

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

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

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор Е.В. ГРУДЕВА

Череповец – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМАТИКА РАННЕГО ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА	13
1.1. ИСТОРИЯ И ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА.....	13
1.1.1. Изучение детского билингвизма за рубежом	13
1.1.2. Исследования детского билингвизма в России	25
1.1.3. Изучение детского билингвизма в биэтнических и моноэтнических семьях	31
1.1.4. Отношение к детскому билингвизму в обществе	36
1.2. КРИТЕРИИ ВЫДЕЛЕНИЯ И ТИПЫ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА	40
1.2.1. Проблемы определения детского билингвизма	40
1.2.2. Компетенция.....	42
1.2.3. Коммуникативная активность	43
1.2.4. Возраст формирования	48
1.2.5. Способ формирования.....	51
1.2.6. Этнолингвистическая среда формирования билингвизма	53
1.3. ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	54
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ИНПУТА В СЕМЬЕ....	57
2.1. ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ.....	57
2.2. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА	58
2.2.1. Персональный принцип	58
2.2.2. Локальный, темпоральный и содержательный принципы	62
2.2.3. Эффективность принципов формирования детского билингвизма	64
2.3. ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СБАЛАНСИРОВАННОГО ДВУЯЗЫЧНОГО ИНПУТА	66
2.3.1. Объем и содержание двуязычного инпута.....	68
2.3.2. Гендерные и возрастные характеристики двуязычного инпута	75
2.4. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ	79
2.4.1. Стратегии, применяемые взрослыми.....	79
2.4.2. Стратегии, применяемые детьми	86
2.5. ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	94
ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ РЕБЕНКОМ-БИЛИНГВОМ	97
3.1. ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ.....	97
3.2. СОСТАВ БИЛИНГВАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ПО СТЕПЕНИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ	98
3.3. ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛЕКСИКОНА.....	101
3.4. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ РЕБЕНКА НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	109
3.4.1. Русская лексика.....	113
3.4.2. Английская лексика.....	115
3.4.3. Билингвальный словарь и сравнительные характеристики русского и английского лексиконов.....	116
3.5. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ.....	124
3.5.1. Русская лексика.....	124
3.5.2. Английская лексика.....	129
3.5.3. Фонетические особенности лексики в двуязычном словаре	138
3.6. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ ЛЕКСИКИ	139

3.6.1. Синтаксическое оформление лексики	141
3.6.2. Морфологическое оформление лексики	147
3.7. Выводы по главе 3	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	161
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	167
ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ	197

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа выполнена в русле возрастной билингвологии (онтобилингвологии), которая возникла как междисциплинарное направление с использованием принципов и методов лингвистики детской речи (онтолингвистики) и билингвологии. Возрастная билингвология неразрывно связана с психолингвистикой и социолингвистикой, разрабатывая проблемы особенностей 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 / многоязычном обществе. 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 неизбежны переключение кодов и интерференция как формы взаимодействия 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 формирования детского билингвизма, могут быть готовы к развитию билингвизма у своих детей с первого года их жизни. Однако специальных работ, посвященных описанию и анализу разнообразных проблем раннего детского билингвизма пока недостаточно. А 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.

Исходя из 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.

Источники основного материала исследования представлены:

- 119 видеозаписями объемом более 120 часов, сделанными в период с февраля 2011 г. по январь 2014 г.; видеозаписи сделаны в домашних условиях, когда с ребенком общаются родители, бабушка и дедушка, иногда – другие родственники и гости;

- дневниковыми записями папы, мамы, бабушки и дедушки, сделанными в тот же период, во время общения дома и на прогулках.

В качестве дополнительного материала – для проведения сопоставительного анализа – используются дневниковые записи других родителей, общающихся с детьми на русском и английском языках.

Видеоматериал исследования собирался еженедельно, письменное фиксирование фактов речи ребенка (мальчика Миши) осуществлялось по мере необходимости, но не реже одного раза в неделю. Наблюдаемый ребенок осваивает русский и английский языки в русской семье по принципу «один родитель – один язык». Специфика формирования такого билингвизма в семье 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 владеют английским языком на профессиональном уровне, поскольку преподают английский язык и лингвистику в университете, регулярно говорят, читают и пишут по-английски. Папа мальчика сам осваивал английский язык по принципу «один родитель – один язык»: мама разговаривала (и сейчас разговаривает) с ним

по-русски, а папа – по-английски с первых месяцев жизни и по настоящее время. Таким образом, тот способ формирования билингвизма, который применялся при формировании билингвизма папы Миши, он теперь применяет по отношению к своему сыну. Не лишним будет заметить, что папа Миши очень высоко ценит то двуязычное развитие, который получил он сам. Именно поэтому он стремится к тому, чтобы и его дети могли с рождения осваивать два языка. Его второму сыну сейчас один год, и с ним он тоже разговаривает по-английски с первых дней его жизни.

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;

б) 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.

Теоретическая база исследования: труды по билингвологии, психолингвистике, социолингвистике, онтолингвистике (лингвистике детской речи), лексикологии, семантике.

Научная новизна исследования заключается:

- в изучении комплекса проблем формирования раннего детского билингвизма с позиций психолингвистического метода интроспекции;

- в проверке новых гипотез формирования билингвального лексикона, предложенных в зарубежной и отечественной билингвологии; в выдвижении новых гипотез на материале русско-английского раннего детского билингвизма;

- в комплексном использовании монолингвального и билингвального подходов к анализу коммуникативной активности двуязычного ребенка;

- в установлении общих и специфических черт развития билингвальных детей, одновременно усваивающих (а) любые два языка, (б) русский и английский языки;

- в сопоставлении качественных и количественных характеристик инпута с особенностями речи билингвальных детей.

Теоретическая значимость работы 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. Кроме того, результаты исследования можно использовать в подготовке курсов лекций по психолингвистике, онтолингвистике, социолингвистике, билингвологии, лингводидактике, 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.

Структура работы: Введение, три главы, заключение, список литературы (270 наименований, из которых 125 – на русском и 145 – на английском языке), приложение (элементы инпута, отрывки из дневниковых записей, отдельные скрипты видеозаписей; русский и английский глоссарии). Объем основного текста диссертации – 166 стр. (с библиографией и приложением – 288 стр.)

Апробация работы. Материалы и результаты исследования используются в курсах лекций «Введение в билингвологию», «Билингвальная речь», «Возрастная билингвология», «Диглоссия», «Контактная лингвистика», «Социолингвистика», «Психолингвистика», «Детская речь», читаемых для студентов бакалавриата и магистратуры в Череповецком государственном университете; в курсах лекций «Освоение русского языка как второго (неродного)» и «Практическая грамматика русского языка», читаемых для студентов магистерских программ в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Положения и результаты исследования внедрены в научную и проектную деятельность Научно-внедренческого центра Международного исследовательского института (Москва). 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 (общий объем публикаций – 4,5 п.л.), в том числе 4 – в изданиях из списка ВАК:

1. Коровушкин, П. В. Грамматические особенности начального лексикона ребенка-билингва / П. В. Коровушкин // Европейский журнал социальных наук = «European Social Science Journal», № 8, т.1. – М., 2013. – С. 127-134.
2. Коровушкин, П. В. Характеристики инпута при формировании раннего детского билингвизма / П. В. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 62-65.

3. Чиршева, Г. Н., Коровушкин, П. В. Межъязыковые эквиваленты в активном и пассивном словаре двуязычного ребенка / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 3 (56). – С. 148-151.
4. Коровушкин, П. В. Проблематика изучения раннего детского билингвизма в XXI веке / П. В. Коровушкин // Филология и человек. – 2014. – №3. – С. 117-123.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту специальности 10.09.19 – «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).

ГЛАВА 1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМАТИКА РАННЕГО ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

1.1. История и проблематика исследований детского билингвизма

1.1.1. Изучение детского билингвизма за рубежом

История исследования раннего детского билингвизма началась более 100 лет назад. При этом основная масса всех работ, написанных по проблемам раннего детского билингвизма, опубликована за рубежом.

Самые первые из известных трудов о детском билингвизме появились еще в конце XIX века, но лишь в 1913 г. была издана первая книга, представляющая научную ценность: она была посвящена одновременному усвоению двух языков ребенком и основана на тщательно проведенном исследовании. Это работа французского лингвиста Жюля Ронжа о речевом развитии его сына Луи, с которым родители разговаривали каждый на своем родном языке: папа – по-французски, мама – по-немецки (Ronjat 1913). Несмотря на то, что эта работа была написана уже более 100 лет назад, она до сих пор не потеряла своей актуальности.

Подробный обзор работ по детскому билингвизму, опубликованных за рубежом к началу XXI века, сделан в книге Г. Н. Чиршевой «Введение в онтобилингвологию» (Чиршева 2000: 45-66). Она выделяет три этапа в истории изучения раннего детского билингвизма: начальный (1913-1939), классический (1939-1975) и современный (1975-2000). В монографии «Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков» Г. Н. Чиршева указывает, что современный этап охватывает последнюю четверть XX века и первое десятилетие XXI века (Чиршева 2012а: 11).

В целом, такая периодизация достаточно условна, но для первых двух этапов отмечены заметные вехи. Начальный период берет отсчет от даты публикации Ж. Ронжа в 1913 г. и завершается к 1939 г., году публикации

четырёхтомного труда американского лингвиста В. Леопольда (Leopold 1939). Поскольку Г. Н. Чиршева считает его труд классическим по значимости для исследования раннего детского билингвизма, она назвала и второй этап в истории развития этого направления «классическим» (Чиршева 2012: 11-22). С этим трудно не согласиться, поскольку для любого билингвиста, занимающегося изучением одновременного усвоения двух языков ребенком, это действительно классика. В. Леопольд в течение 12 лет осуществлял тщательное, детальное и глубокое лонгитюдное исследование всех аспектов развивающегося в его семье билингвизма двух дочерей, при этом сам был и исследователем, и участником этого процесса. Он выбрал не вполне обычный вариант реализации принципа «один человек – один язык» (родители в присутствии ребенка разговаривают друг с другом только на том языке, на котором общаются с ребенком), продумав все особенности и последствия его применения. При этом, будучи авторитетным ученым-лингвистом, специалистом в области детской речи, он внес плодотворные идеи, помогающие лучше понять процессы освоения языков ребенком на всех лингвистических уровнях. Его четырехтомный труд стал революционным для возрастной билингвистики, открыв значимость исследований детского билингвизма для науки (см. Leopold 1939; 1947; 1949a; 1949b).

О дальнейших работах, посвященных раннему детскому билингвизму на классическом этапе в истории развития возрастной билингвистики, достаточно много написано в указанной выше монографии Г. Н. Чиршевой (2012: 15-22), поэтому мы не будем рассматривать их подробно. Согласимся с тем, что многие проблемы были обозначены, накоплен интересный материал, который уже можно было использовать для сопоставления, в конце этого этапа начали привлекаться более надежные объективные методы сбора материала (магнитофонные записи).

Вплоть до последней четверти XX века в мире преобладала общая тенденция к рассмотрению одноязычия как нормы, а двуязычия – как

особого, специфического развития для ребенка. В связи с этим исследования раннего детского билингвизма не были актуальными, и количество их было очень незначительным.

Классический этап можно считать подготовкой к начавшемуся во второй половине XX века бурному развитию детской возрастной билингвологии во многих зарубежных странах. Наметилась и заметная тенденция к увеличению комбинаций с английским языком. Эта тенденция стала одним из основных путей развития детского билингвизма в конце XX в. – начале XXI в., отражая глобализацию английского языка. Так, Д. Кристал указывал, что в современном мире развивается несколько путей такого приобщения к глобальному английскому языку, которые позволяют получить преимущества, связанные с владением им. Один из возможных путей – раннее усвоение английского языка наряду с каким-либо другим языком, поскольку, по его мнению, в билингвальных языковых ситуациях растут две трети детей в мире. Они с легкостью, в ходе естественного повседневного общения, могут усвоить два языка (Crystal 1997: 14).

Как указывает Г. Н. Чиршева (2000: 57-66; 2012: 22-36), в последней четверти XX века были поставлены все наиболее значимые проблемы, выдвинуты основные гипотезы в области раннего детского билингвизма, описаны способы его формирования на материале все возрастающего числа языковых комбинаций. Их количественные показатели уже с трудом удавалось установить, поскольку исследования начали вести практически во всех странах, на всех континентах. Поэтому задачу подробно описать все работы по детскому билингвизму современные исследователи уже не ставят – глубокому изучению они подвергают либо отдельные случаи, либо отдельные проблемы этого, ставшего обширным, направления исследований.

Стали создаваться научные школы по изучению детского билингвизма в разных странах мира, разрабатываются долгосрочные проекты. Во всех энциклопедиях, научных сборниках и монографиях, в том числе и коллективных, посвященных билингвизму, уделяется достаточно внимания

детскому билингвизму. При этом одновременное усвоение двух языков – одна из актуальных проблем. Например, в энциклопедии по билингвизму и многоязычию, которая впервые была издана в 2004 г., а затем переиздавалась еще раз (Bhatia, Ritchie 2012), в нескольких главах рассматриваются разные подходы, теории и гипотезы, касающиеся раннего усвоения двух и более языков.

Практически все исследования зарубежных ученых в последние десятилетия XX века опираются на объективные методы сбора материала – с использованием магнитофонных и видеозаписей. Повышаются требования и к количественным методам его анализа: с 90-х годов практически во всех исследованиях, результаты которых публикуются в реферируемых журналах, проводится статистическая обработка билингвального речевого материала.

В последней четверти XX века в зарубежной науке заметно увеличилось количество исследований раннего детского трилингвизма, начинает формироваться в качестве особого направления и всестороннее изучение детского многоязычия.

Все проблемы детского билингвизма, исследование которых начато в конце XX века, получили в XXI веке дальнейшее развитие, но изучаются уже на основе билингвального (и даже мультилингвального) подхода как одной из норм развития ребенка. Например, Д. Кристал еще в 1997 г. писал, что дети с рождения готовы к билингвизму (Crystal 1997: 14).

Если в XX веке основные сопоставления проводились с использованием монолингвального эталона, то в настоящее время наряду с ним выдвигается и билингвальный эталон.

Поэтому можно считать, что первые десятилетия XXI века для истории детского билингвизма – это новый этап, по своим количественным и качественным параметрам отличающийся от предыдущего. В первую очередь, это отличие проявляется в отношении к двуязычию и многоязычию индивида и общества как нормы, что отражается в постоянно растущем интересе ко всем сторонам этих явлений. В разных странах мира сейчас как

нормативное рассматривают и билингвальное, и трилингвальное воспитание и развитие ребенка.

Один из вопросов, к которому на протяжении всей истории изучения детского билингвизма постоянно обращались ученые, – о влиянии билингвизма на когнитивное и речевое развитие ребенка. В 21-м веке эта проблема продолжает волновать родителей и поэтому, вероятно, к ней продолжают возвращаться многие билингвологи; особенно активно ее обсуждают в книгах для родителей, перед которыми стоит вопрос о том, на каком языке или каких языках разговаривать с ребенком, если необходимо сделать такой выбор, в первую очередь, в смешанных семьях (Baker 2000; 2002; 2005; 2007; Tokuhama-Espinosa 2000; Fitzpatrick 2001; Myles 2003; Barron-Hauwaert 2004; Caldas 2006; Мадден 2008; King & Mackey 2007; Pearson 2008; Steiner, Hayes 2008; Wang 2008; Raguenaud 2009; Rehman 2010).

Как к наиболее авторитетным работам по проблемам когнитивного развития детей-билингвов в течение последних десятилетий обращаются к трудам Э. Бялисток (см. Bialystok 1987; 1988; 1991b; 1992; 1993; 1997; 1999; 2004; 2005; 2007; 2009; Bialystok, Herman 1999; Bialystok, Majumder 1998; Bialystok, Martin 2004). Некоторые из них переиздавались уже неоднократно, например, редактируемый ею сборник “Language Processing in Bilingual Children” (Bialystok 1991a; 1992; 1994; 1996; 1998; 2000), монография “Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition” (Bialystok 2001; 2004).

Как утверждает Э. Бялисток, билингвы используют больше ресурсов мозга и к тому же задействуют более эффективные механизмы при выполнении заданий на невербальном материале. Она постулирует наличие у билингвов уникального механизма контроля внимания, требующегося для правильного выбора формы, которая не только отвечает всем критериям формы и значения нужного языка, но и составляет часть именно этого языка, а не конкурирующей языковой системы (Bialystok 2009).

В статье Виорики Мариан и Энтони Шука подчеркивается, что билингвы в любом возрасте, даже семимесячные младенцы, более способны к переключениям с выполнения одной задачи на другую точно так же, как к переходу с одного языка на другой. Они лучше различают звуковые оболочки слов в тех случаях, когда возникают помехи. В преклонном возрасте у билингвов дольше сохраняется когнитивная активность (Marian, Shook 2012).

О позитивном влиянии на речевые и когнитивные функции свидетельствует одна из последних работ, опубликованных по результатам комплекса проведенных экспериментов с трилингвами, которые усваивали второй язык в разном возрасте. Группа ученых из Швейцарии, Германии и Италии сравнила результаты, полученные в ходе экспериментов у тех билингвов, которые усваивали два языка одновременно или не позднее трех лет, и тех, кто усваивал второй язык после 9 лет. Третий язык все испытуемые усваивали после 9 лет. Было установлено, что особенности усвоения третьего языка, как и нарративные способности на первых двух языках отличаются у двух групп испытуемых: они по-разному используют механизмы языкового контроля в своей речевой деятельности, поскольку имеют разный опыт усвоения языков (Wattendorf et al. 2014).

С проблемой влияния билингвизма на когнитивное развитие детей связана и проблема развития творческих способностей детей; в связи с этим проводятся сопоставления лингвокреативных способностей билингвальных и монолингвальных детей. Так, в статье М. Лейкина (Leikin 2013) обсуждаются результаты исследования, проведенного в Израиле. Выяснилось, что ранний билингвизм оказывает определенное влияние на развитие общих и математических способностей детей. Если билингвизм формируется как сбалансированный, то он активизирует творческое мышление. Однако автор рассматриваемой статьи указывает, что эта проблема и выдвинутая им гипотеза требуют более тщательного изучения, чтобы понять, какие именно

особенности творческого развития более всего связаны с ранним билингвизмом (Leikin 2013: 443).

Для тех родителей или воспитателей, которые уже приняли решение о применении билингвального воспитания, насущными становятся проблемы его оптимизации, преодоления возникающих трудностей. Они освещаются в указанных выше книгах, а также на разнообразных сайтах, в блогах, электронных изданиях.

Вопрос о том, одинаково ли идет процесс речевого развития у билингвальных и монолингвальных детей, не перестает волновать билингвологов в настоящее время. Поэтому сопоставительные исследования, в которых обсуждаются различные аспекты и явления в онтогенезе одноязычных и двуязычных/многоязычных детей, по-прежнему актуальны.

В работе Н. Айхлер, В. Янсен и Н. Мюллер сравнивается усвоение немецкой категории рода одноязычными немецкими детьми, а также детьми-билингвами с несколькими языковыми комбинациями: французский/немецкий, итальянский/немецкий, испанский/немецкий и итальянский/французский (Eichler, Jansen, Müller 2013). Авторы проводят сопоставление между усвоением рода детьми с разными языковыми комбинациями, так и между усвоением категории рода одним и тем же ребенком в двух разных языках. Они сделали выводы о том, что билингвизм не является тем фактором, который тормозит усвоение данной языковой категории, даже в более «слабом», т.е. недоминантном языке ребенка. Однако практически во всех случаях наблюдалась такая особенность: дети реже всего демонстрировали правильность использования указательных местоимений и артиклей среднего рода, поскольку ребенок в первую очередь усваивает оппозицию мужской – женский род, представленную в обоих его языках. В комментариях К. Кантоне к этой статье указывается, что специфика усвоения родовых отличий существительных и правильность использования в речи может зависеть как от особенностей выражения этой категории в двух усваиваемых языках, так и от того, в каких условиях

осуществляется формирование билингвизма ребенка. К.Ф. Кантоне считает, что для усвоения категории рода недоминантного языка (minority language) необходим определенный объем инпута: если этот язык усваивается только от одного из родителей, по принципу «один человек – один язык», то ошибок будет больше, чем в тех случаях, когда недоминантный язык является «домашним» и усваивается с помощью обоих родителей. Она подчеркивает значимость экстралингвистических факторов в усвоении отдельных грамматических категорий недоминантного языка: а) выбор стратегии, способствующей увеличению объема домашнего инпута на этом языке, б) позитивное отношение к этому языку со стороны воспитателей и учителей в детских дошкольных учреждениях и в школе – для того, чтобы у ребенка формировался аддитивный, а не субтрактивный билингвизм. Она указывает, что эти две идеи необходимо учитывать как в книгах для родителей билингвальных детей, так и при подготовке учителей для работы с детьми из иммигрантских семей (Cantone 2013: 573-575).

Сопоставляя проблему усвоения категории рода у монолингвальных испаноязычных и билингвальных детей, усваивающих испанский и баскский одновременно, М.-Х. Эсейсабаррена (Ezeizabarrena 2013) выявила, что баскский язык, в котором грамматической категории рода нет, оказывает определенное влияние на усвоение рода в испанском: дети-билингвы дольше, чем монолингвы, делали ошибки в выборе формы указательных местоимений и артиклей для их согласования по роду с существительными. С этими выводами согласуется мнение авторов, также изучавших эту проблему (Larrañaga, Pedro 2013).

Актуальным в сопоставительных исследованиях возрастной билингвологии является выявление сходств и различий между одновременным и последовательным усвоением языков. Если в 80-е годы XX века высказывалась точка зрения о том, что вплоть до трехлетнего возраста можно говорить о билингвальном речевом развитии (McLaughlin 1984), то позднее, начиная с 90-х гг., к ним стали относить только те случаи, когда

инпут ребенка является билингвальным с самого его рождения (De Houwer 1995; 1998; 2009). В таких случаях оба языка являются первыми и родными, поэтому такое усвоение языка называют билингвальным усвоением первых языков – bilingual first-language acquisition (BFLA).

В последнее десятилетие активно обсуждается проблема разграничения билингвального усвоения первых языков (два L1) и раннего усвоения второго языка – child second-language acquisition (child L2). Ю. Майзель предлагает считать, что такое усвоение второго языка происходит в возрастном интервале между 3–4 и 7–8 годами, потому что в более старшем возрасте процесс усвоения мало отличается от того, как это происходит у взрослых (Meisel 2008).

Обсуждаемая с 70-х годов XX века дискуссионная тема раннего детского билингвизма – Одна языковая система или две? – продолжает оставаться актуальной и в XXI веке. Суть дискуссии, разделившей билингвологов на два лагеря, заключается в противоположных взглядах на усвоение системности в двух языках: сторонники теории односистемной модели развития (One System Model) считают, что ребенок сначала усваивает оба языка как одну систему, а потом начинает их постепенно дифференцировать; представители противоположной теории – «Раздельного развития» (Separate Development) утверждают, что системы двух языков усваиваются ребенком отдельно и проходят практически те же стадии, что и монолингвальные дети (см. об этом Чиршева 2000:102-107).

Именно вторая гипотеза – о раздельном развитии двух языковых систем в речевом развитии билингвального ребенка – завоевывает сейчас все больше сторонников (Deuchar, Quay 2000, Genesee, Nicoladis 2006; Meisel 2007; 2013). Важно то, что новые факты, подтверждающие справедливость раздельного развития языковых систем, выявляются на основе более точных данных, получаемых из большого количества видеоматериалов. Кроме того, дополнительные аргументы в пользу раздельного развития дает и статистическая обработка полученного материала.

Так, в ходе тщательного изучения баскско-испанского раннего детского билингвизма было установлено, что основные характеристики усвоения каждого из этих языков детьми-билингвами были сходны с теми, которые наблюдались у одноязычных баскских или испанских детей, и даже большинство ошибок на каждом языке у наблюдаемых ими билингвальных детей имело много общего с ошибками монолингвальных детей (Almgren, Barrena, 2001; Barnes, Garcia 2012). При этом утверждение о раздельном развитии двух языковых систем при одновременном усвоении языков, по мнению Людовици Сerratрис, не вступает в противоречие с наличием в речи детей различных форм взаимодействия языков на всех этапах их развития (Serratrice 2012).

Исследования по восприятию речи на двух языках, проведенные с четырехмесячными младенцами, позволили установить, что уже в таком раннем возрасте дети различают просодические характеристики этих языков и по-разному на них реагируют (Bosch, Sebastian-Galles 2001). Дальнейшие наблюдения и сравнения с одноязычными сверстниками показали, что билингвальным детям требовалось немного больше времени, чтобы дифференцировать интонационные особенности речи на каждом языке, но важно было то, что они это делали для каждого языка в отдельности (Sebastian-Galles 2006).

Наблюдения и обобщения разных случаев билингвального развития детей приводят билингвологов также к выводам о том, насколько значима последовательность в применении принципа «один человек – один язык», темпоральная и функциональная сбалансированность двуязычного инпута. Так, даже выбор схемы разделения языков в инпуте, адресованном ребенку, и в речи взрослых между собой в присутствии ребенка могут способствовать более эффективной дифференциации языковых систем (Чиршева 2012; Barnes 2011).

В первые десятилетия 21-го века интерес исследователей переключился с отдельного рассмотрения проблем разделения языков или смешения кодов

на комплексное рассмотрение межъязыкового взаимодействия в ходе билингвального усвоения языков. Никто сейчас уже не считает, что билингвальный ребенок – это «два в одном», методологическим следствием чего является отказ от выбора одноязычного ребенка как основы для выявления особенностей усвоения языков при сопоставлении с двуязычным ребенком. У билингвального ребенка, по мнению Дж. Паради (Paradis 2000), в билингвальных ситуациях неизбежно происходит взаимодействие между двумя языковыми системами, хотя интенсивность этого взаимодействия иногда может быть и не вполне очевидна. В работе Н. Мюллер и А. Халк (Muller, Hulk 2000) делается попытка предсказать те синтаксические позиции, которые создают предпосылки языковых взаимодействий, а в работе Дж. Барнс (Barnes 2006) описываются конкретные взаимовлияния на синтаксическом уровне в речевой деятельности трилингвального ребенка.

Ю. Майзель (Meisel 2004, 2007) предполагает, что, хотя ранние билингвы способны дифференцировать два языка, они усваивают каждый язык иными темпами, чем дети-монолингвы. Так, некоторые билингвологи отмечают, что усвоение словаря идет у билингвальных детей более медленными темпами, чем у одноязычных детей, однако, если принять во внимание оба словаря ребенка-билингва, то он будет не меньше, чем у монолингвального ребенка в том же возрасте. Другие ученые считают, что не менее важна корреляция между лексической и грамматической сложностью, представленной в речи ребенка на каждом языке (Marchman, Martinez-Sussmann 2002; Marchman, Martinez-Sussmann, Dale 2004). Все указанные проблемы должны быть проверены на материале разных языковых комбинаций. При этом следует учитывать и то, насколько сбалансировано развивается билингвизм ребенка.

Поэтому одной из постоянно обсуждаемых проблем билингвального детского развития остается объем и содержание инпута. Чтобы ребенок стал билингвом, с ним нужно общаться на каждом из двух языков практически в равной степени. Однако все, кто сталкивался с формированием раннего

детского билингвизма, знают, что сбалансировать двуязычный инпут чрезвычайно сложно. Отсюда возникает комплекс проблем, связанный с осмыслением ситуации явно несбалансированного инпута, которая выражается в том, что один язык становится доминантным, или «сильным», а второй – недоминантным, или «слабым». В таких ситуациях статусно-ролевые отношения двух одновременно усваиваемых языков становятся неравноправными (Bernardini, Schlyter 2004; Lanza 2001; Meisel 2001; Muller, Kupisch 2003). В этой связи Дж. Барнс ставит вопрос так: Какой объем инпута можно считать достаточным для того, чтобы каждый язык усваивался как родной (Barnes 2011)? Казалось бы, что бесспорно утверждение: чем больше ребенок общается на определенном языке, тем лучше он его усвоит, но никто пока не установил оптимального объема инпута для каждого языка. Ставятся также вопросы о том, как зависит усвоение синтаксиса от объема инпута (Juan-Garau, Perez-Vidal 2001). Делаются попытки выявить зависимость лексического развития от качества инпута (Barnes, Garcia 2012).

Практически в любом лонгитюдном исследовании детского билингвизма затрагиваются проблемы структурных и прагматических аспектов смешанных высказываний. Эти проблемы становятся и предметом специальных работ, когда вопросы обсуждаются как в общелингвистическом плане (Как происходит взаимодействие языков в речевой деятельности ребенка? Чем детские переключения кодов отличаются от взрослых?), так и путем решения более частных проблем (уровни интерферентного взаимодействия, типы кодовых переключений, возрастные особенности проявления разных форм взаимодействия языков и т.д.).

При обсуждении вопросов, касающихся результатов билингвального развития, многие исследователи задаются вопросом: Как относятся сами дети к своему билингвизму? Интересно, что, в целом, ответы всегда положительные (Wong Fillmore 2000; Zentella 2002; Orellana, Dorner, Pulido 2003; Orellana, Reynolds, Dorner, Meza 2003; Caldas 2006; González 2006; Forbes 2008; Purisman 2008; Bougie, Evans 2008; Sohlman, Vilanen 2008;

Гаврилова 2013). Негативные моменты отмечаются как временные явления на некоторых этапах формирования детского билингвизма, но, если они были успешно преодолены, позитивные стороны билингвального развития становятся еще более заметными.

1.1.2. Исследования детского билингвизма в России

Первой из работ, которая привлекла внимание научной общественности к детскому многоязычию в нашей стране, была статья Л. С. Выготского «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», написанная в 1928 г. и впервые опубликованная в 1935 г. Автор статьи сопоставил противоречивые и немногочисленные результаты в этой области и указал на необходимость проводить углубленные исследования детского многоязычия в ряде аспектов, связанных с речевым развитием ребенка (см. Выготский 1983). Однако следующая работа по детскому билингвизму в СССР появилась более чем через 30 лет (Имедадзе 1960), и в течение еще 30 лет лишь работы Н. Имедадзе можно отметить среди специальных исследований раннего детского билингвизма (Имедадзе 1971; 1979).

Приходится констатировать, что опыт исследования детского билингвизма в России пока трудно сравнить по глубине и охвату проблем с опытом зарубежных ученых, накопленным за последние три десятилетия. Большинство работ в России, главным образом, затрагивают отдельные аспекты усвоения языка/языков у детей дошкольного или младшего школьного возраста. Однако за последнее десятилетие подобные исследования активизировались, и, что очень важно для нас, основываются они на материале языковых комбинаций, которые в качестве одного из компонентов включают русский язык.

О растущем интересе к разным аспектам детского билингвизма в нашей стране свидетельствует тот факт, что на ежегодных конференциях по детской речи в Санкт-Петербурге (РГПУ им. А.И. Герцена) с 1996 г. делаются отдельные доклады по лингвистическим и психолого-

педагогическим аспектам детского билингвизма, а в последние годы регулярно проводятся целые секции по этой проблематике.

Примечательно, что в последнее десятилетие организуются и специальные конференции, на которых обсуждаются проблемы освоения и усвоения детьми двух языков одновременно или последовательно:

- 1) в 2005 г. – международная научно-практическая конференция «Детское двуязычие» в Санкт-Петербурге (РГПУ им. А.И. Герцена и Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца);
- 2) в 2012 г. – международная конференция «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» в Санкт-Петербурге (Издательский центр «Златоуст»);
- 3) в 2014 г. – международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики – 2014: освоение русского языка в ситуации двуязычия» в Санкт-Петербурге (РГПУ им. А.И. Герцена).

В работах отечественных ученых освещается ряд проблем детского билингвизма, формируемого в нашей стране и за рубежом: сходства и различия в усвоении первого и второго языков (Воейкова 2011); когнитивное развитие ребенка-билингва (Александрова 2005; Залевская 2011; Чиршева 2000), психологические и психофизиологические основания естественного раннего билингвизма (Румянцева 2005), возрастные особенности формирования детского билингвизма (Овчинникова 2005; Чиршева 2000), процессы билингвизации в ранних детских возрастных контингентах (Истомина 2011), погружение ребенка в новый язык общества (Александрова 2009; Протасова 2000), формирование и тестирование многоязычной речевой деятельности ребенка, билингвальное воспитание и образование детей в детских садах и школах за рубежом (Воейкова 2005; Протасова, Родина 2005).

По особенностям ведущих социолингвистических вопросов в изучении речи детей-билингвов работы отечественных билингвологов и тех ученых, которые в настоящее время живут за рубежом, но исследуют детское

двуязычие с русскоязычным компонентом, можно разделить на три большие группы: 1) русско-национальный билингвизм, сохранение/утрата национальных языков при доминировании русского языка в регионах России; 2) сохранение/утрата русского языка у детей из русских или смешанных семей, живущих за пределами России; 3) усвоение русского языка детьми-инофонами (детьми из иммигрантских семей) в России.

Русско-национальный детский билингвизм в России гораздо интенсивнее изучался в советский период, когда усвоение русского языка всеми гражданами страны начиналось в дошкольном или младшем школьном возрасте. Однако и сейчас такие вопросы продолжают разрабатывать на материале речи детей-билингвов, для которых русский язык не является родным: особенности восприятия и произношения звуков русской речи учащимися начальных классов лезгинской школы (Салихова 2013),

Довольно много работ отечественные лингвисты, живущие в нашей стране или за рубежом, посвящают русско-немецкому детскому билингвизму в Германии (Афонин 2011; 2012; 2013; Бернгардт 2009; Гагарина 2005; 2011; Кудрявцева, 2013; Мадден 2011; 2013; Менг, Протасова 2011; Петрова 2005; Плаксина 2011; 2012; Саркисова 2013; Топаж, Гагарина 2013; Чернов 2012; Gagarina 2011; Торај 2012) и Австрии (Зинкевич, Зинкевич 2013; Мохамед 2011), русско-финскому – в Финляндии (Зеленин 2011; Ненонен 2011; Овчинников, Проскурина, Петровская, Протасова 2011; Протасова, Петровская, Овчинников 2011; Родина 1997); русско-английскому – в Австралии (Эйдман 1998; Эйдман-Романовская 2000; Aidman 1999), Великобритании (Гаврилова 2013), Канаде (Гехтляр 1999) и США (Гулида 2004; Колодина 2013; Старжинская 2012; Чиршева 2005; 2012д). Отдельные работы посвящены русско-нидерландскому детскому билингвизму в Нидерландах (Пеетерс-Подгаевская 2012; Янссен, Пеетерс-Подгаевская 2012), русско-итальянскому – в Италии (Беженарь 2013; Николаева 2004), русско-шведскому – в Швеции (Рингблом 2011; 2012), итальянско-русскому – в России (Шульга 2009), русско-французскому – в России и Конго

(Харченко 2005), русско-норвежскому – в Норвегии (Черниговская, Ткаченко 2005; Ткаченко, Черниговская 2007), русско-польскому – в Польше и России (Шмелева 2005).

Актуальность финско-русского детского билингвизма в Финляндии и значительный опыт его исследования отразились в проведении совместных российско-финских проектов и в совместных публикациях, наиболее значительная из которых – коллективная монография «Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования, изданная под редакцией Е. Е. Юркова, Е. Ю. Протасовой, Т. И. Поповой, А. Никунласси в 2012 г.

В бывших республиках СССР билингвологи исследуют взаимодействие русского языка с государственными языками на территории своих стран в условиях двуязычия: русско-эстонских детей в Эстонии (Забродская 2011; 2013), русско-казахских детей в Казахстане (Шаяхметова 2004; Шаяхмет 2011; 2013), русско-белорусских детей в Беларуси (Дубинина 2004; Старжинская 1996; 2004; Туровская 2012).

При изучении усвоения русского языка детьми-инофонами обычно применяется монолингвальный подход, поскольку во внимание принимается не вся лингвистическая и лингвокультурная компетенция ребенка, а лишь та, которая связана с русским языком. Поэтому проблемы усвоения русского языка такими детьми обычно сопоставляются с особенностями русскоязычной компетенции одноязычных детей, которые усваивают русский язык как родной. При монолингвальном подходе для исследователя не имеет значения, каким родным языком владеют дети-инофоны, часто не учитывается и специфика интерференции. Актуальность таких исследований в современной России все возрастает, поскольку количество детей из иммигрантских семей в детских садах и школах постоянно увеличивается. Изучаются общие вопросы, касающиеся усвоения русского языка детьми-инофонами (Цейтлин 2005), разнообразные аспекты и результаты этого процесса в речи и учебной деятельности детей: передача на письме гласных

фонем (Козедуб 2005), предложно-падежное управление (Кабина 2005; Земляная 2009), освоение вида глагола (Филина 2005), особенности употребления однонаправленных – ненаправленных глаголов (Яровенко 2005), усвоение числительных и количественно-именных сочетаний (Рогожкина 2007), освоение субстантивных синтаксем (Цейтлин, Абабкова 2011).

Формирование двуязычного лексикона детьми-билингвами – одна из широко обсуждаемых проблем отечественной возрастной билингвологии: усвоение первых слов русско-немецким ребенком (Гагарина 2005), идентификация незнакомых слов детьми-билингвами в Германии (Саркисова 2013).

Не менее активно изучаются грамматические аспекты формирования детского билингвизма: освоение категории рода в рамках двух (немецкого и русского) или трех языков (немецкого, русского и английского) детьми в Германии (Дизер 2004; 2005); усвоение глагольной морфологии русско-норвежскими детьми-билингвами (Черниговская, Ткаченко 2005; Ткаченко, Черниговская 2007); некоторые аспекты морфологии и синтаксиса в русской речи американских детей (Чиршева 2005); особенности одновременного усвоения русской и английской грамматики (Чиршева 2011б); межъязыковая интерференция при усвоении притяжательных местоимений (Земляная 2009; Круглякова 2011); интеракционная грамматика (Менг, Протасова 2011); усвоение отрицания (Рингблом 2011; 2012).

Исследуются просодические аспекты речи билингвального ребенка: интонационная оформленность речи русско-немецких детей в Германии (Петрова 2005).

Речь детей-билингвов из русских семей как предмет лексикографического описания в ситуациях русско-немецкого двуязычия в Германии рассматривается в диссертации О. В. Бернгардт (2009). Она справедливо указывает, что детская языковая картина мира основывается на

особом способе концептуализации действительности, и освоение языков идет параллельно с освоением культур (Бернгардт 2009: 133).

Специфика русской речи билингвальных и монолингвальных русских детей часто сопоставляется в работах отечественных лингвистов и русскоязычных лингвистов, проживающих за рубежом. Фонологические особенности русской речи сравниваются у русско-финских детей-билингвов и монолингвальных русских детей (Корнев, Ненонен 2013; Ненонен 2011; Овчинников, Проскурина, Петровская, Протасова 2011).

О раннем детском билингвизме, формируемом в семье, в России пока пишут редко, и, главным образом на материале русско-английского билингвизма, который не связан ни с сохранением национальных языков, ни с поддержанием русского языка за пределами России. В этих случаях родители уверены, что освоение двух языков одновременно, даже если один из них не является родным ни для кого из родителей, может дать ребенку все те преимущества, которые связаны с развитием естественного билингвизма (Коровушкин, Чиршева 2003; Мошникова 2000; 2007; Птичкина 2000; Тотмянина 1999; 2000; Чиршева 1997; 2000; 2012). Дальнейшее развитие этих идей отражается в формировании раннего трилингвизма: билингвальные дети еще в дошкольном возрасте начинают осваивать и третий язык (Коровушкин, Чиршева 2000).

В последние годы об отношении к такому билингвизму в России пишут уже взрослые дети-билингвы. Самым, наверное, позитивным исходом билингвального воспитания является их желание воспитывать таким же образом уже своих собственных детей. Так, автор данной работы, сам получивший билингвальное развитие (усваивал русский от мамы, а английский от папы), теперь с двумя своими сыновьями (первенцу сейчас 3 года, младшему – 1 год) разговаривает с их рождения на английском языке. Детский билингвизм во втором поколении – это еще одна из новых проблем возрастной билингвологии 21-го века.

Ранний детский билингвизм и трилингвизм изучают и наши бывшие соотечественники, которые в своих семьях стараются сохранить русский язык в речевой деятельности детей (Ваахтера 2010; Дизер 2004; 2005; Зеленин 2011; Корнев, Ненонен 2013; Новицки 2010; Мадден 2008; Рингблом 2004; 2011; 2012). В этой связи интересна также работа К. Ужуле о предпосылках формирования раннего трилингвизма при освоении русского языка как родного наряду с ранним усвоением (с 9 месяцев) английского как неродного в условиях иноязычного окружения (в Латвии) (Ужуле 2012).

1.1.3. Изучение детского билингвизма в биэтнических и моноэтнических семьях

Детский билингвизм наиболее гармонично развивается в биэтнических (смешанных) семьях, поэтому исследований, посвященных такому билингвизму намного больше, чем работ о моноэтническом билингвизме. Первые два этапа в истории исследования раннего детского билингвизма почти полностью были основаны на материале, собранном в биэтнических семьях.

В моноэтнических семьях родители являются носителями одного и того же языка, они принадлежат одному и тому же этносу и одной культуре.

Семьи, все члены которых являются представителями одного этноса (национальности), называются моноэтническими, поэтому и билингвизм ребенка, формируемый в подобных условиях, можно назвать моноэтническим.

Достаточно полный обзор работ, которые посвящены изучению моноэтнического детского билингвизма, дан в статье Г. Н. Чиршевой «История изучения моноэтнического детского билингвизма» (Чиршева 2013а). Поэтому мы здесь ограничимся лишь приведением наиболее значимых аспектов этого вопроса.

Следует заметить, что самый первый из описанных случаев детского моноэтнического билингвизма был и самым необычным, когда автор

общался с сыном на эсперанто, а мама мальчика – по-английски, т.е. ребенок осваивал естественным способом один естественный и один искусственный язык (см. Stephens 1952). За более чем 60 лет с тех пор моноэтнический детский билингвизм исследовался в разных странах, но общей чертой можно назвать тот факт, что одним из языков почти во всех случаях является английский язык. Чаще всего английский язык в таких комбинациях не был родным для родителей, но в ряде случаев неродным был немецкий или испанский.

Мы рассматриваем случаи формирования раннего детского билингвизма в русских семьях, все представители которых являются носителями русского языка. При этом с первого года жизни с ребенком разговаривают не только на русском, но и на английском языке. Такой опыт в исследуемых случаях имеют уже два поколения родителей: автор данной работы, с которым его папа с 6-месячного возраста начал говорить по-английски, а теперь по-английски со своим сыном общается и он сам.

Разумеется, билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в биэтнической семье. Однако и в моноэтнической семье родители тоже могут воспитывать ребенка билингвом, разговаривая с ним на двух языках: родном и иностранном. В биэтнической семье ребенок усваивает не только два языка, но и две культуры от их носителей. В моноэтнической семье родители являются носителями лишь одной культуры. В биэтнической семье ребенок становится и билингвом, и бикультуралом; в моноэтнической семье ребенок может стать билингвом, но остаться монокультуралом.

Монокультуральность характеризуется недостатком социопсихолингвистической и этнокультурной компетенции в речевой деятельности такого билингва на неродном языке. Например, носители английского языка, разговаривая на таких языках, как немецкий или русский, имеют трудности с использованием местоимений 2-го лица при обращении к одному человеку. Из-за того, что они недостаточно полно усваивают прагматику использования этих местоимений, их обращения могут

прозвучать грубо и вызвать коммуникативную неудачу. Такая проблема возникла, например, у детей Дж. Сондерса в Германии. Они привыкли обращаться по-немецки только к отцу и всегда использовали местоимение *du*. Хотя перед поездкой в Германию отец специально занимался с ними, чтобы устранить эту проблему, детям пришлось какое-то время задумываться, прежде чем навык правильного выбора местоименного обращения к немцам у них автоматизировался (Saunders 1988: 191-193).

Немаловажное значение для формирования бикультуральности представляет собой ролевая структура коммуникации на каждом языке. Сбалансированность этого аспекта речевой деятельности играет существенную роль в усвоении социолингвистической компетенции на каждом из языков. Ребенок усваивает культуру посредством языка и актов речевого общения, а самым главным для ребенка посредником между ним и культурой является взрослый человек. Получается, что самые важные для ребенка взрослые люди – родители – общаются с ним, используя средства двух языков. Проблема такой двуязычной социализации в обществе проявляется в том, что соотношение ролей на двух языках у ребенка-билингва очень неравномерно. Мотивы его деятельности, связанные с речью на языке общества, постоянно расширяются, а речевая деятельность на языке, не представленном в окружающем ребенка обществе, все более сокращается. Например, общение на английском языке у русско-английских детей-билингвов, с которыми по-английски общается только папа, ограничено только одной постоянной ролью – сына – в коммуникативных ситуациях «отец – сын», но и она имеет тенденцию к сужению.

Это происходит потому, что ролевой репертуар личности в одноязычном обществе предполагает, главным образом, реализацию коммуникативных актов на одном языке, основном для данной культуры. Маленький ребенок рано делает «открытие», что на одном из его языков не говорят в большинстве ситуаций (в детском саду, во дворе, в магазинах, в поликлинике, других семьях и т.д.). Это открытие вызывает у него сомнения

в необходимости общения на том языке, на котором нигде не говорят. Даже дома его постоянная роль («сын») реализуется лишь в одном из двух сегментов – в общении с папой, но не с мамой, если билингвальное воспитание базируется на принципе «один родитель – один язык».

У детей-билингвов есть одноязычные и двуязычные социальные роли. К первым относятся все роли за пределами дома и часть ролей дома, если не применяется локальный принцип разделения языков общения на «домашний» и «внешний». Двуязычный социально-ролевой репертуар обычно ограничен лишь сегментом роли «сын». Только эта роль имеет историю взаимодействий ребенка с одним из родителей.

У мальчика, который воспитывается как билингв во втором поколении, и с которым по-английски разговаривает не только его папа, но также его бабушка и дедушка, сегментов постоянных ролей, реализуемых на английском языке, больше: «сын» (в общении с папой) и «внук» (в общении с бабушкой и дедушкой). Казалось бы, он находится в более выгодных условиях билингвального воспитания, но пока (ребенку 3 года) явных преимуществ в развитии его билингвизма отметить нельзя. Вероятно, они могут проявиться позднее, когда, как мы предполагаем, он начнет дифференцировать два языка по необходимости их использования в коммуникации и увидит, что по-английски нужно разговаривать как минимум с тремя людьми.

В одноязычном обществе и моноэтнической семье, все члены которой принадлежат только одной культуре (первого языка), лакуны при восприятии культуры второго языка обнаруживаются не только в социолингвистическом, но и в психолингвистическом аспекте, а вербальное поведение моноэтнического ребенка-билингва характеризуется монокультуральностью. Тем не менее, благодаря естественному билингвизму ребенок рано знакомится с многими фактами иноязычной культуры по книгам и фильмам; они становятся для него привычными, потому что коммуникативная и

познавательная функции тесно взаимодействуют при усвоении не только родного, но и неродного языка.

В рассматриваемых нами случаях формирования билингвизма в первом поколении (усвоение русского языка от русскоязычной мамы и английского языка от русскоязычного папы в русскоязычной семье и русскоязычном обществе) вербальное и невербальное поведение детей отличается преобладанием доминантной в обществе русскоязычной культуры, причем настолько, что люди, не знающие об их билингвизме, идентифицируют их только с русскоязычной культурой. У трёхлетнего ребенка, чье речевое развитие проходит по тому же принципу билингвального воспитания во втором поколении, наблюдаются те же характеристики, однако большая часть используемой им лексики, т.е. вербальная часть его поведения, - из русского языка. Пока он не стремится к использованию эквивалентов из двух языков, поэтому некоторым людям, не знающим о том, что он воспитывается на двух языках, кажется, что некоторые его слова – просто непонятно произносимые звуковые комплексы русского языка. Тем не менее, все особенности поведения и этого ребенка – те же, что и у других русских детей.

Со временем у ребенка усиливается и самоидентификация с определенным этносом. Показательно в этом отношении высказывание Пети в ответ на вопрос взрослого о том, кем он хочет быть. Петя понял этот вопрос по-своему и сказал: *Просто русским человеком*¹. Затем, на вопрос о том, кем он хочет работать, Петя ответил: *Как папа, преподавателем английского языка* (8;09;10)². Идентифицируя себя с русскими, он, тем не менее, придает большое значение английскому языку в своей жизни (Чиршева 2012а: 68).

Углубление монокультуральности у русско-английских детей-билингвов наблюдается все более явно, когда они начинают учиться в школе,

¹ Здесь и далее высказывания ребенка даются жирным курсивом.

² Здесь и далее возраст ребенка указывается следующим образом: количество лет; количество месяцев; количество дней.

где все предметы преподаются по-русски. Ситуация может измениться, если такая семья переедет в англоязычную страну, где ребенок будет получать образование на английском языке. Если родители постараются сохранить русский язык хотя бы в домашнем общении, дать ребенку возможность усвоить письменную речь на родном языке, будут поддерживать связи с русскоязычным обществом и носителями русского языка, ребенок вполне способен стать носителем двух культур (Aidman 1999).

О том, что не только родители из биэтнических семей сейчас стремятся воспитывать детей билингвами, свидетельствуют статьи, в которых обсуждаются вопросы общения на неродном языке, причем специалисты дают положительные ответы по этому поводу, а читатели активно делятся своим опытом формирования детского моноэтнического билингвизма в своих семьях (Flores 2014).

Положительные примеры формирования детского билингвизма в моноэтнических семьях показывают, что родители и другие родственники, даже не являясь носителями какого-то языка и культуры, вполне могут сохранить и активно развивать билингвальность и бикультуральность ребенка в течение достаточно длительного периода времени.

1.1.4. Отношение к детскому билингвизму в обществе

Отношение к билингвизму и многоязычию часто менялось – оно определялось в прошлом и определяется сейчас как общими социально-политическими и культурными процессами, происходящими в обществе, так и языковой политикой государства. По отношению к детскому билингвизму можно судить о ряде значимых явлений в жизни некоторых стран и регионов, например, Германии, Великобритании (особенно в Северной Ирландии, Шотландии, Уэльсе), США в предвоенные десятилетия XX века, когда раннее усвоение других языков наряду с главным для страны языком рассматривалось как социальное зло, поскольку этот главный язык нужно

было сохранять в чистоте, без всяких иноязычных примесей (Saunders 1988: 14).

Перелом в отношении к детскому билингвизму, интерес к особенностям его формирования наметился в середине XX века, а за последние десятилетия позитивный настрой у разных групп населения к этому феномену постоянно возрастает.

В зарубежных странах в настоящее время формирование билингвизма и многоязычия рассматривается как возможность сохранения языков и культур. Особое внимание уделяется семье как коллективу, объединенному общим делом, общими интересами (*community of practice*), в частности, идеей формирования билингвизма и, шире, многоязычия у детей и его сохранения у взрослых. Одна из последних коллективных монографий, посвященная этим проблемам, объединяет результаты исследований, проведенных в 20 этнолингвистических сообществах из восьми стран на трех континентах – “Successful family language policy” (см. Schwartz, Verschik 2013).

Семья рассматривалась как главное место для сохранения языков еще Дж. Фишманом (Fishman 1991); а сейчас она считается основным коллективом, где реально можно предотвратить забывание родных языков всеми ее членами в разных поколениях. Примеры успешной борьбы семей за сохранение своего культурного и лингвистического наследия могут вдохновить иммигрантов, родителей из смешанных семей продолжать общаться на своих родных языках, пытаться обеспечить воспитание и обучение на них и за пределами семьи – в детских садах и школах (Schwartz, Verschik 2013: 1-2).

Принцип «один человек – один язык» считают одним из наиболее эффективных для сохранения двух языков в семье, однако указывают и на сложность его соблюдения во всех ситуациях общения. Проблема сознательного языкового планирования в домашних условиях с этих позиций рассматривается на примере шведско-финских семей в финноязычной части Финляндии (Pavliainen, Boyd 2013).

Отношение к детскому билингвизму и многоязычию за рубежом отражает сложившееся к настоящему времени равноправие в применении одноязычного и многоязычного подходов как в воспитании и образовании, так и в исследовании этих феноменов. Подтверждением этому можно считать все возрастающее количество работ в этом направлении (см. обзоры в Paradowski 2011; Aronin, Singleton 2012).

Родители часто прислушиваются к мнению воспитателей и педиатров, советуются с ними по поводу того, как общаться с детьми, если родные языки у родителей разные. Примечательно, что за рубежом в последнее десятилетие врачи и воспитатели детских дошкольных учреждений чаще положительно относятся к раннему двуязычию и многоязычию. Так, Элис Лапуэрта, автор статьи о раннем трилингвизме дочери, получила от своего педиатра полезные советы по трилингвальному воспитанию в своей смешанной семье: врач рекомендовала не волноваться по поводу того, что в речи на каждом языке девочка будет поначалу отставать от сверстников, поскольку таковы особенности многоязычного речевого развития (Lapuerta 2010). К сожалению, в нашей стране по-прежнему распространено мнение о том, что рано осваивать два, а тем более три языка, – вредно для ребенка, поэтому воспитатели и педиатры практически всегда отговаривают родителей от общения с ребенком на разных языках.

Для того, чтобы ранний детский билингвизм действительно можно было считать таким же нормальным явлением, как и одноязычное развитие ребенка, важно знать отношение родителей билингвальных детей и тех, кто еще только думает о формировании детского билингвизма. Поэтому большое значение имеют не только теории и исследования ученых о детском билингвизме, но и мнения тех, кто участвует в процессах формирования и социализации билингвальной личности – как родителей, так и самих детей.

Пока еще недостаточно много работ, в которых представлен интроспективный взгляд на свое собственное билингвальное развитие, но постепенно и они появляются. Одна из первых работ такого плана была

опубликована еще в 1959 г.: Вильгельм Теодор Элwert описал, как он усваивал два языка в семье (английский от мамы и немецкий от папы) и почти одновременно – третий язык (итальянский) – от всех других людей, которые с ним общались, поскольку семья жила в Италии (Elwert 1959). Такие работы сейчас относят к направлению, называемому лингвистической автоэтнографией (Linguistic auto-ethnography), которая развивается внутри лингвоэтнографии (Language ethnography). Ученые описывают свои лингвистические истории, в том числе и усвоение языка/языков их родителями, другими членами семьи, составляя, таким образом, семейную лингвистическую и лингвокультурологическую историю.

Многие из таких работ связаны с осмыслением своего двуязычного и многоязычного опыта. Так, в своей статье, названной “Lost between languages”, Ибрагим Чинарбаш рассматривает свою мультилингвальную историю усвоения турецкого, курдского, арабского и английского языков, начавшуюся в семье, а затем продолжавшуюся в школьном и студенческом возрасте (Çinarbaş 2014).

Повзрослевшие дети, которые чаще всего позитивно оценивают свое двуязычие и многоязычие, охотно делятся своими размышлениями по поводу своего опыта. Например, в интервью с 27-летней Джулией журналист Стефания Мид (основатель и главный редактор газеты InCultureParent, а также мама двуязычных детей) выяснила, насколько увлекательно формировался ее билингвальный, а затем и трилингвальный лингвистический опыт. Сама Джулия считает, что настойчивость и последовательность ее родителей сыграли в этом процессе определяющую роль: мама разговаривала с ней и ее братом только по-португальски, а отец – по-японски. Что касается закрепления и дальнейшего развития трилингвизма, самыми значимыми видами деятельности она считает чтение и письменную речь на каждом языке (Meade 2014).

Можно констатировать, что в настоящее время позитивное отношение к детскому билингвизму становится преобладающим как за рубежом, так и в

нашей стране. Это происходит благодаря активизации исследований и их популяризации с помощью публикаций и интернет-сайтов, а также благодаря активности родителей, сталкивающихся с необходимостью выбирать билингвальное воспитание для своих детей.

1.2. Критерии выделения и типы детского билингвизма

1.2.1. Проблемы определения детского билингвизма

Попыток дать емкое и в то же время лаконичное определение билингвизма, выработать критерии его определения было достаточно много³. Не всегда при этом исследователи принимали во внимание особенности детского билингвизма, особенно самого раннего.

Г. Н. Чиршева указывает на необходимость выделения обязательных и факультативных аспектов при определении критериев детского билингвизма. К первым относятся языковая компетенция и языковая активность (темпоральный и функциональный аспекты). Факультативными являются следующие характеристики: возрастные ограничения, способ и условия формирования билингвизма, наличие двуединой формы (устной и письменной), престижность языка, функционирование в одно- или двуязычном обществе, степень родства языков, характер связи языков с мышлением, наличие самоидентификации билингвальности (Чиршева 2000: 27; 2012а: 75).

Важное значение для установления типов двуязычия и исследования их сущности имеют такие характеристики как форма языка, возрастные особенности, одновременность/разновременность формирования, способ и условия усвоения, характер связи с мышлением, престижность языка, этнолингвистические, социоллингвистические аспекты.

Для нашего исследования очень значимым является разграничение статичных и динамичных критериев детского билингвизма, на которые также

³ См. обзор в работах Г. Н. Чиршевой (2000:5-28; 2012а:45-76).

указала Г. Н. Чиршева: «К первым относятся изначально и впоследствии неизменные характеристики: этнолингвистический критерий, возрастные особенности, одновременность/разновременность формирования, степень родства языков и характер языковых контактов. Динамичными являются компетенция, коммуникативная активность, способ и условия усвоения языков, характер связи с мышлением, форма языка, сознательность формирования билингвизма и престижность языка. Последние два критерия зависят не только от внешних, социоллингвистических условий, но и от психоллингвистических и лингводидактических особенностей речевого развития ребенка. Динамичные характеристики детского билингвизма соотносятся с билингвальностью ребенка, поэтому именно они находятся в фокусе внимания возрастной билингвологии» (Чиршева 2012а: 76).

В данной работе мы будем в целом придерживаться того определения детского билингвизма, которое выработала Г. Н. Чиршева на основе обобщения предыдущего опыта исследований детского двуязычия и наблюдений за билингвальными детьми: «Детский билингвизм представляет собой овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения» (Чиршева 2000: 27; 2012а: 76).

Важным является и понятие детской билингвальности, которая «представляет собой динамическую характеристику речевого развития ребенка, проявляющуюся в продуцировании речи и познании окружающей действительности на двух языках» (Чиршева 2012а: 76).

Однако необходимо внести ряд уточнений, которые касаются только самых ранних этапов билингвального развития ребенка, поскольку наше исследование ограничено возрастными рамками – до трех лет.

В связи с этим указанное выше определение для раннего детского билингвизма дается нами в следующей формулировке: 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.

О разных типах детского билингвизма подробно написано в уже указанных выше работах Г. Н. Чиршевой (2000: 27; 2012а: 75). Поскольку не все выделенные критерии и типы актуальны для настоящего исследования, ниже будут рассматриваться только наиболее значимые из них для изучения самых ранних этапов формирования детского билингвизма и билингвальности.

1.2.2. Компетенция

Компетенция – наиболее значимый критерий для характеристики любого билингвизма, в том числе и детского.

Для нашего исследования важно понятие билингвальной коммуникативной компетенции, которая, в соответствии с билингвальным подходом, предполагает одновременную оценку речевой деятельности ребенка на обоих языках. Во внимание должны приниматься все составляющие общения ребенка, в том числе и те, что вырабатываются только в ситуациях двуязычия, например, переводческая активность.

По рассматриваемому критерию билингвизм в идеальных случаях может быть сбалансированным, а во всех остальных случаях – несбалансированным. Для ранних этапов развития ребенка (до трех лет в нашем случае) возможны оба варианта, хотя следует учитывать, что ранний детский сбалансированный билингвизм по всем параметрам будет отличаться от идеальных случаев билингвизма на более поздних этапах.

Сбалансированный билингвизм (детский эквILINGвизм) у детей, одновременно усваивающих два языка, можно наблюдать уже после трех лет. Особенно благоприятным периодом для этого является активная дифференциация языков, когда ребенок начинает сознательно и, что не менее важно, положительно относиться к своему двуязычию. Он с удовольствием

переводит высказывания с одного языка на другой, активно вступает в общение на каждом из двух языков. Все это способствует и развитию его билингвизма.

Говоря о сбалансированности билингвизма у ребенка до трех лет, имеют в виду одинаковую степень активности в усвоении каждого языка, хотя при этом не всегда можно проводить параллели с усвоением каждого из языков одноязычными сверстниками. Чаще всего наблюдается отставание в усвоении каждого языка. Однако при оценке степени сбалансированности важно учитывать характеристики именно данного ребенка. У каждого билингвального ребенка гораздо больше особенностей в речевом развитии, чем у монолингвального, поскольку отличаются и языки, и условия их освоения. Поэтому довольно сложно сравнивать коммуникативную компетенцию разных детей-билингвов даже с одной и той же языковой комбинацией.

Тем не менее, сопоставление общей билингвальной компетенции Пети и Миши показывает, что билингвизм Пети характеризовался как более сбалансированный и при этом компетенция на каждом языке была развита значительно активнее, чем у Миши.

1.2.3. Коммуникативная активность

Только в речевой деятельности возможно проявление коммуникативной компетенции. Поэтому данный критерий является одним из определяющих при оценке билингвального развития ребенка на каждом языке.

Коммуникативная активность при формировании раннего детского билингвизма измеряется с двух сторон: интенсивность инпута на каждом языке и объем вербальной и невербальной коммуникативной деятельности самого ребенка на каждом языке.

Для оценки коммуникативной активности Г. Н. Чиршева предлагает ввести два параметра: темпоральный и функциональный. Первый позволяет

установить, насколько регулярно индивид пользуется каждым языком в общении, а второй дает возможность выявить сферы и ситуации приложения каждого языка в речевой деятельности (Чиршева 2012а: 52-54).

В первые годы жизни ребенка особенно значимым является темпоральный фактор, поскольку он позволяет определить степень сбалансированности двуязычного инпута. Для этого следует подсчитать время бодрствования ребенка и время общения с ним на каждом языке в течение дня. Целесообразнее всего выяснить средние показатели за неделю, поскольку в будние и выходные дни они могут быть разными. Например, если ребенок бодрствует 10 часов в день, для идеально сбалансированного темпорального параметра на общение с ним должно уходить по 5 часов на каждом языке. Конечно, добиться такой сбалансированности в общении каждого из родителей с ребенком практически невозможно, поэтому можно компенсировать недостаток инпута на одном из языков, если ввести в инпут общение с другими родственниками, друзьями, воспитателями, а также аудиозаписи, радиопередачи, книги, мультфильмы и т.д. с использованием недоминантного языка.

Тем не менее, практика показывает, что в большинстве случаев добиться организации сбалансированного инпута по темпоральному параметру все же не удастся, а если на недоминантном языке разговаривает тот из родителей, который меньше проводит времени с ребенком (обычно работающие папы), то недостаток инпута практически неизбежен. Для моноэтнических семей такая ситуация усугубляется тем, что неродной язык, на котором с ребенком разговаривает папа, для общества и многих членов семьи является иностранным. Именно в такой ситуации формировался билингвизм автора данной работы, а сейчас развивается и билингвизм его сыновей. Однако, если с автором данной работы его родители в первые три года жизни разговаривали на разных языках почти одинаковое количество времени, поскольку преподавательская деятельность обоих позволяла так организовать распорядок дня, ему самому в роли отца этого достичь не

удается: на англоязычное общение с сыновьями остается не более одного или двух часов вечером, а все остальное время с ними общаются по-русски.

Функциональный параметр коммуникативной активности связан с теми сферами, ситуациями и видами деятельности, в которых применяется каждый из языков. Сюда следует включить и количество собеседников, разговаривающих на том или другом языке как с ребенком, так и друг с другом в его присутствии. По всем этим показателям явно выигрывает язык общества: как дома, так и за его пределами (во дворе, в поликлинике, в магазинах и других местах, где бывает маленький ребенок) он слышит обычно только один из тех языков, которые осваивает. Когда он начинает ходить в детский сад, язык общества начинает доминировать еще более активно. Именно такая ситуация наблюдается в исследуемых случаях – как при формировании билингвизма автора данной работы, так и при формировании билингвизма его детей. Английский язык постоянно вытесняется из большинства их коммуникативных ситуаций, что неизбежно сказывается на усилении несбалансированной билингвальной коммуникативной активности: ребенок чаще всего общается по-русски, с людьми разного возраста, гендерной и профессиональной принадлежности. Его познавательная деятельность также развивается намного активнее с использованием русского языка. В этой ситуации родители должны продумывать способы активизации разных видов деятельности, где можно применять недоминантный язык.

При явном доминировании одного из языков в темпоральном и функциональном аспектах возрастает значимость лингводидактического аспекта билингвального воспитания.

Более активное использование книг как на английском, так и на русском языках позволило активизировать общение Пети и развитие его коммуникативной деятельности в гораздо более высокой степени, чем у Миши. С другой стороны, у Миши англоязычное общение представлено более разнообразными собеседниками: кроме папы по-английски с ним

общаются дедушка и бабушка, которые, кроме того, имеют и опыт билингвального воспитания. Однако активность общения на русском языке у Миши значительно преобладает благодаря тому, что он больше времени проводит с мамой и в детском саду.

По коммуникативной активности среди билингвов выделяют активных и пассивных (Чиршева 2012а: 54). Активными в речи на каждом языке могут быть и маленькие дети, которые стремятся использовать в общении все имеющиеся в их билингвальном репертуаре средства, сами инициируют диалоги со взрослыми, оба языка используют в «беседах» с игрушками и животными. По этим характеристикам Петю можно было охарактеризовать как активного билингва, начиная с двух лет. Миша и в трехлетнем возрасте не проявляет активности в использовании английского языка, почти всегда инициирует разговоры по-русски. Поэтому можно констатировать, что у Миши к трем годам по-прежнему наблюдается пассивное владение английским языком.

Учитывая сразу два критерия – компетенцию и коммуникативную активность, – выделяют три типа билингвизма: продуктивный, репродуктивный и рецептивный. Продуктивный билингвизм во многом совпадает с активным (ребенок и понимает, и порождает речь на каждом из двух языков). При этом речь ребенка на разных языках не всегда одинакова по степени активности, тем не менее, он пользуется каждым языком и как средством общения, и как средством познания окружающей действительности. Продуктивный билингвизм формируется в благоприятных условиях: при достаточно сбалансированном двуязычном инпуте, адекватно применяемых стратегиях и методах билингвального воспитания, хорошей информированности родителей в вопросах детского билингвизма (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

Петю в трехлетнем возрасте вполне можно было назвать продуктивным билингвом, поскольку он активно пользовался и русским, и английским языками, комментировал то, что видел на картинках в книжках, задавал

познавательные вопросы. Однако по-русски он разговаривал больше, так как общался на этом языке с большим количеством собеседников разного возраста. Он также знал наизусть гораздо больше русских стихов и любил их декламировать (Айболит, Бородино).

Репродуктивный билингвизм для маленького ребенка проявляется в том, что в речи на одном языке он лишь воспроизводит те единицы, которые он слышит от взрослых, т.е. маленький ребенок понимает речь на обоих языках, но продуктивен лишь на одном, а на другом языке чаще повторяет сказанное взрослым. Его индивидуальная активность проявляется только в том, что он выбирает, что он хочет воспроизводить, а что – нет. Именно так пока в свои три года ведет себя Миша: он адекватно реагирует на то, что ему говорят и по-русски, и по-английски, но отвечает обычно по-русски. Если его переспрашивают по-английски, он иногда подтверждает, что именно это хотел сказать, а иногда повторяет то, что его просят. Однако он очень редко инициирует общение по-английски. Формирование репродуктивного билингвизма наблюдается при заметно несбалансированном двуязычном инпуте (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

Рецептивный билингвизм проявляется в том, что ребенок понимает речь на обоих языках, но разговаривает только на одном из них. Такие случаи считаются довольно частотными в билингвальных ситуациях – А.ДеХоувер рассматривает их как одну из распространенных моделей поведения ребенка-билингва (DeHouwer 2009: 2-4), наряду с той моделью речевого поведения, которую мы называем продуктивным билингвизмом. При рецептивном билингвизме речь ребенка на доминантном языке (обычно языке общества) может быть адекватной его коммуникативному возрасту и продуктивной, а на недоминантном языке (обычно на том языке, который ребенок усваивает дома и не имеет возможности использовать за его пределами) он речь понимает, но сам почти ничего не говорит. Его лексикон на недоминантном языке в таких случаях является пассивным (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

1.2.4. Возраст формирования

По возрастному показателю выделяют младенческий, детский, подростковый и взрослый билингвизм (см. об этом: Чиршева 2012а: 58-59). Если второй язык введен в инпут в течение первого года жизни ребенка, говорят о младенческом билингвизме. Детским считают билингвизм, начало формирования которого – от 1 года до 12 лет. Подростковым называют билингвизм, формирующийся с 12 до 17 лет или до окончания средней школы. Во все остальные периоды жизни человека билингвизм формируется как взрослый.

Среди вопросов, касающихся возраста формирования билингвизма и многоязычия, по-прежнему много дискуссионных, ряд из которых связан со способами и условиями освоения языков. Самым известным из них является вопрос о «критическом периоде» (critical period) усвоения языка, который, согласно гипотезе Е.Х. Леннеберга, касается и первого, и второго языка, и завершается в возрасте нейрофизиологического и полового созревания. Более позднее усвоение языка, т.е. после «критического периода», проходит качественно иным образом (Lenneberg 1967).

Впоследствии эта гипотеза подверглась серьезной критике на основании противоречивых результатов, полученных в ходе эмпирических исследований, поэтому в дальнейшем ученые предпочитали использовать термин «сензитивный период» (sensitive period) по отношению к возрасту, когда индивид более восприимчив к усвоению языков. Дискуссионным остается и сам этот возраст – он варьируется от 5 до 15 лет. Считают, что здесь важен не только возраст, но и способ усвоения: раннее усвоение второго языка более благоприятно для формирования естественного билингвизма, более позднее – для искусственного. При этом в первом случае больше шансов сформировать безакцентное произношение. Что касается усвоения грамматики и словаря, считается, что подростки и взрослые,

особенно при сильной мотивации, усваивают их гораздо быстрее и эффективнее, чем маленькие дети (Hamers, Blanc 1995: 222-224).

При исследовании одновременного освоения двух языков возрастной критерий позволяет уточнить две проблемы:

1) одновременность или разновременность введения языков в инпут ребенка;

2) значимость интервала между началом освоения двух языков ребенком в процессе формирования его билингвальной коммуникативной компетенции.

Неоднозначно решаются обе проблемы. По поводу верхней временной границы существуют разные мнения: высказываются даже за то, что к одновременному усвоению языков можно отнести такие случаи, когда второй язык введен в инпут до трех лет (McLaughlin 1984). Большинство билингвологов придерживается более строгой дифференциации одновременного и последовательного усвоения языков при формировании билингвизма у детей: ребенок усваивает два языка как первые (Bilingual First Language Acquisition), если оба введены в инпут в течение первого месяца жизни ребенка. Если второй язык введен в инпут до исполнения ребенку одного года, имеет место процесс, называемый «билингвальным усвоением второго языка» (Bilingual Second Language Acquisition) (DeHouwer 1995; 2009; Meisel 2001; 2004). Кроме того, А.ДеХоувер добавляет к указанным выше такое усвоение второго языка ребенком, когда в его инпуте новый язык регулярно появляется в период с полутора до четырех лет (Early Second Language Acquisition), но тоже без специального обучения, в естественной коммуникации. В тех случаях, когда даже в таком юном возрасте с детьми проводят специальные занятия по изучению нового языка, говорят о формальном усвоении второго языка (Formal Second Language Acquisition/Learning) (DeHouwer 2009: 4-5). Г. Н. Чиршева считает, что освоение языков можно считать одновременным, если второй язык введен в

инпут до появления первых слов, т.е. приблизительно до 10 месяцев (Чиршева 2012а: 58).

По-прежнему много вопросов возникает по поводу того, к какому типу отнести те случаи, когда с ребенком на новом языке начинают разговаривать с пятого, восьмого или одиннадцатого месяца жизни. Нет однозначных ответов на вопросы о том, в чем именно будут проявляться различия в билингвальном развитии ребенка при подобных вариациях начала формирования двуязычного инпута.

Современные родители, которые на своем опыте уже сталкивались с проблемами изучения иностранных языков, уверены, что формирование билингвизма и даже трилингвизма лучше всего начинать с самого раннего возраста. В публикациях для родителей на страницах электронного журнала “Multilingual Living” дается много рекомендаций по раннему билингвальному развитию ребенка, описываются особенности такого двуязычия в собственных семьях авторов статей. Главный редактор этого журнала, Кори Хеллер, анализируя преимущества раннего билингвального воспитания, указывает, что дети таким образом смогут постепенно привыкнуть выражать свои мысли и чувства на каждом языке в соответствии со своим возрастом (Heller 2014). Это означает, что коммуникативная и познавательная активность ребенка будут развиваться параллельно на каждом языке, конечно, если инпут сбалансирован по темпоральному и функциональному параметрам. При несбалансированности этих параметров в инпуте возможности ребенка в деятельности, связанной с разными языками, одинаковыми не будут.

С Петей его папа начал разговаривать по-английски с 6-месячного возраста, а с Мишей его папа – с первой недели его жизни. Однако, сравнивая эти случаи, пока нельзя утверждать, что Миша получил преимущества от более раннего введения английского языка в его инпут, поскольку сам инпут по степени билингвальной сбалансированности и по многим содержательным характеристикам заметно отличается. К

трехлетнему возрасту и билингвальное речевое развитие Пети было заметно продуктивнее.

К одному из дискуссионных вопросов, связанных с возрастными особенностями можно отнести и проблему выделения этапов билингвального развития ребенка. Как считает Г. Н. Чиршева, они в целом совпадают с теми, что выделяют для монолингвальных детей, однако на каждом этапе у билингвального ребенка могут быть иные количественные показатели развития и, кроме того, появляются те дополнительные особенности, которые связаны с взаимодействием двух языков (межъязыковые функциональные эквиваленты, спонтанный перевод и т.д.) (Чиршева 2012).

1.2.5. Способ формирования

Мы придерживаемся концепции Г. Н. Чиршевой на выявление лишь двух типов билингвизма по способу его формирования: естественного и искусственного. При этом на тех возрастных этапах, когда индивид способен к обучению, возможна комбинация двух способов при ведущей роли одного из них. Это означает, что, в терминах зарубежных билингвологов, трехлетний ребенок может усваивать второй язык в естественной коммуникации – по типу ESLA (Early Second Language Acquisition), на специально организованных занятиях – по типу FSLA (Formal Second Language Acquisition/Learning) или эти типы могут комбинироваться.

Для тех возрастных рамок, которые рассматриваются в данном исследовании, более актуален естественный способ, хотя в последние годы получают распространение билингвальные программы обучения и для детей с двух с половиной лет.

Для нас принципиально важно, что естественным может быть не только биэтнический, но и моноэтнический билингвизм, т.е. общение на неродном языке не делает билингвизм ребенка искусственным, поскольку одновременное или очень раннее усвоение двух языков в любом типе семьи

не предполагает специального обучения. Ребенок усваивает оба языка как средства коммуникации именно в естественном повседневном общении.

Нельзя не согласиться с позицией Г. Н. Чиршевой, которая считает, что необходимо четко разграничивать критерии, по которым мы классифицируем разные типы билингвизма: по способу усвоения выделяются естественный и искусственный билингвизм, независимо от того, усваиваются ли языки от их носителей или не-носителей. Участие носителей или не-носителей языков в билингвальном воспитании или образовании соотносится с другим критерием (этнолингвистическая среда формирования билингвизма, о чем см. ниже), на основании которого выделяются другие типы билингвизма.

Младенческий и ранний детский билингвизм могут быть только естественным, так как исключают специальное обучение языкам. Следовательно, по способу усвоения языков тот детский билингвизм, который рассматривается в данной работе, является естественным: и для Пети, и для Миши освоение русского и английского языков шло и идет естественным путем – в повседневном общении с родителями, другими взрослыми (родственниками, знакомыми и проч.) и детьми.

В школьном возрасте к формированию билингвизма Пети добавилось и специальное обучение как русскому, так и английскому языкам, но для обоих языков оно было вторичным по способу усвоения. Только усвоение третьего языка (немецкого) с самого начала осуществлялось у Пети в ходе специального обучения – сначала в детском саду, затем в школе. Лишь в течение небольшого периода времени, в течение трех месяцев пребывания в Германии, где он жил в немецкой семье и учился в гимназии, два способа усвоения третьего языка комбинировались. Тем не менее, основной способ формирования немецкоязычной компетенции был иным, чем для первых двух языков.

1.2.6. Этнолингвистическая среда формирования билингвизма

Значимость этнолингвистических особенностей окружающей ребенка среды при формировании раннего детского билингвизма очень велика. Она измеряется и на уровне семьи, в которой развивается ребенок, и на уровне того общества, в котором проживает семья.

В современном обществе при усвоении одних и тех же языков и культур у ребенка могут быть как более благоприятные, так и менее благоприятные условия. Так, по мнению Д. Н. Чернова, плохая адаптация семей казахстанских немцев в немецкое социокультурное пространство в Германии, негативно сказывалась на развитии билингвизма у детей из этих семей, хотя эти дети родились уже в Германии (Чернов 2012: 553-555).

Смешанные (биэтнические) семьи являются той этнолингвистической и социокультурной средой, в которой родители могут гармонично формировать билингвальную и бикультуральную личность своего ребенка.

Сложнее этот процесс идет в моноэтнической среде, когда родители являются носителями одного языка и одной культуры, но для развития своего ребенка выбрали формирование билингвизма.

Такой детский билингвизм, который формируется носителями одного языка и культуры, но один из родителей выбирает для общения с ребенком неродной для него язык, например, в русской семье отец разговаривает с ребенком на английском языке, мы вслед за Г. Н. Чиршевой (2000; 2012а) называем моноэтническим.

Многие исследователи называют такой билингвизм искусственным, однако, как логично показано в работах Г. Н. Чиршевой (2000; 2012а), он является естественным моноэтническим (и монокультурным), поскольку: 1) по способу усвоения он является естественным, так как развивается в естественной коммуникации, а не при специальном обучении; 2) по своим этнолингвистическим и лингвокультурологическим характеристикам он моноэтнический и монокультурный, поскольку формируется в семье, все

члены которой – носители русского языка и русской культуры. Тем не менее, те члены семьи, которые разговаривают с детьми по-английски, сами являются активными билингвами, хорошо знающими различные стороны англоязычной культуры. В связи с этим, такую семью нельзя назвать монолингвальной, скорее это билингвальная монокультурная моноэтническая семья с элементами бикультурности. Все взрослые билингвы изучали и третий язык (немецкий) в школе или университете, поэтому можно говорить и об элементах трилингвальности, в разной степени присутствующих в лингвистической и коммуникативной компетенции трех взрослых билингвов, которые общаются с детьми на неродном для себя английском языке (Коровушкин 2013а: 128; Чиршева, Коровушкин 2014в: 75).

Билингвизм Пети и Миши по критерию «этнолингвистическая среда формирования» является моноэтническим и монокультурным. Внесение элементов бикультуральности в формирование их билингвизма зависит от специальных воспитательных и образовательных усилий, которые прилагают их родители и другие взрослые, которые участвуют в формировании их билингвизма.

1.3. Выводы по главе 1

На основании рассмотренных в главе 1 проблем можно сделать следующие выводы.

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.

При этом следует заметить, что для отечественной науки многие проблемы раннего детского билингвизма по-прежнему остаются мало исследованными, 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.

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.) также применяется в трудах российских билингвологов: при изучении одновременного освоения двух и более языков, при исследовании кодовых переключений и интерференции в ходе специального обучения детей второму/иностранному языку.

Еще одна 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.

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 здесь 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, монокультурный, естественный, младенческий. При этом есть и различия: у Пети он активный и продуктивный, а у Миши – пассивный и рецептивный.

На основании рассмотренных выше особенностей можно дать следующее 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.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ИНПУТА В СЕМЬЕ

2.1. Вводные замечания

Задачи данной главы – описать специфику двуязычного инпута в семье, установить взаимосвязь компонентов билингвальной речевой среды с особенностями социализации ребенка, который одновременно осваивает два языка.

Как указывают исследователи детского билингвизма, на усвоение синтаксических особенностей речи инпут влияет незначительно, но что касается усвоения лексиконов, именно специфика и объем инпута имеют определяющее значение: устанавливается прямая зависимость между динамикой развития детского словаря, темпоральными характеристиками обращенной к ребенку речи (time of exposure) и родительскими стратегиями (Juan-Garau, Perez-Vidal 2001: 59-67; Barnes, Garcia 2012: 357-359). В исследовании М. Роу показано, что образование родителей, другие их характеристики и специфика их речи, обращенной к ребенку, напрямую определяют количественные и качественные особенности его словаря (Rowe 2008). Именно поэтому понимание специфики раннего детского лексикона на двух языках невозможно без всестороннего рассмотрения характеристик инпута.

Особенности инпута во многом определяются тем, как он планируется родителями и другими взрослыми, которые общаются с ребенком. Планирование инпута включает определение принципов, стратегий и методов формирования билингвизма, его темпоральные и функциональные характеристики, лингвистические особенности речи, обращенной к ребенку, и речи, которую ребенок слышит вокруг себя, а также ряд других составляющих.

Планирование инпута в ходе билингвального освоения языков

ребенком становится одной из наиболее насущных проблем в семье, где формируют сбалансированный билингвизм или хотя бы приблизительное равновесие в речевом билингвальном развитии ребенка. От многих деталей при таком планировании и в деятельности по его осуществлению зависят особенности детского билингвизма на всех этапах его формирования.

Наиболее значимые особенности двуязычного инпута, которые планируются заранее, включают следующее:

- выбор адекватного принципа, варианта и схемы формирования билингвизма;
- сбалансированность темпорального показателя инпута на каждом языке;
- сбалансированность функционального показателя инпута на каждом языке;
- насыщенность инпута разнообразными речевыми моделями;
- оптимальная комбинация «материнского» и «отцовского» вариантов языков, используемых при формировании билингвальности ребенка (Коровушкин 2013б:118).

2.2. Принципы формирования детского билингвизма

Существует несколько принципов, которые позволяют с разной степенью эффективности формировать детский билингвизм в семейных условиях. Их систематизация была сделана в работах ряда зарубежных и отечественных исследователей (Romaine 1995; Чиршева 2000: 28-44; 2012: 77-101; Chirsheva 2008: 293-310). Далее мы будем опираться на ту систему принципов и соответствующую терминологию, которая дана в работах Г.Н. Чиршевой, опубликованных на русском языке (Чиршева 2000; 2012а).

2.2.1. Персональный принцип

«Один родитель – один язык» – один из основных способов реализации общеизвестного в возрастной билингвологии принципа «один

человек – один язык». Исследование его применения при формировании детского билингвизма началось в первом десятилетии XX века, а более ста лет назад была опубликована первая монография, в которой подробно описано речевое развитие ребенка-билингва, усваивавшего два языка по этому принципу (Ronjat 1913).

Спустя почти 80 лет после публикации указанной выше книги австралийский исследователь детского билингвизма Сюзанна Дёпке осмыслила историю и опыт применения этого принципа в своей монографии «One parent – one language: An interactional approach» (Dörke 1992). Она предложила тщательно разработанную программу эффективного применения этого принципа и осуществила ее выполнение в шести англо-немецких смешанных семьях в Австралии. Историю применения этого принципа от работы Ж. Ронжа до исследований первого десятилетия 21-го века рассматривает и детально анализирует на своем материале и Сюзан Бэррон-Ховерт. В книге “Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach” она ставит 10 основных и ряд дополнительных вопросов, касающихся разных сторон формирования детского билингвизма, основанного на принципе «один человек – один язык», предлагает варианты их решения. Ее выводы вполне оптимистичны и в то же время реалистичны: успешное развитие билингвизма с помощью принципа «один человек – один язык» вполне возможно, а трудности преодолимы (Barron-Hauwaert 2004).

В настоящее время принцип «один родитель – один язык», называемый в отечественной возрастной билингвологии также персональным (Чиршева 2012а: 77-89), является наиболее апробированным при одновременном освоении ребенком двух языков в билингвальной речевой среде как в биэтнических, так и в моноэтнических семьях.

Применение рассматриваемого принципа предполагает следующие условия:

- каждый родитель общается с ребенком только на одном языке, причем это может быть родной или неродной язык, т.е. взрослый может не являться носителем того языка, на котором разговаривает с ребенком;

- если родители сами являются билингвами, заранее договариваются о том, на каком языке они будут разговаривать друг с другом в присутствии ребенка; наиболее последовательно реализация персонального принципа происходит в тех случаях, когда родители в общении друг с другом используют те же языки, на которых говорят с ребенком, но это возможно лишь при условии, что каждый из них владеет обоими языками;

- если язык общества не совпадает с языками, на которых родители общаются с ребенком, создаются условия для коммуникации ребенка на третьем для него языке: а) применяется локальный принцип (дома используются «домашние» языки, а за пределами дома вся семья переходит на язык общества); б) на языке общества с ребенком регулярно общается кто-то из членов семьи (знакомые, друзья); в) ребенок посещает детский сад, в котором разговаривают только на языке общества.

Успешность реализации принципа «один родитель – один язык» заключается в последовательности и настойчивости его применения. Однако результаты зависят не только от субъективных, но и от объективных параметров, особенно от языка общества.

На основании учета объективных и субъективных параметров Г. Н. Чиршева разработала 4 схемы реализации персонального принципа формирования детского билингвизма, в каждой из которых возможны 4 варианта их применения (Чиршева 2012а: 77-89). Не вдаваясь в подробности каждой схемы и варианта, заметим, что из четырех описанных Г. Н. Чиршевой схем 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 (Чиршева 2012а: 78).

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 (Чиршева 2012а: 83).

Для обеих схем самым популярным вариантом реализации является первый, который предусматривает, что родители друг с другом в присутствии ребенка разговаривают на языке общества.

Следует заметить, что формирование билингвизма Пети и билингвизма его детей основано именно на применении первого варианта третьей схемы персонального принципа. При формировании билингвизма Пети родители могли себе позволить и второй вариант третьей схемы (разговаривать друг с другом на неродном языке), поскольку оба являются русско-английскими билингвами. А при формировании билингвизма Миши возможен только первый вариант, поскольку его мама не владеет тем языком (английским), на котором папа разговаривает с Мишей. В любом случае, первый вариант зарекомендовал себя как наиболее распространенный и удобный. Однако, если оценивать его эффективность, он более других способствует формированию несбалансированного билингвизма: язык общества и родной для всех членов семьи язык становится доминирующим во всех ситуациях, в том числе и в домашних условиях. Поэтому инпут ребенка, даже при сбалансированном объеме адресованной к нему речи со стороны родителей, в целом более насыщен речью на языке общества. Вокруг себя ребенок слышит много неадресованной ему речи на языке общества: в разговорах родителей друг с другом, в их общении с другими взрослыми и детьми, в общении других взрослых и детей, на радио, телевидении и т.д.

Из сказанного выше следует, что достичь сбалансированного двуязычного инпута только на основе применения персонального принципа практически невозможно. Над этой проблемой размышляют все взрослые, формирующие билингвизм у детей. Исследователи детского билингвизма предлагают определить тот минимум недоминантного языка в инпуте,

который позволит поддерживать необходимый уровень билингвальности ребенка. Например, Адам Бек считает, что ребенок должен слышать речь на недоминантном языке не менее 25 часов в неделю (Beck 2014). Однако он не учитывает при этом возраст ребенка. Если у годовалого ребенка время бодрствования в неделю составляет 75-90 часов, то соотношение языков в инпуте – 1:3. По мере взросления время бодрствования возрастает, и те же 25 часов недоминантного языка уже будут составлять все меньшую долю, что, естественно, усиливает несбалансированность билингвизма.

2.2.2. Локальный, темпоральный и содержательный принципы

Локальный принцип предполагает разделение всех возможных коммуникативных ситуаций на две части: в одних общаются на одном языке, во всех остальных – на другом языке. Чаще всего один язык становится «домашним», а другой используется за пределами дома. Возможные варианты реализации этого принципа систематизированы в монографии Г. Н. Чиршевой (2012а: 89-90), поэтому здесь мы ограничимся лишь некоторыми размышлениями по поводу особенностей его применения.

Для моноэтнических семей, которые постоянно проживают в иноязычной стране, последовательное применение локального принципа позволяет сохранить родной язык в общении как взрослых, так и детей. Дети из иммигрантских семей чаще всего учатся в школе на языке общества, поскольку в другой стране очень редко предоставляется возможность найти билингвальную школу с необходимой комбинацией языков. Однако сейчас почти во всех странах есть субботние или воскресные школы, которые организуются благодаря усилиям самих родителей, и дети там могут хотя бы один день в неделю получать знания и общаться друг с другом на родном языке.

Предоставить такую возможность хотят те родители, которые понимают, что в условиях иноязычного окружения их дети могут очень быстро забыть свой родной язык. Проблема в том, что отказ от родного языка

приводит к тому, что ребенок возвращается в своем развитии на несколько лет назад, а с опорой на родной язык он будет усваивать язык нового общества, имея определенный лингвистический опыт.

Поэтому современные билингвологи рекомендуют даже усилить позиции родного языка дома и в других возможных ситуациях, когда ребенок начинает ходить в детский сад или школу, где вся его деятельность связана с языком общества. Так, например, если малыши принадлежат к языковому меньшинству, они сначала приобщаются к чтению на родном языке – дома или в школе, где преподавание ведется на языке меньшинства (Baker 2000: 89). Однако в этом убеждены не все родители, поскольку достаточно сильным является мнение о том, что детям нужно сначала усвоить грамоту на языке общества, в котором они будут жить и продолжать обучение.

Темпоральный принцип при формировании детского билингвизма считается недостаточно эффективным, так как предполагает чередование языковой активности на двух (и/или более) языках через определенные промежутки времени: в течение дня, через день, через несколько дней и т.д. Попытки применения этого принципа и исследования его эффективности осуществлялись и за рубежом, и в нашей стране, и во всех работах делается вывод о том, что без дополнительных опор этот принцип не дает возможности достичь хороших результатов. В лучшем случае можно сформировать пассивный рецептивный билингвизм.

Содержательный (предметно-тематический) принцип предполагает, что с ребенком на разные темы разговаривают на разных языках. Маловероятно, что этот принцип применяется при одновременном усвоении двух языков, поскольку с маленьким ребенком договориться о том, как разделить между двумя языками разные темы, практически невозможно. Вероятно, этот принцип используется вынужденно и кратковременно, причем в общении с ребенком, который уже может разговаривать на двух языках и освоил их на основе применения иных принципов.

2.2.3. Эффективность принципов формирования детского билингвизма

Наиболее эффективными при формировании детского билингвизма считаются персональный и локальный принципы. Причем, если персональный принцип не ограничен ни типом семьи (моноэтническая или биэтническая), ни страной проживания, локальный принцип такие ограничения имеет: он более эффективен в моноэтнических семьях, живущих в тех странах, где они представляют языковое меньшинство.

Несмотря на некоторые слабые места, наиболее надежным по-прежнему является принцип «один человек – один язык», который учитывает объективные и субъективные лингвокультурные характеристики семьи и общества.

Однако при переезде в новую страну с иноязычным окружением моноэтническая семья, в которой применялся персональный принцип, иногда переходит на локальный принцип, делая родной язык «домашним» для всех членов семьи. Такой выбор возможен, если один из языков, на которых говорили с ребенком, в новых условиях совпадает с языком общества. Так, например, в русской семье, в которой в России мама с дочкой разговаривала по-английски, а папа – по-русски, при переезде в Австралию дома все члены семьи стали общаться только по-русски (Aidman 1999).

Выбор принципа формирования билингвальной коммуникативной среды в семье связан с готовностью всех ее членов следовать ему неукоснительно, что создает предпосылки его эффективности. Как показали исследования, в течение первых трех лет, когда ребенок все основное время своего бодрствования общается с членами семьи, последовательность в применении принципов формирования билингвизма играет определяющую роль в обеспечении сбалансированного двуязычного инпута (Чиршева 2000; 2012а).

Однако в повседневной жизни возникает немало ситуаций, когда появляются проблемы с выбором языков общения. Так, если семья у себя в

доме принимает гостей, которые говорят на языке общества, родителям приходится отступать от локального принципа и общаться с гостями не на «домашнем» языке. В этом случае некоторые заранее предупреждают детей, что можно с гостями дома разговаривать на «недомашнем» языке, чтобы не возникало недопонимания. Подобные ситуации наблюдаются и тогда, когда к ребенку домой приходят его сверстники, разговаривающие на языке общества. В таких случаях чаще всего от «домашнего» языка отказываются практически всегда.

Если выбран персональный принцип, проблемы общения с гостями у себя дома или при посещении других семей решают по-разному. Часто представители языковых меньшинств предпочитают переходить на язык общества, избегая недопонимания или боясь межкультурных конфликтов (Новицки 2010: 351). Однако в настоящее время многие люди относятся терпимо к тому, что родители с ребенком продолжают разговаривать на том языке, на котором они это обычно делают, даже в присутствии тех, кто этого языка не знает. Родители заранее предупреждают, что таковы особенности билингвального развития ребенка. Иногда для гостей переводят или пересказывают им то, о чем говорят с ребенком, чтобы они тоже могли участвовать в разговоре. В каких-то ситуациях дети переводят сами, при этом они совершенствуют переводческие навыки и привыкают к тому, что они выполняют очень важную задачу межъязыкового и межкультурного общения.

Папа Пети в любых ситуациях не отступал от принципа «один родитель – один язык» и всегда говорил с сыном по-английски. Петя иногда возражал против этого, особенно когда окружающие люди неодобрительно высказывались по этому поводу, например, спрашивали его, почему его папа не говорит с ним по-русски. Но после неоднократных обсуждений этой проблемы и даже отказов разговаривать с папой по-английски за пределами дома Петя понял, что это иногда даже предпочтительнее. Например, когда папу вызывали в школу в связи с плохим поведением Пети, мальчик сам

старался эту неприятную тему в присутствии одноклассников и учителей обсуждать с папой по-английски, чтобы меньше понимали, о чем они говорят.

Папа Миши также старается везде общаться с ним только по-английски, но в детском саду и в поликлинике ему не раз с неодобрением говорили, что с ребенком надо разговаривать по-русски, чтобы он не отставал в развитии. Однако молодой папа вполне сознательно и самостоятельно выбрал общение с сыном по-английски с рождения, он полностью уверен в том, что билингвизм не может нанести вред ребенку. Миша пока не возражает против общения с папой и мамой на разных языках, хотя сам по-английски говорит мало.

Таким образом, в настоящее время для формирования раннего детского билингвизма в семье общепризнанны в качестве эффективных два принципа: персональный и локальный. При этом персональный в равной степени актуален как для биэтнических, так и для моноэтнических семей, а локальный более подходит для моноэтнических семей, «домашний» язык которых отличается от языка общества. Для нашего исследования наиболее приемлемым, в силу объективных и субъективных причин (не все члены семьи знают английский язык, нет привычки постоянно общаться только на английском языке), является персональный принцип «один человек – один язык».

2.3. Проблемы обеспечения сбалансированного двуязычного инпута

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 даже в течение одного года (Коровушкин 2013б: 118).

Для подсчета сбалансированности темпорального показателя суммируется все время бодрствования ребенка (в часах) в течение недели, а затем выявляется время общения в этот период на русском и английском языках. Поскольку в обеих наблюдаемых семьях по-русски с детьми разговаривали мамы, которые в первые три года проводили дома больше времени, чем папы, объем русскоязычного инпута в темпоральном отношении значительно превышал объем англоязычного инпута. В каждой из семей наибольший объем англоязычного общения приходился на выходные и не превышал 30 % от всего инпута, а в будни составлял не более 10-15 %. Совершенно ясно, что такие темпоральные показатели инпута не позволяют ожидать развития сбалансированного билингвизма у ребенка: русскоязычное общение оказывается намного продолжительнее и интенсивнее (Коровушкин 2013б: 118-119).

Другим показателем обеспечения инпута является его функциональное разнообразие: учитываются сферы общения и виды деятельности, где используется каждый язык, а также количество и социолингвистические характеристики собеседников, которые разговаривают с детьми на том и другом языке (Коровушкин 2013б: 119).

Сравнивая речевое развитие детей, у которых билингвизм формируется в двух поколениях, необходимо ответить на вопрос: какие условия более способствуют активизации речи на двух языках, – одновременное начало общения на этих языках или сбалансированность инпута? Вероятно, если максимально представлены оба параметра, они будут усиливать друг друга (Коровушкин, Коровушкин, Чиршева 2013: 431).

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 с первой недели 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 и тем более сопоставимы показатели его речевого развития на этих языках (Чиршева 2012а: 59; Коровушкин, Коровушкин, Чиршева 2013: 431).

Однако сопоставление активности двуязычного развития этих билингов показывает, что само по себе более раннее начало общения с ребенком на двух языках не столь значимо, 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 с Петей наблюдался более близкий к сбалансированному объем двуязычного инпута, так как его папа более длительное время общался с сыном. Пете в роли отца не удастся проводить столько же времени с сыном, он меньше планирует лингвометодический аспект коммуникации на английском языке, чем в свое время это делал его папа (Коровушкин, Коровушкин, Чиршева 2013: 431).

Что касается степени активности в продуцировании речи билингвами разных поколений (Петей и Мишей) на каждом из двух языков, выводы пока делать рано. Многие характерные черты русско-английского билингвизма этих двух детей разных поколений сопоставлять удастся лишь по небольшому количеству параметров. Можно лишь предположить, что общие для их билингвизма характеристики будут проявляться заметнее, особенно те из них, которые отражают социализацию таких двуязычных детей в монолингвальном обществе.

2.3.1. Объем и содержание двуязычного инпута

Сферы общения ребенка до трех лет не отличаются большим разнообразием: основное время он проводит дома с родителями. Возрастающий дисбаланс билингвального инпута по функциональному показателю все более активно наблюдается, когда ребенок начинает больше

времени проводить за пределами дома и общаться с другими детьми и взрослыми – в детском саду, во дворе, затем – в школе, разнообразных кружках и т.д. Англоязычного общения в его инпуте становится все меньше, что является сигналом для введения новых видов речевой деятельности на английском языке.

В пределах дома родители обеспечивают функциональное разнообразие инпута на каждом языке с помощью книг, мультфильмов, песен, игр, домашних дел, сопровождаемых комментариями на том и другом языке; во время прогулок они описывают все увиденное вокруг средствами каждого языка. В одной семье, кроме того, оба родителя ежедневно сочиняли вместе с ребенком сказки, стихи и песенки как на русском, так и на английском языках. Можно утверждать, что такое разнообразие видов деятельности в семье, где рос Петя, стимулировало его желание разговаривать на каждом языке, потому что дома он не видел никаких языковых ограничений и с удовольствием читал, играл и сочинял как по-русски, так и по-английски. Возможно, такое насыщенное творчеством билингвальное общение отчасти компенсировало несбалансированность инпута по темпоральному показателю (Коровушкин 2013б: 119).

Каждый вечер родители Пети рассказывали ему две сказки, сочиненные по его заказу. Одну рассказывала мама по-русски, вторую – папа по-английски. Папа спрашивал его: «*What do you want me to tell you about?*⁴», - после чего Петя называл героев и их количество, говорил, где будет происходить действие, папа импровизировал, а сын задавал вопросы по ходу рассказа. Мама сочиняла сказки по-русски в точно таком же порядке: просила назвать героев и место действия, а потом на ходу придумывала сюжет. Тот из родителей, кто не рассказывал, а слушал сказку вместе с ребенком, старался записывать, каких героев он называл, хотя это не всегда удавалось. До трех с половиной лет среди англоязычных героев

⁴ Здесь и далее высказывания взрослых в общении с детьми оформляются курсивом.

фигурировали *a bear, a rabbit, a fox, a lion, a boy, a hunter*; с четырех лет разнообразие зверей увеличилось, появились люди в разном количестве: *a soldier, two soldiers, a militiaman, three militiamen, two hunters*; мальчик начал добавлять героям атрибуты, например: *The hunter had a gun / two rifles / a bayonet / a knife / two knives / four knives* (Коровушкин 2013б: 119-120).

Нарративные виды деятельности в естественной коммуникации активизируют речь ребенка, поэтому, когда Пете было 3 года 4 месяца, он сам начал сочинять сказки. По записям в дневнике его мамы, свою первую коротенькую «сказку» он придумал по-русски. Первую историю на английском языке он рассказал в 3 года 10 месяцев (Чиршева 2012а: 334). Такой разрыв между первыми самостоятельно сочиненными маленькими историями составил шесть месяцев, что, по предположению Г. Н. Чиршевой (Чиршева 2012а: 59), объясняется тем фактом, что инпут Пети до шестимесячного возраста был одноязычным – и папа, и мама разговаривали с ним только по-русски, и только с шести месяцев папа начал общаться с сыном по-английски (Коровушкин 2013б: 120).

Особенную значимость для ребенка-билингва старше 4 лет имеет чтение на английском языке, – значимость этой проблемы в ходе формирования русско-английского билингвизма в моноэтнических семьях пока практически не исследована. Родители в семье Пети решили эту проблему так: поскольку ребенку предстоит получать образование в России, сначала он должен научиться читать на русском языке. В исследуемом случае язык общества совпадал с родным языком, поэтому всем членам семьи такое решение проблемы казалось правильным. Примечательно, что на втором или третьем языках дети-билингвы начинают читать самостоятельно (Коровушкин 2013б: 120).

Петя узнал английский алфавит довольно рано: судя по дневниковым записям его мамы, он называл все буквы еще в двухлетнем возрасте. Однако читать по-английски он начал намного позднее, поскольку, как указано выше, родители считали, что ребенок должен осваивать грамоту сначала на

языке общества. В детском саду Петя ходил в группу немецкого языка и продолжил его изучение в школе, где с первого класса была организована немецкая группа. Поэтому второй язык, на котором он начал читать, был немецкий. Потом он понял, что немецкие и английские буквы очень похожи, что помогло ему узнавать слова в его английских книжках. Так, незаметно для себя Петя освоил чтение и на английском языке. Родители дали ему новые англоязычные книжки, и мама начала записывать процесс его чтения вслух на видео- и аудиозаписи. По этим записям видно, что те слова, с которыми Петя уже был знаком, он просто узнавал по контексту (Коровушкин 2013б: 120-121).

По-английски читать Пете было легче, чем по-немецки, потому что англоязычный лексикон был у него богаче, чем немецкоязычный, даже несмотря на то, что его возмущали правила чтения на английском языке, когда он сравнивал их с немецкими. Несомненно, чтение как новый вид деятельности на английском языке повлияло на то, что англоязычный инпут значительно активизировался, поэтому убывание компетенции в английском языке несколько приостановилось (Коровушкин 2013б: 121).

По мере взросления детей-билингвов у них должны появляться новые виды деятельности на том языке, который из инпута постоянно убывает. Как указывает Н. Ш. Александрова, следует помнить о том, что существует тенденция сохранять наиболее нужный в данный момент для человека язык и при этом «удалять» остальные. Поэтому длительных периодов отсутствия одного из языков в речевой деятельности ребенка-билингва быть не должно (Александрова 2009: 313).

Родители могут вводить творческие, интересные для ребенка виды деятельности, интенсифицирующие использование «убывающего» языка. Например, Дж. Сондерс, который общался со своими тремя детьми на немецком языке, хотя родным для него был английский, и жила его семья в Австралии, активно привлекал каждого ребенка к составлению комиксов на интересующие их темы: все его дети постепенно накопили целые полки

книжек с комиксами собственного сочинения и изготовления – вместе с папой их даже переплетали (Saunders 1988).

В русской семье М. А. Эйдман, живущей в Австралии, задачей родителей было сохранить русскоязычную коммуникацию с их дочерью, поэтому девочку рано приучили писать по-русски, придумывая самые разнообразные поводы для того, чтобы она писала письма, записки, сообщения. Для ее письменных сообщений дома даже повесили почтовый ящик, куда нужно было опускать письма только на русском языке. Все члены семьи с удовольствием доставали письма, которые были им адресованы (Aidman 1999). До сих пор эта девочка, которая с трех лет живет в Австралии (ей сейчас 26 лет), без акцента говорит по-русски, не прекращает читать и писать на русском языке, хотя доминантный язык у нее, без всякого сомнения, – английский (Коровушкин 2013б: 121).

Немаловажными для обеспечения англоязычного инпута в России являются мультфильмы и художественные фильмы на английском языке. Родители Пети прилагали много усилий для того, чтобы найти видеофильмы, которые и до сих пор вызывают у него положительные эмоции. Сейчас обеспечить англоязычный инпут фильмами на английском языке намного легче, поэтому для своего сына папа Миши подбирают те мультфильмы, в которых звучит нормативный английский язык, адекватный для детей двух- и трехлетнего возраста (Коровушкин 2013б: 122). Миша любит смотреть и те англоязычные видеомультфильмы, который в детстве смотрел его папа.

Для того, чтобы и в условиях русскоязычного общества билингвальный ребенок мог усвоить русско-английскую бикультуральность, необходимо сближение русской и англоязычной культур, в первую очередь, на межличностном уровне. Недостаточно сбалансировать только присутствие книг, аудиозаписей, видеофильмов и мультфильмов на двух языках. Важнее всего сбалансировать общение на двух языках, а это возможно лишь в тех случаях, когда ребенок одинаковое время находится в условиях русскоязычной и англоязычной культур. Кроме того, сохранению

билингвальности и формированию бикультуральности способствует двуязычное русско-английское образование, которое пока отсутствует в России.

При освоении родного языка дети постепенно усваивают систему моделей, репертуар форм при условии их достаточной частотности в инпуте. При порождении речи действуют правила, способствующие распространению уже существующего ряда форм. Недостаточный объем инпута на неродном языке не дает ребенку возможности полноценно усвоить эти модели и весь необходимый для активного порождения речи репертуар форм. Поэтому, как считает Г. Н. Чиршева, тот из родителей, кто проводит с ребенком меньше времени и общается на неродном языке, должен тщательно продумать решение всех лингвистических проблем инпута, применение оптимальной стратегии общения с ребенком, а также способы развития его речи (Чиршева 2012а: 204).

Двуязычный инпут должен быть разнообразным, насыщенным всеми обычными жанрами, сопровождающими общение с маленьким ребенком, как на родном, так и на неродном языке (DeHouwer 2009: 293-295). Пете родители читали много книг на каждом языке, придумывали истории и сказки, а папа специально для сына писал стихи, пел колыбельные собственного сочинения⁵. Теперь дедушка Миши начал придумывать англоязычные стихи для своих внуков – для каждого свои. Бабушка тоже сочиняет для них рифмовки и песенки.⁶

Полезную практическую информацию для родителей в России, желающих развивать речь своих детей не только на русском, но и на английском языках, размещают разработчики сайта Bilingual Age Network, где, в частности, находится «Взросло-детский английский разговорник», другие материалы в постоянно пополняемой рубрике «Английский для детей с родителями – подсказки, стишки, песенки, чтение и много интересного для

⁵ См. некоторые из них в Приложении к монографии Г. Н. Чиршевой (2012а: 412-419).

⁶ См. Приложение к данной работе. Раздел «Инпут»

общения с малышом на английском языке» (Bilingual Age English; Bilingual Age Russian). На этом сайте делятся опытом родители билингвальных детей, исследователи детского билингвизма. Разработчиков сайта и его посетителей интересует также отношение тех билингвов, у которых родители развивали двуязычную компетенцию (Williamson 2011a, 2011б); поэтому в интервью, размещенном на одной из страниц три года назад (5 октября 2011 г.), Петя поделился взглядом на свой «двойной» билингвальный опыт – бывшего ребенка, освсивавшего в детстве два языка, и молодого папу, который общается со своим сыном на английском языке (Коровушкин 2013в: 110-111).

Много информации исследователи детского билингвизма и родители билингвальных детей размещают на сайте “Multilingual Living”. Так, например, большой популярностью пользуется блог “Bilingual Monkeys”, который ведет Адам Бек; он регулярно делится своим опытом, основанном на ежедневных наблюдениях за своими билингвальными детьми (см. Beck 2014).

В блоге Parenting Club регулярно размещаются статьи и сообщения для тех, кто формирует билингвизм/трилингвизм своих детей. Автор одной из таких статей, Ага Шнир, уверена в том, что смешанные семьи ни в коем случае не должны отказываться от многоязычия, даже если педиатры и воспитатели в детских садах пытаются их отговорить от этого. Ага Шнир считает, что многие специалисты просто не обладают нужными знаниями и опытом обращения с многоязычными детьми (Schnier 2014).

Создана и специальная ассоциация многоязычных детей – Multilingual Children’s Association, цель которой – помочь развитию билингвальных/полилингвальных детей, познакомить с опытом многоязычных семей, дать возможность прочесть статьи лингвистов, психологов, других специалистов, исследующих детское многоязычие. На сайте ассоциации можно найти материалы на разных языках, билингвальные школы и детские сады, консультационные центры в разных регионах мира

(см. сайт ассоциации: <http://www.multilingualchildren.org>).

Активность родителей, которые готовы поделиться опытом формирования детского билингвизма, постоянно возрастает. Разнообразные блоги в Интернете позволяют найти полезную информацию и о литературе, которую можно изучить, и о других сайтах, где можно почерпнуть теоретическую и практическую информацию, узнать мнения билингвистов со всего мира (см.: Felix 2013; How to start with bilingualism... 2010).

Разнообразие речевых жанров, применяемых в общении с ребенком, во многом способствует экспрессивности и эмоциональности его речи. Экспрессию в речи считают показателем личностного и языкового развития ребенка. Для билингвального ребенка отсутствие экспрессии в неродной речи не становится проблемой его развития, так как на родном языке его речь достаточно насыщена средствами экспрессии. Однако экспрессивная несбалансированность речи на разных языках показывает, что ребенок чувствует себя уверенно и самостоятельно выражает свои мысли и чувства только на одном из языков. В этом плане сбалансированность эмоционально насыщенной речи на каждом языке тоже имеет немаловажное значение (Pavlenko 2004), поскольку, как указывают исследователи психолингвистических аспектов двуязычия (Harris, Gleason, Auçiçeği 2006; Koven 2006), в этом плане билингвы любого возраста обнаруживают много различий (Коровушкин 2013в: 112).

2.3.2. Гендерные и возрастные характеристики двуязычного инпута

Характер инпута на неродном языке лишь частично определяется спецификой мужской и женской речи. И для отцов, и для матерей, которые общаются с детьми на неродном языке, лингвистические трудности одинаковы (Коровушкин 2013в: 110).

При изучении речи ребенка на ранних этапах его общение обычно рассматривают в диаде «мать – ребенок». При одновременном освоении двух языков семейные билингвальные ситуации требуют как минимум триады,

обычно «ребенок – мать – отец». Поэтому большое значение приобретают все три типа диалогической коммуникации: ребенок ↔ мать, ребенок ↔ отец, мать ↔ отец. Если двуязычный инпут развивается с участием других взрослых и детей (членов семьи, друзей и т.д.), общение с ними также необходимо принимать во внимание (Коровушкин 2013в: 109).

В семье, где мать общается с ребенком на родном языке, особенности ее речи оказывают большое влияние на общее когнитивное и речевое развитие ребенка. Еще большее значение они имеют в тех ситуациях, когда мать разговаривает с ребенком на неродном языке, особенно при формировании моноэтнического билингвизма (Коровушкин 2013в: 109).

В исследуемых нами случаях речь матери и всех родственников детей с материнской стороны звучала на родном, русском языке. Поэтому русскоязычный инпут был насыщен всеми привычными средствами общения с маленькими детьми, тем, что все привыкли наблюдать в аналогичных ситуациях. Для удобства будем называть язык этого общения «материнским», тем более что он соответствует английскому понятию, выражаемому термином *motherese*.

В общении с ребенком на ранних этапах родители интуитивно приспособливают свою речь к особенностям восприятия младенца. Как для родного, так и для неродного языка это делается неосознанно. Однако лингвистические единицы всех уровней неродного языка: просодического, фонетического, лексического, морфологического, синтаксического и дискурсивного, - родители выбирают чаще всего осознанно, поскольку такая коммуникация является для них непривычной.

Общение Пети и Миши осуществляется с их папами на неродном, английском языке, поэтому условно будем называть его «отцовским» языком, соответствующим английскому понятию и термину *fatherese*, хотя в случае с Мишей это не совсем правильно, поскольку с ним по-английски общаются еще дедушка и бабушка. Поэтому английский для них – не только «папин», но и «бабушкин» и «дедушкин» язык, что дает сыновьям некоторые

преимущества, поскольку их англоязычные собеседники более разнообразны, чем в детстве Пети. Тем не менее, главным и постоянным собеседником Миши на этом языке все же является папа, так как он разговаривает с ним каждый день, а бабушка и дедушка – только в выходные дни.

Папа и дедушка, с одной стороны, и бабушка, с другой стороны, представляют также и разные гендерные группы «англоязычных» собеседников Миши. Однако все при этом – взрослые, следовательно, «детский английский язык» не представлен в живом общении совсем, поскольку знакомых англоязычных детей в Череповце нет. Получается, что отсутствие общения со сверстниками на английском языке не позволяет обеспечить инпут билингвальных детей необходимыми возрастными характеристиками их социализации, в их речи на недоминантном языке отсутствуют особенности детского субъязыка и детской субкультуры (Коровушкин 2013в: 109-110).

По-русски и с Петей, и с Мишей разговаривает гораздо больше людей: мама, бабушка и дедушка, тетя, все остальные родственники с обеих сторон, друзья семьи, соседи. Русскоязычное общение Миши сейчас значительно превалирует и имеет тенденции расширяться и дальше, поскольку он уже год ходит в детский сад. Там он общается с воспитателями, нянечками, другими детьми только по-русски (Коровушкин 2013в: 110).

Сравнивая двуязычное развитие Пети и Миши, следует заметить, что при формировании их билингвизма применяется один и тот же принцип – «один человек – один язык». Различие наблюдается только в том, что на английском с Петей постоянно разговаривал (и продолжает разговаривать) только папа, а с Мишей, сыном Пети, по-английски разговаривают еще и бабушка с дедушкой (папа и мама Пети). Кроме того, в отличие от Пети, более разнообразной для Миши является и речь общающихся вокруг него взрослых: его папа и дедушка разговаривают по-английски, а все остальные взрослые друг с другом говорят по-русски.

Основные проблемы возникают в связи с тем, что изучение

английского языка взрослыми людьми не предполагает усвоение особенностей «родительского» языка для общения с маленькими детьми, выбор лексики, грамматических и интонационных структур высказывания, адекватных каждому возрастному этапу развития ребенка. Тем не менее, Петин папа старался адаптировать свой английский в общении с ним как с ребенком, хотя и не имел в этом никакого опыта раньше. Петя применяет в коммуникации со своими детьми тот «отцовский» английский, который он сам слышал в детстве, поэтому он больше готов к общению с детьми на английском языке.

«Материнский» и «отцовский» языки в рассматриваемых нами случаях билингвального воспитания отличаются рядом черт:

- для пап английский язык – неродной, с ними в раннем детстве не разговаривали носители английского языка, поэтому они не знакомы с тем, как следует общаться с маленькими детьми по-английски;

- неродной «отцовский» язык не насыщен тонкими оттенками экспрессии, как у мам на их родном языке;

- в неродном «отцовском» английском языке неизбежно присутствует интерференция русского языка, которую в дальнейшем усваивает и ребенок;

- папы не всегда могли отвлечься от того английского языка, который используется во «взрослой» коммуникации, поэтому их общение с детьми не всегда выглядело как естественное;

- не всегда папы использовали разнообразие синтаксического построения своей речи, чтобы ребенок слышал одни и те же лексемы в разных контекстах и мог самостоятельно выводить правила, как он это делает при освоении родного языка (Коровушкин 2013б: 122).

Если на неродном языке с ребенком разговаривает отец, то одной из проблем является отсутствие в раннем отцовском инпуте так называемого «языка нянь» (baby talk, child-directed speech), поскольку мужчины реже используют в речи с ребенком этот «язык», а при изучении иностранного языка в школах и вузах этому «языку» не обучают. Однако «язык нянь»

очень важен для ранних этапов развития ребенка, так как богат звукоподражательными экспрессивными лексемами, особой интонацией и специфическими синтаксическими структурами (Коровушкин 2013в: 110).

Частично эту проблему решают с помощью видеофильмов, показывающих вербальное и невербальное общение родителей с их детьми в разных ситуациях на соответствующем языке. Сейчас таких возможностей становится все больше: в Интернете выкладывают разнообразные видеоролики, в которых можно наблюдать общение англоязычных родителей, в том числе и отцов, со своими детьми с самого раннего возраста (Коровушкин 2013в: 110). Примечательно, что появляются и специальные блоги, создаются сайты для отцов, которые сознательно относятся к речевому развитию своих детей. Одна из статей на таком сайте, написанная Крейгом Кауфманом, посвящена русско-английскому инпуту в биэтнической семье и исследованию билингвизма его сына (Kaufman 2014).

Еще одна из проблем при усвоении неродного языка из отцовского инпута состоит в том, что этот язык часто представлен недостаточным объемом, поскольку отцы обычно проводят с детьми меньше времени. Ежедневно папе, автору данной работы, удается пообщаться с сыновьями два-три часа, а иногда и меньше, в то время как их мама проводит с ними целый день. Только в выходные дни объем англоязычного инпута у детей немного увеличивается, в том числе и благодаря их общению с родителями папы (Коровушкин 2013в: 111).

2.4. Коммуникативные стратегии взрослых и детей

2.4.1. Стратегии, применяемые взрослыми

Общение в семье с детьми-билингвами предполагает применение определенных стратегий и методов со стороны родителей и других людей, участвующих в формировании их билингвизма. Это делается для того, чтобы дети лучше усвоили оба языка.

Успешное формирование раннего детского билингвизма, как показала С. Дёпке, во многом зависит от коммуникативных стратегий родителей, особенно тех, кто общается с ребенком на языке меньшинства. По результатам ее исследований в немецко-английских биэтнических и моноэтнических семьях Австралии, особенности речи детей во многом определяются типами применяемых родительских стратегий и характером исправлений ошибок в детской речи (Dörke 1992).

Родительские стратегии (стили) общения с детьми могут быть более ориентированы на коммуникацию (*conversation-oriented style*) или на контроль (*control-oriented style*). Лингвопрагматические особенности, характеризующие первую стратегию, проявляются в том, что родители чаще задают специальные, альтернативные вопросы и разделительные вопросы с целью получить от ребенка информацию и/или проверить его компетенцию. Кроме того, они повторяют то, что сказано ребенком, но при этом немного усложняют семантическую и синтаксическую структуру; тем самым они демонстрируют свою дискурсивную роль, проявляющуюся в том, что они слушают, понимают и поддерживают ребенка и все, что он говорит. Использование этой коммуникативной стратегии, по мнению С. Дёпке, способствует более активному развитию речи ребенка (Dörke 1992).

Лингвопрагматические особенности стратегии, ориентированной на контроль речи ребенка, проявляются, в частности, в частом использовании директивных и/или декларативных речевых актов. Основная коммуникативная интенция тех вопросов, которые задают родители, применяющую контролирующую стратегию, заключается в исправлении высказываний ребенка. В сообщениях взрослых часто отсутствует смысловая связь с тем, что сказал ребенок. Считается, что использование контролирующей стратегии приводит к более медленному речевому развитию ребенка.

Значимость выбора стратегий общения с ребенком на разных языках в билингвальных семьях также велика: их применение может оказать влияние

на сбалансированность его билингвизма. С. Дёнке предположила, что недоминантный язык будет усваиваться лучше, если тот родитель, с которым ребенок на нем общается, активнее использует стратегию, ориентированную на коммуникацию с ребенком, чем родитель с доминантным языком. При этом взрослый больше внимания обращает на смысловое содержание речи ребенка, а не на ее формальные показатели и выбор языка (Dörke 1992: 103).

Результаты исследования шести детей в возрасте от 2;04 до 2;08, которые в Австралии одновременно осваивали английский и немецкий языки, показали, что в общении на недоминантном (немецком) языке более всего преуспели те дети, чьи родители активнее применяли стратегию, направленную на коммуникацию, а не на контроль. Примечательно, что немецкоязычное общение с сыном в одной из этих семей осуществлял папа, не являвшийся носителем этого языка. Другим столь же активным билингвом была девочка Фиона, которая по-немецки общалась с мамой, использовавшей почти такую же эффективную коммуникативную стратегию, как и папа девочки, разговаривавший с ней по-английски (Dörke 1992: 140).

Эти примеры формирования активного и сбалансированного билингвизма детей на основании одного и того же принципа («один родитель – один язык») продемонстрировали два важных момента: а) адекватная коммуникативная стратегия в ходе формирования раннего детского билингвизма способствует его успешному развитию не только в биэтнической, но и в моноэтнической семье; б) если на недоминантном языке разговаривают папа с сыном или мама с дочкой, это дает психолингвистические преимущества в освоении недоминантного языка. Вторую гипотезу проверить гораздо сложнее, так как для этого потребуются найти достаточное количество семей, в которых все прочие условия формирования билингвизма были бы одинаковыми.

О методах, применяемых в формировании раннего детского билингвизма, написано пока мало, видимо, из-за распространенного мнения, что естественно развивающийся билингвизм не требует специальной

методики. Однако даже родители одноязычных детей считают необходимым внимательно относиться к речи своего ребенка, корректировать ее по мере необходимости, делать более экспрессивной и правильной.

Однако, если родители, избрав персональный принцип билингвального воспитания, решили, что этого уже достаточно для того, чтобы ребенок без дополнительных усилий стал сбалансированным билингвом, они рано или поздно понимают, что ошибались. Так, Татьяна Лескович, носитель русского языка, для формирования билингвизма дочери вместе с англоязычным мужем в США выбрала принцип «один человек – один язык». Она полагалась на то, что, поскольку дети быстро усваивают языки, родители, следуя принципу разделения языков, смогут легко добиться того, чтобы дочь одинаково хорошо говорила и по-русски, и по-английски. Однако, когда девочке было два с половиной года, Т. Лескович поняла, что ребенку уже не хватает просто общения с мамой по-русски, – необходимо специально строить общение с дочерью так, чтобы стимулировать ее речь на русском языке, чтобы она реже обращалась к средствам английского языка, разговаривая с мамой (Leskowitz 2014).

Для родителей билингвального ребенка лингвометодическое вмешательство в его речевую деятельность вполне оправданно, поскольку его инпут является более насыщенным и сложным, чем у монолингвальных детей. У двуязычного ребенка на всех этапах его речевого развития наблюдаются кодовые переключения и интерференция. В этих процессах есть как положительные, так и отрицательные моменты. Кроме того, присутствие двух языков в речевой деятельности ребенка рано или поздно стимулирует его спонтанную переводческую активность, которая требует специальной тренировки, чтобы ребенок мог переводить адекватно его коммуникативному возрасту.

При формировании раннего детского билингвизма родители не свободны от лингводидактической роли, особенно те из них, кто общается с

ребенком на недоминантном языке.

С. Дёпке разработала три комплекса методов, направленных на формирование а) лексикона, б) грамматики и в) коммуникативных навыков. Каждый комплекс включает ряд приемов, которые нацелены на то, чтобы ребенок легче усваивал единицы и конструкции.

Для усвоения лексикона и грамматических структур применяют моделирование (*modelling and patterning techniques*), повторение усвоенного (*rehearsing techniques*), проверку (*testing*) и коррекцию (*eliciting techniques*). Моделирование помогает обеспечить инпут необходимым количеством лексических и грамматических моделей, повторение – закрепить их, проверка – выявить сформированность определенных навыков, коррекция – устранить ошибки или уменьшить их количество. Проведя количественный анализ инпута родителей из шести англо-немецких семей в Австралии на предмет наличия и характера применения перечисленных методов, С. Дёпке выяснила, что родители двух самых активных билингвов использовали все методы и приемы чаще на немецком, чем на английском языке. Это позволило усилить позиции недоминантного языка в речевой деятельности детей и благоприятно сказалось на развитии их билингвизма (Dörke 1992: 144-148).

Во многих билингвальных семьях часто применяется перевод отдельных единиц на нужный язык и просьбы к детям сделать то же самое. Однако, поскольку при этом наблюдается нарушение принципа разделения языков в инпуте, перевод как способа семантизации лексики нежелателен. Лишь по мере усиления доминантности русского языка русскоязычный родитель может начинать обращать внимание ребенка на английский эквивалент русского слова, например, назвать это слово по-английски или попросить это сделать ребенка. При формировании русско-английского билингвизма в России более оправданным является перевод с русского на английский, чем с английского на русский.

Семантизация незнакомых лексических единиц обычно основывается

на показе предметов или картинок, демонстрации действий: в ходе чтения книжки взрослый показывает картинки или изображает те действия, о которых прочитал. Затем он может попросить ребенка повторить действие, чтобы убедиться, что тот правильно понял. Ребенок привыкает к таким действиям и иногда сам просит: *Show how!*

Многие родители утверждают, что самое трудное при формировании билингвизма – создавать монолингвальные ситуации для использования детьми недоминантного языка. Они советуют делать это регулярно, привлекая одноязычных носителей этого языка, особенно детей того же возраста, использовать Интернет-ресурсы, общение по скайпу с родственниками-носителями недоминантного языка, покупать такие игры, в которые можно играть только с применением недоминантного языка, сделать более доступным просмотр фильмов и мультфильмов на недоминантном языке. Детям более старшего возраста рекомендуют как можно больше читать (The importance...2012).

Несмотря на значимость в формировании детского билингвизма, обучающие приемы не должны мешать ребенку в его деятельности. Излишняя настойчивость родителей в использовании обучающих приемов, их оторванность от его коммуникации могут вызвать негативное отношение ребенка к одному из языков.

То же самое можно утверждать и по поводу корректирующих приемов: если ребенок сам не просит его исправить или научить тому, как правильно говорить, исправлять ошибки в его речи на каждом языке следует очень осторожно. Естественный способ билингвального развития ребенка не предполагает указания на ошибки в его речи; родители просто повторяют в правильной форме то, что он сам сказал, чтобы он видел, что его слушают и понимают. Ребенок слышит правильный вариант и соглашается, что он хотел сказать именно так. Позднее, когда очевидно, что ребенок ошибся случайно, его просят его повторить уже сказанное в правильной форме.

А. Фантини и Дж. Сонденс, билингвологи и папы билингвальных

детей, на своем опыте убедились, как лучше корректировать речь детей-билингвов. Они указывают, что все исправления должны быть понятны ребенку в его возрасте, и при этом также следует учитывать его индивидуальные особенности (Fantini 1985: 84; Saunders 1988: 215).

Не всегда ребенку указывают на то, что он выбрал не тот язык общения, который от него ожидается в конкретной ситуации. Ребенок начинает нервничать, если его постоянно одергивают и, не слушая то, о чем он говорит, требуют от него сказать все это на другом языке. Так, один папа прерывал сына каждый раз, когда он сообщал ему что-то по-русски, хотя должен был говорить с папой по-английски: *Speak English! In English!* Этот мальчик иногда в таких случаях сообщал, что не будет говорить совсем.

Особенную озабоченность родителей вызывают смешения единиц разных языков, им кажется, что это самый серьезный недостаток в ходе освоения двух языков. Однако, если знать о том, что это проявление кодовых переключений, которые всегда имеют место в речи билингвов, о том, что они постепенно, по мере совершенствования грамматики и лексики на каждом языке будут подчиняться правилам грамматики кодовых переключений, родители не будут проявлять излишнюю озабоченность по этому поводу. Если взрослые в присутствии ребенка редко переключаются с языка на язык, особенно в первые три года жизни ребенка, их монолингвальное поведение не будет создавать тех билингвальных коммуникативных ситуаций, которые усиливают взаимодействие языков, а, следовательно, интерференцию и кодовые переключения.

Наблюдения за английским инпутом в ходе формирования билингвизма Пети показали, что его папа применял разнообразные обучающие приемы и при этом старался ориентироваться на содержание высказываний ребенка. Мишин папа редко применяет обучающие и корректирующие методы, что отчасти сказывается на неактивной англоязычной речи Миши.

2.4.2. Стратегии, применяемые детьми

Речевое поведение ребенка в общении с родителями очень показательно: оно во многом отражает специфику применения коммуникативных стратегий со стороны родителей.

По мнению С. Дёпке, на основе наблюдений диалогической активности ребенка можно сделать выводы о том, как строят с ними свое общение их родители. Для этого берутся два показателя активности ребенка на каждом языке: 1) использование иницилирующих ходов в диалогах с родителями (*child-initiative in conversation*), 2) частотность ответов на их реплики (*responsiveness*). Если эти показатели являются высокими, т.е. ребенок часто иницирует 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 адекватно. Причины могут быть разными, например, взрослый использует излишнюю ориентацию на контроль речи ребенка (Dörke 1992: 103). Конечно, делать такие выводы можно в том случае, если при этом остальные характеристики инпута являются вполне адекватными.

Одним из показателей того, насколько правильно организован билингвальный инпут, является отношение детей к своему билингвизму. Это отношение также во многом зависит от родителей. Многие дети проходят этап, когда они по ряду причин не хотят разговаривать на недоминантном языке, прямо сообщают родителям об этом, просят объяснить, зачем им этот язык. Поскольку с этой проблемой сталкивались многие родители, об их опыте преодоления таких трудностей можно узнать из многих работ, посвященных раннему детскому билингвизму (см.: Чиршева 2012а: 62-63; Saunders 1988: 211-215). В подобных ситуациях родители стараются убедить ребенка в том, что ему обязательно нужно и дальше разговаривать на обоих языках. Практика показала, что все дети, повзрослев, очень высоко оценили

вклад своих родителей в развитие их билингвизма.

Дети применяют разные стратегии при усвоении как одного языка, так и двух. В условиях формирования билингвизма разнообразных стратегий, вероятно, больше, поскольку перед ребенком стоит большее количество задач, проблем выбора языков и языковых единиц.

Есть стратегии, общие для усвоения разных аспектов двух языков, но есть и такие, которые более ориентированы на усвоение грамматики, лексики или формирование коммуникативно-прагматических навыков.

Стратегия облегчения

Стратегия облегчения (relief strategy) применяется детьми при освоении всех особенностей языков. Разнообразие в ее реализации во многом определяется условиями формирования билингвизма и индивидуальными особенностями детей. Роль могут играть также такие характеристики осваиваемых языков, как степень родства и характер их взаимодействия (контактные или неконтактные языковые ситуации в обществе).

Размышления о том, почему ребенок выбирает из одного языка одни лексемы или конструкции, а из другого – другие, приводят к выводу, что выбор или отказ от выбора стратегии облегчения определяется комплексом разнородных факторов.

К особенностям проявления стратегии облегчения относят те случаи интерференции, когда билингвальные дети пытаются справиться с неоднозначным применением правил к сходным явлениям в одном или двух языках: ребенок выбирает наиболее «значимые» правила и применяет их к тем единицам и/или конструкциям, которые он, зачастую ошибочно, отнес к сфере действия выбранных правил (Müller 1998). Подобные действия, связанные со сверхгенерализацией, совершают и одноязычные дети, но билингвальные дети ошибаются чаще, поскольку они могут распространять действие каких-то правил на явления двух языков.

Ф. Грожан, не оспаривая основных положений, выдвинутых Н. Мюллер, рекомендует также обращать внимание на модус общения, который может повлиять на активизацию стратегии облегчения, связанной с интерференцией: билингвальный модус гораздо интенсивнее стимулирует процессы взаимодействия языков, одним из которых и является интерференция (Grosjean 1998: 175-176). Это означает, что у ребенка, который одновременно общается с носителями разных языков или с родителями, которые разговаривают с ним на разных языках, активизируются оба языка, что и влияет на более интенсивное действие интерференции. Общение в таких ситуациях, когда родители разговаривают с ребенком на разных языках, а между собой используют какой-то один из этих языков, побуждает ребенка применить стратегию облегчения, помогающую ему выбрать самое значимое из известных ему правил. Выбор этот чаще бывает правильным в одноязычных ситуациях, когда общение ребенка осуществляется только на одном языке, что, в терминах Ф. Грожана, соответствует одноязычному модусу коммуникации, когда активизируется только один язык.

Э. Ланца считает, что специфику применения стратегии облегчения билингвальными детьми может объяснить содержание инпута, а также социокультурные особенности социализации ребенка, которые способны сдерживать или стимулировать активность этой стратегии (Lanza 1998: 181-182).

Немецкая лингвист Наташа Мюллер, исследуя причины различий в применении стратегии облегчения при усвоении порядка слов немецко-французскими детьми-билингвами, установила, что они могут определяться индивидуально-личностными характеристиками детей. Приняв во внимание концепцию лингвистов, изучавших усвоение глагола в детской речи и выявивших полярные стратегии детей – от консервативных до либеральных (Gawlitzeck-Maiwald, Tracy, Fritzenschaft 1992), она провела более детальную дифференциацию речевого поведения детей-билингвов, сделав вывод, что

оно может основываться на следующих стратегиях: консервативной (conservative), либеральной (liberal) или крайне либеральной (extremely liberal).

К «консерваторам» Н. Мюллер отнесла тех детей, которые очень осторожно обращались с языком, избегая «сомнительных» конструкций до тех пор, пока не были уверены в том, как правильно их использовать; такие дети редко делали ошибки. В отличие от них, дети, предпочитавшие «либеральную» стратегию, не боялись использовать «сомнительные» структуры, подчиняя их разным правилам (parameters) приблизительно в течение года. Дети, которых Н. Мюллер охарактеризовала как «крайне либеральных», одни и те же структуры могли использовать по разным правилам, поэтому они допускали много ошибок, но говорить начинали довольно рано (Müller 1998: 167).

Проведя аналогию с усвоением вокабуляра, можно отнести Петю к консерваторам. Пете было достаточно того, что он нашел одно из возможных средств выражения сообщения, после чего в течение какого-то времени он не делал дальнейших усилий для поиска новых единиц и конструкций. Пока трудно определить стратегию Миши в усвоении грамматики и словаря, но намечающаяся тенденция в его речевом поведении – скорее консервативная.

В коммуникации ребенка, в его играх и познавательной деятельности проявляется его отношение к каждому из языков. Оно может определяться разными причинами. Если инпут не сбалансирован, он начинает чувствовать себя увереннее в разговорах на доминирующем языке и избегает использования другого языка. Предпочтение того или другого языка может быть обусловлено и типом коммуникативного поведения каждого из родителей. Впоследствии влияние на его речевое поведение начинает оказывать и реакция других людей, особенно сверстников.

Г. Н. Чиршева описала использование стратегии облегчения тремя русско-английскими детьми-билингвами в русских моноэтнических семьях. Она сделала вывод, что проявления этой стратегии могут выражаться в том,

что ребенок а) избегает произносить сложные для артикуляции слова из того или другого языка, б) упрощает слова обоих языков так, как это делают одноязычные дети, в) часто переключается с одного языка на другой (Чиршева 2012а: 97).

Для Пети до двух лет было характерно первое из указанных выше проявлений стратегии облегчения, например, он произносил *frog*, а не *лягушка*, *button*, а не *пуговица* и т.д. Миша до двух лет тоже часто демонстрировал такую же особенность: выбирал для своих сообщений слова *car*, а не *машина*, *truck*, а не *грузовик*, *bee*, а не *пчела*. Вместе с тем, иногда он выбирал совсем не более легкие для произнесения слова, например, артикуляция английского слова *cockleshell* была не проще, чем русского *ракушка*. Вплоть до трех лет Миша упорно не хотел прощаться по-английски, хотя сказать *bye-bye* не труднее, чем русское *пока*.

Билингвальные дети постепенно вырабатывают стратегии, помогающие им в разных типах коммуникации. Предпосылки возможных стратегий можно увидеть уже на примере выбора первых слов ребенком. Н. В. Гагарина провела анализ речи русско-немецкого ребенка-билингва с начала его вербальной деятельности до появления первых двусловных предложений – в возрасте от 1;05 до 1;09. Она считает, что ребенок использует целый комплекс параметров для выбора слов из определенного языка: имеет значение слоговая длина слова, набор согласных и гласных и их качество, место ударения, место того или иного слова в предложении, а также комплексное взаимодействие всех этих факторов. По ее мнению, ребенок выбирает языковой материал из двух языков на основе их доступности для артикуляции, краткости, транспарантности и перцептивной выпуклости. Она называет такой принцип выбора «принципом доступности, экономии и значимости» (Гагарина 2005: 13-14), что вполне согласуется с проявлениями стратегии облегчения, описанными выше.

Частным вариантом реализации стратегии облегчения в области усвоения лексики можно считать стратегию взаимоисключения лексем.

Стратегия взаимоисключения лексем

В качестве одной из стратегий усвоения лексики, характерных для одноязычных детей, называют стратегию взаимоисключения (Mutual Exclusivity), которая заключается в том, что дети стремятся избегать двух наименований для одного и того же объекта. Однако двуязычными детьми, как указывает Ж. Пенг, эта стратегия почти всегда подавляется. На применение этой стратегии оказывают влияние два основных фактора: двуязычный или одноязычный тип коммуникации и контекст усвоения тех или иных лексических единиц. Оказалось, что реже всего стратегия взаимоисключения применяется в одноязычной коммуникации на недоминантном языке, чаще всего – в одноязычной коммуникации на доминантном языке, а в двуязычном общении ее использование имеет средние показатели (Peng 1999: 169). К выводам о том, что для детей, одновременно усваивающих два языка, нехарактерно использование стратегии взаимоисключения, пришла и К. МакКлур, которая проводила исследование действия этой гипотезы в ходе усвоения детьми английского и романских языков (McClure 1999).

Стратегия взаимоисключения особенно характерна для одноязычных детей в период «взрыва» номинативной активности (the naming explosion), приходящийся на возраст 1;06–2;0 (Markman 1994). В активном лексиконе всех двуязычных детей в этот период начинают появляться межъязыковые функциональные эквиваленты. Этот процесс тем интенсивнее, чем более сбалансировано развивается билингвизм. Стратегия взаимоисключения проявляется у детей-билингвов только в выборе более легкой для произнесения формы из того или другого языка, но в этом случае она характеризует не семантический, а фонетический (артикуляторный) аспект усвоения языка/языков.

Подавление стратегии взаимоисключения в одноязычном типе коммуникации на доминантном языке объясняется тем, что дети-билингвы привыкают ориентироваться на язык адресата речи и увереннее чувствуют

себя в общении на доминантном языке ($Я_1$). Петя до 2;0 применял эту стратегию довольно активно в англоязычной и русско-английской билингвальной коммуникации, но позднее постепенно от нее отказался, поэтому сбалансированность его двуязычного словаря постоянно увеличивалась.

Преодолению стратегии взаимоисключения способствовало и то, что родители Пети регулярно просили его сказать, как те или иные объекты, явления, действия называет папа или мама: *А как скажет nana? What will your mummy call it?* Когда ребенок уже знает, на каких языках с ним говорят папа или мама, вопросы задавались в несколько иной формулировке: *Как это сказать по-английски? How will you say it in Russian?* Такие вопросы, нацеленные на сопоставление ребенком единиц разных языков, помогают ему развивать металингвистические способности и переводческую активность.

В речи Миши стратегия взаимоисключения действовала удивительно стойко вплоть до двух с половиной лет. При этом совершенно 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;06, когда его спросили по-английски: *“Where is your granny?”*, он показал на бабушку, засмеялся и сказал: **«Баба!»**. Точно так же он реагирует и на просьбы типа: *“Say good-bye to your granddad”*, - Миша в ответ машет ручкой и говорит по-русски: **«Пока!»**. Даже если его несколько раз просят сказать именно по-английски, он этого не делает.

Еще один случай: бабушка налила Мише сок, и он сразу назвал: **«сёк»**. Бабушка назвала по-английски: *«juice»*, но Миша снова повторил по-русски: **«сёк»**. Бабушка еще раз сказала по-английски, но Миша уже с протяжной интонацией (восходяще-нисходящей), как бы пытаясь ее переубедить, снова сказал: **«сё-о-о-ок!»**. Это значит, что он понимает эквивалентность этих слов, но упорно выбирает для произнесения только русское.

Если же он выбрал для своего активного словаря английское слово, то не желает использовать эквивалентное русское. Это относится, например, к словам: *car, key, tea, wheel, big, bike, truck, bus, fox, ball, bear* и некоторым другим.

К трем годам Миша перестал активно использовать стратегию взаимоиключения, повторяет вслед за взрослыми эквиваленты тех слов, которые он уже использует на другом языке. Однако тот факт, что он к тому времени почти полгода ходил в детский сад и, следовательно, намного активнее начал общаться по-русски с разнообразными собеседниками, как взрослыми, так и детьми, не способствовало пополнению его англоязычного словаря. Поэтому стратегия взаимоиключения по-прежнему присутствовала, хотя и проявлялась несколько иным образом: он соглашался называть объекты, явления и действия английскими наименованиями, но по своей инициативе английские слова использовал редко, за исключением тех, которые вошли в его активный словарь ранее.

Дети-билингвы в возрасте двух-трех лет уже привыкают разговаривать с мамой и папой на разных языках, поэтому относятся к словам двух языков как к «папиным» и «маминым». Слово на «мамино» языке напоминает им слово на «папином» языке, поскольку папа и мама в этом возрасте – основные собеседники. Если ребенок прочно ассоциирует один язык с папой, а другой – с мамой, то для него отклонения от этого привычного хода вещей кажутся чем-то необычным, причем иногда настолько, что он таких изменений не принимает. Так, в дневнике Петинной мамы был зафиксирован случай, когда она начала говорить с ним по-английски, а он, трехлетний ребенок, сразу потребовал: «*Speak Russian!*» (Коровушкин 2013в: 112).

В наиболее благоприятных ситуациях формирования моноэтнического билингвизма дети относятся к каждому языку как к родному. Такие случаи в своей семье описывал Дж. Сондерс, носитель английского языка из Австралии: с тремя своими детьми он общался на неродном для него немецком языке, но дети оба языка – и английский, на котором

разговаривали с мамой, и немецкий, на котором общались с папой, считали родными и называли их *Muttersprache* и *Vatersprache* (Saunders 1988: 138). Примечательно, что, когда уже взрослого Петю (в возрасте 26 лет) спросили о том, считает ли он английский родным языком, он ответил положительно. Видимо, тот язык, на котором с ребенком разговаривает один из самых родных для него людей (в данном случае – папа), он ощущает как родной. Это еще один из аргументов в поддержку того, что моноэтнический ранний детский билингвизм является естественным по способу его формирования (Коровушкин 2013в: 110).

2.5. Выводы по главе 2

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Формирование раннего детского билингвизма в моноэтнической семье – процесс сложный, требующий внимания к форме и содержанию повседневной межличностной коммуникации со стороны всех членов семьи и, особенно, – со стороны тех, кто общается с малышом на неродном языке. Результаты их усилий становятся очевидными, когда ребенок демонстрирует признаки понимания речи на каждом языке, когда он сам начинает включаться в процесс общения и произносит свои высказывания на каждом языке. Кроме того, желание развивать детей билингвально, которое демонстрирует билингв в первом поколении, показывает, что этот путь развития высоко оценивают и сами дети: они «изнутри» чувствуют положительные стороны раннего билингвизма, который развивается в ходе естественной коммуникации.

В формировании раннего детского билингвизма при одновременном усвоении ребенком двух языков решающую роль играет организация инпута. Из того опыта формирования двуязычного русско-английского инпута в русской семье, который автор данной работы изучил и узнал на себе, он сделал следующие выводы.

- Неродной / недоминантный язык вводится в инпут одновременно с родным /доминантным – с первых дней жизни ребенка.
- В моноэтнической семье, живущей в обществе, где основным является родной язык родителей, самым эффективным является принцип «один человек – один язык». Этому принципу следуют даже в тех случаях, когда присутствие посторонних может требовать переключения на другой язык.
- Все члены семьи обеспечивают максимально сбалансированное время присутствия двух языков в инпуге, причем особые усилия направлены на увеличение в нем недоминантного (в нашем случае – английского) языка.
- Взрослые члены семьи адекватно комбинируют коммуникативно-ориентированную и контролирующую стратегии в общении с ребенком на каждом языке.
- Несмотря на естественный способ формирования раннего детского билингвизма есть необходимость в осуществлении лингвометодического планирования: используются обучающие, проверочные, контролирующие и корректирующие приемы, которые органично сочетаются со всеми видами деятельности ребенка на каждом его возрастном этапе.
- Коррекция ошибок в речи ребенка осуществляется таким образом, чтобы не мешать его естественной коммуникации и чтобы он не потерял желания разговаривать на каждом языке.
- По мере возможности к общению с ребенком привлекают носителей недоминантного языка и/или тех родственников и знакомых, которые владеют этим языком на высоком уровне.
- В первые два года жизни ребенка в общении с ним активно используется «язык нянь» (baby talk) на каждом языке.
- По мере взросления ребенка добавляются разнообразные ресурсы для насыщения англоязычного инпута (книги, фильмы, игры, песни).

- Взрослые наблюдают за используемыми ребенком встречными стратегиями в ходе освоения им двух языков и по мере необходимости корректируют их эффективность.
- Родители и другие взрослые формируют положительное отношение ребенка к его билингвизму, для каждого возрастного этапа находят адекватные аргументы в пользу необходимости общаться на недоминантном языке, чтобы предупредить или минимизировать отказ ребенка от коммуникации на недоминантном языке.
- Взрослые стимулируют нарративную, переводческую и металингвистическую способности ребенка, поощряют его желание изучать новые языки.
- Ребенка приобщают к чтению на каждом языке в дошкольном возрасте, поскольку биграмотность помогает сохранить и развивать его билингвальность.
- Родители стимулируют и поощряют ребенка общаться со своими младшими братьями и/или сестрами на недоминантном языке.

Рассмотренные случаи раннего детского билингвизма в моноэтнических семьях позволяют утверждать, что освоение двух языков в естественной коммуникации, в общении с самыми родными людьми на разных языках приводит к тому, что дети впоследствии считают родным каждый из этих языков.

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ РЕБЕНКОМ-БИЛИНГВОМ

3.1. Вводные замечания

Одной из проблем, связанных с усвоением лексики билингвальными детьми, считают объем словаря на определенных возрастных этапах, для чего вырабатывают критерии его соотношения со словарем детей-монолингвов, усваивающих те же языки. Эта проблема становится особенно значимой, когда ребенок начинает посещать детский сад или школу, поскольку в большинстве случаев там оценивают его лексикон только на языке общества. Поэтому билингвологи озабочены тем, что билингвизм ребенка никак не учитывается, когда на основании только одной из частей его словаря делается вывод о его отставании в речевом развитии (Cantone 2013: 575).

Оценивая развитие детского билингвального лексикона, мы будем описывать его на примере освоения двух языков Мишей и, по мере необходимости, сопоставлять с особенностями его формирования у Пети и нескольких других детей для того, чтобы выявить общие и индивидуальные характеристики при формировании раннего детского русско-английского моноэтнического билингвизма. У всех детей, с которыми будет проводиться сопоставление, билингвальное развитие шло сходным образом: они одновременно усваивали русский и английский языки в русских семьях. В воспитании всех этих детей применялся принцип «один человек – один язык». Отличия наблюдались в том, как два языка распределялись между родителями: в двух семьях с детьми (мальчиками) на русском языке (родном) разговаривали мамы, а на английском – папы; в двух других семьях с детьми (девочками) по-английски (на неродном языке) разговаривали мамы, а по-русски – папы. Проследить, какое влияние на развитие раннего детского билингвизма оказывали такие факторы, как а) общение на неродном языке со стороны пап или мам, б) гендерная принадлежность ребенка-билингва; в)

совпадение/несовпадение гендерной принадлежности детей и взрослых, которые общались на неродном языке, и т.д., - чрезвычайно интересно и плодотворно для выявления социопсихолингвистических характеристик детского билингвизма, но нерелевантно для данного исследования. Поэтому мы не будем принимать во внимание указанные отличия при сопоставлении особенностей усвоения лексикона. Основное сопоставление билингвального лексикона Миши проводится с билингвальным лексиконом Пети, а между этими двумя случаями формирования билингвизма указанных выше различий не наблюдалось.

Для максимально полного изучения лексикона детей-билингвов до трехлетнего возраста мы будем учитывать как содержательные (семантические), так и формальные (фонетические, грамматические) характеристики русских и английских слов. Наряду с отдельным описанием русского и английского словаря, что характерно для монолингвального подхода, мы будем применять и билингвальный подход, т.е. рассматривать лексические единицы одного языка в их связи с единицами другого языка. Это предполагает рассмотрение эквивалентной лексики в рецептивном (пассивном), репродуктивном (пассивно-активном), так и в продуктивном (экспрессивном, активном) словаре ребенка. При этом всегда учитывается возраст детей и этапы их билингвального развития.

3.2. Состав билингвального словаря по степени коммуникативной активности

При распределении особенностей усваиваемой ребенком лексики предлагаем разделить ее по трем категориям, соответствующим типу формируемого билингвизма по критерию коммуникативной активности:

- 1) рецептивный словарь – те единицы, которые ребенок понимает, т.е. он на них адекватно реагирует (показывает соответствующие предметы на картинках, на объектах, демонстрирует действия и т.п.);

- 2) репродуктивный словарь – те единицы, которые ребенок повторяет вслед за взрослыми, но по своей инициативе в речевой деятельности не использует;
- 3) продуктивный словарь – те единицы, которые ребенок сам активно использует без напоминания и подсказок.

Такое дифференцированное описание лексики позволит более детально описать лексическое развитие билингвального ребенка и при этом проследить особенности формирования его билингвизма: коммуникативную активность, степень сбалансированности (или доминантности одного из языков).

Основное внимание мы сосредоточим на билингвальном словаре Миши, а особенности словаря Пети и других детей, одновременно усваивавших русский и английский языки в русских моноэтнических семьях, будем привлекать по мере необходимости – для сравнения основных характеристик.

Первые несколько этапов речевого развития ребенка связаны с формированием его пассивного, в первую очередь, рецептивного словаря. Состав рецептивного словаря ребенка проверяют с помощью показа: называют что-то и просят ребенка показать на картинках или на объектах то, что названо. Если ребенок адекватно показывает названный объект, соответствующая лексема воспринимается им адекватно. Для проверки билингвального словаря важно, чтобы ребенок показывал те же самые объекты в ответ на аналогичные просьбы на каждом языке (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

Проблема проверки состава рецептивного словаря состоит в том, что продемонстрировать понимание того, что просят ребенка показать, ограничивалось, главным образом, существительными, которые ребенок показывал на картинках или на реальных объектах. Понимание глаголов можно было проверить только на примере глаголов движения и некоторых других, обозначающих наглядные действия. Например, можно было

попросить: “*Jump!*” ребенок прыгал, или спросить: “*Are you drawing?*” и ребенок кивал в ответ. Реагируя на вопрос: “*Where are you sleeping?*”, - Миша ложился в кроватку и изображал, как он спит (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

Формирование репродуктивного и продуктивного словарей, хотя и разными темпами, также постепенно активизируется. Поэтому развитие каждой из указанных категорий лексикона идет параллельно друг другу. Проследить их динамику можно только исходя из постоянных наблюдений, фиксируемых в видеозаписях, где видны невербальные составляющие поведения ребенка⁷.

Мы воспользуемся той классификацией, которую, на основании систематизации концепций зарубежных ученых, применила при исследовании раннего детского билингвизма Г. Н. Чиршева (Чиршева 2012а: 125-132). Примечательно, что все показатели речевого развития ребенка учитывают только продуктивную компетенцию, измеряемую количеством морфем в высказывании. Средняя длина высказывания (Mean Length of Utterance) в работах зарубежных ученых измеряется в морфемах, поэтому выделяются этапы одноморфемных, двуморфемных и т.д. высказываний. Дополнительно к этому показателю на каждом этапе даются и другие грамматические характеристики речи ребенка.

Согласно этой периодизации, 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, и при этом ребенок также пока не использует грамматические морфемы осознанно. Осознание грамматических морфем и начало их систематического применения можно наблюдать на третьем этапе (2;0 – 2;6), когда ребенок чаще использует двуморфемные и трехморфемные

⁷ Образцы видеозаписей, а также русский и английский глоссарии, содержащие продуктивную лексику Миши, приведены в Приложении к данной работе.

высказывания, которые он может строить как побудительные, вопросительные, повествовательные, оформлять их средствами выражения отрицания. Четвертый этап (2;6 – 3;0) характеризуется увеличением средней длины высказывания (до 3,5 морфем), причем в построении простого предложения наблюдается иерархия главных и второстепенных членов. На пятом этапе (3;0 – 3;6) ребенок строит сложные предложения с сочинительной связью, усложняются и простые предложения (у англоязычных детей даже появляются разделительные вопросы).

Следует обратить внимание на то, что рассмотренная классификация характеризует речевое развитие одноязычного ребенка, поэтому для каждого языка билингвального ребенка наблюдать полное соответствие можно только в ситуациях сбалансированного двуязычия. Поскольку такие ситуации в реальной действительности практически полностью отсутствуют, соответствия рассмотренным выше этапам могут быть лишь приблизительными. Если применять монолингвальный подход к компетенции ребенка, чаще всего наблюдается отставание по каждому его языку в отдельности на всех этапах. При билингвальном подходе, учитывая все составляющие его компетенции, мы можем получить особые результаты, которые могут позволить скорректировать периодизацию речевого развития ребенка-билингва.

3.3. Этапы становления лексикона

Рассматривая становление лексикона Миши на первом этапе (до полутора лет), можно отметить следующее.

Становление рецептивного лексикона на двух языках шло параллельно: ребенок откликался и на русское имя (Миша), и на английское (Mike), постепенно все более адекватно демонстрировал понимание вопросов и просьб, с которыми к нему обращались как на русском, так и на английском языке. Например, в ответ на вопросы: *Where is your nose? Where is your eye? Where is your ear? Where is your mouth?* - показывает у себя на лице,

соответственно, нос, глаз, ухо, рот. То же самое он делает и в ответ на аналогичные русские вопросы. Как русские, так и англоязычные просьбы-вопросы о близких родственниках – *Where is your daddy? Where is mummy? Where is granny? Where is granddad?* – также вызывали у него адекватные ответы, и он всех правильно показывал. Хотя до полутора лет Миша называл все машины и грузовики словом *car*, но в ответ на вопрос: *Where is your truck?* уверенно показывал свой грузовичок. До 1;6 Миша не всегда различал кошек и собак, но на вопрос *Where is a cat?* на картинке показывал кошку, а не собаку. На просьбу *Give me a book*, Миша всегда приносил книжки. Когда просили сказать *пока* или *bye-bye*, он махал ручкой. Папа показал картинку уха, назвал по-английски *ear*, затем по-английски попросил Мишу показать его ухо, Миша потрогал свое ухо, а потом подошел к Саше и потрогал его ухо.

Первые слова, которые Миша повторял, т.е. его первая репродуктивная лексика включала звукоподражания, которые быстро вошли в продуктивный словарь, названия некоторых домашних вещей и частей тела.

Первый этап (0;10 – 1;06)

Начало формирования продуктивного словаря на первом этапе относится к возрасту 10 месяцев, поэтому продолжительность этого этапа – 8 месяцев – от 0;10 до 1;06. Продуктивный словарь состоял из 9 русских слов, 6 английских слов и 4 звукоподражательных единиц, которые функционировали как отдельные лексемы в речевой деятельности Миши. Все звукоподражания, которые Миша использовал для названия животных и птиц, входили в его общий словарь, хотя большинство из них были больше похожи на русские. Можно условно считать, что продуктивный словарь включал 19 слов, среди которых явно английские единицы составляли около 32 %, т.е. налицо явная количественная несбалансированность словаря уже на самом раннем этапе.

Среди явно русских лексем были зафиксированы: *дай*, *мама* и *nana*; при этом слово *дай* было просьбой дать что-то, взять что-то и взять его на руки и многое другое. С папой и мамой ассоциаций было много, поэтому все предметы, связанные с ними, Миша называл *мама* и *nana* (если видел машину, похожую на папину, говорил *nana*; платья, туфли, сумки называл словом *мама*, а также все предметы, которые мама использовала, например, ножницы, чтобы постричь Мише ногти и т.д.). С 1;4 до 1;6 слово *кись* Миша использовал для обозначения кошек, собак, других небольших животных. Слово *всё* применялось для обозначения завершения какого-то действия, события, например, когда заканчивалась песня, фильм, когда закрывал книжку; во время церемонии бракосочетания, где Миша был вместе с родителями, когда ведущая церемонии закончила свою речь, спросил: «*Всё?*» (1;5). В 1;6 начал называть бабушку *баба*, а дядю – по его имени – *Саша*.

В этот период Миша часто использовал два междометия, произнося их с разными интонациями. Междометие *ай-яй-яй* могло означать, что он что-то уронил, пролил и т.д. и сожалел об этом; если он сам себя винил за что-то, тогда говорил *ай-яй-яй* более строгим тоном; иногда интонация была вопросительная, когда он сомневается, провинился он или нет. Междометие *О-о-о!* Миша произносил, когда радовался, увидев кого-то или что-то.

Английские слова *car*, *key*, *tea*, *power*, *beard*, *Humpty Dumpty* по степени активности и ситуативности употребления были неоднородными: слова *car*, *key*, *tea* Миша использовал по своей инициативе постоянно, когда видел соответствующие объекты, хотя слово *tea* у него имело более широкую денотативную отнесенность – так он называл все, что наливали в чашку. Слово *beard* ассоциировалось только с дедушкой, слово *power* было связано с песней (“*I’ve got the power*”), под которую он любил танцевать и из которой выбрал для «пения» только это слово. Книжку с английскими стишками, где его любимым героем был *Humpty Dumpty*, просил читать по несколько раз в день, называя его «*нут и-нуты*» или «*уты-нуты*».

В ответных репликах Миша завершал фразу *The cat says...* звукоподражательным *мя*. Показывая кошку, тоже использовал этот звуковой комплекс, хотя до полутора лет он часто путал кошек и собак: и тех и других называл *ав-Ав*⁸. Утку он называл *ка-ка*, гуся – *га*, курицу – *ко*, но и других птиц почти всех называл так же, как курицу – *ко*. В этот период он давал одинаковые ответы как на русские, так и на английские вопросы относительно указанных животных и птиц, т.е. его звукоподражания входили в его общий словарь, который по языкам не дифференцировался.

На первом этапе Миша явно начал объединять два «любимых» английских слова в словосочетание, сначала повторяя вслед за взрослыми, а затем по своей инициативе соединяя слова: «*the key to the car*».

Второй этап (1;6 – 2;0)

Второй этап характеризовался тем, что начал постепенно сокращаться разрыв между рецептивным, репродуктивным и продуктивным словарем.

По-прежнему пополнение рецептивного словаря проверялось с помощью невербальных действий ребенка, например, на вопрос бабушки: “*Who is my honey?*” Миша радостно смеется и показывает на себя, потому что бабушка часто его называет *my honey*.

Появилось и 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 (в 1;08;08):

1. На вопрос: “*Where is your mummy?*” показывает на маму и говорит: «*Мама*».
2. На вопрос: “*Where is your daddy?*” показывает на папу и говорит: «*Папа*».
3. На вопрос: “*Where is your granny?*” показывает на бабушку и говорит: «*Баба*».

⁸ В словах, произносимых ребенком, ударный гласный оформляется прописной буквой.

4. На вопрос: “*Where is your granddad (grandpa)?*” показывает на дедушку и говорит: «*Дедя*».

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*). Однако многие другие слова Миша даже после неоднократных просьб повторять не хотел.

Объем продуктивного словаря Миши на втором этапе пополнился небольшим количеством слов: 7 русскими и 12 английскими.

Среди новых русских лексем активно использовались: звукоподражательные редупликаты *му-му-у* (корова) и *ням-ням* (название любой еды, как в реальности, так и на картинках, а также сам процесс еды и те, кто ест); междометие *у-у-у* (показывая на что-то новое, интересное); *дедя* (дедушка); *Ева* (имя знакомой девочки); слова *как* и *никак* (как антонимы: первый использует, когда просит сделать что-то, а второй – как констатация того факта, что сам попытался сделать, но не смог).

К английскому продуктивному лексикону добавилось 12 новых слов, среди которых были существительные (*cup, truck, book, bear, fox*), глаголы (*sleep, hop*), наречия (*up, down* – произносил, когда поднимался или спускался по лестнице), числительное (*two* – для обозначения своего возраста, с показом двух пальчиков, а также когда видит книжку-считалку), слово-отрицание (*no* – для указания на то, что названные объекты отсутствуют: *no car, no ням-ням*) и звукоподражательный комплекс (*bow-wow* – для обозначения собаки).

Заметным достижением второго этапа было активное объединение слов в словосочетания и предложения, при этом Миша не ограничивался словами одного языка, а объединял вместе русские и английские слова (*no car, no ням-ням, papa car, баба car, всё ням-ням, papa sleep*).

Очевидно, что продуктивный словарь Миши пополнялся на втором этапе очень медленно, немного активнее добавлялись английские слова, но в целом, в этот период количество русских и английских лексем было

приблизительно одинаковым: 20 и 18, соответственно, т.е. наблюдалось приблизительное равновесие в количественном составе двух лексиконов.

Третий этап (2;0 – 2;06)

Третий этап у многих детей характеризуется взрывом номинативной активности, когда каждый день они осваивают по несколько новых слов. Двуязычные дети в этот период начинают интенсивно пополнять свой двуязычный словарь межъязыковыми функциональными эквивалентами. Такой процесс активно наблюдался в речевом развитии Пети; у Миши номинативная деятельность тоже активизировалась, хотя и не столь заметными темпами.

На третьем этапе продуктивный словарь Миши пополнился 44 русскими и 43 английскими словами, т.е. практически в одинаковом количестве.

В русский лексикон к ранее освоенным по-прежнему добавлялись звукоподражательные редупликаты (*бо-бо, аф-Аф, тук-тУк, кап-кап-кап, ни-ни, би-би, бай-бАй*) и продолжали активно употребляться на всем протяжении третьего этапа. Однако теперь Миша их чередовал с образованными от них существительными: *афка* (собака), *бибика* (машина). Добавились новые междометия: *ой* (когда что-то получалось не так, как надо), *фу-у, фу-фу* (когда испачкался), *сь-сь-сь* (приложив пальчик ко рту, сообщал, что кто-то спит). Глаголы Миша начал использовать в разных формах: *на, дай – отдай – дам, спать – спит, будет, взял, сломал, упал, попала, съела*. Активно использует местоимение 1 л. ед. ч., показывая на себя (*это я, я сам*), притяжательное местоимение 1.л. ед.ч. (*моя мама, моя машина, моя сар*). Для того, чтобы показать что-то, использует указательные местоимения: *это, вот, вон, там*, комбинируя их как с русскими, так и с английскими существительными. Русский лексикон пополнился также именами собственными, среди которых – имена родственников (*Галя, Валера, Петя*), названия мест из книг (*Лимпопо* – из «Айболита»).

Английский лексикон на этом этапе уже не так активно пополнялся звукоподражаниями, как русский, видимо, их Мише было достаточно в русскоязычном варианте, который он усваивал от мамы, а папа слова из «языка нянь» почти не использовал; единственным из папиного инпута был «глагол» *pee-pee* из разряда *bathroom vocabulary*. Два других звукоподражания Миша почерпнул из песенки о машине (*Driving in my car*), которую очень любил и просил постоянно включать, – там использовались связанные с машинами редупликаты *beep-beep* и *vroom-vroom*, и Миша их не только повторял, подпевая девочке, которая исполняла песню, но и тогда, когда сам играл со своими машинками. Новые английские лексемы были представлены существительными (*wheel, wolf, ball, pear, tail, eye, puck, owl, sock, beak, song, cookie, jeep, bus, paper, bike, granny*)⁹, глаголами (*come, jump, peel, draw, take, stop, fall, broken*¹⁰), прилагательными (*poor, big, dark*), наречием (*up*), предлогом (*in*), местоимениями (*my, this*), числительными, которые использовал для счета разных предметов (*one, two, three, four, five*). Кроме того, в отрицательных конструкциях Миша часто стал использовать отрицательную частицу *not* (*not big, not broken* и т.п.), а в вопросах о местонахождении каких-то предметов – вопросительное местоименное наречие *where* (*where ball? where book?*).

Четвертый этап (2;6 – 3;0)

В речевом развитии Миши этот этап характеризовался дальнейшей активизацией номинативной деятельности на обоих языках: в русский лексикон вошли еще 78, в английский – 120 слов. Однако, несмотря на количественный перевес новых английских лексем, некоторые из них использовались Мишей не очень часто, поскольку были зафиксированы в ряде единичных ситуаций. Что касается русских слов, они входили в речевую

⁹ Здесь слова перечисляются в хронологическом порядке – по мере их фиксации в продуктивном словаре Миши.

¹⁰ Глаголы даны в тех формах, в которых зафиксированы в речи Миши.

деятельность Миши в часто повторяющихся ситуациях дома, в детском саду, в гостях у родственников и закреплялись более уверенно.

Русский лексикон пополнялся не только новыми словами, но и их разными формами (*еду, приеду, приедем, поедем, едешь, уехал, поехал, поедет* и т.д.). Миша начал говорить *спасибо* и *пожалуйста*, называть то, что хочет есть, конкретными наименованиями, без использования лепетного редуликата *ням-ням*. Поэтому его лексикон активно пополнился разнообразными названиями блюд, овощей и фруктов, сладостей, которые давали в детском саду и дома.

Английский словарь пополнялся как бытовизмами, так и словами, которые Миша усваивал из книг дома, на прогулках и в гостях у бабушки с дедушкой, которые разговаривали с ним по-английски. Заметно увеличился запас глаголов (*zip, swing, push, sing, do, dress, open, read, ring, see, kick, want, catch, pick, twinkle, play, give, dance, get up, love*), прилагательных (*sharp, pink, blue, sunny, funny, green, small*), местоимений и местоименных наречий (*me, you, there, what, this, another*), наречий (*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*. Однако активнее всего по-прежнему увеличивался запас существительных (*soap, fish, pen, rain, cockle-shell, library, spoon, clip, son, fork, marker, train, tram, scoop, name, lion, peach, pool, bird, phone, pebble, cow, daddy, pail, leaf, hole, heap, bush, tree, grass, shoes, mouse, goose, shark, instrument, bee, towel, duck, chair, tower, shop, dog, door, tractor, water, wall, potato, juice, mill, baby, zebra, cat, motorbike, ship, boy, donkey, bun, puck, pot, table, tortoise, monkey, elephant, pig, apple, hammer, robot, hippo, girl, home, battery, torch*)¹¹. Имена собственные, которые Миша уже называл ранее в их русском варианте, он начал использовать и по-английски: *Peter, (Alek)zander*. Остались некоторые звукоподражания, которые он иногда применял вместо уже усвоенных

¹¹ Слова перечисляются в порядке их фиксации – по видеозаписям.

конвенциональных слов: *choo-choo* (*train*), *tick-tack* (*clock*), *knock-knock* (стук в дверь).

По приблизительным подсчетам, русский словарь Миши к трехлетнему возрасту включал 152 единицы, а английский – 181. Тенденция активного сохранения и стабильного использования русской лексики постоянно возрастала, а английские слова Миша быстро забывал, и они переходили в его рецептивный или репродуктивный словарь.

3.4. Семантические особенности двуязычного словаря ребенка на русском и английском языках

При рассмотрении семантических особенностей детского билингвального словаря мы предполагаем установить семантические характеристики активной лексики из двух языков с указанием возрастной динамики этого показателя. Как указывает Э. А. Салихова, структура значения слова отличается на разных возрастных этапах развития человека, в ней находят отражение особенности социализации индивидов (Салихова 2012: 268). При одновременном освоении двух языков происходит также взаимодействие семантики разноязычных лексем.

Как и многие дети в тот период, когда их словарь имел небольшой объем, Миша использовал имеющиеся в его запасе немногочисленные лексемы для обозначения более широкого круга объектов или явлений:

- слово *дай* в течение более чем одного года (от 0;10 до 1;0) использовалось не только как просьба дать что-то, но и взять что-то, сделать для него что-то, взять его на руки и многое другое;
- слово *упал/упала* произносилось не только в тех случаях, когда что-то упало, но и когда сам что-то бросил (1;04 – 2;0), когда присел перед тем, как скатиться с горки на попе (2;06;02);
- не только кошек, но и собак, и других животных в 1;04 называл *кись*, позднее (с 1;06) кошек и собак стал называть *ав-ав*, однако в его рецептивном словаре такой денотативной недодифференциации не

- было, поскольку на вопросы: *Где куса?* и *Where is a cat?* на картинках показывал именно кошку;
- всех птиц, как на картинках, так и в виде чучела или в живом виде в полтора года называл *ко*, т.е. так же, как курицу;
 - словом *всё* (с 1;05 до 2;0) комментирует ситуации, когда заканчивается песня, фильм, когда закрывает книжку, когда завершается какая-либо церемония (например, в ЗАГСе, когда ведущая закончила свою речь), когда от конфет остались только фантики и т.п.;
 - папину машину, а также все машины, похожие на папину (по цвету, размеру), называл *nana*;
 - не только еду, но то, что внешне ее напоминает, а также тех, кто ест, свое желание поесть, долгое время (до двух лет) называл *ням-ням*;
 - глаголом *sleep* (с 1;10 до 2;06) обозначал ситуации, когда кто-то ложится спать, когда его укладывают спать, когда видит спящего, когда кто-то закрывает глаза, когда кто-то лежит, а также саму постель и все, что на ней лежит (одеяло, подушка и т.д.);
 - всех медведей, в том числе и панду, называет *bear* (2;0;27);
 - девочку на картинке назвал *тетя* (2;02;01);
 - словом *book* называл не только книги, но и книжные шкафы (2;02;10);
 - словом *car* называл не только автомобиль, но и грузовик, трактор, поезд, автобус до тех пор, пока не начал их различать и постепенно обозначать другими словами; после двух лет начал называть разные виды транспорта другими словами (*bus, truck, jeep*), но иногда объединял новые названия с «основным» и привычным, получалось, например, *тляк-car* (*truck-car*) (2;05;17);
 - и корову, и ослика называл *cow* (2;06;23).

Предметная/понятийная отнесенность некоторых русских и английских лексем у Миши не соответствовала их реальной семантике:

- довольно долго (с 1;10 до 3;0) словом *key-car* называл любой ключ, а также стрелу на картинке, хотя и бабушка, и дедушка каждый раз его поправляли и произносили слово *arrow*;
- Миша убрал стакан, да так, что бабушка так и не смогла его найти. В ответ на ее вопрос: «*Where is my glass? Where have you put my glass?*», он, подумав немного, подал ей ее очки. Очевидно, окончание множественного числа для него пока ничего не значит: *glass* и *glasses* означают одно и то же (2;03;28); через два месяца он отреагировал на этот вопрос точно так же (2;05;29).
- в ответ на вопрос бабушки: «*Who is my honey?*» и предложенный ответ «*I*», Миша показал на свой глаз. При этом он посмеивался, но вряд ли с его стороны это была игра слов, основанная на омонимии, потому что пока он не использовал английское личное местоимение 1л., ед.ч.; вероятно, ему было непривычно, что назвали то слово, которое он знал как *eye*, а словом *honey* бабушка всегда называла именно Мишу (2;05;17).
- Выясняя, куда ехать, бабушка показала рукой вверх и спросила: “*There? High to the sky?*” И тут вдруг Миша помахал вверх ручкой, подняв голову, и сказал: «*Hi!*», т.е. получилось, что он произнес приветствие совсем не тогда, когда его об этом просили, а тогда, когда слышал омоним этого слова (*high – hi*). Но с его стороны это было именно приветствие. Возможно, он воспринял вопрос бабушки как просьбу поприветствовать что-то вверху. Почти сразу после этого он сам сказал «*Hi!*» траве, потом голубям (2;07;00).

Использование некоторых слов ребенком говорит о его способности сопоставлять некоторые признаки разных объектов, иногда неожиданно для взрослых. Так, Миша в мультфильме увидел кролика в очках и с палкой и назвал его *дедя* (2;04;17), видимо, потому что дедушка тоже ходит в очках.

Для описания семантики раннего словаря ребенка целесообразно выявить тематические группы его активной и пассивной лексики, так как они отражают обобщенное распределение объектов, явлений и процессов окружающего мира. Билингвальный ребенок познает окружающий мир, членя его с помощью двух языков. Однако из каждого языка в его активный словарь эти лексемы попадают и сохраняются там неравномерно (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

Рецептивный словарь, как было рассмотрено выше, может значительно отличаться от репродуктивного и продуктивного словарей.

Рецептивный словарь и Пети, и Миши формировался сходным образом, если принимать во внимание обозначения повседневных объектов и явлений. Различия наблюдаются в той части рецептивного словаря, который развивался благодаря книгам, мультфильмам, песням, играм. Поэтому большую роль в этом процессе имеет организация инпута и тех видов деятельности, в которых участвует каждый из родителей и других взрослых, участвующих в воспитании.

Тематика лексики, входившей в повседневный рецептивный словарь Пети и Миши, сформированный в общении с родителями и другими родственниками, имела много общего. При этом русские и английские слова в рецептивном словаре обоих мальчиков тоже имели мало отличий, потому что родители разговаривали с ними в сходных ситуациях и на одинаковые бытовые темы. Отличались некоторые названия игр и игрушек, в Петинем детстве не было компьютеров, мобильных телефонов, многих видов бытовой техники. У современного ребенка в повседневный словарь прочно вошли не только названия обычных игр и игрушек, но также компьютеры, мобильные телефоны, разнообразные виды бытовой техники, автомобили. В рецептивном словаре все эти названия представлены в одинаковой степени.

Рецептивный словарь Миши на каждом языке формируется благодаря книгам, мультфильмам, песням, играм. Поэтому большую роль в этом

процессе имеет организация инпута и тех видов деятельности, в которых участвует каждый из родителей и другие взрослые.

Формирование репродуктивного словаря ребенка во многом зависит от того, насколько охотно он старается повторять слова вслед за взрослыми, по их просьбе или без просьб. В этом аспекте речевое поведение Пети и Миши заметно отличалось на всех этапах: Петя с удовольствием повторял как русские, так и английские слова, а Миша вел себя в таких ситуациях по-разному: иногда даже после многократных просьб он не желал повторять то, что его просили. Следствием этого была и разная интенсивность в пополнении продуктивного словаря: У Пети в возрасте от двух до четырех лет этот процесс постоянно активизировался, а у Миши после двух лет пополнение продуктивного словаря шло очень медленно и неравномерно, особенно это касалось англоязычной лексики.

До двух с половиной лет, пока Миша не ходил в детский сад, тематика его русского и английского словаря была сходной. Однако, поскольку он активно использовал стратегию взаимоисключения, характерную для одноязычных детей, в его репродуктивном и продуктивном лексиконе для обозначения одних и тех же объектов было очень мало лексики сразу из двух языков: одни денотаты он называл словами русского, другие – из английского языка. Такое положение вещей могло бы стать доказательством того, что у ребенка есть одна смешанная языковая система. Однако рецептивный словарь, роль которого нельзя не учитывать при описании билингвальной компетенции, позволяет утверждать, что ребенок осваивает две языковые системы параллельно, но в речевой деятельности продуктивность каждой из систем проявляется по-разному.

3.4.1. Русская лексика

Тематика русского лексикона Миши и Пети частично совпадала: обозначения близких родственников, предметы домашнего обихода, названия животных и птиц, повседневные действия, основные качественные

и количественные характеристики объектов, ежедневные формы этикета и т.п.

Тематические различия наблюдаются в связи с тем, что за последние два-три десятилетия появилось много новой бытовой техники, компьютеры, мобильные телефоны и проч. Маленькие дети осваивают слова для обозначения этих объектов довольно рано, поскольку они быстро привлекают их внимание. Даже ребенок до года знает, как пользоваться пультом дистанционного управления, а полуторагодовалый мальчик уверенно открывает автомобиль с помощью сигнализации. Не случайно поэтому названия таких «любимых» объектов могут входить в ранний словарь детей, в первую очередь, в рецептивную его часть.

Другая часть лексикона формируется благодаря книгам, которые читают родители. Русская лексика Пети, усвоенная из книг, заметно отличалась от той, что использует Миша, поскольку мама Пети много читала ему, а он очень любил книги и сам просил их читать по несколько раз в день. К трем годам он знал наизусть очень много стихотворений, любимые сказки воспроизводил почти дословно, причем по ходу делал свои комментарии, показывающие, как он понимает описываемые события. Например, он целиком знал и любил декламировать «Доктора Айболита», хотя, конечно, не все слова понимал (*Лимфоно, холерина, скарлатина, дифтерит, аппендицит, малярия и бронхит* и т.д.). Одной из любимых книг в этом возрасте у Пети была «Сказка о царе Салтане», из которой он также усвоил много слов, знал все рифмующиеся слова в конце строк и произносил их, если мама делала паузы в этих местах.

Часть книг, которые по-русски читают Мише, совпадает с теми, что слушал Петя: русские народные сказки, сказки А. С. Пушкина, стихи А. Барто и К. Чуковского, книги Э. Успенского («Дядя Федор, пес и кот» и др.). Поэтому лексика, входящая в русский рецептивный и репродуктивный словарь Миши, во многом сходна с лексикой Пети. Отличие к трехлетнему возрасту наблюдалось в том, что у Пети эта лексика намного активнее

переходила в продуктивный словарь: он помнил многие тексты наизусть и, перелистывая книжки, проговаривал то, что в них написано.

3.4.2. Английская лексика

В детстве Пети до трех лет англоязычных мультфильмов не было, в этом возрасте он очень редко смотрел и русские мультфильмы, потому что не очень любил телевизор. Поэтому под влиянием этого источника лексика 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. Например, если произнести английские слова и словосочетания *skeleton, the wheels of the bus, driving in my car* и т.д., то он сразу же зовет смотреть те мультфильмы, в которых он часто слышал эту лексику.

Многие английские книжки Мише достались по наследству от Пети, поэтому часть книжной лексики в их рецептивных словарях также была общей: *Humpty Dumpty, little star, Little Betty Blue, Lion King, a big spider, seasons* и т.д. Сохранились у Пети и почти все детские картинные словари, поэтому лексика Миши в его рецептивном словаре во многом сходна с Петиной.

Петя привык с раннего детства слушать стихи на английском языке, которые ему читал папа, причем это были не всегда детские стихи. Примечательно, но он до сих пор помнит отрывки из некоторых сонетов Шекспира и стихотворения А.Э. По «Raven», которые слушал в исполнении папы. В лексиконе Пети на четвертом году жизни из этих произведений появились слова *raven, midnight* и т.д.

Миша от своего папы редко слышит классическую поэзию, потому что его папа предпочитает современные песни (рок, рэп и т.д.) на английском языке. То, что он усваивает из этих песен некоторые лексические единицы, можно было понять, когда звучала песня, и из строчки *I've got the power* он

повторял последнее слово в форме «*нва-нва*» (1;04) и «*нава*» (1;06), пританцовывая при этом.

Мишины любимые книги на английском: A Sunbird book "Rhymes", Little Blue Truck, Father Four Seasons, Moomin's hide-and-seek book, Moomin's little book of words, Goldilocks and the three bears, Robin Hood.

3.4.3. Билингвальный словарь и сравнительные характеристики русского и английского лексиконов

Миша до трех лет не дифференцировал взрослых по языкам, на которых они с ним и друг с другом разговаривают: одни и те же слова на любом языке он адресовал всем своим собеседникам.

Наблюдения показывают, что Миша и в двухлетнем, и в трехлетнем возрасте демонстрировал понимание (comprehension) речи взрослых на обоих языках, но на сказанное по-русски все же реагировал более адекватно. Кроме того, несмотря на понимание терминов родства на обоих языках, называет он всех русскими именами: *papa*, *мама*, *баба*, *деда*. С другой стороны, в количественном отношении его активный англоязычный словарь до двух с половиной лет был заметно продуктивнее и разнообразнее, чем русский. В этих фактах, вероятно, проявляется выбор ребенком «стратегии облегчения» (relief strategy), но реализуется она иначе, чем у Пети, который в этот же возрасте многие односложные английские слова с закрытыми слогами преобразовывал в двусложные с открытыми слогами (*ruck* произносил как *ruck-a* и т.п.). Миша такие преобразования делает очень редко; он также совершенно явно не стремится выбирать двусложные слова, если уже выбрал эквивалентные им односложные.

После двух лет Миша начал постепенно переходить от слов из «языка нянь» к конвенциональным словам. Так, он сначала сказал по привычке, показывая ушибленный пальчик: «*бо-бо*»; мама уточнила: «больно?», после чего Миша повторил несколько раз: «*боня*» (больно). После этого дедушка сказал английский эквивалент: «*painful*», но Миша по-английски повторять

не стал, несколько раз в ответ на дедушкино английское слово повторил: «**боня**».

Вероятно, во многих случаях Миша выбирает слова из двух языков по своему отношению к тому, что они обозначают: если приятные ощущения и/или эмоции в первую очередь связаны с мамой или тем, что она сделала, с ее вещами, то Миша предпочитает те лексемы, которые произнесла она. И наоборот: с папой и его вещами и делами связаны английские лексемы. Поэтому, когда мама принесла торт и сказала: «*Это торт*», Миша с удовольствием повторил: «*Это торт*», а папе, который сказал: “*It’s a cake*”, Миша возразил: «**Нет, это торт**» (2;10;02).

Не согласился Миша и с тем, чтобы принесенный из дома игрушечный домик называли иначе, чем он уже его называл. Бабушка показала игрушку Саше и сказала: “*Alex, have a look, it’s a house!*”, но тут подъехал Миша на своем грузовичке и возразил: «**Нет, это домик!**». Бабушка поправила его: “*In English it’s a house*”. Миша опять настаивал на своем: «**Домик!**». Бабушка попыталась объяснить: “*In Russian it’s домик, but in English it’s a house*”, но Миша еще несколько раз повторил слово по-русски, а по-английски его называть не захотел. Он не стал возражать, когда бабушка предположила назвать устроенный им «домик» другим английским словом: “*Oh, it’s your home*”, - сразу повторил: “**Home**” (2;11;27). Вероятно, Миша не просто возражает против любого нового названия для уже привычных предметов и их имен – его выбор определяется разными причинами, среди которых к трем годам сложность звукового состава слов уже не имеет значения.

В данном подразделе ставится задача описать состав межъязыковых функциональных эквивалентов в раннем билингвальном словаре Миши и установить, какие причины вызывают заметные различия между составом таких эквивалентов в его пассивном и активном словаре. При этом указанные параметры будут сравниваться с аналогичными показателями других детей, одновременно усваивавших русский и английский языки в моноэтнических русских семьях в России.

Выделение активного и пассивного словарей в данной работе основано на учете двух обязательных критериев билингвизма – компетенции и коммуникативной активности; при этом, как указывалось в Главе 1 (см. раздел 1.2.3), рассматривают три типа билингвизма: продуктивный, репродуктивный и рецептивный.

Одной из особенностей двуязычного словаря ребенка является наличие межъязыковых функциональных эквивалентов (далее – МФЭ). В работах по детскому билингвизму их называют по-разному: билингвальные синонимы (Leopold 1954:177), переводные эквиваленты, или межъязыковые синонимы (translation equivalents) (DeHouwer 2009: 202-205). В виде наименований для обозначения одних и тех же референтов они могут появиться в лексиконе ребенка довольно рано, среди первых слов, но, как считает А. ДеХоувер, их можно с полным правом назвать межъязыковыми эквивалентами или синонимами только тогда, когда ребенок их осознает как таковые (DeHouwer 2009: 202). В нашей терминологии такие межъязыковые эквиваленты – составные части продуктивного словаря (Чиршева, Коровушкин 2014б: 149).

В работах по раннему русско-английскому моноэтническому детскому билингвизму в русских семьях межъязыковые функциональные эквиваленты рассматриваются среди наиболее значимых проблем, связанных с дифференциацией языков, отношением к усваиваемым языкам, формированием переводческих способностей ребенка (Мошникова 2007; Тотмянина 1999; Чиршева 1997; 1998; Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

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;07: *tea – чай*. Далее МФЭ стали добавляться по 2 – 3 пары в месяц. Тематика его МФЭ отражала обозначения людей, животных, домашних вещей, напитков, отдельные действия, слова согласия и несогласия (*да, нет*) и некоторые отдельные признаки (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

В работе Е. Л. Тотмяниной указывается, что в активном лексиконе ее сына первая пара МФЭ появилась в возрасте 1;08: *dirty – кака*, в 1;09

добавились еще два МФЭ: *car* – *бибика*, *lamp* – *лампа*, в 1;10 – еще два МФЭ: *cat* – *киса*, *sausage* – *колбаса*. К 3 годам ребенок пользовался 40 МФЭ. Тематика их была довольно разнообразной: обозначения людей, еды, животных, игрушек, домашних вещей, приветствия и прощания, обозначения признаков в виде прилагательных, наречий и/или лепетных редупликатов (Тотьмянина 1999: 175-176; Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

Д. А. Мошникова, исследовавшая ранний билингвизм своей племянницы, выявила в ее активном словаре в возрасте 2 лет 13 МФЭ. При изучении лексикона ее сына она отметила 2 МФЭ еще в возрасте 1;3: *миша* – *bear*, *бибу* – *car* (Мошникова 2007: 142).

Первые признаки того, что Миша понимает эквивалентность лексем двух языков, можно было наблюдать, когда на вопрос, заданный на одном языке, ребенок дал в ответе его эквивалент. Например, когда Мишу спросили по-английски: «*Where is your granny?*», он показал на бабушку и сказал: «*Баба!*». На англоязычные просьбы: “*Say good-bye*” Миша в ответ машет ручкой и говорит по-русски: «*Пока!*». Такие реакции, свидетельствующие о понимании (comprehension), но не всегда о способности применять в речи (production), зафиксированы в речи Миши с возраста 1;08, т.е. их можно отнести к рецептивной части МФЭ (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

Первые межъязыковые функциональные эквиваленты в продуктивном словаре Миши начали появляться лишь в 1;10, что, по сравнению с ранее исследованными русско-английскими детьми-билингвами (Мошникова 2007; Тотьмянина 1999; Чиршева 1997; 1998), отстает на несколько месяцев. Этот факт можно объяснить в первую очередь явной несбалансированностью билингвальной речевой среды в коммуникации с Мишей. При этом нельзя говорить о том, что он не дифференцировал языки, поскольку он сознательно не желал использовать некоторые лексемы на английском и некоторые лексемы на русском языке (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

При исследовании МФЭ в активном лексиконе ребенка важно также проследить следующие показатели: соотношение количества МФЭ и общего

объема словаря ребенка, направление появления МФЭ, интервал между появлением эквивалентов (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

Выявление соотношения МФЭ к общему объему словаря у детей в возрасте 2 лет в предыдущих исследованиях русско-английского моноэтнического билингвизма дают следующие показатели: у Пети – 12% (Чиршева 1998: 92), у Андрюши – 20 % (Тотьмянина 1999: 176), у Алики – 28% (Мошникова 2007: 142).

У Миши к 2 годам в активном словаре было всего 3 МФЭ. В его рецептивном и репродуктивном лексиконах они присутствовали значительно активнее. Этот факт свидетельствует об активном действии стратегии, которая более характерна для монолингвального развития и описывается как «взаимоисключение лексем» (Mutual Exclusivity): ребенок избегает двух наименований для одного и того же объекта. Двуязычные дети, как указывает Ж. Пенг, эту стратегию почти всегда подавляют, особенно в одноязычной коммуникации на доминантном языке (Peng 1999: 169). К. МакКлур также считает, что ребенок, одновременно осваивающий два языка, редко использует стратегию взаимоисключения (McClure 1999).

Направление появления лексем в парах МФЭ – один из показателей доминантности языка в билингвальном развитии ребенка. У Пети к двум годам первыми чаще были русские лексеммы (60%), в три раза реже первыми были английские эквиваленты, и 20% пар МФЭ появились практически одновременно (Чиршева 1998: 92-93; Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

У Андрюши в 60% случаев первыми были отмечены английские слова, в 32 % - русские, и 8 % появились практически одновременно. Е. Л. Тотьмянина в этом факте видит явное несоответствие с идеей доминантности языка, поскольку в коммуникации Андрюши явно доминировал русский язык. Однако после 2 лет доминантность русского языка начала вполне отчетливо коррелировать с направлением появления лексем в парах МФЭ: первыми все чаще стали появляться русские слова (Тотьмянина 1999: 176).

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) (для указания на то, что что-то завершилось, закончилось, было, но теперь отсутствует, например: *всё ням-ням* и *но ням-ням* означало, что еды больше нет); когда закрасил карандашом нарисованную машину, прокомментировал: *всё car*, а позднее в тот же день в аналогичной ситуации, разводя руками, сказал по-английски: *No car!*, т.е. машины больше нет (2;02;01). Третья пара МФЭ была представлена русским лепетным сочетанием *аф-аф* (1;06) для обозначения собаки, к которому затем добавилось английское лепетное *bow-wow* (1;10), и только в 2;07 их вытеснило английское слово *dog*. Получается, что до двух лет по МФЭ в активном словаре Миши проявлялась доминантность русского языка, хотя небольшое количество лексем и не дает достаточно репрезентативного материала для такого утверждения (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

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 лексем (16 = 62 %), но нередко первыми появлялись и русские слова (10 = 38 %). В этот период и общий объем англоязычного словаря увеличивался интенсивнее (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

Еще один показатель – интервал в появлении второго эквивалента в паре МФЭ – позволяет судить о равномерности в пополнении двуязычного словаря и действии стратегии взаимоисключения: чем меньше интервал, тем сбалансированнее развивается двуязычный лексикон и тем активнее подавляется стратегия взаимоисключения. Следствием этих процессов является развитие спонтанной переводческой активности билингвального ребенка (Чиршева, Коровушкин 2014б: 150).

У Пети интервал между появлением лексем в парах МФЭ сократился до минимума в 2;0: эквиваленты стали появляться практически

одновременно – в один и тот же день или через день (Чиршева 1998: 92-93). Это говорит о том, что в двухлетнем возрасте у него началось активное дублирование его билингвального лексикона, у ребенка отчетливо проявилась потребность обозначить одни и те же денотаты словами каждого из двух языков (Чиршева, Коровушкин 2014б: 151).

В активном словаре Андрюши с возраста 2;0 также активизировалась тенденция к почти одновременному появлению сразу двух эквивалентов. Однако возрастающая доминантность русского языка проявилась в том, что первыми появлялись только русские лексемы, что требовало от его папы, который общался с сыном на английском языке, интенсивнее реагировать на это явление и привлекать внимание ребенка к английским эквивалентам. Не всегда это удавалось, поэтому английские эквиваленты постепенно уходили в пассивный словарь мальчика (Готьямина 1999: 176-177).

Спецификой пополнения активного билингвального словаря Миши является то, что интервал между появлением эквивалентных лексем у него оставался довольно значительным вплоть до возраста 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;05); *bear* (1;10) – *мишка* (2;02) – *медведь* (2;08); *баба* (1;06) – *granny* (2;05); *ynal* (1;4) – *fall* (2;03) и т.д. Первые МФЭ, которые появились почти одновременно, зафиксированы в 2;05 (*broken* – *сломана*), затем – в 2;09. – следующая пара (*здесь* – *here*). Но лишь в 2;11 активность почти одновременного появления эквивалентов усилилась (*bread* – *хлеб*; *lion* – *лев*; *chair* – *стул*; *home* – *домик* и т.д.). Это еще одно подтверждение тому, что в билингвальном развитии Миши до трех лет очень активно действовала стратегия взаимоисключения, характерная для монолингвального развития. Ее преодоление началось значительно позднее, чем у других детей, которые одновременно усваивали русский и английский языки в русскоязычных моноэтнических семьях (Чиршева, Коровушкин 2014б: 151).

К трехлетнему возрасту в развитии билингвального словаря Миши по-прежнему сохраняется значительный разрыв между МФЭ его рецептивного, репродуктивного и продуктивного словаря. При этом в рецептивном словаре почти в равной степени находится как английская, так и русская лексика, т.е. в активный словарь проникает либо английская, либо русская лексема, но не оба эквивалента. То же самое касается и репродуктивного словаря: Миша сам выбирает, какие лексемы повторить на русском языке, а какие – на английском, и при этом трудно бывает понять, на чем основан его выбор. Иногда он объясняется артикуляционными особенностями слов (более трудные не повторяет), иногда – какими-то его личными пристрастиями, например, он упорно не хочет говорить при прощании английские слова – в ответ на *good-bye* или *bye-bye* говорит только *пока*, не повторяет английские прощания, даже если его специально об этом просят. В каких-то случаях Миша, видимо, не желает отступать от того слова, которое узнал по-русски, например, когда мама дала ему сок, он сразу же повторил это слово, а на просьбу бабушки назвать сок по-английски (*It's juice*) открыто отказался: «*Нет, это сок!*» (Чиршева, Коровушкин 2014б: 151).

В одном случае использования английского слова вместо русского можно объяснить тем, что Миша сделал свои собственные «выводы» об эквивалентности пары слов. Так, на вопрос, как его зовут, и просьбу «скажи: Миша», говорил: *баа* (bear) (2;02;10), т.е. русское слово «миша, мишка» у него ассоциируется с медведем, а не с его именем. Для английского варианта его имени *Mike*, которым его называют папа, бабушка и дедушка, таких ассоциаций у него нет.

К трехлетнему возрасту русскоязычный словарь Миши пополняется активнее благодаря общению с воспитателями и со сверстниками в детском саду, однако от общения по-английски с папой, дедушкой и бабушкой он не отказывается, поэтому, хотя и очень медленными темпами, но его билингвальный словарь также развивается. Медленные темпы характеризуют и сокращение разрыва между рецептивным, репродуктивным и

продуктивным словарем, но динамика все же положительная (Чиршева, Коровушкин 2014б: 151).

Рассмотренные характеристики МФЭ с дифференциацией на продуктивные, репродуктивные и рецептивные единицы отражают развитие речевой деятельности билингвального ребенка на обоих языках и усиление доминантности русского языка: к трехлетнему возрасту разрыв между рецептивными, репродуктивными и продуктивными русскими лексемами сокращается намного динамичнее, чем между их эквивалентами из английского языка (Чиршева, Коровушкин 2014б: 151).

3.5. Фонетические особенности лексики

В этом подразделе мы рассмотрим лексику русского и английского языка в речи Миши в аспекте ее фонетического оформления, а также особенностей ее слогового состава. При этом постараемся проследить эти аспекты в хронологическом порядке – с первого по четвертый этапы (до трех лет) сначала в составе русских слов, затем – английских, а затем – со стороны их возможного взаимодействия.

3.5.1. Русская лексика

Первый этап (0;10 – 1;06)

Первый этап длится от рождения до 1;06, однако, поскольку Миша начал произносить первые осмысленные слова в 10 месяцев, мы начнем отсчет формирования его продуктивного словаря на первом этапе именно с десятимесячного возраста.

Согласные, которые наблюдались в лексике Миши на первом этапе, были представлены как смычными [д, т, п, м, к], так и щелевыми [ф, с, й]. Временным явлением было использование межзубного щелевого [θ] и губно-губного сонанта [ɱ], которые не входят в фонетическую систему русского языка. Говорить об интерференции других языков в речи ребенка этого возраста нет оснований, поскольку многие дети на ранних этапах речевого

развития произносят не только те звуки, которые представлены в инпуте, но и те, к которым они в принципе способны. Такие случаи не становятся системными и наблюдаются в течение короткого времени.

Второй этап (1;06 – 2;0)

На втором этапе в усвоенной русской лексике произносились те же гласные и согласные, что и на первом этапе, сохранилась тенденция к использованию открытых слогов (по-прежнему, когда просит что-то дать, говорит **та** (1;11;29), к редупликации, как полной, так и неполной **баба, дедя, ням-ням** (с 1;08;08). Появился звук [л], который иногда выступал как замена [й]: в 1;09 знакомую девочку *Еву* называл **Лева**.

Третий этап (2;0 – 2;06)

В самом начале третьего этапа речевого развития Миша еще сокращал двусложные слова до одного слога (ударного), но такие случаи были уже единичными: **Вий на** (2;03;11) – от глагола *упал* осталась только часть ударного слога - *на*.

Миша сохраняет привычные редупликатные образования, среди которых по-прежнему преобладают повторы открытых слогов с ударением на втором слоге, например:

- Уток и гусей называет **га-га** (2;0;23). (2;01;22).
- Комментирует изображение на картинке: «**ни-ни** in the car» (= мышка в машине).
- Когда больно, по-прежнему иногда говорит: **бо-бо** (2;05;17).
- Напевает песенки: «**ля-ля-ля**» (2;01;22).
- На прощание помахал ручкой: **кака**, но начинает говорить и что-то более похожее на «**пока**» (2;01;22).

Те редуликаты, полные или неполные, в которых ударным является первый открытый слог, - это детские варианты имен собственных и нарицательные имена для обозначения людей:

- Сашу называет **СЯся** (2;0;25).

- *ЛЯля* – о ребенке (2;02;10).
- Имя Валера попытался сказать только как «*ЛЕля*» (2;04;25).

Не реже теперь встречаются редупликаты с закрытым слогом, что вносит больше структурного и звукового разнообразия в речь Миши:

- Собаку на картинках называет *ав-Ав* (2;01;22).
- О собаке в машине: *ав-Ав in the car*» (2;03;15).
- Молоток назвал «*тук-тУк*» (2;01;22).
- О дожде говорит: *Кап-кап-кап!* (2;03;11).
- Рассказывает, что папа спит, почти шепотом, приложив пальчик ко рту: «Папа *сь-сь-сь!*» (2;03;11).

Подъезжая к дому бабушки и дедушки, использовал сложное слово, образованное им из двух редупликатов: *дедя-бАба*, протяжно произнося предпоследний слог (2;01;10).

Помимо звукоподражаний-редупликатов, продолжает использовать образованные от них существительные: *Афка* (2;01;22) – о собаке, *бибИка* (2;04;25) – о машине, когда разговаривает с мамой. Этот же суффикс стал иногда добавлять к обозначению кошки: называл ее либо *кись*, либо *кИська* (2;01;22).

Разнообразие наблюдается и в достаточно быстром развитии номинаций – от вариативных по акцентной структуре редупликатов: *бО-ба* (2;03;28) и *бо-бО* (2;05;17), - до сокращенного варианта конвенционального слова *бОня* (2;05;17) и уже через неделю – к вполне четко и нормативно произнесенному: *Там больно* (2;05;25).

Видимо, лепетные редупликаты сохраняют свою привлекательность как ритмичные и экспрессивные образования, поэтому, ложась спать, Миша по-прежнему использовал и *бай-бай*, и *спать*, когда его укладывала мама (2;05;25).

При использовании конвенциональных слов на этом этапе Миша нередко произносит их как редупликаты, полные или неполные:

- Слово *сломал*: **памАл** (2;05;29) или **мамАл!** (= сломал) (2;05;29).
- О том, что упало: **папАла!** (2;05;08).

Видимо, и часть слова *ЛимпопО*, которое услышал в книжке об Айболите, звучало вполне как привычные ритмичные редупликаты, поэтому Миша повторял это слово с удовольствием даже вне контекста (2;05;08).

Некоторые трехсложные слова Миша упрощал до двусложных, но ударный слог всегда сохранял. Так, когда мама ему показывала на машины, он вслед за ней повторяет: «**шина**» (2;05;25).

В трехсложных словах все слоги чаще всего открытые:

- О дедушкиной машине: «**дЕдика сар**» (2;01;02).
- О папиной машине: **пАпаня сар** (2;02;10) или **пАпая сар** (2;05;29).
- О машинке, которую бросил: **апАла сар** (2;03;26).
- О машинке, которую сбросил с лестницы: **унАу сар** (2;02;22).
- О телефоне, который уронил: **апАла** (2;04;25).

Некоторые имена Миша произносит вполне нормативно, например, имя бабушки – **Галя** (2;04;25), а некоторые упрощает: **папа Итя** (папа Петя) (2;02;10).

На третьем этапе двусложные глаголы уже не упрощает. Так, когда папа забрал у Миши машинку, он начал кричать: «**адЯ сар!**» (=отдай сар) (2;01;07). Слово *открой* произносит либо как **аткОй!** (2;03;28), либо как **дакОй!** (2;04;10) – упрощение касается только того, что в звуковой структуре слова отсутствует звук [р], который на третьем этапе еще не артикулируется.

Некоторые сложности возникают и с произнесением *й* в начале слова, поэтому местоимение 1 л. ед.ч. Миша в этот период произносит как **ля** (2;02;15).

Четвертый этап (2;06 – 3;0)

Заменяет [р] звуком [л] или [й], например: прыг как **плик!** (2;06;02), рыба как **йиба** (2;11;08). Но делает попытки произнести звук, который уже

больше напоминает [p] – фарингальный [ʏ], например, в слове *пуедем* (2;07;02).

Миша по-прежнему курицу как еду называет *ко-кО ням-нЯм* (2;06;02), (2;06;05). Стойкую «привязанность» к таким лексическим редупликантам (термин О.Ю. Крючковой, см.: Крючкова 2004: 63) можно объяснить легкостью их произнесения, ограниченностью лексикона ребенка (Грудева 2010: 25). Кроме того, Мише, как уже указывалось выше (см. раздел 2.4.2), в целом, была свойственна консервативная стратегия в освоении языковых явлений: он длительное время сохранял привычные единицы в своей речи, не стараясь заменить их новыми.

В некоторых словах с закрытым слогом Миша добавляет гласный и делает оба слога открытыми, например: *Вон тама* (2;06;05), – так же как и у английских слов.

Заменяет [й] на [л] в слове *подем – поледем* (2;06;05), в местоимении 1 л. ед. ч. – *ля* (2;06;05). А в предложении *Я сям!* он почему-то такой замены в местоимении не делает (2;06;02), (2;06;10).

По-прежнему Миша упрощает кластеры: слово *стул* произносит как *тул* (2;06;27), *палка* как *пАка* (2;07;00), *груша* как *гУша* (2;08;07), *медведь* как *медЕдь* (2;08;14), *снег* как *сек* (2;10;01), *картошка* как *катОфька* (2;11;08).

К концу четвертого этапа в некоторых словах Миша начинает сохранять кластеры: *яблоко*, *здесь* (2;11;08), *хлеб* (2;11;08).

Сокращает некоторые трехсложные слова до двусложных и при этом упрощает кластеры, например: *нормально* произносит как *мАня* (2;06;05). Через три месяца в том же слове уже сохраняет трехсложную структуру, но упрощает кластеры: *намАна* (2;08;07), еще через два месяца упрощает только первый кластер (*рм*), а второй произносит в полном виде: *намАльна* (2;10;01). Трехсложное слово *спасибо* произносит по-разному: *сиба*, *сисИба* или *спасибо* (2;09;26). Четырехсложное слово *пожалуйста* сокращает до трехсложного *пажАйста* (2;10;16), но уже через месяц сохраняет все слоги:

пожАлуста (2;11;08). В трехсложном слове *морковка* слоговый состав не сокращается, но один из кластеров (*рк*) упрощается: *макОвка* (2;11;08). В 3;0 Миша произносит четырехсложное слово *батарейка* без сокращений слогового состава.

Слово *машина* произносит целиком, но заменяет шипящий свистящим - *масИна* (2;06;05). Шипящий [ш] заменяет свистящим также в слове *папаша* – произносит его как *папаса* (2;06;12), но в предложении *Мама всё, ушла?* Постарался произнести именно шипящий (2;06;12). Отчетливо произносит шипящий в имени брата: *Саша, Сашка* (2;06;27). Шипящие [ч] и [щ] произносит вполне отчетливо в словах *чѐ, ничѐ, ещѐ* (2;06;12), *чѐ-то* (2;06;27), *хочу* (2;10;16). Звук [ж] пока произнести не получается – заменяет его свистящим: *лѐська* (*ложка*) (2;11;08).

Можно констатировать, что в фонетическом оформлении русской лексики к трехлетнему возрасту Миша использовал почти все русские звуки. Проблемы остались с произнесением шипящих, которые он чаще всего заменял свистящими, но в некоторых словах он уже старался выговаривать и шипящие. Не произносил в этом возрасте звук [р], но уже не всегда замещал его звуками [л] или [й], иногда пытался произнести как щелевой фарингальный [ʏ]. К трем годам Миша редко упрощает слоговую структуру даже трехсложных и четырехсложных слов, не упрощает кластеры, если в них нет труднопроизносимых звуков.

3.5.2. Английская лексика

Первый этап (1;04 – 1;06)

В составе английских слов Миши на первом этапе преобладают односложные слова с открытым слогом: *car* (с 1;04), *key* (с 1;06), *tea* (с 1;06).

Те слова, которые заканчиваются на согласный, Миша на этом этапе произносит с открытыми слогами. Так, слово *beard* (с 1;06) он произносит как *бЕба*, т.е. из односложного слова с закрытым типом слога он сделал двусложное с двумя открытыми слогами, образовав неполный редупликат.

Сходным образом в этом возрасте поступал и Петя: *pusk* произносил как *nАка* и т.п. Различие заключалось в том, что Петя не редуплицировал первые слоги.

Слово *power*, которое включает трифтонг [auə], он произносил как редупликат *нва-нва* (с 1;04). Это слово он усвоил из песни “*I’ve got the power*”, которую любит слушать его папа и под которую Миша всегда пританцовывает.

Название любимого стишка *Humpty Dumpty* (с 1;06) Миша тоже произносил как редупликат с открытыми слогами: *нуми-нУми* или *уми-нУми*.

Согласные, которые были представлены в английской лексике на первом этапе – смычные губные [b, p, m], заднеязычный [k], переднеязычный/альвеолярный [t], а также звонкий губно-зубной [v]. Они ничем не отличались от тех, которые Миша использовал в русской лексике.

Гласные [a, i, e, u] также не имели отличительных признаков английских фонем по сравнению с русскими.

В редупликате *нва-нва* Миша повторяет кластер, в котором сочетаются смычный губно-губной и щелевой губно-зубной согласные.

Второй этап (1;06 – 2;0)

На втором этапе в английской лексике сохраняются все тенденции, характерные для первого этапа – преобладание открытых слогов, редупликация и т.д.:

- повторяя вслед за взрослыми словосочетание *the key to the car*, произносил его как [ki ka] или [ki i i ka] (1;06); получались сочетания слов, похожие редупликаты;
- *му-у-у* (cow), *ба-ва* (= bow-wow), *фо* (= fox), *ба-а* (= bear) (1;10).

Однако наметилось и усложнение звукового состава слов, появились первые дифтонги [au, ou], хотя в большинстве случаев Миша вместо них использовал монофтонги. Например:

- после слов бабушки: *The cat says "miau"* Миша произносил *мя* или *нау* (1;06);
- слово *down* Миша вслед за бабушкой, спускаясь вниз по лестнице, повторял со смягчением обоих согласных и без дифтонга: [*d'an*'] (1;08);
- в первом слове словосочетания *No car* отчетливо произносил дифтонг [ou] (1;11;29).

Увеличилось количество слов, в которых Миша не стремился к использованию открытых слогов, он отчетливо произносил закрытые слоги:

- свой грузовичок называл вслед за взрослыми *тяк* (= truck) (с 1;08;08);
- вслед за бабушкой и дедушкой называл чашку *сип* (с 1;08;08);
- прыгая вместе с дедушкой, который несколько раз назвал глагол *hop*, повторял *hop*, пока прыгал (1;11;15);
- шайбу назвал *сип*, хотя бабушка несколько раз повторила *риск*. Возможно, Миша так слышал, потому что в этом слове те же звуки, что и в уже хорошо освоенном слове *сип*, но в обратном порядке. Однако других случаев таких перестановок согласных не было (1;11;15);
- глагол *sleep* произносил и как *сиип*, т.е. с закрытым слогом, так и как *сяпа*, т.е. переделав односложный глагол в двусложный с двумя открытыми слогами (1;10;16).

В словосочетаниях *Papa in the car*, *Baba in the car*, *Mama in the car* ребенок явно пытался произнести предлог с артиклем, но у него получались лишь дополнительные звуки между первым и последним словами: *Папа и-и car*, *Баба и-и car*, *Мама и-и car* (1;07).

На втором этапе не появилось новых слов, в которых Миша произносил кластеры, а если они встречались, как в глаголе *sleep*, упрощал до одного звука.

Новые согласные на этом этапе, по сравнению с первым, - [l, h, n, f], среди гласных – дифтонги. Все эти звуки ничем не отличались от перцептивно сходных с ними русских.

Третий этап (2;0 – 2;06)

Третий этап, по сравнению с предыдущими, характеризуется большим разнообразием звуковых комбинаций, вариативностью произнесения одних и тех же звуковых сочетаний, более сложными и протяженными звуковыми комплексами.

Одна из тенденций, которая сохранилась в преобразовании звукового состава английских слов, - произносить закрытые слоги как открытые. При этом Миша либо не произносит конечный согласный у односложных слов, либо добавляет гласный после последнего согласного, в результате чего получается двусложное слово с двумя открытыми слогами. Новой особенностью данного этапа является вариативность: ребенок произносит то нормативные варианты с закрытым слогом, то преобразованные – с открытым слогом. Примеры:

- *book* или *boo* (2;0;07);
- *cup* или *кана* (2;0;25), (2;01;10);
- *fox* произносит как *фо* (2;0;27) или *фофф* (2;01;10);
- *ball* произносит как *бо* (2;0;27), *бо-о* (2;02;10), *ба-а* (2;03;27), *бу* (2;04;25), *бу-у* (2;05;17);
- глагол *reel* произносит как *ни-и* (2;01;02);
- числительное *five* – как *фа* (2;02;15);
- глагол *fall* как *фо* (2;03;28);
- односложный глагол *sleep* как двусложный *сляпа* (2;03;11).

Многие дифтонги по-прежнему произносит как монофтонги, чаще всего – без глайда:

- *rear* как *не-е* (2;01;02);
- *roor* как *У-у* (2;01;16);

- числительное *five* – как **фа** (2;02;15);
- *where* как **ве** (2;04;25);
- глагол *take* как **тяк** (2;03;26);
- *paper* как **пИпа, пЕня** (2;05;29).

С другой стороны, за счет вокализации некоторых сонантов он образует дифтонги, которых в словах нет:

- *tail* как **тИу** (2;01;07);
- *wheel* как **вИу** (2;01;07); (2;01;16);
- местоимение 1 л.ед.ч. в предложении *I am big* повторил несколько раз, тыча себя пальчиком в грудь: **А э биз** (2;05;25).

В некоторых словах дифтонги произносит вполне адекватно: **аул** (owl) (2;01;22)

По-прежнему большинство кластеров упрощается до одного согласного:

- *sleeping* как **сяпаи** (2;0;18);
- *jump* как **дзям** (2;0;23);
- *wolf* как **вуфф** (2;0;27);
- числительное *three* как **ти** (2;01;22), (2;05;17);
- в сочетании *It's a car* наблюдается вариантивность упрощения кластера – либо как **и те ка-а** либо как **и се ка-а**; то же самое – в словосочетании *It's a de da*, который произносится как **и те дедя** (2;02;01), (2;02;10);
- *draw* как **дэ** (2;02;01);
- *granny's car* Миша произнес как **гени кар** (2;05;29);
- глагол *stop* повторяет как **топ** (2;03;27).

Лишь в глаголе *sleep* кластер обычно не упрощает: **сляпа** (2;03;11).

В слове *truck* Миша либо упрощает кластер и произносит **тяк** (2;05;08), либо заменяет сложный для него и обычно опускаемый звук [г] сонантом [л]: **тляк** (2;05;17).

Без заметных искажений произносит слова: *two, car, key, cup, come, tea* (2;0;13), (2;01;07), *puck* (2;01;16), *beak* (2;02;01).

В некоторых словах долгий гласный начал произносить более длительно: *car* [*kaː*] (2;02;01), *dark* [*daːk*] (2;05;25).

Сочетание предлога *in* с определенным артиклем *the* постепенно от очень отдаленно напоминающего нужные звуки (*u-u car*) Миша начинает произносить как *ин де* составе словосочетания *in the car* (*дедя ин де ка-а*) (2;03;11), (2;03;15). Здесь предлог уже произносит достаточно четко, а артикль – с заменой межзубного щелевого на дентальный смычный.

Межзубные согласные, как глухие, так и звонкие, Миша пока почти всегда заменяет дентальными/альвеолярными, например, в числительном *three*, произносимом как *ти* (2;01;22), (2;05;17), в определенном артикле *the*, произносимом как *де* (2;03;11), (2;03;15).

С другой стороны, Миша вполне способен произносить межзубные согласные, например, шипящий в слове *Bush* он заменял межзубным согласным, который является чем-то средним между мягким [s] и [θ](2;05;29).

Губно-губной сонант заменяет гласным или губно-зубным согласным: слово *wheel* произносит как *ииль, виль* (2;0;25), *ви-и, вий* (2;03;11). В слове *one* этот сонант он обычно опускает: *ань* (2;01;22), (2;05;17).

Заднеязычный носовой [ŋ] Миша заменяет на палатализованный [ɲ] как в слове *song*, которое он произносит как *сёнь* (2;03;27), (2;04;25).

Редупликаты *pee-pee, beer-beer, зюм-зюм* (= vroom-vroom) Миша по-прежнему использует в соответствующих ситуациях (2;04;25).

Миша начал создавать свои собственные сложные слова, которые он от взрослых слышать не мог, например, свой грузовичок назвал *тляк-car* (truck-car) (2;05;17).

Четвертый этап (2;06 – 3;0)

Четвертый этап характеризовался большим разнообразием и вариативностью в произнесении английских слов.

Односложные слова *sock*, *pen*, *zip* (2;06;02), *not*, *son* (2;06;05), *pool* (2;06;17), *kick* (2;06;23), *pick* (2;07;02), *knock-knock* (2;08;07), *cat*, *duck* (2;09;26), *pot* (2;11;08) произносит без искажений звукового состава и без палатализации.

Слово *bus* иногда произносит без палатализации, а иногда с палатализацией – как *бась* (2;06;05). Палатализация пока сопровождает произнесение многих слов, например, *tortoise* звучит как *тЁтясь* (2;11;08).

Почти без искажений, за исключением отсутствия долготы гласного, произносил слова *fork* и *marker* (2;06;05).

Заднеязычный [ŋ] в формах с –ing произносит как палатализованный [н’], например: “*I am jumping*” как: «*Ам дзямпинь*» (2;06;02); глагол в призыве *Деда*, *swing!* произносит как *свинь* (2;06;10), *sing* как *синь* (2;06;12).

Во многих словах вместо дифтонгов произносит лишь один из его элементов: *soar* как *сун*, *paper* как *пИпа*, *down* как *дам* (2;06;05), *name* как *ним* или *нем*, *bear* как *бе* (2;06;10), *where* как *ве* (2;06;12), *again* как *агИн*, *phone* как *фонь* (2;06;17), *away* как *авА*, *mouse* как *мась* (2;06;23).

Однако в ряде тех же и других слов дифтонги произносит практически без искажений, например: *bear* (2;06;02), *(r)ain* (2;06;05), *no bow-wow* (2;06;10); *lion*, *eye*, *I* (1;06;12); *again* (2;06;23), *cow*, *pail*, *hole* (2;06;27), *chair* (2;06;27), *fine*, *open* (2;07;02), *mouse* (2;07;09), *baby* (2;09;26), *bike* и *motorbike* (2;09;26), *table* (2;11;08).

Вместо дентального [z] палатализовано произносит межзубный в словах *cars* [*каѢ*] и *keys* [*киѢ*] (2;06;05), (2;06;12), (2;07;09).

Так же, как и на третьем этапе, межзубные согласные Миша продолжает заменять дентальными/альвеолярными смычными или

свистящими, например, *there* как **дЯа, дЕа** (2;06;17), (2;06;23), *this* как **дись** (2;06;17), *another* как **инЯзя** (2;07;00).

Продолжает заменять губно-губной сонант [w] губно-зубным звонким, например: *wheel* как **виль** (2;06;05), *what* как **воть** (2;06;17), *want* как **вонь** (2;07;00), *water* как **вОта** (2;08;07), *wall* как **вол** (2;08;07).

Звук [r] пока не произносит, в словах либо его опускает, либо заменяет звуком [l]: *rain* как **ейн**; *library* как **лЯбили**; *draw* как **длѐ** (2;06;05), *dress* как **дес** (2;06;12), *read* как **ид**, *ring* как **линь**, *tree* как **тли, тлип**, *grass* как **гас** (2;06;23), *broken* как **бОкана** (2;07;00), *tractor* как **тейктя** (2;07;16), *green* как **гинь** (2;09;11). В слове *tree* один из вариантов звучал как **тви** (2;06;23).

В слове *truck* Миша иногда произносил [r] почти как заднеязычный щелевой фарингальный [ʁ] (2;06;10), (2;06;23).

Упрощает кластеры: *spoon* произносил как **нум** или **ном**, *clipper* как **кИпа**, *pink* как **пик**, *blue* как **бу**, *train* как **тейн**, *tram* как **тем** (2;06;05), *dress* как **дес** (2;06;12), *pebble* как **нИби, нЕби, нЕйба, тибя** (2;06;17), *grass* как **гас**, *instrument* как **Интумин** (2;06;23), *want* как **вонь** (2;07;00), *broken* как **бОкана** (2;07;00), *wolf* как **вуфф** (2;07;09), *green* как **гинь** (2;09;11).

Некоторые кластеры уже не упрощает, например, произносил все звуки в глаголе *sleep*, в предложении *It's big* (2;06;05), в словах *swing*, *scoop* (2;06;10), *stuck* (2;06;17), *play* (2;07;09), *apple* (2;10;01), *table* (2;11;08). В слове *twinkle*, которое повторял вместе с песней, оба кластера звучали достаточно отчетливо (2;07;02).

Шипящий [ʃ] произносит как свистящий: *sharp* как **сяп**, *cockle-shell* как **кокль-сель** (2;06;05), *bush* как **бусь** (2;06;23).

В некоторых словах пытается произнести шипящие, не заменяя их свистящими, - они при этом иногда получаются как глухие межзубные: о фигурке президента Буша – *Bush* (2;06;05), в слове *shoes* (2;06;23). Шипящий в глаголе *push* звучал отчасти как глухой межзубный, но произносимый у верхних зубов (2;06;10). В слове *shark* Миша произнес шипящий как что-то

среднее между [ʃ] и [f] (2;06;23). В слове *shop* он немного смягчил шипящий, но это был именно шипящий (2;07;00), в слове *ship* шипящий тоже произнесен вполне отчетливо (2;10;01).

Аффрикату [dʒ] произносит слитно, как единый щелевой, но палатализованно – как *дз'*: *дзямп* – *jump*, *дзун* – *jeep* (2;06;10). Позднее начал произносить этот звук практически без искажений: *juice* (2;09;20). Некоторые выговаривает вполне отчетливо, особенно в конце слов, например, [tʃ] в словах *peach* (2;06;12), *catch* (2;07;02). Однако в начале слова *chair* заменяет [tʃ] звуком [t] и произносит как *mEa* (2;06;27), но через 5 месяцев произносит [tʃ] и в слове *chair* (2;11;08).

Варьируя произнесение трехсложных слов, иногда упрощает их слоговый состав, иногда делает открытыми все слоги, но иногда пытается произнести их близко к норме, например, варианты слова *cockle-shell* произносил так: *кока-си*, *кока-селя*, *кокль-сель* (2;06;05). Однако трехсложное слово *potato* (2;09;11) произносил практически без искажений, видимо, потому что в нем все слоги открытые. Практически без изменений стал сразу произносить трехсложные слова *motorbike* (2;09;26) и *elephant* (2;11;08), хотя в них есть и закрытые слоги.

Временно наблюдалась метатеза в одном слове: вместо *fish* – *сун*, *шун* (2;06;05), но вскоре Миша начал произносить это слово почти правильно, даже с шипящим – *fish* (2;06;27).

Гласный [ə:] произносить пока не удается, поэтому в слове *bird* заменил его более привычным, получилось *бид* (2;06;17).

Фарингальный придыхательный [h] произносит как [k] или [x], например, в словах *Halle* – *Каля*, *hole* – *коул*, *heap* – *хун* (2;06;23).

Можно утверждать, что к трехлетнему возрасту в фонетическом оформлении английской лексики Миша использует почти все звуки английского языка, но с некоторыми из них еще есть проблемы:

- не может правильно произнести звуки [r], [h], [w], [ə:];

- может произнести, но не делает это системно для межзубных звуков, чаще всего заменяя их дентальными или свистящими;
- не всегда адекватно произносит аффрикаты;
- не все дифтонги артикулирует полностью.

При оформлении структуры слова к трехлетнему возрасту наблюдаются следующие особенности:

- односложные слова, как с открытым, так и закрытым слогом произносит чаще всего без искажений звукового состава, иногда – с палатализацией согласных;
- двусложные слова обычно не упрощает;
- трехсложные слова постепенно перестает упрощать – сохраняет все слоги;
- часть кластеров не упрощает, произносит оба согласных звука; упрощает только те, в которых встречаются трудные для произнесения согласные, в первую очередь, [r].

3.5.3. Фонетические особенности лексики в двуязычном словаре

Многие слова из английского и русского языков, сходные по семантике и, частично, - по звучанию, Миша произносит так, что понять, из какого языка слово, очень трудно.

Например, Миша советуется с бабушкой, куда ехать: «**Баба, да?**» или «**Галя, да?**» (2;06) и показывает рукой или пальцем направление, поэтому совершенно ясно, что это усеченное русское слово «туда». Иногда он произносит это слово так: **дя-а** (2;06), – и оно по звучанию больше похоже на английское “there”, но понять, какое именно слово он произносил в этом возрасте, было сложно.

То же самое относится и к почти полностью похожим словам из двух языков: *суп* и *soup* (2;01;22), *джип* и *jeep*. Первый согласный в последнем слове он произносит либо как [k’], либо как [dz’], либо как [d’].

Из единиц двух языков Миша составлял сложные слова-гибриды: персонажей мультфильма называет *nana-bear* и *мама-bear* (2;01;02), *мама-duck* (2;06;27), о машинах говорит так: *nana-car*, *дедя-car*, *баба-car* (2;05;29).

Съел у бисквитного «Мишки Барни» голову, показал нам и печально сказал: *Баа бо-бо* (= Bear бо-бо), а потом продолжил есть мишку дальше (2;01;16).

Сходные по звучанию, но не по значению слова в русском и английском языках Миша старался произносить по-разному: в слове *сок* он смягчал согласный и произносил его как *сёк*, а английское слово *sock* (носок) – без смягчения (2;02;01).

Папа переспросил Мишу, который принес ему сломанную машинку: *The car is broken?* Миша подтвердил, но применил более сложное слово: *набабОкан*, вероятно, соединив *бо-бо* и *broken*, потому что раньше в таких случаях он гладил сломанные машинки и говорил «*бо-бо*» (2;05;29).

Интересно, что сходные звуки в русских и английских словах Миша иногда оформлял по-разному, например, в русском местоимении я он заменял [й] сонантом [л] и произносил его как *ля*, а в, казалось бы, сходной позиции в английском местоимении *you* в пределах одной беседы так не делал – произносил его нормативно. Интересно, что Петя в этом же возрасте произносил местоимение *you* как *лю*, т.е. с заменой первого согласного.

3.6. Грамматические особенности оформления лексики

Процесс формирования словаря ребенка при одновременном освоении двух языков с первых месяцев жизни неразрывно связан с усвоением грамматик этих языков.

Цель данного раздела – проследить, какие грамматические особенности сопровождают формирование активного (продуктивного) словаря ребенка на протяжении первых трех лет его жизни. При этом будем рассматривать грамматическое оформление русскоязычной и англоязычной лексики, а

также возможный перенос лексико-грамматических особенностей одного языка на слова другого языка.

Лексический и грамматический аспекты неразрывно связаны в общем речевом развитии любого ребенка, как монолингвального, так и билингвального. Об этом достаточно много писали исследователи одноязычной и двуязычной детской речи (см., в частности, обзоры литературы по этой проблематике: Bates, Goodman 1997; Marchman, Thal 2005; Цейтлин 2009; Kohnert, Kan, Conboy 2010).

Авторы большинства работ утверждают, что между объемом активного словаря и усвоением грамматики (морфологических категорий и сложностью построения высказываний) у нормально развивающихся детей в возрасте от одного до трех лет (12 – 36 месяцев), как монолингвов, так и билингвов, существует прямая зависимость. Такая позитивная корреляция (чем больше объем словаря, тем активнее усваивается грамматика) прослеживаются на примере усвоения детьми-монолингвами разных языков: английского (Bates et al. 1994; Caselli, Casadio, Bates 1999), немецкого (Szagun, Steinbrink, Franik, Stumper 2006), иврита (Maital, Dromi, Sagi, Bornstein 2000), исландского (Thordardottir, Ellis Weismer, Evans 2002), итальянского (Caselli, Casadio, Bates 1999; Devescovi et al., 2005), испанского (Thal, Jackson-Maldonado, Acosta 2000).

Во всех указанных работах устанавливается и обратное влияние – грамматики на объем активного и пассивного словаря: процесс синтаксического комбинирования слов в свою очередь ускоряет усвоение новой лексики, т.е., чем протяженнее становятся высказывания ребенка (средняя длина высказывания в морфемах – MLU), тем быстрее идет пополнение его словаря (Коровушкин 2013а: 129). Однако, как утверждают авторы исследований на материале речи англоязычных близнецов, с большей уверенностью можно по объему раннего лексикона детей предсказать развитие грамматики, чем наоборот, - по самым первым усвоенным грамматическим категориям – особенности развития словаря на более

поздних этапах (Dale, Dionne, Eley, Plomin 2000; Dionne, Dale, Boivin, Plomin 2003). Эта зависимость между лексическим и грамматическим аспектами в речевом развитии детей прослеживается только до трех лет, а далее установить ее уже не удастся, поскольку наблюдается все более заметная автономность в развитии словаря и грамматики (Bates, Goodman 1997; Moyle et al. 2007).

Исследования по выявлению зависимости между усвоением лексики и грамматики билингвальными детьми показали, что для каждого языка у этих детей устанавливается практически такая же корреляция, как и у одноязычных детей, хотя она и менее очевидна. Не отрицая возможности межъязыковой интерференции (см., например, работу С. Дёпке (Dörke 2000)), исследователи утверждают, что лексическое и грамматическое взаимодействие проявляется, в основном, внутри каждого языка (Conboy, Thal 2006; Gathercole 2007; Marchman et al. 2004).

Рассмотренные выше концепции ставят перед нами следующие вопросы:

1) Какова взаимосвязь в развитии русскоязычного словаря и русскоязычной грамматики русско-английского билингвального ребенка до трех лет?

2) Какова взаимосвязь в развитии англоязычного словаря и англоязычной грамматики русско-английского билингвального ребенка до трех лет?

3) Наблюдается ли на ранних этапах (до трех лет) интерференция в грамматическом оформлении лексики и, если она есть, то является ли она двунаправленной, или один из языков ведет себя в этом плане активнее? (Коровушкин 2013а: 129-130).

3.6.1. Синтаксическое оформление лексики

Первые признаки грамматического оформления высказывания можно наблюдать тогда, когда ребенок соединяет две лексические единицы,

обозначающие связанные в реальной действительности объекты, т.е. ребенок строит словосочетание – синтаксическую единицу (Коровушкин 2013а: 130).

Первым англоязычным словосочетанием у Миши было английское “*key car*” (1;06), что означало «*the key to the car*». Каждое из этих слов ребенок уже использовал изолированно, оба обозначают эмоционально значимые объекты, связанные друг с другом, поэтому, вероятно, и потребность в их синтаксическом оформлении возникла у него даже при таком небольшом по объему словаре. Английских глаголов в лексиконе ребенка на первом этапе речевого развития (до 1;06) еще не было (Коровушкин 2013а: 130).

До трех лет Миша использовал англоязычные лексемы в составе следующих структурно-прагматических типов высказываний (Коровушкин 2013а: 130-131).

А) Просьбы и требования:

«*Come! Come!*» (2;0;13).

«*Пе-е ни-и*» (= *pear peel*, т.е. *peel the pear*) (2;01;02) – просит почистить и/или порезать грушу.

«*Up, up!*» (2;01;07) - просит пойти с ним на верхний этаж или поднять его вверх.

Б) Сообщения о наличии или отсутствии объектов:

“*No car*” (= *There is no car*) (1;11;29), - сообщил, когда не увидел машинку на прежнем месте.

«*Вуу но и-и кар*» (= *The wheel is not in the car*) (2;02;16), – сказал, пытаясь приставить колесико к своей игрушечной машинке.

«*И те ка-а*», «*И се ка-а*» (= *It's a car*) (2;02;01), показывая машину на картинке; «*И те ка-а*» (2;02;10), рисуя машину.

«*Вуй кар*» (*the wheel of the car*) (2;03;11), показал, как у его машинки отвалилось колесико.

В) Характеристики объектов, сообщение об их состоянии:

«*У-у кар*» (= *Poor car*) (2;02;16), – сказал, глядя сломанную машинку.

«**Тю ка-а**» (= *two cars*) (2;02;01), показывая две машинки папе.

«**Ань, тю, ти ви-и**» (= *one, two, three wheels*) (2;02;01), показывая папе машинку с тремя колесами.

«**Not big**» (2;03;11), - так ответил на вопрос бабушки: «*Is this car big?*».

«**Сляпа car**» (= *a sleeping car* или = *the car is sleeping*) (2;03;27), - прокомментировал, положив машинку на диван.

Г) Определения понятий:

«**Truck – a big car!**» (2;05;08) – дал определение грузовика как большой машины.

Первые признаки синтаксического оформления русских лексических единиц относятся к возрасту 2;0. Среди них чаще всего встречались следующие коммуникативно-прагматические типы высказываний (Коровушкин 2013а: 131).

А) Сообщения о наличии, отсутствии или местоположении объектов:

«**Всё ням-ням**» (= еда закончилась, еды больше нет) (2;0;07), когда увидел фантик от конфеты.

«**Это ля**», «**Это мама**», «**Это папа**» (2;02;15), «**Это я**», «**Это баба**» (2;05;29), показывая себя, маму, папу или бабушку на фотографиях.

«**Там мама**», «**Там папа**» (2;02;22), - сказал, услышав голоса мамы и папы в соседней комнате.

«**Мама там**», «**Мама дома**» (2;05;29).

Б) Сообщения об особенностях выполнения действия:

«**Баба, как**», - говорит, протягивая бутылку с водой бабушке, не пытаясь ее открыть (2;0;07);

«**Мама, никак**», - говорит после безуспешных попыток открыть бутылку (2;0;07).

В) Просьбы и запреты:

«**Мама, ко-ко ням-ням**» (= мама, дай мне поесть курицу) (2;03;11).

«**Поедем там!**» «**Дам!**» (в значении «дай»).

«**Баба, аткОй!**» (= *открой*).

«**Я сам!**» (запрещает помогать ему ехать на велосипеде, помогать одеваться и т.п.) (2;05;29).

Г) Сообщения о состоянии:

«**Там больно**» (2;05;25), - повторил несколько раз, показывая поцарапанную ногу.

Смешанные высказывания выражали следующие семантико-прагматические отношения.

А) Первые смешанные высказывания «**Папа car**», «**Баба car**», «**Мама car**» (1;07) выражали либо посессивные, либо локативные отношения. В тех случаях, когда Миша произносил дополнительные звуки между этими двумя словами, они уже более отчетливо выражали локативное значение: «**Папа u-car**», «**Баба u-u car**», «**Мама u-u car**» (1;07) (= *Папа in the car*, *Баба in the car*, *Мама in the car*). Позднее он произносил все единицы в таких сочетаниях более отчетливо: «**Дедя un de ka-a**» (= *дедя in the car*) (2;03;11), «**Пу-ну in the car**» (= *мышка in the car*), «**Ав-ав in the car**» (= *собака in the car*) (2;03;15).

Б) Констатация наличия или отсутствия объекта, например:

«**Но ням-ням**» (= *еда закончилась*) (2;0;07);

«**Всё car**» (= *машины больше нет*) (2;01;02), когда закрасил карандашом нарисованную машину, т.е. машины больше нет;

«**И те дедя**» (= *It's a de da, т.е. это дедушка*) (2;02;01), показывая на дедушку, нарисованного на бумаге;

В) Сообщение о состоянии объекта, например, Миша печально сообщил: «**Баа бо-бо**» (= *bear бо-бо*) (2;01;16), когда съел у бисквитного «Мишки Барни» голову, показал результат и продолжил есть мишку дальше.

Г) Просьбы и требования:

«**АдЯ car!**» (= *отдай car*) (2;01;07), - потребовал Миша, когда папа забрал у него машинку.

«**Папа, key!**» (= *папа, дай ключ*) (2;02;10), - попросил папу и потянулся к его карману, когда тот сказал, что пора ехать домой.

«**Баба, дай key**» (2;02;15), - нежно попросил Миша ключ от машины, когда на улице увидел машину бабушки.

«**Дедя, дай key**» (2;03;04), - попросил, когда в прихожей увидел разные ключи.

Д) Сообщение о действии или результате действия, например:

«**Дедя car**» (= дедушка нарисовал машину) (2;02;01), показывая рисунок машины, нарисованный дедушкой.

«**Упал car**» (2;02;22), - прокомментировал, сбросив машинку с лестницы.

«**Папа спяна**» (= is sleeping) (2;03;11), прокомментировал Миша, когда мама сказала, что папа пошел спать.

В построении отрицательных предложений Миша использовал английские слова и частицы *no, not*, русские *всё, не, нет*. Например:

«**No car**» (= *There is no car*) (1;11;29);

«**Всё ням-ням**» и «**No ням-ням**» (= еда закончилась, еды больше нет) (2;0;07);

«**Всё car**» (= *машины больше нет*) (2;01;02);

«**Вуу но и-и car**» (= *The wheel is not in the car*) (2;02;16);

«**Not big**», «**Not big car**» в ответах на вопрос: «*Is this car big?*» (2;03;11).

«**No, not pee-pee, I do ням-ням**» (2;05;29), - сказал, не отрываясь от вазочки с цукатами, в ответ на вопрос бабушки: «*Do you want to do pee-pee?*»

«**Это не son, это papa!**» (2;06;05), - возразил бабушке, когда она о его папе сказала: «*It's my son. I love my son*».

«**He zip, не zip!**» (2;06;10), - не согласился, когда дедушка попробовал застегнуть Мише сандалию, сказав: «*Let me zip your sandal*».

«**Not zip**» (2;06;17), - не разрешил Миша дедушке застегнуть молнию на курточке, когда тот спросил: «*Shall I zip it up?*».

«**No bow-wow**» (2;06;10) – о собаке, которая убежала.

«**Мама всё, ушла?**» (2;06;12), - спросил, увидев, что мамы не было в комнате.

«**Pail no**» (= *ведерка нет*) (2;06;23), - так Миша ответил бабушке, которая сказала: «*You have no pail. Where is your pail?*» Бабушка переспросила: «*No pail?*» – Миша еще раз подтвердил уже с правильным порядком слов: «**No pail**». Первый вариант ответа был похож на перевод русского сочетания *ведерка нет*, что может быть проявлением синтаксической интерференции (влияние русского порядка слов). Однако других подобных случаев зафиксировано не было.

«**No. И это - no!**» - показывает на яблоко (2;10;01), - это был ответ на вопрос: «*Do you want an orange?*».

В построении первых специальных вопросов на английском языке Миша часто не использовал глаголы: «**Be бо-о?**» (= *Where is the ball?*) (2;04;7), «**Воть дусь?**» (= *What's this?*) (2;06;17).

В английских общих вопросах, в том числе и с отрицанием, Миша не использовал инверсию и вспомогательный глагол. Примеры:

«**Nana, it not key?**» (2;06;05).

«**Not dark?**» (2;06;05).

В смешанных вопросах английским могло быть только вопросительное слово: «**Дедя, a where nana?**», «**A Cauna? Where Cauna?**» (2;07;02), «**Where Валера?**» (2;11;08).

Русские вопросы задает часто и в разнообразных формах: «**Кто это?**» (2;06;05), «**А какая вот здесь буква?**» (2;07;02), «**Папа, кто это там?**» (2;08;14).

Идея о зависимости между развитием словаря и грамматики в нашем случае иллюстрируется тем, что те слова, которые активнее представлены в инпуте, усвоены ребенком раньше, интенсивнее всего используются в синтаксических конструкциях. Так, со словом *car* ребенок раньше и активнее всего начал строить разнообразные словосочетания и предложения (Коровушкин 2013а: 131):

а) англоязычные:

It's a car. Big car. Not big car (= the car is not big). *Key in the car. Wheel car* (= the wheel of the car). *Спяна car* (= a sleeping car; the car is sleeping). *In my car. Two car.*

б) смешанные (русско-английские):

Это big car. Вот это big car. Папа in the car. Мама in the car. Дедя in the car (вспоминает дедушку в машине). *Ав-ав (собака) in the car* (показывает на рисунке, кто сидит в машине). *Вон car. Вон дедя car. Папаня car. Дедя, никак wheel car* (= никак не могу приделать колесо к машинке), *Не взял car?* (Коровушкин 2013а: 131).

Рассмотренные примеры раннего взаимодействия лексики и грамматики – лишь самые элементарные его проявления, причем только на синтаксическом уровне.

3.6.2. Морфологическое оформление лексики

Морфологическое оформление 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 (Коровушкин 2013а: 131).

В 2;02 Миша начал использовать две дифференцированные формы одного русского слова: когда просто показывал и называл кошку, говорил: «*киська*»; когда просил нарисовать кошку, говорил: «*киську*» (2;02;01). Миша склонял даже некоторые английские слова. Например, слово *phone*, которое Миша произносил как «*фонь*», он либо использовал в исходной форме: «*Дедя, дай фонь*», либо в одной из падежных форм: «*No фоня*» (2;06;17), «*Дай фоню!*» (2;09;20), «*Дай те фоню!*», «*Дай мне фоню!*», «*Give те фоню!*» (2;09;26). Слово *ball* Миша ставил в форме родительного падежа: «*Нет ball-а*» (3;0).

Однако многие другие существительные еще в течение нескольких месяцев он использовал в одной и той же форме, чаще всего в именительном

падеже. Например: «Мама поедем?» (= поедем к маме?) (2;06;02), «Мама keys» (= ключи у мамы) (2;06;17), «Папа нет дома» (2;07;00), «Я ел суп, каша» (2;08;07), «Ем домик» (= ем в домике) (2;11;27). Постепенно появляются нужные падежные формы: «Булку ел. Суп ел. Кашу ел. Чай ел. Чай пил» (2;09;20), «Нет батарейки» (3;0).

Если с 1;07 Миша выражал посессивные отношения русских слов лишь с помощью примыкания («nana car», «баба car», «мама car»), то с 2;02 эти отношения он выражает уже с помощью других форм тех же слов, в словосочетаниях, которые демонстрируют некоторые признаки согласования: «папаня/папия car», «папия key», «бабия car», «дедини?» - о ключах. Примыкание тоже используется, особенно в английских словосочетаниях, но с этого возраста – для выражения других отношений – субъектно-объектных, атрибутивных или локативных, например: «вий car» (= *the wheel of the car*) (2;03;11) (Коровушкин 2013а: 131-132).

До трех лет не было отмечено ни одного случая, когда Миша выражал посессивность с помощью форм притяжательного падежа на английском языке. Он оформлял подобные английские сочетания так же, как и русские, – с помощью примыкания (баба car). Так, когда бабушка сказала, показывая на свою машину: “*This is my car, this is your granny’s car*”, Миша повторил без показателя притяжательного падежа: «гени car» (= *granny car*) (2;05;29). Месяц спустя, показывая папины книги, Миша сказал: «Daddy book» (2;06;23), – не оформив первое существительное показателем притяжательного падежа.

Как уже было указано выше, те слова, которые активнее представлены в инпуте, усвоены ребенком раньше, интенсивнее всего оформляются морфологическими показателями. Самое популярное у Миши английское слово, усвоенное довольно рано, – *car*. Именно это слово ранее, чем другие, Миша начал использовать с артиклями и во множественном числе. Следующими английскими словами, которые он тоже начал использовать с

артиклями и с показателем множественного числа, были: *key, truck, book, wheel* (Коровушкин 2013а: 132).

Следует также заметить, что самые частотные и «любимые» слова подвергаются и наибольшей вариативности в грамматическом оформлении: в одних и тех же конструкциях – то с артиклем, то без артикля:

It's a car. или *It's car;*

It's a big car. или *It's big car;*

Not a big car. или *Not big car* (Коровушкин 2013а: 132).

Только около трех лет Миша начал демонстрировать некоторое понимание различий в использовании определенного и неопределенного артиклей. Например: Мише, который махал перед лицом бабушки клюшкой, она сказала: “*I am not a puck*”, Миша посмотрел на пол, увидел шайбу и сообщил: «*Вон the puck!*» (2;10;16).

Следует констатировать, что до двух с половиной лет грамматическая категория множественного числа Мишей не была усвоена системно: он использовал форму единственного числа, когда по ситуации речь шла о нескольких объектах, и наоборот, – форму множественного числа – когда имел в виду единичный предмет. Например:

- В ответ на вопрос: *Where are your eyes?* использовал слово «eye» в форме единственного числа (2;01;07), возможно, в этом возрасте еще не понимая самой идеи множественности.
- Показывая две машинки, Миша оставил существительное в единственном числе: «*Тю ка-а*» (= *two cars*). Затем так же построил словосочетание, показывая машинку с тремя колесами, но существительное во множественном числе опять не оформил: «*ань, тю, ти ви-и*» (= *one, two, three wheels*) (2;02;01).
- Бабушка спросила Мишу, который спрятал ее стакан: «*Where is my glass? Where have you put my glass?*». Он в ответ, подумав немного, подал ей ее очки. Вероятно, окончание множественного числа для него

пока ничего не значит: *glass* и *glasses* означают одно и то же (2;03;28), т.е. он обращал внимание на содержательные (корневые) морфемы, но не на грамматические.

- На детской площадке дедушка рассказал Мише, что здесь много колес (*many wheels*), Миша с радостью повторил это словосочетание, но существительное оставил в единственном числе: **мени виу**. Потом увидел, что есть и отдельные покрывки, на которые забирался и спрыгивал вниз, каждый раз показывая бабушке: «**Баба, виу!**». При этом он ни разу не использовал показатель множественного числа с существительным *wheel* (2;06;17).

В смешанных высказываниях Миши до двух с половиной лет наблюдалась вариативность в присвоении грамматического рода английским существительным:

Упал car (2;02;22) или **Упала car** (2;03;26).

О себе до трех лет Миша иногда говорил, используя русские глаголы прошедшего времени в женском роде, например: мама дала Мише печенье, сказала: «Ешь», Миша ответил: «**Съела**» (2;04;7). Сообщил о том, что упал: **попала** (2;05;08). Показал новую игрушку: «**Я купила**» (2;10;16). Такое же явление наблюдалось и у других детей, которые одновременно усваивали русский и английский языки, в частности, у Пети до возраста 2;08 (Чиршева 2012а: 272).

В тех случаях, когда Миша не называл сам предмет, с которым согласовывал в роде притяжательное местоимение, прилагательное, причастие или глагол в прошедшем времени, он также ставил его то в мужском роде, то в женском, например: **упал** (о колесике) (2;02;22), **упала** (о телефоне) (2;04;25), **попала** (о ручке, книжке, карандаше) (2;05;08), «**Там была, я взял**» (о грузовичке) (2;05;29), «**Вон – упал!**» (о девочке) (2;07;00), «**Видел дедин?**» (о машине дедушки) (2;10;01), «**Это моя!**» (о тарелке) (2;11;08). В таких случаях он мог в качестве существительного, с которым согласовывал определения или глаголы, иметь в виду либо русское, либо

английское слово. При этом, учитывая особенности детского менталитета и индивидуального развития ребенка, можно в качестве определяемого слова предположить достаточно широкий круг лексем. Например, Миша мог грузовик назвать *truck*, но часто о нем говорил как о *big car*, при этом первому он вероятнее всего присвоил бы мужской род, а второму – женский.

Позднее, чем формы мужского и женского рода, в речи Миши появилась форма среднего рода, использование которой в отсутствие определяемого существительного иногда трудно было объяснить, например: Миша не пускает маму на ее стул: «*Мама, моё! Мое!*» (2;10;01).

К трем годам Миша практически полностью перешел на фонетический принцип присвоения рода существительным: как русские, так и английские существительные он согласует с русскими прилагательными, притяжательными местоимениями и глаголами в прошедшем времени в форме мужского или женского рода по конечному форманту. Для английского слова *tower*, например, он сразу выбрал женский род: «*tower такая*», «*А вот такая вот tower!*» (2;07;00). Для слова *wheel* «*Another wheel был здесь*» (2;07;00) и для слова *ball*: «*упал ball*» (2;07;02) он выбрал мужской род. Слово *car* согласовал с английским причастием, добавив к нему окончание *-a*: «*car бокана*» (= the car is broken) (2;07;02). Женский род он присвоили английскому слову *chair*: «*Моя, моя, это моя chair*» (2;11;08). Нелогично и неправильно, но вполне по фонетическому принципу был присвоен род в следующем случае: «*моя papa*» (2;11;19).

Эту тенденцию нарушали некоторые странные отклонения, например: «*Баба дал*» (2;10;01), «*моя стул*» (2;11;19). Не во всех случаях было понятно, с каким из существительных Миша согласовывал причастие по роду: «*Это car wheel сломана*», но, вероятно, в следующем его высказывании он эту ситуацию проясняет: «*Эта car сломана*» (2;11;08).

В ряде случаев Миша, вероятно, руководствовался семантическими ассоциациями при выборе рода: «*Это моя book*», «*Это моя dog*» (2;11;27). Возможно, к этому возрасту доминантность русского языка проявлялась, в

частности, в том, что Миша начал некоторые английские лексемы вспоминать в сопоставлении с русскими, поэтому и присваивал им тот род, к которому они относились в русском языке.

Русский глагол *дай* Миша начал использовать в 10-месячном возрасте, продолжал его постоянно использовать и позднее, и именно его ранее других стал ставить в других формах: *дам, дал* (2;05;29). Интересно, что другие русские глаголы он до двух с половиной лет использовал только в форме 3-го лица прошедшего времени: *упал, упала, (с)ломал, (с)ломала, съела, взял, поехали*. Кроме того, он использовал некоторые глаголы в форме 1 лица ед.ч. и мн.ч. будущего времени (*поеду, поедем, пойдём, приедем, будем*), поскольку они в такой форме встречались в эмоционально значимых для него ситуациях – на прогулках. Именно с этими глаголами он начал впервые использовать и личное местоимение 1 лица мн.ч.: *Мы поедём там* (2;06;02) (Коровушкин 2013а: 132). С двух с половиной лет добавились формы глаголов во 2 л. ед.ч.: *будешь, видишь*. К трем годам все имевшиеся в его распоряжении русские глаголы использовал во всех формах настоящего, прошедшего и будущего времени.

Ранее других усвоенный английский глагол *sleep* (с 1;10) Миша использовал в разных сочетаниях, как в англоязычных, так и в смешанных высказываниях: *Car снау* (= *The car is sleeping*) (2;0;18), *Папа сляна* (= *Papa is sleeping*) (2;03;26). Этот глагол он отчетливо начал оформлять в форме Present Continuous: *Папа is сляна* (= *nana is sleeping*) (2;03;28) (Коровушкин 2013а: 132).

В Present Continuous Миша ставил и глагол *jump*: *I am jumping* (2;06;02). Однако до трех лет соответствующая грамматическая категория глагола еще явно не была усвоена, так как другие глаголы в этой форме он не употреблял.

Впервые Миша совершенно отчетливо использовал форму Present Perfect самостоятельно, когда пописал, надел штанишки и сообщил: “*I’m pee-peed*” (2;06;17). В этом случае не был использован нужный

вспомогательный глагол, но это уже было определенное достижение, тем более, что Миша не повторил словоформу, а сообщил сам. Однако до трех лет системности в использовании форм Present Perfect не наблюдалось.

Русское местоимение 1 л. ед.ч. Миша начал активно использовать с двух лет, а английское – на несколько месяцев позднее. До трех лет Миша не всегда демонстрировал понимание «я – ты» различий ни на одном языке. Так, показывая человечка на картинке, Миша сказал: «Это я». Бабушка переспросила: “*It’s you?*”, он ответил: «*you*», бабушка поправила: “*Say: It’s me*”. Миша повторил, тыча себе в грудь: «*me*» (2;06;05). Насколько он при этом осознал различие *me* – *you*, утверждать было сложно. Однако уже через неделю то, что он понял и правильно выразил это с помощью английского местоимения 2 л., можно было судить по следующей ситуации: бабушка почистила Мише мандарин и спросила: “*Will you give me a piece of tangerine?*” – Миша сказал: «*Pana u you*» (= *nane u тебе*) и показал на бабушку. В тот же день показал на себя в зеркало и сказал: «*Me!*» (2;06;12). Тем не менее, когда бабушка говорила о себе, используя местоимение *me*, Миша не понимал до конца, что это означало: показывал на нее и повторял *me* (2;06;12). Через несколько дней подобная ситуация повторилась: на телефоне дедушки фоновой картинкой выложена фотография бабушки. Миша показывает ее бабушке: «*Баба!*». Бабушка сказала: “*Yes, it’s me*”. Миша повторил: «*me*» (2;06;17). Еще через месяц было понятно, что с местоимениями *you* и *me* Миша так и не разобрался: в телефоне у дедушки увидел фотографию бабушки и сказал: «*Баба*»; бабушка подтвердила: “*Yes, it’s me*”, – Миша повторил: “*Me*”, - бабушка поправила его: “*No, not you. It’s me*”, – Миша так и не понял соотношения местоимений и сказал: “*You, это me*” (2;07;02).

Притяжательное местоимение 1 л. ед.ч. в английских высказываниях явно понимал, когда на вопрос бабушки: “*Where is my car?*” он показал ее машину и прокомментировал: «*Баба car*» (2;04;10). В этом же возрасте он уже использовал русское притяжательное местоимение в своих

высказываниях: «*Это моя мама*», показывая на маму или садясь рядом с ней (2;04;17). Интересно, что он при этом вместо русского притяжательного местоимения 1 л. ед.ч. использовал личное местоимение 1л. ед.ч.: «*Это я sock*» (2;06;23), - в ответ на вопрос бабушки: “*Is it your sock?*” О других предметах говорит таким же образом: «*Я стул*» (= *мой стул*), «*Я truck*» (= *мой грузовик*) (2;07;16).

Английское притяжательное местоимение 2 л. Миша самостоятельно использовал, когда, проезжая мимо припаркованных машин, он показал бабушке на ее машину и сказал: “*Your car*” (2;06;23).

Возможно, что недостаточно большой по объему активный словарь, небольшое количество глаголов и прилагательных не позволяли двуязычному ребенку в три года усвоить грамматические категории ни для одного из его языков, хотя для самых частотных слов морфологические показатели уже использовались.

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 (влияние русского порядка слов) можно было отнести лишь единичные случаи. Таким образом, на ранних этапах речевого развития билингвального ребенка говорить о грамматической интерференции оснований практически не было: начало усвоения двух грамматик проходило отдельно (Коровушкин 2013а: 132-133).

3.7. Выводы по главе 3

Подводя итоги вышеизложенному, можно утверждать следующее.

Исходя из двусторонней природы слова, при изучении лексикона билингвального ребенка до трехлетнего возраста мы учитывали процессы усвоения им семантических, фонетических и грамматических характеристик русских и английских лексических единиц. При этом мы использовали как монолингвальный подход, реализуемый в отдельном описании

семантических и фонетических аспектов русского и английского словаря, так и билингвальный подход, рассматривая лексические единицы одного языка в их взаимодействии с единицами другого языка.

Мы также учли требование возрастной билингвологии о том, что при изучении лексики ребенка-билингва должна осуществляться дифференциация рецептивного (пассивного), репродуктивного (пассивно-активного) и продуктивного (активного) словаря ребенка.

Кроме того, при описании детской билингвальной речи должен учитываться возраст ребенка и этапы его билингвального развития. В соответствии с выбранной периодизацией в речевом развитии ребенка до трех лет выделяются четыре этапа, каждый из которых, кроме первого, длится приблизительно полгода и характеризуется определенными особенностями в ходе формирования коммуникативной компетенции. Поскольку в фокусе внимания данной работы находится формирование словаря двуязычного ребенка, при описании каждого этапа мы попытались найти качественные и количественные характеристики, связанные с динамикой развития содержательных и формальных сторон лексических единиц с учетом их локализации в рецептивной, репродуктивной и продуктивной частях лексикона этого ребенка.

В большинстве работ рецептивная и репродуктивная части словаря ребенка не учитываются, чему есть объективные основания: а) проверить весь состав рецептивного словаря чрезвычайно сложно, б) установить, когда лексическая единица переходит из репродуктивного словаря в продуктивный, не всегда удается. Преодолеть указанные проблемы можно в том случае, если основным материалом для исследования являются регулярные видеозаписи, которые дополняются дневниковыми записями родителей и других взрослых, участвующих в билингвальном воспитании ребенка. Видеозаписи, послужившие материалом для данной работы, делались еженедельно на протяжении всех трех лет наблюдения за ребенком. Дневниковые записи делали папа, мама, бабушка и дедушка ребенка по мере

появления необходимости зафиксировать вербальные и невербальные аспекты коммуникативной деятельности ребенка, когда видеозаписи не велись.

Для семантической стороны словаря наблюдаемого двуязычного ребенка до трех лет установлены следующие особенности:

- На первом этапе формирование рецептивного словаря шло сходными темпами, что проверялось по реакциям на одинаковые вопросы и просьбы к ребенку на каждом языке. Самыми частотными словами были звукоподражания для обозначения животных, лепетные редупликаты для обозначения ближайших родственников, междометия и немногочисленные слова из обоих языков для наименования самых заметных объектов в окружении ребенка. При этом в количественном отношении русский и английский словари были почти равны.
- На втором этапе продолжает сохраняться приблизительное количественное равновесие русского и английского лексиконов; по-прежнему наблюдается большое количество звукоподражаний, редупликатов; появляются слова разных частей речи для обозначения не только предметов, но и действий, качеств. Для двуязычного словаря важно, что началось, хотя и очень медленными темпами, преодоление стратегии взаимоисключения, что привело к появлению первых межъязыковых функциональных эквивалентов.
- На третьем этапе темпы пополнения обоих словарей активизировались, по-прежнему сохранялось их количественное равновесие. Частотность использования звукоподражаний и их поступление в продуктивный словарь заметно снизились, они все чаще заменялись конвенциональными словами. Активнее пополнялись разные лексико-грамматические разряды лексики на каждом языке, что позволяло ребенку строить разнообразные семантико-прагматические

высказывания: вопросы с вопросительными словами, отрицательные сообщения, эмоциональные предложения с оценочными словами.

- Четвертый этап для наблюдаемого ребенка стал периодом взрыва номинативной активности, что позднее, чем у других детей, как монолингвальных, так и билингвальных, приблизительно на полгода. На этот этап приходится и активизация билингвального словаря, т.е. формирование пар межъязыковых функциональных эквивалентов, что давало ребенку возможность сопоставлять лексемы двух языков, начать спонтанную переводческую активность. По приблизительным подсчетам, русский словарь Миши к трехлетнему возрасту включал 152 единицы, а английский – 181. Однако тенденция активного сохранения и стабильного использования русской лексики постоянно возрастала, поэтому, несмотря на то, что английских слов в продуктивном словаре в количественном отношении было зафиксировано больше, их использование в речевой деятельности не было устойчивым: через несколько дней Миша мог их забыть, и они переходили в его рецептивный или репродуктивный словарь. С русскими словами этого не происходило: они сохранялись в продуктивном словаре и становились все более частотными в коммуникации ребенка.

На всех четырех этапах билингвального развития Миши до трех лет отмечались следующие тенденции: 1) постоянное движение русской лексики из рецептивного словаря в репродуктивный и продуктивный; 2) разнонаправленное движение английской лексики – а) из рецептивного словаря в репродуктивный и продуктивный, б) из продуктивного словаря в рецептивный. Это приводило к тому, что англоязычный продуктивный словарь мог пополниться достаточно заметным количеством новой лексики, но эта лексика не всегда сохранялась в нем продолжительное время.

В звуковом оформлении лексикона наблюдаемого ребенка-билингва были отмечены следующие характерные черты.

- Первый этап был представлен небольшим количеством звуков, которые ребенок использовал для фонетического оформления слов. Большинство слов были односложными, а слоги чаще всего были открытыми. Чаще всего по внешнему оформлению слова представляли собой полные или неполные редупликаты, в том числе и звукоподражательные.
- На втором этапе увеличилось количество успешно произносимых гласных и согласных, появились первые дифтонги, усилилась вариативность в звуковом оформлении слов обоих языков. Чаще стали появляться двусложные слова и слова с закрытыми слогами, некоторые из которых ребенок упрощал, добавляя гласный к конечному согласному форманту. Большинство кластеров упрощалось за счет тех согласных, которые ребенок еще не мог произносить.
- На третьем этапе звуковое оформление лексики обоих языков усложнилось за счет того, что ребенок уже не упрощал структуру двусложных слов, мог произносить большинство согласных и гласных обоих языков, упрощал не все кластеры, от звукоподражаний образовывал новые слова с помощью суффиксов, полностью произносил ряд дифтонгов.
- На четвертом этапе в фонетическом оформлении русской лексики ребенок использовал почти все звуки, кроме шипящих, которые иногда заменял свистящими, но в некоторых словах он старался выговаривать и шипящие. Не произносил звук [p], но уже не всегда замещал его звуками [л] или [й], иногда пытался произнести как щелевой фарингальный [χ]. Редко упрощает слоговую структуру даже трехсложных и четырехсложных слов, не упрощает кластеры, если в них нет труднопроизносимых звуков. В фонетическом оформлении английской лексики используются почти все звуки английского языка, за исключением четырех, которые нормативно не получаются ([r], [h],

[w], [ə:]). Умея произносить межзубные, тем не менее в оформлении многих слов заменяет их дентальными или свистящими; то же самое касается аффрикат. Некоторые дифтонги артикулирует не полностью. При оформлении структуры слова редко упрощает двусложные и трехсложные слова, даже в четырехсложных иногда произносит все слоги. В кластерах часто произносит оба согласных звука, если только они не являются для него трудными, как, например, [r].

По мнению исследователей детской речи, между объемом активного словаря и усвоением грамматики у нормально развивающихся детей существует прямая зависимость: чем больше объем словаря, тем активнее усваивается грамматика.

На материале речевой деятельности наблюдаемого ребенка-билингва эта зависимость проявилась в полной мере в его недоминантном языке: к трехлетнему возрасту ни одна морфологическая категория не была усвоена системно, хотя в единичных словоупотреблениях отдельные признаки отмечались. В синтаксической структуре высказываний заметно проявляются недостатки в оформлении вопросительных и отрицательных предложений (без инверсии, вспомогательных глаголов и других необходимых явлений).

В доминантном, русском языке, продуктивный словарь которого пополнялся медленными темпами, но стабильно и поступательно, к трем годам наметилась системность в грамматическом оформлении лексики, хотя, из-за небольшого по объему словаря лишь самые частотные слова использовались с необходимыми грамматическими морфемами. В оформлении синтаксиса наблюдается большое количество отклонений: неадекватные падежные формы, использование нужных предлогов и т.д.

В речи ребенка на каждом из усваиваемых языков наблюдается такая зависимость: наиболее частотные слова активного лексикона в первую очередь начинают получать грамматическое оформление; для каждого языка устанавливаются свои, внутренние связи между лексикой и грамматикой.

Несмотря на большое количество смешанных высказываний, на ранних этапах в речи двуязычного ребенка интерферентного взаимодействия двух языков не наблюдалось ни на лексическом, ни на морфологическом, ни на синтаксическом уровнях. Можно констатировать отдельные проявления интерференции только на фонетическом уровне: в отсутствии дифференциальных признаков ряда английских гласных (долгота – краткость) и согласных (придыхание), в переносе некоторых особенностей произношения из русского языка (палатализация согласных, оглушение согласного перед паузой в конце слова), в предпочтении на самых ранних этапах открытых слогов, что приводило к преобразованию структуры английских слов с закрытыми слогами.

В речи наблюдаемого ребенка до трёх лет использование единиц разных языков демонстрирует наличие лексических лакун в его продуктивном словаре, которое ребенок в этом возрасте сам осознает. Осознанность использования единиц из разных языков у наблюдаемого ребенка проявляется в том, что он отказывается от слов того или другого языка в определенных ситуациях, а иногда явно возражает против использования некоторых слов. К трем годам причиной таких отказов редко бывают артикуляционные сложности, чаще всего ребенок руководствуется эмоционально-личностными аспектами: ассоциации слов с предметами и явлениями из сфер общения с мамой усиливают предпочтение русской лексики, а то, что связано с папой, обозначается английскими словами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование русско-английского детского билингвизма затрагивает ряд значимых проблем не только возрастной билингвологии, но и психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, контактной лингвистики, лингводидактики.

Учитывая специфику и материал нашего исследования – только ранний детский билингвизм, формирующийся в ходе одновременного усвоения двух языков ребенком, - мы вывели частное определение раннего детского билингвизма, вытекающее из проделанного исследования и с опорой на определения детского билингвизма и детской билингвальности, которые даны в работах Г. Н. Чиршевой (2000; 2012а).

Наше определение формулируется следующим образом: ранний детский билингвизм, формирующийся в условиях одновременного освоения двух языков, – это динамическое явление в речевом развитии ребенка, его способность понимать, принимать, адекватно реагировать и продуцировать речь на каждом из двух языков в соответствии с его коммуникативными возрастными особенностями и познавательными потребностями.

Для исследования раннего детского билингвизма, детального описания его характеристик важны как обязательные критерии – компетенция и коммуникативная активность, – так и дополнительные: возраст формирования, способ формирования, этнолингвистическая среда формирования. По этим пяти критериям наблюдаемый нами детский билингвизм можно охарактеризовать как несбалансированный, моноэтнический, монокультуральный, естественный, младенческий. При этом есть различия в основных проявлениях коммуникативной активности двух билингвальных детей до трех лет: у Пети он активный (продуктивный), а у Миши – пассивный с элементами активности (рецептивный и репродуктивный), касающейся сознательного выбора (или отказа от) лексики для продуктивного словаря из каждого языка.

Наблюдения показывают, что основные содержательные (семантические и семантико-прагматические) и формальные (фонетические и грамматические) характеристики лексикона ребенка-билингва в большой степени зависят от организации инпута.

Требования к объему и характеру инпута на неродном языке при формировании моноэтнического билингвизма должны приближаться к тем, что предъявляются к родному языку; продумывать и детально планировать лингвометодические аспекты инпута на неродном языке нужно еще более тщательно, чем инпут на родном языке. Такие требования особенно актуальны, если неродной язык совпадает с «отцовским», поскольку отцы в большинстве случаев проводят с детьми меньше времени.

Коммуникативная активность Пети к трехлетнему возрасту была заметно выше, чем у Миши, во многом благодаря более насыщенному инпуту на каждом языке – за счет чтения большого количества книг и разнообразных игр, основанных на сюжетах из прочитанных книг. Папа проводил с Петей много времени и тщательно продумывал инпут на английском языке, благодаря чему неродной язык в общении только с одним собеседником Петя усваивал достаточно эффективно. Русский язык оставался доминантным в его речевом развитии на всех этапах, но не настолько, чтобы привести к формированию субординативного билингвизма. Родители Пети старались найти способы активизации каждого языка в его речи, к развитию его металингвистических, лингвокреативных и переводческих способностей.

У Миши все характеристики формирования его компетенции как на русском, так и на английском языках по активности на всех этапах речевого развития до трех лет значительно уступали тем, что наблюдались у Пети. Миша намного устойчивее использовал стратегии облегчения речевых усилий и взаимоисключения, отказываясь применять в продуктивном лексиконе эквиваленты из двух языков. Это сказалось в менее динамичном развитии его словаря на каждом языке как в семантико-прагматическом, так

и в грамматическом аспектах. Особенно заметно отставание в грамматическом оформлении лексикона проявилось для недоминантного (английского) языка: до трех лет ни одна морфологическая категория не была усвоена системно, лишь отдельные, наиболее частотные лексемы иногда оформлялись грамматическими показателями. В русской речи динамика развития словаря и грамматическое оформление лексики также демонстрировали отставание от обычных темпов, но постепенно выравнивались в соответствии с возрастными нормами.

В усвоении словаря на каждом языке дети-билингвы демонстрируют те особенности, которые характерны не только для монолингвального речевого развития, но и для билингвального, т.е. связаны с взаимодействием языков, что проявляется в интерференции, частичном подавлении стратегии взаимоисключения, переключении кодов в ситуациях билингвальной коммуникации. Специфика развития двуязычного словаря ребенка наиболее наглядно демонстрирует степень сбалансированности его билингвизма на разных этапах.

Интерференция на ранних этапах усвоения двух языков в моноэтнической семье заметно действует только на фонетическом уровне: большинство детей произносят слова каждого языка в соответствии с особенностями доминантного языка. Только от взрослых, участвующих в формировании билингвизма у детей, зависит то, как будет формироваться их произношение. В области грамматики интерференция практически не наблюдается, особенно если, как в случае с Мишей, двуязычный словарь развивается медленными темпами. Заметны лишь отдельные проявления синтаксической интерференции в области порядка слов.

При несбалансированном развитии детского билингвизма наблюдается большое количество лексических лагун в речевой деятельности на каждом языке. Следствием этого является множество смешанных высказываний, которые при отсутствии грамматического оформления лексем не удастся анализировать на основе правил и принципов кодовых переключений.

Таким образом, в формировании раннего детского билингвизма в разных моноэтнических семьях наблюдаются как принципиально сходные черты, отражающие последовательное развитие билингвальности ребенка, так и те особенности, в которых находят выражение все особенности организации инпута и индивидуальные стратегии ребенка в освоении двух языков.

Для русско-английской возрастной билингвологии исследуемый билингвизм полезен потому, что позволяет сопоставить его с другими случаями одновременного усвоения русского и английского языков, выявить особенности формирования раннего детского билингвизма в моноэтнической русскоязычной среде.

Изучение содержательных и формальных особенностей детского билингвального лексикона позволяет эффективно проследить все характеристики формирования детского билингвизма. Каждый тщательно описанный, детально и всесторонне исследованный случай билингвального развития ребенка дает возможность выявить особенности когнитивного и речевого развития индивида, а потому вносит значительный вклад в развитие возрастной билингвологии.

Данное исследование – лишь начало лонгитюдного изучения одного из случаев раннего детского билингвизма. К проблемам, которые предстоит далее изучить в русле возрастной билингвологии (онтобилингвологии), относятся следующие:

- билингвальное развитие ребенка на последующих этапах (после трех лет в дошкольном и школьном возрасте);
- разработка принципов лексикографического описания раннего детского билингвального лексикона на основе проведенного лонгитюдного исследования – с учетом динамики семантического, грамматического, фонетического и прагматического аспектов, а также с привлечением контекстов использования каждой лексической единицы на разных этапах развития билингвизма ребенка;

- сопоставление нескольких случаев раннего русско-английского детского билингвизма в моноэтнических и биэтнических семьях в разных странах, где доминантным в обществе является английский, русский или другие языки;
- сопоставление особенностей усвоения русского и английского лексиконов детьми-билингвами и монолингвальными русскими и англоязычными детьми в разных условиях формирования их инпута;
- фонетический аспект речевого развития детей-билингвов с привлечением электро-акустического анализа данных;
- формирование грамматической (морфологической и синтаксической) компетенции детей-билингвов на каждом языке;
- прагматические и социопрагматические аспекты раннего билингвизма в одноязычном обществе;
- формы взаимодействия языков (переключение кодов и интерференция) на разных этапах развития билингвального ребенка;
- отношение детей-билингвов к их билингвизму на разных возрастных этапах их развития;
- речевые, социопсихолингвистические и лингвокультурные особенности взрослых, формирующих билингвизм ребенка в биэтнических и моноэтнических семьях; детальное описание инпута на каждом этапе развития речи ребенка с выявлением динамики «лингвистического авторитета» мамы и папы, других взрослых;
- речевое общение нескольких детей, осваивающих два языка в одной и той же семье: выбор языков общения, влияние старших детей на освоение двух языков младшими, формы взаимодействия языков в их интерактивной деятельности;
- влияние раннего детского билингвизма на специфику формирования трилингвизма, полилингвизма;
- проблемы формирования биграмотности и ее влияния на сохранение билингвальности;

- металингвистическая, лингвокреативная и переводческая активность ребенка, одновременно осваивающего два языка в моноэтнической семье.

Эти и многие другие проблемы возрастной билингвологии требуют тщательного исследования, особенно на русско-английском материале.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Н. Ш. Раннее двуязычие и способности ребенка [Текст] / Н. Ш. Александрова // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 5-6.
2. Александрова, Н. Ш. Непатологическое стирание языка (first language attrition) при становлении раннего естественного двуязычия [Текст] / Н.Ш. Александрова // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 312-314.
3. Афонин, С. В. Дистантное обращение и дистанция в речи русско-немецких детей-билингвов в начальной школе [Текст] / С. В. Афонин // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 589-597.
4. Афонин, С. В. Понимание текстов и передача содержания прочитанного русско-немецкими детьми-билингвами [Текст] / С. В. Афонин // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 489-494.
5. Афонин, С. В. Как обучать родившихся в Германии немецко-русских билингвов [Текст] / С. В. Афонин // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 481-484.
6. Беженерь, О. А. Детское словотворчество и детские речевые ошибки (на материале речи русско-итальянских билингвов) [Текст] / О. А. Беженерь // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 412-416.
7. Бернгардт, О. В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания (ситуация русско-немецкого двуязычия) [Текст]: дис...канд.филол.наук / О. В. Бернгардт. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – 188 с.

8. Ваахтера, Т. Синтаксические особенности глагольных конструкций в речи ребенка-билингва [Текст] / Т. Ваахтера // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: Сборник статей. – СПб., 2010. – С. 357-377.
9. Воейкова, М. Д. Оценка прогресса в естественном усвоении второго языка – анализ случая [Текст] / М. Д. Воейкова // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 10-12.
10. Воейкова, М. Д. Усвоение первого и второго языка: сходства и различия [Текст] / М. Д. Воейкова // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 11-32.
11. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр.соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 329-337.
12. Гаврилова, М. А. Identity negotiations в школах комплементарного образования Англии (на примере работы русского детского сада, школы и клуба Азбука в Лондоне) [Текст] / М. А. Гаврилова // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. – Череповец: ЧГУ, 2013. – С.27-37.
13. Гагарина, Н. В. МЯЧ или BALL? Выбор первых слов русско-немецким билингвом [Текст] / Н. В. Гагарина // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С.13-15.
14. Гехтляр, С. Я. Из наблюдений над речью ребенка-билингва [Текст] / С.Я. Гехтляр // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999. – С.50-51.
15. Грудева, Е. В. Лексическая редупликация в современном русском языке (корпусное изучение) [Текст] / Е. В. Грудева // Материалы XXXIX международной филологической конференции. Общее языкознание. – СПб., 2010. – С. 21-26.

16. Гулида, В. Б. Социо-фонетические особенности речи ребенка-билингва [Текст] / В. Б. Гулида // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 69-72.
17. Дизер, Е. Освоение категории рода в рамках детского трехязычия [Текст] / Е. Дизер // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 75-78.
18. Дизер, Е. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трёхязычия [Текст] / Е. Дизер // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 15-17.
19. Дубинина, Д. Н. Особенности белорусской репродуктивной речи детей в дошкольном учреждении с русским языком воспитания и обучения [Текст] / Д. Н. Дубинина // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 83-86.
20. Забродская, А. Н. Влияние эстонского языка на морфосинтаксис родной речи русскоязычных учащихся эстонской школы [Текст] / А. Н. Забродская // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 528-533.
21. Забродская, А. Н. Грамматические аспекты русско-эстонского языкового контакта (на примере речи двуязычных школьников) [Текст] / А. Н. Забродская // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур: Материалы международной научно-методической конференции. – Череповец, 2013. – С. 61-68.
22. Залевская, А. А. Некоторые спорные вопросы теории двуязычия [Текст] / А. А. Залевская // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 33-47.
23. Зеленин, А. В. Смещение кодов при русско-финском онтобилингвизме (лонгитюдное исследование) [Текст] / А. В. Зеленин // Онтолингвистика –

- наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 537-540.
24. Земляная, Н. Н. Освоение русских предложно-падежных конструкций носителями азербайджанского языка [Текст] / Н. Н. Земляная // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции. – СПб., 2009.– С. 323-325.
25. Зинкевич, А., Зинкевич, А. Окказиональные новообразования в детской речи со значением действующего лица [Текст] / А. Зинкевич, А. Зинкевич // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 63-68.
26. Имедадзе, Н. В. К психологической природе раннего двуязычия [Текст] / Н. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1960. - № 1. – С. 60-68.
27. Имедадзе, Н. В. О двух уровнях лексической интерференции в процессе усвоения второго языка [Текст] / Н. В. Имедадзе // Взаимодействие языков в процессе обучения. Вильнюс, 1971. – С. 27-29.
28. Имедадзе, Н. В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком [Текст] / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
29. Истомина, О. Б. Онтобилингвология: социально-философский аспект [Текст] / О. Б. Истомина // European social science journal = Европейский журнал социальных наук. – 2011. – № 5. – С. 59-68.
30. Кабина, Е. С. Особенности освоения русского предложно-падежного управления детьми-билингвами младших классов [Текст] / Е. С. Кабина // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 19-22.
31. Козедуб, И. О. Экспериментальное исследование способов передачи на письме гласных фонем детьми-билингвами младшего школьного возраста [Текст] / И. О. Козедуб // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 22-24.

32. Колодина, Н. Н. Трудности в обучении чтению англо-русских дошкольников и младших школьников в США [Текст] / Н. Н. Колодина // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 457-459.
33. Корнев, А. Н., Ненонен, О. Фонологическое развитие в условиях симультанного русско-финского билингвизма: вертикальный и горизонтальный аспекты [Текст] / А. Н. Корнев, О. Ненонен // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 420-425.
34. Коровушкин, В. П., Чиршева, Г. Н. Формирование раннего трилингвизма [Текст] / В. П. Коровушкин, Г. Н. Чиршева // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С. 43-45.
35. Коровушкин, В. П., Чиршева, Г. Н. Способ формирования детского билингвизма [Текст] / В.П. Коровушкин, Г.Н. Чиршева // Современные технологии обучения иностранным языкам / Сборник статей. – Пенза, 2003. – С. 160-162.
36. Коровушкин, П. В. Грамматические особенности начального лексикона ребенка-билингва [Текст] / П. В. Коровушкин // Европейский журнал социальных наук =«European Social Science Journal», № 8, т.1. – М., 2013. – С. 127-134. – (2013а)
37. Коровушкин, П. В. Особенности формирования англоязычного инпута ребенка-билингва [Текст] / П. В. Коровушкин // Актуальные проблемы лингвистики – германистики, романистики и русистики: Сборник статей. – Екатеринбург, 2013. – С. 105-112. – (2013б)
38. Коровушкин, П. В. Проблемы формирования двуязычного инпута в русской семье [Текст] / П. В. Коровушкин // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур: Материалы докладов международной научно-методической конференции. – Череповец, 2013. – С. 108-114. – (2013в)

39. Коровушкин, П. В. Проблемы формирования детского билингвизма в моноэтнической семье [Текст] / П. В. Коровушкин // Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития: Материалы 2-й международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 20-22. – (2013г)
40. Коровушкин, П. В. Характеристики инпута при формировании раннего детского билингвизма [Текст] / П. В. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 62-65. – (2013д)
41. 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 // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб, 2013. – С. 430-435.
42. Красильникова, В. С. Взрослые общаются с маленькими детьми так: Разговорник на англ. яз. [Текст] / В. С. Красильникова. – Мурманск: МПГИ, 1995. – 125 с.
43. Круглякова, Т. А. Конструирование системы русских притяжательных местоимений детьми-билингвами с первым романским языком [Текст] / Т. А. Круглякова // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 191-202.
44. Крючкова О. Ю. Вопросы лингвистической трактовки лексической редупликации в русском языке [Текст] / О. Ю. Крючкова // Русский язык в научном освещении. – 2004. - № 2 (8). – С. 63-85.
45. Кудрявцева, Е. Л. Анкетирование детей 6-7 лет на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма (дошкольное учреждение и переход в начальную школу) [Текст] / Е. Л. Кудрявцева // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 491-497.

46. Мадден, Е. Наши трехязычные дети [Текст] / Е. Мадден. – СПб.: Златоуст, 2008. – 308 с.
47. Мадден, Е. Русскоязычные дети в Германии: некоторые особенности речи [Текст] / Е. Мадден // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб.: Златоуст, 2011. – С. 556-561.
48. Мадден, Е. Интерференция в речи трехязычных детей (11 лет) [Текст] / Е. Мадден // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. – Череповец, 2013. – С.135-141.
49. Менг, К., Протасова, Е. Ю. Интеракционная грамматика раннего билингвизма [Текст] / К. Менг, Е. Ю. Протасова // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 221-234.
50. Мохамед, Н. В. Некоторые вопросы овладения русским языком детьми при немецко-русском билингвизме [Текст] / Н. В. Мохамед // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 261-281.
51. Мошникова, Д. А. Номинативная активность ребенка на раннем этапе развития билингвизма [Текст] / Д. А. Мошникова // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С. 53-54.
52. Мошникова, Д. А. Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма [Текст] / Д. А. Мошникова // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции. – СПб, 2007. – С. 142-143.
53. Ненонен, О. Влияние билингвизма на фонетическое развитие ребенка дошкольного возраста [Текст] / О. Ненонен // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 563-367.

54. Николаева, Ю. В. Когнитивная гибкость двуязычных детей [Текст] / Ю.В. Николаева // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 182-185.
55. Новицки, Е. Двуязычие глазами русскоязычных матерей, живущих в Финляндии [Текст] / Е. Новицки // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: Сборник статей. – СПб., 2010. – С. 349-356.
56. Овчинников, А. В., Проскурина, З. А., Петровская, В. В., Протасова, Е. Ю. Описание картинок у монолингвов и билингвов: лексический и грамматический выбор [Текст] / А. В. Овчинников, З. А. Проскурина, В. В. Петровская, Е. Ю. Протасова // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 598-603.
57. Овчинникова, И. Г. Влияние фактора «возраст» на успешное освоение неродного языка [Текст] / И. Г. Овчинникова // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 30-35.
58. Пеетерс-Подгаевская, А. В. К вопросу о языковой интерференции: усвоение позиционных глаголов русско-нидерландскими детьми [Текст] / А. В. Пеетерс-Подгаевская // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 520-525.
59. Петрова, А. А. Интонационные модели в речи русско-немецких дошкольников [Текст] / А. А. Петрова // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 35-37.
60. Плаксина, Е. А. Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов [Текст] / Е. А. Плаксина // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб., 2011. – С. 567-572.
61. Плаксина, Е. А. Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком [Текст] / Е. А. Плаксина //

- Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 525-529.
62. Протасова, Е. Ю. Первые полгода погружения в иноязычную речь [Текст] / Е.Ю. Протасова // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С.71-73.
63. Протасова, Е. Ю., Петровская, В. В., Овчинников, А. В. Описание картинок финско-русскими билингвами [Текст] / Е. Ю. Протасова, В. В. Петровская, А. В. Овчинников // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 282-293.
64. Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М. Многоязычие в детском возрасте [Текст] / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – СПб.: Златоуст, 2005. – 276 с.
65. Птичкина, О. А. Кодовые переключения на раннем этапе развития билингвизма [Текст] / О. А. Птичкина // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С. 74-75.
66. Рингблом, Н. Типичные ошибки русско-шведских двуязычных детей [Текст] / Н. Рингблом // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С.229-231.
67. Рингблом, Н. Взаимодействие двух языков в процессе усвоения отрицания в русском языке у шведско-русского двуязычного ребенка [Текст] / Н. Рингблом // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 235-260.
68. Рингблом, Н. Основные особенности регистра общения с детьми в двуязычной семье [Текст] / Н. Рингблом // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 529-533.

69. Рогожкина, Г. С. Освоение детьми-билингвами количественно-именных сочетаний [Текст] / Г. С. Рогожкина // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции. – СПб, 2007. – С. 164-167.
70. Рогожкина, Г. С. Освоение детьми-инофонами правил конструирования количественно-именных сочетаний русского языка [Текст] / Г. С. Рогожкина // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 338-342.
71. Родина, Н. М. Особенности овладения двуязычными детьми грамматикой русского языка [Текст] / Н. М. Родина // Проблемы детской речи – 1997: Материалы межвузовской конференции. – СПб., 1997. – С. 53.
72. Румянцева, И. М. Психологические и психофизиологические основания естественного раннего билингвизма [Текст] / И. М. Румянцева // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 40-43.
73. Салихова, Л. Э. Особенности восприятия и произношения звуков русской речи, отсутствующих в родном языке учащихся начальных классов лезгинской школы [Текст] / Л. Э. Салихова // Филология и человек. – 2013. – № 4. – С. 133-139.
74. Салихова, Э. А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме [Текст] / Э. А. Салихова. – Уфа: Вагант, 2012. – 478 с.
75. Саркисова, Э. В. Стратегии и опоры при идентификации слов детьми-билингвами [Текст] / Э. В. Саркисова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2013. - № 2. – С. 295-302.
76. Старжинская, Н. С. О дифференциации дошкольниками близкородственных языков [Текст] / Н. С. Старжинская // Проблемы детской речи. – СПб., 1996. – С.157-159.
77. Старжинская, Н. С. Особенности русско-белорусского двуязычия у дошкольников [Текст] / Н. С. Старжинская // Детская речь как предмет

- лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 258-261.
78. Старжинская, Н. С. О некоторых особенностях развития русской речи и металингвистических способностей ребенка-билингва на третьем году жизни (в условиях изменения языковой среды) [Текст] / Н. С. Старжинская // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 543-548.
79. Ткаченко, Е. С., Черниговская, Т. В. Воспитание двуязычных детей: особенности усвоения глагольной морфологии двуязычными норвежско-русскими детьми [Текст] / Е. С. Ткаченко, Т. В. Черниговская // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции. – СПб., 2007. – С. 193-195.
80. Топаж, Н., Гагарина, Н. В. Особенности усвоения русского языка двух- и трехлетними русско-немецкими билингвами (по результатам тестирования в рамках исследования БИФЕМ) [Текст] / Н. Топаж, Н. В. Гагарина // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 451-455.
81. Тотмянина, Е. Л. МФЭ как признак дифференциации языков ребенком-билингвом [Текст] / Е. Л. Тотмянина // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999. – С. 175-177.
82. Тотмянина, Е. Л. Некоторые особенности использования недоминантного языка ребенком-билингвом [Текст] / Е. Л. Тотмянина // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С. 86-87.
83. Туровская, Н. В. Лингводидактический потенциал изучения близкородственного языка: опыт обучения русскоязычного ребенка чтению на белорусском языке [Текст] / Н. В. Туровская // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 548-552.

84. Ужуле, К. Билингвальное освоение языка маленьким ребенком: частный пример развития русско-английского билингвизма в Латвии [Текст] / К. Ужуле // Тезисы III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма». – СПб., 2012. – С. 100-101.
85. Филина, Е. М. Экспериментальное исследование особенностей освоения вида глагола детьми-билингвами [Текст] / Е.М. Филина // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 45-47.
86. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования / Коллективная монография / Под ред. Е. Е. Юркова, Е. Ю. Протасовой, Т. И. Поповой, А. Никунласси [Текст]. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2012. – 640 с.
87. Харченко, В. К. Из наблюдений над речью ребенка-билингва [Текст] / В. К. Харченко // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 48-51.
88. Цейтлин, С. Н. Конструирование первичной и вторичной языковой системы – общее и различное [Текст] / С. Н. Цейтлин // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 51-53.
89. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М.: Знак, 2009. – 592 с.
90. Цейтлин, С. Н., Абабкова, М. И. Освоение субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном [Текст] / С.Н. Цейтлин, М.И. Абабкова // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 164-190.
91. Черниговская, Т. В., Ткаченко, Е. С. Усвоение глагольной морфологии русско-норвежскими детьми-билингвами [Текст] / Т. В. Черниговская, Е. С. Ткаченко // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 54-59.

92. Чернов, Д. Н. Проблема социокультурной обусловленности раннего детского билингвизма [Текст] / Д. Н. Чернов // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 552-555.
93. Чиршева, Г. Н. Роль семантических эквивалентов в дифференциации лексических систем детей-билингвов [Текст] / Г. Н. Чиршева // Проблемы детской речи – 97: Материалы всероссийской конференции. – СПб., 1997. – С. 72-74.
94. Чиршева, Г. Н. О дифференциации лексических систем детьми-билингвами [Текст] / Г. Н. Чиршева // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Выпуск 13, секции общего языкознания. – СПб, 1998. – С. 89-94.
95. Чиршева, Г. Н. Введение в онтобилингвологию [Текст] / Г. Н. Чиршева. – Череповец: ЧГУ, 2000. – 196 с.
96. Чиршева, Г. Н. Некоторые аспекты русской грамматики в речи американских детей [Текст] / Г. Н. Чиршева // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 59-61.
97. Чиршева, Г. Н. Особенности усвоения лексики двуязычными детьми [Текст] / Г. Н. Чиршева // Разноуровневые черты языковых и речевых явлений: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. XIV. – Пятигорск, 2006. – С. 190-202.
98. Чиршева, Г. Н. Лингводидактические проблемы детского билингвизма: Учебное пособие [Текст] / Г.Н. Чиршева. – Череповец: ЧГУ, 2009. – 77 с.
99. Чиршева, Г. Н. Стратегии детей при одновременном усвоении двух языков [Текст] / Г.Н. Чиршева // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Материалы международной школы-семинара (V Березинские чтения). Вып. 15. – М., 2009. – С. 308-316.
100. Чиршева, Г. Н. «Языки родителей» при формировании раннего детского билингвизма [Текст] / Г. Н. Чиршева // Проблемы

онтолингвистики – 2009: Материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 98-101.

101. Чиршева, Г. Н. Дифференциация лексикона и грамматики при одновременном усвоении двух языков [Текст] / Г. Н. Чиршева // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 8. – Екатеринбург, 2010. – С.110-124.
102. Чиршева, Г. Н. «Материнский» и «отцовский» языки ребенка-билингва [Текст] / Г.Н. Чиршева // Детский сад от А до Я. – 2010. - № 5 (47). – С. 86-93.
103. Чиршева, Г. Н. Исследования детского билингвизма на современном этапе [Текст] / Г. Н. Чиршева // Череповецкие научные чтения – 2010: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1: Литературоведение. Лингвистика. Социальные и массовые коммуникации. – Череповец: ЧГУ, 2011. – С. 79-81. – (2011а)
104. Чиршева, Г. Н. Особенности одновременного усвоения русской и английской грамматики [Текст] / Г. Н. Чиршева // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 203-220. – (2011б)
105. Чиршева, Г. Н. Проблемы изучения интерференции в условиях раннего детского билингвизма [Текст] / Г.Н. Чиршева // «Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков»: Материалы II Международной заочной научно-практической конференции. – Саранск, 2011. – С. 107-114. – (2011в)
106. Чиршева, Г. Н. Специфика переключений кодов на разных этапах развития детского билингвизма [Текст] / Г. Н. Чиршева // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Часть II. Материалы Ежегодной международной научной конференции. – Екатеринбург, 2011. – С. 363-370. – (2011г)
107. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков [Текст] / Г. Н. Чиршева. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с. – (2012а)

108. Чиршева Г. Н. Особенности формирования словаря двуязычного ребенка [Текст] / Г. Н. Чиршева // Вестник ЧГУ, 2012, Т.2, № 2 (39). – С. 153-157. – (2012б)
109. Чиршева, Г. Н. Роль инпута в процессе формирования сбалансированного детского билингвизма [Текст] / Г. Н. Чиршева // Тезисы III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма». – СПб., 2012. – С. 102-106. – (2012в)
110. Чиршева, Г. Н. English in Russian families: bilingual upbringing in monoethnic settings [Текст] / Г. Н. Чиршева // Developing a Critical Approach to Media and Culture = Развитие критического подхода к пониманию культуры и СМИ. – Череповец:, 2012. – С. 13-19. – (2012г)
111. Чиршева, Г. Н. Структурные особенности кодовых переключений в речи американских русских детей [Текст] / Г. Н. Чиршева // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 555-560. – (2012д)
112. Чиршева, Г. Н. История изучения моноэтнического детского билингвизма [Текст] / Г. Н. Чиршева // Череповецкие научные чтения – 2012: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч., ч. 1. – Череповец, 2013. – С. 201-203. – (2013а)
113. Чиршева, Г. Н. Bread ням-ням: начальный лексикон билингвальных детей в русских семьях [Текст] / Г. Н. Чиршева // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. – Череповец, 2013. – С.298-306. – (2013б)
114. 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. – (2014а)
115. 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. – (2014б)
116. 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. – (2014в)
117. Шаяхметова, А. К. О соотношении языков в детском двуязычии [Текст] / А. К. Шаяхметова // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 290-294.
118. Шаяхмет, А. Дефиниции в речи двуязычных детей [Текст] / А. Шаяхмет // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб, 2011. – С. 584-588.
119. Шаяхмет, А. Фонологические особенности русской речи двуязычных казахских школьников [Текст] / А. Шаяхмет // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 455-457.
120. Шмелева, Т. В. Двуязычие как факт языковой биографии [Текст] / Т.В. Шмелева Т. В. // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С.61-64.
121. Шульга, Н. П. Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью детей, осваивающих русский язык как неродной в естественной языковой среде [Текст] / Н. П. Шульга // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 346-348.
122. Эйдман, М. Освоение регистров письменной речи у симультанно билингвального ребенка [Текст] / М. Эйдман // Проблемы детской речи – 1998: Доклады всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998. – С.42-46.

123. Эйдман-Романовская, М. Развитие русской письменной речи ребенка-билингва (на материале текстов на естественно-научные и исторические темы) [Текст] / М. Эйдман-Романовская // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000. – С.103-105.
124. Янссен, Б. Э., Пеетерс-Подгаевская, А. В. Стратегии понимания простого предложения русскоязычными и русско-нидерландскими детьми в возрасте 6-9 лет [Текст] / Б. Э. Янссен, А. В. Пеетерс-Подгаевская // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 560-565.
125. Яровенко, Э. Особенности употребления однонаправленных – ненаправленных глаголов в речи билингов [Текст] / Яровенко Э. // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 64-66.
126. Aidman, M. A. Biliteracy development through early and mid-primary years: A longitudinal case study of bilingual writing / Unpublished Ph.D. dissertation [Текст] / M.A. Aidman. – Melbourne: Univ. of Melbourne, 1999. – 458 p.
127. Almgren, M., Barrena, A. Bilingual acquisition and separation of linguistic codes: Ergativity in Basque versus accusativity in Spanish [Текст] / M. Almgren, A. Barrena // K.E. Nelson, A. Aksu-Koc, C.E. Jonson (Eds.). Children's language: Interactional contribution to language development. Vol. 11. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. – P. 27–48.
128. Aronin, L., Singleton, D. Multilingualism [Текст] / L. Aronin, D. Singleton. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012. – 230 p.
129. Baker, C. A Parents' and Teachers' guide to bilingualism [Текст] / C. Baker / 2nd edition. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 240 p.
130. Baker, C. Care and education of young bilinguals: An introduction for professionals [Текст] / C. Baker. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 200 p. (2002 – 2nd edition; 3rd edition – 2005).

131. Barnes, J. Early Trilingualism. A Focus on Questions [Текст] / J. Barnes. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 256 p.
132. Barnes, J. The influence of child directed speech in early trilingualism [Текст] / J. Barnes // International Journal of Multilingualism. – 2011. – Vol. 8. – P. 42–62.
133. Barnes, J., Garcia, I. Vocabulary growth and composition in monolingual and bilingual Basque infants and toddlers [Текст] / J. Barnes, I. Garcia // International Journal of Bilingualism. – 2012. – Vol. 17, № 3. – P. 357-374.
134. Barron-Hauwaert, S. Language Strategies for bilingual family: The one-parent-one-language approach [Текст] / S. Barron-Hauwaert. – Clevedon: Multilingual Matters, 2004. – 220 p.
135. Bates, E., Goodman, J. On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing [Текст] / E. Bates, J. Goodman // Language and Cognitive Processes. – 1997. – Vol. 12. – P. 507–584.
136. Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Hartung, J. Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary [Текст] / E. Bates, V. Marchman, D. Thal, L. Fenson, P. S. Dale, J. S. Reznick, J. Hartung // Journal of Child Language. – 1994. – Vol. 21. – P. 85–123.
137. Bernardini, P., Schlyter, S. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis [Текст] / P. Bernardini, S. Schlyter // Bilingualism: Language and Cognition. – 2004. – Vol. 7. – P. 49–69.
138. Bhatia, T. K., Ritchie, W. C. (eds). The Handbook of Bilingualism and Multilingualism [Текст] / T. K. Bhatia, W. C. Ritchie, 2nd Edition. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. – 968 p. – (1st edition – 2004).
139. Bialystok, E. Words as things: Development of word-concept by bilingual children [Текст] / E. Bialystok // Studies in Second Language Acquisition. – 1987. – Vol. 9. – P. 133-140.

140. Bialystok, E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness [Текст] / E. Bialystok // *Developmental Psychology*. – 1988. – Vol. 24. – P. 560-567.
141. Bialystok, E. (Ed.). *Language Processing in Bilingual Children* [Текст] / E. Bialystok. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. - (reprinted 1992; 1994; 1996; 1998; 2000). – 238 p. – (1991a)
142. Bialystok, E. Metalinguistic Dimensions of bilingual language proficiency [Текст] / E. Bialystok // E. Bialystok (ed.). *Language Processing in Bilingual Children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – P. 113-140. (1991b)
143. Bialystok, E. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence [Текст] / E. Bialystok // *Developmental Psychology*. – 1992. – Vol. 28. – P. 654-664.
144. Bialystok, E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language [Текст] / E. Bialystok // C. Pratt, A. Garton (eds). *Systems of Representations in Children: Development and Use*. – London: Wiley & Sons, 1993. – P. 211-233.
145. Bialystok, E. Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print [Текст] / E. Bialystok // *Developmental Psychology*. – 1997. – Vol. 33. – P. 429-440.
146. Bialystok, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind [Текст] / E. Bialystok // *Child Development*. – 1999. – Vol. 70. – P. 636-644.
147. Bialystok, E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* [Текст] / E. Bialystok. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - (reprinted 2004). – 288 p.
148. Bialystok, E. Impact of bilingualism on language and literacy development [Текст] / E. Bialystok // T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – P. 577-601.

149. Bialystok, E. Consequences of bilingualism for cognitive development [Текст] / E. Bialystok // J. Kroll, A. de Groot (eds). The Handbook of Bilingualism. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – P. 417-432.
150. Bialystok, E. Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change [Текст] / E. Bialystok // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol. 10. – P. 210-223.
151. Bialystok, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent [Текст] / E. Bialystok // Bilingualism: Language and Cognition. – 2009. – Vol. 12, № 1. – P. 3–11.
152. Bialystok, E., Herman, J. Does bilingualism matter for early literacy? [Текст] / E. Bialystok, J. Herman // Bilingualism: Language and Cognition. – 1999. – Vol. 2, № 1. – P. 35-44.
153. Bialystok, E., Majumder, S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving [Текст] / E. Bialystok, S. Majumder // Applied Psycholinguistics. – 1998. – Vol. 19, № 1. – P. 69-85.
154. Bialystok, E., Martin, M. M. Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task [Текст] / E. Bialystok, M. M. Martin // Developmental science. – 2004. – Vol. 7, № 3. – P. 325-339.
155. Bosch, L., Sebastian-Galles, N. Early language discrimination capacities in infants from bilingual environments [Текст] / L. Bosch, N. Sebastian-Galles // M. Almgren, A. Barrena, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, B. McWhinney (Eds.). Research on child language acquisition. – Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. – P. 78–94.
156. Bougie, E., Wright, S. C., Taylor, D. M. Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: Impact on the personal and collective esteem of Inuit children in arctic Quebec [Текст] / E. Bougie, S. C. Wright, D. M. Taylor // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2003. – Vol. 6, № 5. – P. 349–373.
157. Caldas, S. J. Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures [Текст] / S. J. Caldas. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 231 p.

158. Cantone, K. F. Comments on the paper Gender acquisition in bilingual children: French–German, Italian–German, Spanish–German and Italian–French [Текст] / K. F. Cantone // International Journal of Bilingualism. – 2013. – Vol. 17. – P. 573-576.
159. Caselli, M. C., Casadio, P., Bates, E. A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian [Текст] / M.C. Caselli, P. Casadio, E. Bates // Journal of Child Language. – 1999. – Vol. 26. – P. 69–111.
160. Chirsheva, G. Principles of multilingual upbringing [Текст] / G. Chirsheva // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis». – Narva, 2008. – С. 293-310.
161. Chirsheva, G. Self–interpreting by bilingual children [Текст] / G. Chirsheva // Suvremena Lingvistika, Vol. 36, № 70. – Sarajevo, 2010. – P. 173-193.
162. Conboy, B. T., Thal, D. J. Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers [Текст] / B. T. Conboy, D. J. Thal // Child Development. – 2006. – Vol. 77. – P. 712–735.
163. Crystal, D. English as a global language [Текст] / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – (reprinted 1998; 2000). – 150 p.
164. Dale, P. S., Dionne, G., Eley, T. C., Plomin, R. Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective [Текст] / P. S. Dale, G. Dionne, T. C. Eley, R. Plomin // Journal of Child Language. – 2000. – Vol. 27. – P. 619–642.
165. DeHouwer, A. The acquisition of two languages from birth: A case study [Текст] / A. DeHouwer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 391 p. (reprinted in 2006).
166. DeHouwer, A. Bilingual language acquisition [Текст] / A. DeHouwer // P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.). The handbook of child language. – Oxford, 1995. – P. 219-250.
167. DeHouwer, A. Comparing error frequencies in monolingual and bilingual acquisition [Текст] / A. DeHouwer // Bilingualism: Language and Cognition, 1998. – Vol. 1, № 3. – P. 173-174.

168. DeHouwer, A. *Bilingual First Language Acquisition* [Текст] / A. DeHouwer. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. – 412 p.
169. Deuchar, M., Quay, S. *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study* [Текст] / M. Deuchar, S. Quay. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. – 176 p.
170. Devescovi, A., Caselli, M. C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J., Bates, E. *A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexical development* [Текст] / A. Devescovi, M. C. Caselli, D. Marchione, P. Pasqualetti, J. Reilly, E. Bates // *Journal of Child Language*. – 2005. – Vol. 32. – P. 759–786.
171. Dionne, G., Dale, P. S., Boivin, M., Plomin, R. *Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development* [Текст] / G. Dionne, P. S. Dale, M. Boivin, R. Plomin // *Child Development*. – 2003. – Vol. 74. – P. 394–412.
172. Döpke, S. *One parent – one language: An interactional approach* [Текст] / S. Döpke. – Amsterdam: John Benjamins, 1992. – 231 p.
173. Döpke, S. *The interplay between language-specific development and cross-linguistic influences* [Текст] / S. Döpke // S. Döpke (Ed.). *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. – Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins, 2000. – P. 79–104.
174. Eichler, N., Jansen, V., Müller, N. *Gender acquisition in bilingual children: French–German, Italian–German, Spanish–German and Italian–French* [Текст] / N. Eichler, V. Jansen, N. Müller // *International Journal of Bilingualism*. – 2013. – Vol. 17. – P. 550-572.
175. Ezeizabarrena, M.-J. *Commentary on Larrañaga & Guijarro-Fuentes’s The linguistic competence of early Basque–Spanish bilingual children and a Spanish monolingual child* [Текст] / M.-J. Ezeizabarrena // *International Journal of Bilingualism*. – 2013. – Vol. 17. – P. 602-606.

176. Fantini, A. E. Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective (to age 10) [Текст] / A. E. Fantini. – Clevedon: Multilingual Matters, 1985. – 265 p.
177. Fishman, J. A. Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages [Текст] / J. A. Fishman. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 448 p.
178. Fitzpatrick, P. A Parent's guide to bilingualism [Текст] / P. Fitzpatrick. – Herstellung: Books on Demand GmbH, 2001. – 163 p.
179. Forbes, C. A. Agency, Identity, and Power: Bilingual Mexican American Children and Their Teachers Talk About Learning English in School: Ph.D. dissertation [Текст] / C. A. Forbes. – San Diego: Univ. of California, San Diego, 2008. – 256 p.
180. Gagarina, N. V. Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child [Текст] / N. V. Gagarina // Путь в язык: одноязычие и двуязычие. Сб. статей. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 137-163.
181. Gathercole, V. C. M. Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children [Текст] / V. C. M. Gathercole // The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol. 10. – P. 224–247.
182. Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R., Fritzenschaft, A. Language acquisition and competing linguistic representations: The child as arbiter [Текст] / I. Gawlitzek-Maiwald, R. Tracy, A. Fritzenschaft// J. M. Meusel (ed.). The acquisition of verb placement: Functional categories and V2 phenomena in language development. – Dordrecht: Kluwer, 1992. – P. 139-179.
183. Genesee, F., Nicoladis, E. Bilingual acquisition [Текст] / F. Genesee, E. Nicoladis // E. Hoff, M. Shatz (Eds.). Handbook of language development. – Oxford, UK: Blackwell, 2006. – P. 324–342.
184. González, N. I am my language: Discourses of women and children in the borderlands [Текст] / N. González. – Tucson, AZ: University of Arizona Press, 2006. – 220 p.

185. Grosjean, F. Transfer and language mode [Текст] / F. Grosjean // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 1998. – Vol.1, № 3. – P. 175-176.
186. Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. Bilinguality and bilingualism / transl. from French [Текст] / J. F. Hamers, M. H. A. Blanc. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 324 p.
187. Harris, C. L., Gleason, J. B., Ayçiçeği, A. When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers [Текст] / C. L. Harris, J. B. Gleason, A. Ayçiçeği // A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. – Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006. – Pp. 257-283.
188. Houston, M. A., Chirsheva, G. N. Bilingual children's attitude towards their bilingualism: English-Russian bilinguals 'home and away' [Текст] / M. A. Houston, G. N. Chirsheva // *Взаимодействие языков и культур глазами участников программы Фулбрайта и ее потенциальных участников: Материалы межрегиональной научной конференции*. – Череповец, 2012. – С. 173-183.
189. Juan-Garau, M., Perez-Vidal, C. Mixing and parental strategies in early bilingual acquisition [Текст] / M. Juan-Garau, C. Perez-Vidal // *Journal of Child Language*. – 2001. – Vol. 28. – P. 59–86.
190. King, K. A., Mackey, A. *The Bilingual edge: Why, when, and how to teach a child a second language* [Текст] / K.A. King, A. Mackey. – London: Harper Paperbacks, 2007. – 304 p.
191. Kohnert, K., Kan, P. F., Conboy, B. T. Lexical and grammatical associations in sequential bilingual preschoolers [Текст] / K. Kohnert, P. F. Kan, B. T. Conboy // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2010. – Vol. 53. – P. 684–698.
192. Koven, M. Feeling in two languages: A comparative analysis of a bilingual's affective displays in French and Portuguese [Текст] / M. Koven // A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. – Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006. – Pp. 84-117.

193. Lanza, E. Cross-linguistic influence, input and the young bilingual child [Текст] / E. Lanza // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 1998, v. 1, № 3. – Pp. 181-182.
194. Lanza, E. Bilingual first language acquisition: A discourse perspective on language contact in parent- child interaction [Текст] / E. Lanza // J. Cenoz, F. Genesee (Eds.). *Trends in bilingual acquisition*. – Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001. – P. 201–229.
195. Larrañaga, P., Pedro, G.-F. The linguistic competence of early Basque–Spanish bilingual children and a Spanish monolingual child [Текст] / P. Larrañaga, G.-F. Pedro // *International Journal of Bilingualism*. – 2013. – Vol. 17. – P. 577-601.
196. Leikin, M. The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives [Текст] / M. Leikin // *International Journal of Bilingualism*. – 2013. – Vol. 17. – № 4. – P. 431-477.
197. Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language* [Текст] / E. H. Lenneberg. – New York: Wiley, 1967. – 489 p.
198. Leopold, W. F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 1. Vocabulary growth in the first two years* [Текст] / W. F. Leopold. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1939/1954. – xiv, 188 p.
199. Leopold, W. F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 2. Sound-learning in the first two years* [Текст] / W. F. Leopold. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1947.
200. Leopold, W. F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 3. Grammar and general problems in the first two years* [Текст] / W. F. Leopold. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1949. – x, 200 p. – (1949a)
201. Leopold, W. F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 4. Diary from age two* [Текст] / W. F. Leopold. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1949. – (1949b)

202. Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., Bornstein, M. H. The Hebrew communicative development inventory: Language specific properties and cross-linguistic generalizations [Текст] / S. L. Maital, E. Dromi, A. Sagi, M. H. Bornstein // *Journal of Child Language*. – 2000. – Vol. 27. – P. 43–67.
203. Marchman, V. A., Thal, D. Words and grammar [Текст] / V. A. Marchman, D. Thal // M. Tomasello, D. I. Slobin (Eds.). *Beyond nature and nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. – P. 141–164.
204. Marchman, V. A., Martínez-Sussman, C. Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish [Текст] / V. A. Marchman, C. Martínez-Sussman // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 2002. – Vol. 45. – P. 983–997.
205. Marchman, V. A., Martínez-Sussman, C., Dale, P. S. The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners [Текст] / V.A. Marchman, C. Martínez-Sussman, P.S. Dale // *Developmental Science*. – 2004. – Vol. 7. – P. 212–224.
206. Markman, E. M. Constraints on word meaning in early language acquisition [Текст] / E. M. Markman // L. Gleitman, B. Landau (eds.), *The Acquisition of the Lexicon*. – Cambridge (Mass.): The M.I.T. Press, 1994. – Pp. 199-227.
207. McClure, K. Mutual exclusivity and infant bilinguals [Текст] / K. McClure // VIIIth International Congress for the study of Child Language / Abstracts. – San Sebastian, 1999. – Pp. 149-150.
208. McLaughlin, B. P. S. Early bilingualism: Methodological and theoretical issues [Текст] / B. P. S. McLaughlin // M. Paradis, Y. Lebrun (Eds.). *Early bilingualism and child development*. – Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger, 1984. – P. 19–45.
209. Meisel, J. M. The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars [Текст] / J. M.

- Meisel // J. Cenoz, F. Genesee (Eds.). Trends in bilingual acquisition. – Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001. – P. 11–41.
210. Meisel, J. M. The bilingual child [Текст] / J. M. Meisel // T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (Eds.). The handbook of bilingualism. – Oxford, UK: Blackwell, 2004. – P. 91–112.
211. Meisel, J. M. The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? [Текст] / J. M. Meisel // Applied Psycholinguistics. – 2007. – Vol. 28. – P. 495–514.
212. Meisel, J. M. Child second language acquisition or successive first language acquisition? [Текст] / J. M. Meisel // B. Haznedar, E. Gavruseva (Eds.). Current trends in child second language acquisition: A generative perspective. – Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2008. – P. 55–80.
213. Meisel, J. M. Remarks on the acquisition of Basque–Spanish bilingualism [Текст] / J. M. Meisel // International Journal of Bilingualism. – 2013. – Vol. 17, № 3. – P.392-399.
214. Moyle, M. J., Ellis Weismer, S., Evans, J. L., Lindstrom, M. J. Longitudinal relationships between lexical and grammatical development in typical and late-talking children [Текст] / M. J. Moyle, S. Ellis Weismer, J. L. Evans, M. J. Lindstrom // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2007. – Vol. 50. – P. 508–528.
215. Müller, N. Transfer in bilingual first language acquisition [Текст] / N. Müller // Bilingualism: Language and Cognition. – 1998. – Vol.1, № 3. – P. 151-171.
216. Müller, N., Hulk, A. Crosslinguistic influence in bilingual children: Object omissions and root infinitives [Текст] / N. Müller, A. Hulk // S. C. Howell, S. A. Fish, T. Keith-Lucas (Eds.). BUCLD 24-Proceedings. – Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. – P. 546–557.
217. Müller, N., Kupisch, T. Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des französischen bei (un)ausgeglichenen bilingualen Kindern [The simultaneous

- acquisition of German and French in (un) balanced bilingual children] [Текст] / N. Müller, T. Kupisch // *Vox Romanica*. – 2003. – Vol. 62. – P. 145–169.
218. Myles, C. Raising bilingual children: Parent’s Guide series [Текст] / C. Myles. – Trichtingen: Mars Publishing, 2003. – 234 p.
219. Nicoladis, E. Finding first words in the input [Текст] / E. Nicoladis // J. Cenoz, F. Genesee (Eds.). *Trends in bilingual acquisition*. – Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2001. – P. 131–147.
220. Orellana, M. F., Dorner, L., Pulido, L. Accessing assets: Immigrant youth’s work as family translators or “para-phrasers” [Текст] / M. F. Orellana, L. Dorner, L. Pulido // *Social Problems*, 2003. – Vol. 50, № 4. – P. 525-524.
221. Orellana, M. F., Reynolds, J., Dorner, L., Meza, M. In other words: Translating or “para-phrasing” as a family literacy practice in immigrant households [Текст] / M. F. Orellana, J. Reynolds, L. Dorner, M. Meza // *Reading Research Quarterly*, 2003. – Vol. 38, № 1. – P. 12-34.
222. Paradis, J. Beyond ‘one system or two’? Degree of separation between the languages of French- English bilingual children [Текст] / J. Paradis // S. Dopke (Ed.). *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. – Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2000. – P. 175–200.
223. Paradowski, M. B. Multilingualism – assessing benefits [Текст] / M. B. Paradowski // *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching – Learning – Assessment*. – Warszawa: Foundation for the Development of the Education System (FRSE), 2011. – P. 331-350.
224. Pavlenko, A. “Stop doing that, ia komu skazala!”: Emotions and language choice in bilingual families [Текст] / A. Pavlenko // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2004. – Vol. 25. – P. 179-203.
225. Pavliainen, Å., Boyd, S. Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual family [Текст] / Å. Pavliainen, S. Boyd // M. Schwartz, A. Verschik (eds). *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. – Heidelberg: Springer Verlag, 2013. – P. 223-248.

226. Pearson, B. Z. Raising a Bilingual Child [Текст] / B. Z. Pearson. – New York: Living Language of Random House Company, 2008. – 346 p.
227. Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Kimbrough, D. Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms [Текст] / B. Z. Pearson, S. C. Fernandez, D. Kimbrough // B. Harley (Ed.). Lexical issues in language learning. – Ann Arbor, MI: John Benjamins. (1995). – P. 31–57.
228. Peng, J. S. C. Word learning strategies of monolingual and bilingual children in different code-mixing contexts [Текст] / J. S. C. Peng // VIIIth International Congress for the study of Child Language / Abstracts. – San Sebastian, 1999. – P. 169.
229. Purisman, A. Russian in Israel: Immigrants' Attitudes towards mother tongue and its use [Текст] / A. Purisman // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovenssis». – Нарва, 2008. – P. 85-95.
230. Raguenaud, V. Bilingual by Choice: Raising Kids in Two (or More!) Languages [Текст] / V. Raguenaud. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009. – 201 p.
231. Rehman, S. Make Your Child Multilingual!: The 10 Step Success Plan to Raising Bilingual / Workbook edition [Текст] / S. Rehman. – Seattle: CreateSpace, 2010. – 110 p.
232. Ronjat, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue [Текст] / J. Ronjat. – Paris: Champion, 1913. – 155 p.
233. Rowe, M. L. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill [Текст] / M. L. Rowe // Journal of Child Language. 2008. – Vol. 35, №1. – Pp. 185-205.
234. Saunders, G. Bilingual children: Guidance for the family [Текст] / G. Saunders. – Clevedon: Multilingual Matters, 1982. – 278 p.
235. Saunders, G. Bilingual children: From birth to teens [Текст] / G. Saunders. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988. – 274 p.
236. Schwartz, M., Verschik, A. (eds). Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction [Текст] / M. Schwartz, A.

- Verschik. – Heidelberg: Springer Verlag, 2013. – 295 p.
237. Schwartz, M., Verschik, A. Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction [Текст] / M. Schwartz, A. Verschik // M. Schwartz, A. Verschik (eds). Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction. – Heidelberg: Springer Verlag, 2013. – P. 1-20.
238. Sebastian-Galles, N. Native-language sensitivities: Evolution in the first year of life [Текст] / N. Sebastian-Galles // Trends in Cognitive Sciences. – 2006. – Vol. 10. – P. 239–241.
239. Serratrice, L. The bilingual child [Текст] / L. Serratrice // T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (eds). The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, 2nd Edition. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. – P. 87-108.
240. Sohlman, E., Vilanen, H. Cross-border collaboration for promoting schoolchildren's Psychosocial well-being [Текст] / E. Sohlman, H. Vilanen // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovenssis». – Харва, 2008. – P. 65-72.
241. Steiner, N., Hayes, S. L. 7 Steps to raising a bilingual child [Текст] / N. Steiner, S. L. Hayes. – New York, etc.: Amacom, 2008. – 225 p.
242. Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M., Stumper, B. Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory [Текст] / G. Szagun, C. Steinbrink, M. Franik, B. Stumper // First Language. – 2006. – Vol. 26. – P. 259–280.
243. Thal, D., Jackson-Maldonado, D., Acosta, D. Validity of a parent report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers [Текст] / D. Thal, D. Jackson-Maldonado, D. Acosta // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2000. – Vol. 43. – P. 1087–1100.
244. Thordardottir, E. T., Ellis Weismer, S., Evans, J. Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds [Текст] / E. T. Thordardottir, S. Ellis Weismer, J. Evans // First Language. – 2002. – Vol. 22. – P. 3–28.

245. Tokuhama-Espinosa, T. Raising multilingual children: Foreign language acquisition and children [Текст] / Т. Tokuhama-Espinosa. – Santa Barbara: Praeger, 2000. – 240 p.
246. Topaj, N. Developing cross-linguistic multifunctional materials for language support in Russian-German bilingual children [Текст] / N. Topaj // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2012. – С. 478-482.
247. Wang, X. Growing up with three languages: Birth to Eleven (Parents' and Teachers' Guides) [Текст] / X. Wang. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – 200 p.
248. Wattendorf, E., Festman, J., Westermann, B., Keil U., Zappatore, D., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.-W., Münte, T. F., Rager, G., Nitsch, C. Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions [Текст] / E. Wattendorf, J. Festman, B. Westermann, U. Keil, D. Zappatore, R. Franceschini, G. Luedi, E.-W. Radue, T. F. Münte, G. Rager, C. Nitsch // International Journal of Bilingualism. – 2014. – Vol.18, № 1. – P. 4-66.
249. Wong Fillmore, L. Loss of family languages: Should educators be concerned? [Текст] / L. Wong Fillmore // Theory into Practice, 2000. – Vol. 39, № 4. – P. 203–210.
250. Zentella, A. C. Latino/a languages and identities [Текст] / A. C. Zentella // M. Suárez-Orozco, M. Páez (Eds.). Latinos: Remaking America. – Berkeley, CA: University of California Press, 2002. – P. 321-338.

Электронные ресурсы

1. Beck, A. Why Raising a Bilingual Child Is Very, Very Simple – and Very, Very Difficult // Bilingual Monkeys, 2014. URL: <http://www.multilingualliving.com/2014/01/13/why-raising-bilingual-child-very-simple-very-difficult>. (Дата обращения: 19.01.2014).

2. Bilingual Age English // Bilingual Age – Семейная языковая академия.
URL: <http://bilingualage.com/en/> (Дата обращения: 5.02.2013).
3. Bilingual Age Russian // Bilingual Age – Семейная языковая академия.
URL: <http://bilingualage.com/ru/> (Дата обращения: 5.02.2013).
4. Çinarbaş I. Lost between Languages // URL:
https://www.academia.edu/5776655/Language_Auto_Ethnography. (Дата
обращения: 21.01.2014).
5. Felix, A. A. M. How to start with bilingualism at home // The magic of play,
13.05.2013. URL: <http://www.angeliquefelix.com/blog/how-to-start-with-bilingualism-at-home> (Дата обращения: 11.01.2014).
6. Flores, A. How Monolingual Parents Can Raise a Bilingual Child // Babble,
24.01.2014. URL: <http://www.babble.com/babble-voices/ana-flores-besos/how-monolingual-parents-can-raise-a-bilingual-child/> (Дата
обращения: 15.03.2014).
7. Heller, C. Bilingual Children: Why You Really, Really, Really Should Start
When They Are Young // Multilingual Living, 30.01.2014. URL:
<http://www.multilingualliving.com/2014/01/30/bilingual-multilingual-children-really-should-start-when-young/> (Дата обращения: 6.03.2014).
8. How Does a Monolingual Parent Raise Bilingual Children? // Moms gone
global, 03.10.2010. URL: <http://www.momsgoneglobal.com/how-does-a-monolingual-parent-raise-bilingual-children> (Дата обращения: 16.03.2011).
9. Kaufman, C. Managing a Dual Language Household // PAPA 911: A Resource
for Dads, 15.02.2014. URL: <http://www.papa911.com/managing-a-dual-language-household/> (Дата обращения: 6.02.2014).
10. Lapuerta, A. Trilingualism? Just Do It! // Multilingual Living, 23.05.2010.
URL: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/23/trilingualism-just-do-it/>
(Дата обращения: 16.03.2014).
11. Leskowicz, Guest Post: If At First You Don't Succeed, You May Be the
Minority Language Parent // Bilingual Monkeys, 19.03.2014. URL:

- <http://bilingualmonkeys.com/if-at-first-you-dont-succeed-you-may-be-the-minority-language-parent>. (Дата обращения: 23.03.2014).
12. Marian, V., Shook, A. The cognitive benefits of being bilingual // The Dana Foundation: Your gateway to responsible information about the brain, 31.10.2012. URL: https://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/ (Дата обращения: 25.03.2014).
13. Meade, S. Raising Trilingual Children? An Interview Not to Miss! // InCultureParent. URL: <http://www.incultureparent.com/2014/01/raising-trilingual-children-an-interview-not-to-miss/> , дата публикации: 16 января 2014 г. (Дата обращения: 25.01.2014).
14. Multilingual Children's Association // URL: <http://www.multilingualchildren.org>. (Дата обращения: 25.03.2014).
15. Multilingual Living // URL: <http://www.multilingualliving.com/> (Дата обращения: 15.02.2013).
16. Schnier, A. Mommy daj hand // Parenting Club, 24.03.2014. URL: <http://parentingclub2014.wordpress.com/2014/03/24/mommy-daj-hand/> (Дата обращения: 25.03.2014).
17. The importance of monolingual situations for bilingualism // On raising bilingual children, 08.10.2012. URL: <http://onraisingbilingualchildren.com/2012/10/08/the-importance-of-monolingual-situations-for-bilingualism/> (Дата обращения: 20.03.2013).
18. Williamson, O. Взгляд с другой стороны // Семейная языковая академия, 2011. URL: <http://bilingualage.com/ru/another-opinion/>. (Дата обращения: 5.02.2013).
19. Williamson, O. Профессиональный взгляд – опыт лингвиста и педагога // Семейная языковая академия, 2011. URL: <http://bilingualage.com/ru/linguist-opinion/>. (Дата обращения: 7.04.2013). – (2011а).
20. Williamson, O. Трудности и радости двуязычного воспитания // Семейная

языковая академия, 2011. URL: <http://bilingualage.com/ru/difficulties-bilingual-upbringing/>. (Дата обращения: 7.04.2013). – (2011б).