cookie, jeep, bus, bike, come, jump, peel, draw, take, stop, fall, poor, big, dark, in, my, this, one, two, three, four, five*. В отрицательных конструкциях Миша применял частицу *not* (*not big, not broken*), а в вопросах – вопросительное местоименное наречие *where* (*where ball? where book?*).

4-й этап (2;6 – 3;0) характеризовался дальнейшей активизацией номинативной деятельности Миши на обоих языках: в русский лексикон вошли еще 78, в английский – 120 слов. Однако, несмотря на количественный перевес новых английских лексем, многие из них Миша использовал редко. Английский словарь включал глаголы *zip, swing, push, sing, do, dress, open, read, ring, see, kick, want, catch, pick, twinkle, play, give, dance, get up, love*, прилагательные *sharp, pink, blue, sunny, funny, green, small*, местоимения и местоименные наречия *me, you, there, what, this, another*, наречия *again, back, away, some more*. Миша начал, хотя и редко, использовать приветствия *hello* и *hi*, этикетные формулы *thank you* и *please*, слова согласия *yes* и *OK*. Активнее всего увеличился запас существительных: *soap, fish, pen, rain, library, spoon, son, fork, train, scoop, name, lion, peach, pool, bird, phone, pebble, cow, pail, leaf, hole, heap, bush, tree, grass, shoes, mouse, goose, shark, bee, towel, duck, chair, tower, shop, door,*

tractor, water, wall, juice, mill, zebra, ship, boy, donkey, bun, puck, pot, table, tortoise, monkey, elephant, pig, apple, hammer, robot, hippo, girl, home, battery, torch. Русский словарь Миши к 3;0 включал 152 ед., английский – 181. При этом активность и стабильность использования русской лексики постоянно возрастала, а английские слова быстро забывались и переходили в рецептивный или репродуктивный словарь.

Семантические особенности активного лексикона проявлялись в нескольких аспектах. Миша использовал имеющиеся в его запасе немногочисленные лексемы для обозначения более широкого круга объектов или явлений: 1) *дай* (от 0;10 до 1;0) – не только как просьба дать, но и взять, сделать и др.; 2) *упал/упала* произносилось не только в тех случаях, когда что-то упало, но и когда сам что-то бросил (1;4 – 2;0), когда присел перед тем, как скатиться с горки (2;6); 3) не только кошек, но и собак, и других животных в 1;04 называл *кись*, позднее (с 1;6) кошек и собак стал называть *ав-ав*; 4) всех птиц, как на картинках, так и в виде чучела или в живом виде в 1;6 называл *ко*, т.е. так же, как курицу; 5) словом *всё* (1;05–2;0) комментировал ситуации, когда заканчивается песня, фильм, когда закрывает книжку, когда завершается какая-либо церемония, когда от конфет остались только фантики и т.п.; 6) папину машину, а также все машины, похожие на нее (по цвету, размеру), называл *nana*; 7) не только еду, но то, что внешне ее напоминает, а также тех, кто ест, свое желание поесть до 2;0 называл *ням-ням*; 8) глаголом *sleep* (с 1;10 до 2;6) обозначал ситуации, когда кто-то ложится спать, когда его укладывают спать, когда видел спящего, когда кто-то закрывал глаза, когда кто-то лежал, а также саму постель и все, что на ней лежит (одеяло, подушка и т.д.); 9) словом *book* называл не только книги, но и книжные шкафы (2;2); 10) словом *car* называл не только автомобиль, но и грузовик, трактор, поезд, автобус; после 2;0 начал называть разные виды транспорта: *bus, truck, jeep*, но иногда объединял новые названия с привычным: *truck-car* (2;5).

Тематика активного лексикона Миши и Пети частично совпадала: обозначения близких родственников, предметы домашнего обихода, названия животных и птиц, повседневные действия, основные качественные и количественные характеристики объектов, формы этикета и т.п. Другая часть лексикона, формировавшаяся благодаря книгам и мультфильмам, совпадала в меньшей степени. Поскольку в детстве Пети до трех лет англоязычных мультфильмов не было, лексика, связанная с влиянием этого источника, в его словаре практически полностью отсутствовала. Миша мультфильмы любит, смотрит их как на русском, так и на английском языках, поэтому у него установились ассоциативные связи с лексикой, которая встречается в мультфильмах.

Во многих случаях Миша выбирает слова из двух языков по своему отношению к тому, что они обозначают. Он не просто возражает против любого нового названия для уже привычных предметов – его выбор определяется разными причинами, среди которых к трем годам сложность звукового состава слов уже не имеет значения.

Одной из особенностей двуязычного словаря ребенка является наличие межъязыковых функциональных эквивалентов (МФЭ) как составных частей продуктивного словаря. Исследуя активный лексикон Пети, Г.Н. Чиршева отметила, что к 2;0 он использовал 15 МФЭ. Первая пара МФЭ у него появилась в возрасте 1;7: *tea – чай*. Далее МФЭ стали добавляться по 2-3 пары в месяц. Первые признаки того, что Миша понимает эквивалентность лексем двух языков, можно было наблюдать, когда на вопрос, заданный на одном языке, он дал в ответе его эквивалент. Например, когда Мишу спросили по-английски: «*Where is your granny?*», он показал на бабушку и сказал: «*Баба!*». Такие рецептивные МФЭ зафиксированы в речи Миши с 1;8. В продуктивном словаре Миши первые МФЭ начали появляться на 3 месяца позднее, чем у Пети – в 1;10. При этом нельзя говорить о том, что Миша не дифференцировал языки, поскольку он сознательно не желал использовать некоторые английские и некоторые русские лексемы. Соотношение МФЭ к общему объему словаря в возрасте 2;0 у Пети и Миши составляло 12%, но у Пети при этом было 15 пар эквивалентов, а у Миши – всего 3. В рецептивном и репродуктивном лексиконах Миши они присутствовали значительно заметнее. Этот факт свидетельствует об активном действии стратегии взаимоисключения, которая характерна для монолингвального развития.

Направление появления лексем в парах МФЭ – один из показателей доминантности языка в билингвальном развитии ребенка. У Пети к двум годам первыми чаще были русские лексемы (60 %), в три раза реже первыми были английские эквиваленты, и 20 % пар МФЭ появились практически одновременно. Из трех МФЭ у Миши к возрасту 2;0 в одной паре первым появилось английское слово *car* (1;04), потом русское *бибика* (2;0) и намного позднее – *машина* (2;05). Второй парой МФЭ были слова *всё* (с 1;5) и *но* (с 1;11). Третья пара МФЭ Миши представлена русским лепетным сочетанием *аф-аф* (1;6) для обозначения собаки, к которому затем добавилось английское *bow-wow* (1;10), и в 2;7 их вытеснило английское слово *dog*. Получается, что до двух лет, судя по направлению появления МФЭ, в активном словаре Миши проявлялась доминантность русского языка, хотя небольшое количество лексем и не дает достаточно репрезентативного материала для такого утверждения. По направлению тех МФЭ в словаре Миши, которые зафиксированы в возрасте от двух до трех лет, можно утверждать, что чаще первыми в эквивалентных парах были английские лексемы (62 %), но нередко первыми появлялись и русские слова (38 %). В этот период и общий объем англоязычного словаря увеличивался интенсивнее. У Пети интервал между появлением лексем в парах МФЭ сократился до минимума в 2;0: эквиваленты стали появляться почти одновременно – в один и тот же день или через день. Это говорит о том, что в двухлетнем возрасте у Пети началось активное дублирование его билингвального лексикона. Спецификой пополнения активного билингвального словаря Миши является то, что интервал между появлением эквивалентных лексем у него оставался довольно значительным вплоть до 2;11. От появления первого слова

в паре МФЭ до его эквивалента могло пройти от нескольких месяцев до года. Например, *sleep* (1;10) – *спать* (2;5); *bear* (1;10) – *мишка* (2;2) – *медведь* (2;8); *упал* (1;4) – *fall* (2;3) и т.д. Первые МФЭ, которые появились почти одновременно, зафиксированы в 2;5 (*broken* – *сломана*), затем в 2;9 (*здесь* – *here*). Но лишь в 2;11 активность почти одновременного появления эквивалентов усилилась (*bread* – *хлеб*; *chair* – *стул*; *home* – *домик* и т.д.). Это еще одно подтверждение тому, что в билингвальном развитии Миши до 3;0 активно действовала стратегия взаимоисключения, характерная для монолингвального развития.

К 3;0 в развитии билингвального словаря Миши по-прежнему сохранялся значительный разрыв между МФЭ его рецептивного, репродуктивного и продуктивного словаря. При этом в рецептивном словаре почти в равной степени находилась как английская, так и русская лексика, т.е. в активный словарь проникала либо английская, либо русская лексема, но не оба эквивалента. То же самое касается и репродуктивного словаря: Миша сам выбирал, какие лексемы повторить на русском языке, а какие – на английском. Иногда его выбор объясняется артикуляционными особенностями слов, иногда – личным пристрастием. В каких-то случаях Миша, видимо, не желал отступать от того слова, которое узнал по-русски, например, когда мама дала ему торт, он сразу же повторил это слово, а на просьбу папы назвать торт по-английски (*It's a cake*) отказался: «*Нет, это торт!*». К 3;0 русскоязычный словарь Миши пополнялся активнее благодаря общению с воспитателями и со сверстниками в детском саду, однако от общения по-английски с папой, бабушкой и бабушкой он не отказывается, поэтому, хотя и очень медленными темпами, его билингвальный словарь также развивается. Медленные темпы характеризуют и сокращение разрыва между рецептивным, репродуктивным и продуктивным словарем, но динамика все же положительная.

Фонетические особенности лексики рассматриваются сначала для русскоязычной части, а затем для англоязычной части лексикона Миши.

В фонетическом оформлении русской лексики к 3;0 Миша использовал почти все русские звуки. Проблемы остались с произнесением шипящих, которые он чаще всего заменял свистящими, хотя в некоторых словах выговаривал и шипящие. Не произносил в этом возрасте звук [p], но уже не всегда замещал его звуками [л] или [й], иногда пытался произнести как щелевой фарингальный [ɣ]. К трем годам Миша редко упрощал слоговую структуру даже трехсложных и четырехсложных слов, не упрощал кластеры, если в них не было труднопроизносимых звуков.

В фонетическом оформлении английской лексики к трехлетнему возрасту Миша использует почти все звуки английского языка, но с некоторыми из них еще были проблемы: не мог правильно произнести звуки [r], [h], [w], [ə:]; мог произнести, но не делал это системно для межзубных звуков, чаще всего заменяя их дентальными или свистящими; не всегда адекватно произносил аффрикаты; не все дифтонги артикулировал полностью. При оформлении

слоговой структуры слова к трехлетнему возрасту наблюдаются следующие особенности: односложные слова, как с открытым, так и закрытым слогом, а также большинство двусложных слов обычно не упрощал; постепенно перестал упрощать трехсложные слова – сохранял все слоги; большинство кластеров не упрощал, произнося оба согласных звука; упрощал только те, в которых встречался [r].

Процесс формирования словаря ребенка при одновременном освоении двух языков с первых месяцев жизни неразрывно связан с усвоением грамматик этих языков. Первые признаки грамматического оформления высказывания можно наблюдать, когда ребенок соединяет две лексические единицы, обозначающие связанные в реальной действительности объекты, строя словосочетание.

Первым англоязычным словосочетанием у Миши было английское “*key car*” (1;6), что означало «*the key to the car*». До трех лет Миша использовал англоязычные лексемы в составе следующих структурно-прагматических типов высказываний: 1) просьбы и требования: *pear peel* (2;1); 2) сообщения о наличии или отсутствии объектов: *No car* (1;11); *It's a car* (2;2); 3) характеристики объектов, сообщение об их состоянии: *Poor car* (2;02); *Two cars* (2;2); *one, two, three wheels* (2;2); 4) определения понятий: «*Truck – a big car*» (2;5).

Первые признаки синтаксического оформления русских лексических единиц относятся к возрасту 2;0. Среди них встречались следующие коммуникативно-прагматические типы высказываний: 1) сообщения о наличии, отсутствии, местоположении объектов: «*Всё ням-ням*» (= еды больше нет) (2;0); «*Это я*» (2;2); «*Там мама*, (2;2); «*Мама дома*» (2;5); 2) сообщения об особенностях выполнения действия: «*Мама, никак*», – после безуспешных попыток открыть бутылку (2;0); 3) просьбы и запреты: «*Мама, ко-ко ням-ням*» (2;3); «*Баба, открой!*»; «*Я сам*» (2;5); 4) сообщения о состоянии: «*Там больно*» (2;5).

Первые смешанные высказывания «*Pana car*», «*Баба car*», «*Мама car*» (1;7) выражали посессивные или локативные отношения. Наблюдались и другие семантико-прагматические типы смешанных высказываний: 1) констатация наличия/отсутствия объекта: «*No ням-ням*» (2;0); «*Всё car*» (2;1); *It's a deda* (2;02); 2) сообщение о состоянии объекта: «*Bear бо-бо*» (2;1); 3) просьбы и требования: «*Отдай car*» (2;1); «*Дай key*» (2;2) сообщение о действии или результате действия: «*Упал car*» (2;2); «*Pana sleep*» (2;3). В построении отрицательных предложений Миша использовал английские слова и частицы *no, not*, русские *всё, не, нет*: «*No car*» (1;11); «*Wheel no in the car*» (2;2); «*Not big car*» (2;3); «*Это не son, это pana*» (2;6); «*He zip!*» (2;6), «*Not zip*» (2;6).

В построении первых специальных вопросов на английском языке не было глаголов: «*Where ball?*» (2;4), «*What this?*» (2;6). В английских общих вопросах, в том числе и с отрицанием, он не использовал инверсию и вспомогательный глагол: “*It not key?*” (2;6); “*Not dark?*” (2;6).

Зависимость между развитием словаря и грамматики проявляется в том, что те слова, которые усвоены ребенком раньше, интенсивнее всего используются в синтаксических конструкциях. Так, со словом *car* Миша рано и активно начал

строить разнообразные словосочетания и предложения: а) английские: *It's a car. Big car. Not big car. Key in the car. Wheel car (= the wheel of the car). In my car. Two car*; б) смешанные русско-английские: *Вот это big car. Пана in the car. Ав-ав in the car. Вон car. Вон дедя car. Папаня car. Дедя, никак wheel car. Не взял car?*

Морфологическое оформление лексики в речи, требующее освоения когнитивных и лингвистических категорий, проявляется позднее, хотя отдельные морфологические показатели наблюдаются в начале третьего года жизни и тесно связаны с синтаксическими характеристиками речи. В речевой деятельности Миши к ним относятся следующие явления: 1) освоение падежных форм русских слов; 2) выражение посессивности по правилам русского языка; 3) использование русских и английских притяжательных местоимений; 4) использование русских и английских личных местоимений; 5) выражение категории определенности/неопределенности с помощью английских артиклей; 6) использование показателей мн.ч. русских и английских существительных; 7) согласование по роду; 8) использование некоторых видо-временных и личных форм русского и английского глаголов.

Те слова, которые активнее представлены в инпуте и усвоены ребенком раньше, интенсивнее всего оформляются морфологическими показателями. Самое популярное у Миши английское слово, усвоенное рано (*car*), он начал использовать с артиклями и во мн. числе. Немного позднее эти показатели он стал применять к словам *key, truck, book, wheel*. Самые частотные слова подвергаются и наибольшей вариативности в грамматическом оформлении: в одних и тех же конструкциях они используются то с артиклем, то без артикля: *It's a car* или *It's car*; *Not a big car* или *Not big car*.

Несмотря на обилие смешанных высказываний в речи Миши, применения английских морфологических показателей к русской лексике, а русских – к английской, до трех лет зафиксировано не было. К проявлениям синтаксической интерференции можно было отнести лишь единичные случаи.

В **Заключении** суммируются результаты исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения проблем раннего детского билингвизма.

В конце работы приводится **библиографический список**, который содержит 270 наименований, из них 145 – на английском языке.

В **приложениях** содержатся элементы инпута, отрывки из дневниковых записей, скрипты трех видеозаписей; русский и английский глоссарии.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. *Коровушкин, П. В.* Грамматические особенности начального лексикона ребенка-билингва [Текст] / П. В. Коровушкин // Европейский журнал социальных наук. – 2013. – Т.1. – № 8. – С. 127-134. (0,5 п.л.). ISSN 2079-5513 (*журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ*).

2. *Коровушкин, П. В.* Характеристики инпута при формировании раннего детского билингвизма / П. В. Коровушкин [Текст] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 62-65. (0,45 п.л.). ISSN 1994-0637 (журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ).

3. *Чиршева, Г. Н., Коровушкин, П. В.* Межъязыковые эквиваленты в активном и пассивном словаре двуязычного ребенка [Текст] / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 3 (56). – С. 148-151. (0,49 п.л., авторских – 0,25 п.л.). ISSN 1994-0637 (журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ).

4. *Коровушкин, П. В.* Проблематика изучения раннего детского билингвизма в XXI веке [Текст] / П. В. Коровушкин // Филология и человек. – 2014. – №3. – С. 117-123. (0,46 п.л.). ISSN 1992-7940 (журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ).

5. *Коровушкин, П. В.* Проблемы формирования двуязычного инпута в русской семье П. В. Коровушкин [Текст] / П. В. Коровушкин // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур: Материалы докладов международной научно-методической конференции. – Череповец, 2013. – С. 108-114. (0,27 п.л.). ISBN 978-5-85341-545-4.

6. *Коровушкин, П. В.* Особенности формирования англоязычного инпута ребенка-билингва [Текст] / П. В. Коровушкин // Актуальные проблемы лингвистики – германистики, романистики и русистики: Сб. статей. – Екатеринбург, 2013. – С. 117-123. (0,38 п.л.). ISBN 978-5-7186-0544-0.

7. *Коровушкин, П. В.* Проблемы формирования детского билингвизма в моноэтнической семье [Текст] / П. В. Коровушкин // Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития: сб. материалов II международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 20-22. (0,24 п.л.). ISBN 978-5-91940-598-6.

8. *Коровушкин, П. В., Коровушкин, В. П., Чиршева, Г. Н.* Моноэтнический детский билингвизм во втором поколении: из опыта семейного формирования [Текст] / П. В. Коровушкин, В. П. Коровушкин, Г. Н. Чиршева // Материалы международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики – 2013». – СПб., 2013. – С. 430-435. (0,39 п.л., авторских – 0,13 п.л.). ISBN 978-5-80-64-1859-4.

9. *Чиршева, Г. Н., Коровушкин, П. В.* Причины межъязыковых переключений на ранних этапах развития детского билингвизма [Текст] / Г.Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Череповецкие научные чтения-2013. – Череповец, 2014. – С. 156-159. (0,31 п.л., авторских – 0,16 п.л.). ISBN 978-5-85341-597-3.

10. *Чиршева, Г. Н., Коровушкин, П. В.* Структура смешанных высказываний на ранних этапах формирования детского билингвизма [Текст] / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Проблемы порождения и восприятия речи: Материалы XII-й выездной школы-семинара. – Череповец, 2014. – С. 74-79. (0,25 п.л., авторских – 0,13 п.л.). ISBN 978-5-85341-611-6.

Коровушкин Петр Валерьевич

**Лексикон билингвального ребенка в условиях одновременного освоения
русского и английского языков в моноэтнической семье**

Лицензия А № 165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 10.10.14. Тир. 100.
Уч.-изд. л. 1,5. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. п.л. 1,3.
Гарнитура таймс. Зак. .

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
162600 г. Череповец, пр. Луначарского, 5.