

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

**Кафедра английского языка
и методики его преподавания**

Особенности русской и английской речи детей-билингвов

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ (МАГИСТЕРСКАЯ) РАБОТА

**студентки 3 курса 301 группы
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
профиль – «Иностранные языки в контексте современной культуры»
факультета иностранных языков и лингводидактики**

Еремеевой Александры Александровны

**Научный руководитель
доцент каф. английского языка и
методики его преподавания
канд. филол. наук, доцент**

_____ Т. Н. Александрова
подпись, дата

**Зав. кафедрой
английского языка и
методики его преподавания
канд. пед. наук, доцент**

_____ Г.А. Никитина
подпись, дата

Саратов 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 Теоретические основы билингвизма	8
1.1 Понятие билингвизма как многозначного термина	8
1.2. Детский билингвизм и критерии его описания	18
1.3 Методы и результаты изучения речи детей-билингвов.....	29
1.3.1 Детская речь как предмет изучения онтолингвистики.....	29
1.3.2 Методы изучения детской речи.....	31
1.3.2.1 Особенности разных методов наблюдения как основного способа исследования детской речи	32
1.3.2.2 Специфика срезовых исследований.....	35
1.3.3 Особенности речи детей-билингвов.....	39
1.3.3.1 Понятие интерференции	43
1.3.3.2 Специфика речевых ошибок детей-билингвов.....	47
Выводы по главе 1	49
ГЛАВА 2 Особенности речи русско-английских билингвов	52
2.1 Языковая картина семьи.....	52
2.2 Разработка опросника.....	53
2.3 Особенности русской речи информантов.....	56
2.4 Особенности английской речи информантов.....	61
Выводы по главе 2.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	65
ПРИЛОЖЕНИЕ А Анкета для родителей.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Задания на знание русского языка.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ В Транскрибация аудиозаписей (русский язык).....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Задания на знание английского языка.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Ответы. Английский язык.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Одним из процессов, определяющих развитие человечества на рубеже второго-третьего тысячелетий, стала глобализация. Как отмечает О. М. Рябцева, «начало новой эры – это время создавать целостное информационное пространство культуры, которое объединит все самое интересное в науке, философии, лучшее в искусстве и многовековой духовный опыт, накопленный человечеством» [27, с. 117].

С одной стороны, существенно усилился процесс миграции населения, следствием которого стал рост межэтнических браков. В межнациональных семьях обычно дети хотя бы на элементарном уровне знакомятся и с языком отца, и с языком матери, то есть одновременно слышат речь по крайней мере на двух языках. Если языком социума является третий язык, отличный от родных языков родителей, ребенок растет в условиях полилингвизма. С другой стороны, развитие интернета привело к динамичному развитию дистанционного общения между представителями разных стран. Рост коммуникации возможен лишь в том случае, если люди владеют общим языком. Поэтому знание хотя бы одного иностранного языка наравне с родным фактически становится нормой. Всё чаще школьники и студенты изучают два и более иностранных языка. Все перечисленные факторы ведут к распространению многоязычия. Уже сейчас 70% населения земного шара является билингвальным. Каждые пять лет количество двуязычных людей увеличивается на 9%, 28% европейцев говорят сейчас на трёх языках.

Безусловно, распространение двуязычия ставит перед гуманитарными науками целый ряд вопросов. Сегодня феномен билингвизма является предметом рассмотрения лингвистики, социологии, культурологии, психологии, педагогики, логопедии. Особый интерес представляет детский билингвизм, который зачастую развивается стихийно и оказывает существенное влияние на речь и характер детей и подростков. Н. Г. Чиршева среди основных черт речи билингвальных людей называет «взаимодействие языков, основными формами которого являются интерференция и

переключение кодов» [39, с. 148] – в детской речи данные явления занимают особое место.

Изучение речи билингвальных людей, в том числе детей, особенно активно ведется со середины XX века. На рубеже тысячелетий в науке даже возникло представление, что большинство проблем, связанных с двуязычием, уже получили должное освещение. Тем не менее, полемику вызывает и само определение билингвизма; дискуссионным остаётся вопрос о том, как влияет на психоэмоциональное и интеллектуальное развитие личности ранний билингвизм; неясно, с помощью каких методик можно помочь билингвам избавиться от недостатков речи. Решить данные проблемы позволит лишь сбор, систематизация и анализ конкретного речевого материала, последовательное беспристрастное осмысление языковых явлений, отличающих речь билингвальных и полилингвальных детей от речи их монологических сверстников. Подобные исследования ведутся не только лингвистами, в центре внимания которых находятся языковые явления и процессы, но и психологами, педагогами, логопедами. В связи с этим в выпускной квалификационной работе мы обратились к теме *«Особенности русской и английской речи детей-билингвов»*.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что, несмотря на существенный рост билингвальных людей в современном обществе, научных работ, в которых систематизируются речевые ошибки информантов, владеющих одновременно двумя и более языками, недостаточно. В частности, из-за дефицита осмысленных фактов невозможно однозначно ответить на вопрос о том, рассматривать ли недостатки речи детей-билингвов как проявления речевых расстройств и предмет для логопедической работы. Современная педагогика нуждается в научно обоснованных методах оценки состояния речи у школьников с билингвизмом, а также методиках коррекции патологий речевого развития детей-билингвов.

Объект исследования – фрагменты речи детей-билингвов на русском и английском языках.

Предмет исследования – особенности речи детей-билингвов в условиях языковой и внеязыковой среды.

Цель выпускной квалификационной работы – исследование особенностей русской и английской речи детей-билингвов.

В соответствии с целью исследования в работе решаются следующие **задачи**:

- изучить основные подходы к феномену билингвизма в современном отечественном и зарубежном языкознании;
- выделить и проанализировать основные принципы классификации билингвизма, а также охарактеризовать своеобразие детского билингвизма и способы его изучения;
- выполнить анализ и систематизацию основных ошибок в детской речи на русском и английском языках, а также охарактеризовать предпосылки к их появлению.

В работе использовались такие **методы исследования**, как наблюдение, анализ, дедукция, индукция, статистическая обработка, анализ языковых форм и ошибок.

Методологической и теоретической базой работы послужили труды отечественных и зарубежных языковедов, посвящённые проблеме билингвизма. В частности, магистерское исследование выполнено с опорой на концепции В. А. Аврорина, С. В. Андреевой, О. В. Баженовой, У. Вайнраха, Е. М. Верещагина, Т. А. Гридиной, М. Б. Елисеевой, Е. Ю. Протасовой, Н. Г. Чиршевой и многих других.

Материалом исследования служит речь двух сестер полиязычных сестер – Жюльет Эмми, 12 лет, владеет четырьмя языками, и Лея Анжелик, 10 лет, владеет пятью языками.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном рассмотрении особенностей речи детей-билингвов на двух языках, оба из которых являются родными для родителей и при этом не относятся к языкам общения социума, в котором находятся школьницы.

Теоретическая значимость выполненного исследования заключается в пополнении и расширении знаний о речевых ошибках би- и полилингвов. Представленный материал позволит углубить понимание детского двуязычия как лингвистического феномена.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты полученного исследования могут использоваться преподавателями, аспирантами и студентами высших учебных заведений филологического профиля на занятиях по таким дисциплинам, как «Стилистика», «Лексикология», «Фонетика» «Грамматика», «Межкультурная коммуникация» и др., а также педагогами средних школ и логопедами, работающими с двуязычными детьми.

Апробация исследования проводилась в Саратовском национальном исследовательском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского с сентября 2016 г. по декабрь 2018 г. на факультете иностранных языков и лингводидактики.

Структура работы определена целью и задачами исследования, логикой раскрытия темы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 43 наименований, а также пяти приложений.

Во введении обосновывается актуальность работы, формулируются цели и задачи исследования, а также его теоретическое и практическое значение, указываются методы анализа.

В первой главе исследуются теоретические основы билингвизма. Объектом рассмотрения становятся, во-первых, концепции билингвизма в рамках микро- и макросоциолингвистики, а также современные типологии индивидуального двуязычия. Особое внимание уделено феномену детского двуязычия и тем критериям, которые актуальны при его изучении (среди них коммуникативная активность, форма использования языка, сознательность формирования билингвизма и другие). Во-вторых, в работе освещены основные подходы к детской речи, выработанные современной онтолингвистикой, охарактеризованы и систематизированы методы изучения речи детей. В ходе

анализа выделены достоинства и недостатки лонгитюдных и срезовых исследований детской речи, а также обоснована необходимость комбинирования разных методов исследования. Третьим аспектом изучения стали особенности речи детей-билингвов. В центре исследовательского внимания находятся такие явления, как интерференция и переключения кодов. Завершает теоретическую главу обзор ошибок, которые наиболее распространены в речи детей-билингвов.

Во второй главе приводится анализ результатов экспериментального исследования речи тринадцатилетней Жюльет-Эмми и десятилетней Леи-Анжелик, которые с рождения живут в Люксембурге и при этом владеют русским и английским языком (эти языки являются родными для матери и отца соответственно). Первым аспектом исследования стала языковая картина семьи, в которой растут девочки. Затем описывается методология исследования, в частности, создание родительского опросника, работа с которым позволила уточнить важнейшие детали языкового развития информантов. Важнейшей частью работы является последовательный анализ особенностей русской и английской речи информантов, выявление и классификация ошибок в текстах детей-полилингвов.

В заключении подводится итог проведенной работы, формулируются общие выводы исследования.

В приложениях представлены анкета для родителей, позволившая охарактеризовать языковую картину семьи, задания на знание русского и английского языков, предложенные информантам, а также результаты их выполнения и диаграмма, показывающая частоту ошибок различного типа в речи детей-полилингвов.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВИЗМА

1.1 Понятие билингвизма как многозначного термина

Несмотря на то, что понятие «билингвизм» вошло в науку достаточно давно, на сегодняшний день в рамках гуманитарных исследований оно не имеет единого определения. Начнём с анализа внутренней формы языковой единицы. В слове можно выделить два латинских корня: *bi-* («двойной, двоякий») и *lingua* («язык»). Иначе говоря, билингвизм – это двуязычие, то есть «владение двумя языками (или диалектами), каждый из которых выбирается в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации» [28, с.86–87].

В дальнейшем в рамках нашей работы термины билингвизм и двуязычие будут использоваться в качестве синонимов, однако есть исследователи, которые настаивают на том, что термины не являются эквивалентными. В частности, термин двуязычие применяется в том числе для описания ситуации в социуме. Под ним понимается сосуществование двух языков в рамках одного языкового (речевого) коллектива, использующего эти языки в различных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта. В рамках данной работы термин «двуязычие» употребляется в более узком смысле.

В литературе выделяют три основных позиции по отношению к билингвизму. В рамках первой под билингвизмом понимается практика попеременного использования двух языков (У. Вайнрайх, Э. Хауген, Е.М. Верещагин и др.). В рамках второго – возможность осуществлять на двух языках успешную коммуникацию, хотя бы на минимальном уровне (В. Н. Ярцева, Н. Б. Мечковская). В рамках третьего – одинаково совершенное владение разными языками (Л. Блумфилд, О. С. Ахманова, Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко).

Наличие значительно различающихся подходов к феномену двуязычия порождает множество вопросов. Во-первых, разные учёные по-разному отвечают на вопрос о том, кто владеет двумя языками – индивид, семья,

национальная общность или целый народ. Во-вторых, неоднозначно определяется, насколько хорошо должен владеть человек вторым языком, чтобы принадлежать к двуязычным. В-третьих, дискуссионным представляется вопрос о том, насколько должны различаться языки, которыми владеет человек: может ли быть один язык диалектным, а другой – литературным, или же в случае двуязычия речь должна идти о двух разных, даже неродственных языках.

Билингвизм в рамках макросоциолингвистики и микросоциолингвистики

Макросоциолингвистика изучает языковые процессы, которые характерны для крупных социальных объединений (стран, регионов, а также многочисленных социальных групп).

Самая широкая трактовка билингвизма связана с особенностью коммуникации в большой национальной или социальной общности, например, когда в государстве или в одном из его регионов сразу два языка (или более) имеют статус государственных. Подобная ситуация весьма распространена. Так, в Люксембурге статус официальных имеют три языка – французский, немецкий и люксембургский (речь идет об одном из прирейнских диалектов немецкого, в который вошли заимствования из французского). В Канаде официальный статус имеют английский и французский языки, хотя франкоговорящие граждане живут лишь в двух провинциях. В Республике Татарстан Российской Федерации наряду с русским статус государственного имеет татарский язык.

К осмыслению двуязычия государств и регионов обращался Л. В. Щерба. В частности, он сформулировал определение двуязычия как «способности тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [40, с. 313]. Ученый отмечал, что при двуязычии может идти речь как о различных языках, так и вариантах одного языка – диалектах или социолектах. Исследователь выделяет два вида двуязычия. В рамках первого вида – **чистого двуязычия** – лежит языковая ситуация, когда разные языки взаимно

исключают друг друга, к примеру, в семье мигрантов ребёнок дома общается только на родном языке, а в школе – только на иностранном. Второй противоположный тип двуязычия подразумевает взаимовлияние разных языков. Допустим, члены одной русскоговорящей семьи долгое время находятся за рубежом, хорошо овладели иностранным языком и поэтому практически не замечают, что в общении между собой русские слова начинают заменять иностранными.

Коллективный билингвизм делят на **полный**, или **сплошной**, когда двумя языками владеют все без исключения представители этнических или социальных групп, и **частичный**, или **групповой**, то есть двуязычие, характерное для отдельных социальных групп (например, торговцев, врачей или моряков).

В качестве частного случая двуязычия можно рассматривать диглоссию. Под этим термином понимается функциональное распределение языков, при котором один из них признается «высоким», а другой принят в бытовом общении. Например, диглоссия была характерна для российского дворянского общества XVIII века, когда в салонах было принято говорить исключительно по-французски, а в бытовых сферах, в частности, в общении со слугами пользовались русским языком. Сегодня диглоссия распространена в арабских странах: языком науки, религии и образования в них является арабский литературный язык, а в повседневном общении, неофициальных телепрограммах и начальной школе используются диалекты арабского языка. В. Д. Стариченок относит к диглоссии и сосуществование разных функциональных стилей в составе современного литературного языка [28, с. 174].

Микросоциолингвистика, в противоположность макросоциолингвистике, «занимается скорее индивидуальной речью в социальном контексте» [9, с. 19]. При таком подходе, который в большей степени будет характерен для нашей работы, исследование сосредоточено на

одном носителе языка – билингве, то есть человеке, который владеет двумя или более языками.

Типология индивидуального билингвизма

Для У. Вайнрайха билингвизм представляет собой «практику попеременного пользования двумя языками. Лица, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [8, с. 22]. Поскольку речь идёт об индивидуальном билингвизме, важно учитывать целый ряд факторов, при которых билингвизм был сформирован, а также степень владения иностранным языком. Приведем ряд наиболее распространенных классификаций билингвизма.

1) В зависимости от степени родства языков, которыми владеет индивид, выделяется **близкородственный** (например, русско-белорусский) и **неблизкородственный** (англо-китайский) билингвизм. Е. А. Коновалова [18] пишет, что при общении двух индивидуумов, владеющих родственными языками, коммуникация будет возможна, даже если ни один из них не принадлежит к билингвам. В связи с этим филолог предлагает владение двумя генетически близкими языками рассматривать за пределами феномена билингвизма.

2) Билингвизм классифицируют в зависимости от уровня владения языком и особенностей мышления человека на **непосредственный** и **опосредованный**. Классификация, в основе которой лежит связь речи и мышления, была предложена Б. В. Беляевым, а сами типы двуязычия – *непосредственный* и *опосредованный* – введены в научный оборот Е. М. Верещагиным. При непосредственном билингвизме человек мыслит на обоих языках, он одинаково быстро строит на них суждения. При опосредованном билингвизме носитель языка вначале строит фразу на том языке, который знает более досконально (чаще на родном), а затем переводит ее на второй язык. Непосредственный билингвизм также называют **координационным** (или **полным**), то есть таким билингвизмом, при котором все мыслительные операции могут проходить на двух языках. Ему противостоит

субординационный (неполный) билингвизм. Резкой границы между координационным и субординационным билингвизмом не существует: практика и погружение в языковую среду способны ускорить переход от неполного билингвизма к полному.

3) Н. Г. Чиршева предлагает классификацию носителей двух и более языков с точки зрения билингвальной компетенции. Она выделяет эквилингвизм, то есть ситуацию, когда человек идеально в одинаковой степени владеет обоими языками и может использовать их во всех жизненных ситуациях. Тех носителей языка, компетенции которых развиты в недостаточной мере, предлагается рассматривать как полубилингвов. Кроме того, ученым выделяется доминантный билингвизм, то есть такое двуязычие, при котором компетенции в одном из языков превышают уровень владения другим языком.

4) Нужно отметить, что на сегодняшний день в науке является дискуссионным вопрос о степени владения разными языками билингва. Одни теоретики настаивают на том, что под билингвизмом следует понимать только те случаи, когда «совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка» [7, с. 70]; иначе говоря, билингвизм заключается «в одинаковом владении двумя языками» [7, с. 70]. Данная формулировка принадлежит американскому лингвисту Л. Блумфилду. В том же ключе билингвизм понимается В. А. Аврориным: «Двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1, с. 51]. Критики описанного подхода высказывают сомнения относительно того, что к билингвам можно отнести лишь тех людей, которые владеют разными языками на высочайшем уровне. Понятие «в совершенстве» представляется не совсем точным, поскольку даже родным языком далеко не каждый способен овладеть идеально. По мнению Дж. Макнамары [45, с. 80–97], индивида стоит рассматривать в качестве билингва, если он хотя бы в какой-то степени владеет четырьмя модальностями – говорение, аудирование (слушание), письмо или чтение. В. Д. Стариченок [28, с. 87], классифицируя

билингвизм, выделяет **рецептивный** (билингв лишь воспринимает чужой язык, но не говорит на нём) и **продуктивный**. Таким образом, составитель словаря относит к билингвизму более широкий круг явлений, чем ученые, позиции которых охарактеризованы выше.

Е. М. Верещагин предлагает трехуровневую классификацию билингвизма: **рецептивный** (билингв способен воспринимать речевые произведения, созданные на отличном от его родного языка); **репродуктивный** (билингв воспроизводит услышанное и прочитанное); **продуктивный** (двуязычие, при котором билингв самостоятельно создаёт речевые произведения на двух языках). Наличие подобных градаций в лингвистических концепциях говорит о том, что исследователи причисляют к двуязычным не только тех индивидуумов, которые владеют неродным языком в совершенстве, но и людей, которые поверхностно знают языки.

5) Если условиться, что к билингвизму можно относить не только те случаи, когда говорящий одинаково хорошо владеет изучаемым с рождения и неродным языком, рационально выделить разные степени мастерства использования разных коммуникативных систем. Так, билингвизм бывает **сбалансированный**, когда человек в равной мере владеет двумя языками, и **несбалансированный**, когда говорящий с разной степенью успешности общается на двух языках. Во втором случае один язык является **доминантным**, т. е. представляет собой опорную систему, к которой говорящий обращается в тех случаях, когда испытывает трудности с выбором слова в изучаемом языке. Отметим, доминантным может стать тот язык, который билингв освоил как иностранный. Это характерно для ситуаций, когда человек длительное время находится в эмиграции, постоянно совершенствует знание неродного языка и при этом практически не общается на родном – в этом случае уровень владения родным языком неизбежно снижается.

6) Можно выделить **чистый** и **смешанный** билингвизм. При чистом двуязычии человеком используются разные языки в отличающихся языковых ситуациях, например, дома – только родной, а на работе – второй язык. К

смешанному билингвизму исследователи относят такой, при котором в одной коммуникативной ситуации носитель языка может переходить с одного языка на другой.

7) В зависимости от формирования билингвизм выделяют **естественный** и **искусственный**. При естественном билингвизме овладение разными языками происходит в детстве, когда ребёнок неосознанно перенимает один язык у отца, а другой – у матери или у других представителей близкого окружения. Искусственный билингвизм возникает в ситуации, когда человек целенаправленно изучает второй язык, допустим, чтобы переехать в другую страну или стать переводчиком. Отметим, современная методика изучения иностранных языков предполагает создание ситуаций, имитирующих естественную жизнь: ролевые игры, инсценировки на изучаемом языке, полное погружение, когда педагог во время урока не пользуется родным языком, а даёт пояснения ученикам лишь на иностранном. Погружение в языковую среду позволяет ускорить процесс изучения иностранного языка.

8) Исследователи фиксируют **контактное** двуязычие, которое возникает при коммуникации разных языковых групп, и **неконтактный** тип двуязычия, когда билингв не находится в непосредственном контакте с носителями изучаемого языка. В зависимости от типа приходится использовать существенно отличающиеся методики изучения второго языка.

9) Вслед за У. Вайнрайхом двуязычие можно классифицировать на основе мыслительных операций, которые совершает билингв. Исследователь выделил три типа билингвизма: **составной**, при котором одной коммуникативной единице соответствуют два способа реализации; **координативный**, когда каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий; **субординативный**, то есть тот тип билингвизма, при котором система второго языка выстраивается на системе первого. Так происходит на начальных этапах изучения иностранного языка, например, в школе. Мы имеем в виду ситуации, когда учащиеся знакомятся с иностранным языком лишь на уроках.

10) Исследователи говорят о наличии **автономного** билингвизма, когда языки усваиваются человеком без последовательного соотнесения их между собой. Ему противопоставляется **параллельный** билингвизм, когда освоение последующего языка происходит с опорой на систему ранее освоенного.

11) Можно провести более детальную классификацию билингвизма на основе возраста, в котором человек усвоил второй язык. В частности, Г. Н. Чиршева [37, с. 58] выделяет **младенческий** билингвизм, при котором ребенок попадает в разноязычную среду в возрасте до одного года; **детский** билингвизм, формирование которого происходит в возрасте от 1 года до 12 лет; **подростковый** билингвизм, в рамках которого изучение второго языка начинается с 12 до 18 лет; а также **взрослый** билингвизм. Младенческий билингвизм, а также отдельные случаи детского билингвизма, когда освоение второго языка происходит в возрасте до трёх лет, рассматриваются исследователями как **одновременный** билингвизм, то есть билингвизм, при котором освоение двух языков происходит параллельно (остальные случаи в рамках данной классификации относятся к **последовательному** билингвизму). Одновременный билингвизм всегда бывает естественным.

Итак, наличие различных классификаций билингвизма свидетельствует, с одной стороны, о сложности и многогранности лингвистического явления. С другой стороны, двуязычие представляет собой явление, изучаемое в различных научных парадигмах, именно поэтому оно получает разные трактовки. Рассмотрим основные аспекты анализа двуязычия.

Вслед за С. В. Андреевой мы будем учитывать следующие аспекты изучения билингвизма:

- **Лингвистический аспект** изучения билингвизма состоит в анализе особенностей использования одним индивидуумом разных языков. Предметом изучения становится прежде всего интерференция, то есть процесс и результат влияния системы родного для билингва языка на систему изучаемого иностранного языка. Ю. А. Жлуктенко [17, с. 64] к признакам лингвистической интерференции относит, во-первых, использование «чужого» языкового

материала в контекстах изучаемого языка; во-вторых, образование языковых единиц по моделям, заимствованным из известного билингву языка; в-третьих, наделение единиц системы функциями, которые присущи их иноязычным эквивалентам; в-четвертых, стимулирующее или задерживающее воздействие единиц данной системы на функционирование единиц или моделей другой; в-пятых, копирование моделей одной системы с помощью средств другой системы.

- В рамках **психологического аспекта** ученые сосредоточены на специфике речевых психофизиологических механизмов, позволяющих человеку говорить на двух языках. В его рамках изучается, во-первых, механизм восприятия системы второго языка, во-вторых, воздействие билингвизма на особенности мышления индивида. Значительный вклад в изучение психологического аспекта внесли Л. С. Выготский, Е. М. Верещагин, Н. В. Имедадзе, А. А. Леонтьев и другие.

- С точки зрения **педагогики** билингвизм изучали В. А. Аврорин, Т. М. Савельева и другие. Представители данного направления сосредоточены прежде всего на психолого-педагогических предпосылках формирования билингвизма. Также учёные фокусировались на способах мотивации учащихся к изучению иностранного языка и занимались разработкой методологии изучения языков и подготовки дидактических материалов.

- **Социологический аспект** предполагает осмысление тех общественных функций, для осуществления которых в современном обществе необходимо знать более одного языка. К предмету социологических исследований относятся, во-первых, распространение двуязычия в различных социально-профессиональных группах многонациональных трудовых коллективов; во-вторых, функции билингвизма в различных сферах жизни, в частности, бытовой, производственной, научной, духовной; в-третьих, воздействие на двуязычие экстралингвистических факторов: классовых, этнических, демографических; в-четвёртых, каналы формирования двуязычия;

в-пятых, соотношение национального языка и языка межнационального общения в процессе двуязычия [3, с. 36].

- **Литературно-художественный аспект** находит место при анализе произведений писателей-билингвов, то есть авторов, которые пишут художественную прозу на двух и более языках. Также исследователей интересует особенности восприятия словесного искусства билингвальными социумами. Отметим, изучение средств выразительности писателей-билингвов представляет собой особое поле филологических исследований. Не однажды отмечалось, что знание второго языка даёт авторам художественных текстов дополнительный материал для создания художественных образов. «Двуязычие – это фактор интеллектуального раскрепощения; не зная другого языка, нельзя по-настоящему знать и своего, как нельзя полноценно мыслить одним полушарием мозга или воспринимать объемно краски и звуки мира одним глазом или одним ухом» [42, с. 223]. Двуязычие качественно преобразует художественное творчество.

В XX веке известность обрели ряд писателей, которые создавали произведения не на родном языке. Среди них Дж. Конрад, Д. Джойс, С. Беккет, В. Набоков, П. Целан, А. Кристоф. Среди причин, побудивших литераторов обратиться к иностранным языкам, можно выделить индивидуальные лингвистические и культурологические пристрастия, потребность вступить в диалог с гораздо большим количеством читателей, чем та аудитория, которая владеет языком писателя (известны случаи, когда представители малых народностей переходили на языки межнационального общения). Также к иностранным языкам обращались писатели-эмигранты, например, В. В. Набоков. Порой иностранный язык кажется писателю более богатым или подходящим для выбранной им темы.

В рамках магистерского исследования билингвизм и двуязычие понимаются нами как синонимы. Мы будем рассматривать билингвизм с лингвистической точки зрения, то есть центральным предметом интереса для нас будут языковые факторы, имеющие место в речи двуязычных людей. Мы

сосредоточимся на исследовании особенностей речи детей-билингвов в условиях языковой и внеязыковой среды, поэтому нам важно сфокусироваться на осмыслении феномена детского билингвизма в научной литературе.

1.2 Детский билингвизм и критерии его описания

Специфика детского билингвизма

Вслед за Г. Н. Чиршевой под детским билингвизмом мы будем понимать «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями» [37, с. 46]. О. В. Баженова предлагает рассматривать в качестве ребенка-билингва такого ребенка, «который может в достаточной мере понимать и говорить на двух языках и “на равных” взаимодействовать с представителями двух культур» [6, с. 6]. При рассмотрении детского билингвизма необходимо учитывать в первую очередь не близость языка ребенка к узуальной норме, а соответствие языковых навыков возрасту.

Для описания детского билингвизма необходимо обратить внимание прежде всего на условия его формирования, отличающие собственно детский (зачастую естественный) билингвизм от взрослого, искусственного. Баженова выделяет следующие черты этого феномена:

- При искусственном билингвизме один язык, познаваемый с рождения, приобретает для индивида значение родного языка – универсальной базы, с которой соотносятся все другие языки. Остальные коммуникативные системы имеют характер вторичных. Если же ребенок с младенческого возраста усваивает два языка, у него фактически нет ощущения уникальности родного языка. Соотношение языков по уровню владения ими может существенно изменяться в зависимости от окружения, специфики коммуникативных ситуаций вплоть до полного забвения одного из языков. В научной литературе не раз описывались примеры, когда билингвальный ребенок в разные периоды жизни лучше владел то одним, то другим языком. Исследователи акцентируют внимание на нестатичности владения ребенком разными языками. В

современных лингвистических исследованиях проанализированы несколько вариантов трансформации билингвизма. Среди них **языковая аттриция** (деградация одного языка); **фоссилизация** (остановка развития одного языка); **смена языка**; **языковая смерть** (абсолютное забвение индивидом одной системы); **ревитализация** (под которой понимается возрождение употребления языка); **модернизация**.

- По мнению О. В. Баженовой, одно из различий между естественным и искусственным билингвизмом заключается в том, что естественный билингв способен полностью переключиться с одного языка на другой, с одной культуры на другую. У искусственных билингвов большинство мыслительных операций происходят на доминантном языке. Здесь оговоримся, что доминантный язык может меняться: если человек эмигрировал и практически не пользуется родным языком, роль доминантной может играть та коммуникативная система, которая изначально изучалась как иностранная. Более того, известны случаи, когда дети полностью забывали родной язык, если семья переезжала в другую страну, когда ребёнок был дошкольником.

- Особенность детского билингвизма заключается в том, что картина мира ребенка-билингва может быть более многогранной, нежели у людей, изучивших иностранный язык в сознательном возрасте. При естественном билингвизме у людей обычно нет противопоставления «свой» – «чужой» по отношению к языкам и культурам. «Билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации. А благоприобретенный билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, надевание чужой маски на время спектакля под названием “общение”» [6, с. 22].

- Многие исследователи выделяют неординарные способности, присущие детям-билингвам. В частности, зачастую у них раньше формируются металингвистические навыки, чем у сверстников, то есть они начинают соотносить разные национальные языки как системы. У детей-билингвов чаще проявляется склонность к словотворчеству. С психологической точки зрения они отличаются общительностью. При двуязычии раньше может возникать

саморефлексия и критическая оценка окружающего мира. Дети-билингвы привыкают, что их речь постоянно оценивают как верную или неверную, поэтому незаметно для себя они начинают давать подобные оценки самостоятельно и более критично относиться к окружающему миру вообще. При этом нельзя отрицать и тех психологических проблем, которые могут возникнуть у двуязычных детей. В частности, трудности бывают связаны с недостаточным знанием основного языка общества, в котором они находятся, а также с отсутствием толерантности, терпимости к представителям другой национальности в ряде стран и сообществ.

Критерии детского билингвизма

Особенности детского билингвизма зависят от целого ряда условий, в которых воспитывался билингвальный ребенок. С одной стороны, среди критериев рассмотрения данного феномена можно выделить критерии, актуальные для двуязычия вообще (на них мы подробно останавливались в параграфе 1.1.). В частности, важно учитывать, во-первых, *способ формирования* билингвизма: существует детский естественный билингвизм, при котором ребенок с рождения овладевает двумя языками, и искусственный билингвизм, когда изучение языка начинается лишь в детском саду или в школе; во-вторых, *компетенции билингва* (идет ли речь о сбалансированном двуязычии или несбалансированном); в-третьих, *степень родства языков*.

В то же время стоит выделить ряд критериев билингвизма, которые имеют огромное значение для описания детского билингвизма и при этом не всегда учитываются при исследовании позднего, искусственного двуязычия или учитываются несколько в другом формате.

Коммуникативная активность

Давая определение двуязычию, многие исследователи акцентируют внимание на том, что билингв должен не только владеть двумя языками, но и успешно общаться на них. При анализе коммуникативной активности детей важно детально описывать два параметра.

1) *Темпоральный параметр*, то есть степень регулярности использования разных языков в общении. В ситуациях, когда ребёнок общается в течение большей части дня на одном языке, а вечером, в течение одного-двух часов, – на другом, степень знания разных языков будет неодинаковой. Ряд исследователей детского билингвизма считают обязательным самым подробным образом описывать, сколько времени билингвальный ребенок общается на одном языке, а сколько – на другом; с каким количеством людей коммуницирует ребенок на разных языках; на каких языках и в каком соотношении звучит разноязычная, не обращенная к нему напрямую речь, например, разговоры на улице, радио- и телепередачи и так далее.

2) *Функциональный параметр*, в рамках которого исследуется многообразие языковых ситуаций, в которые попадает ребенок-билингв. Например, если малыш мигрантов до двух-трёх лет основную часть времени проводил дома, где языком бытового общения был родной для его родителей язык, а затем пошел в детский сад, где общение происходит на другом языке, в первое время он может не понимать речи воспитателей и других детей. Позже ребенок-билингв способен усвоить неродной для его родителей язык на более высоком уровне, нежели национальный, особенно если в саду, в кружках, а затем в школе он будет проводить гораздо больше времени, чем дома, если во всех общественных местах говорят только на неродном для него языке.

Форма использования языка

Следующий параметр, который предлагается учитывать при анализе детского билингвизма, – это форма использования двух языков. Она может быть только устной, только письменной и двуединой. Г. Н. Чиршева в связи с этим выделяет несколько типов билингвизма. Прежде всего она останавливается на анализе *эквILINGгизма*, при котором двуязычные одинаково хорошо понимают устную речь на разных языках, свободно читают разноязычные тексты, могут грамотно выстраивать устные и письменные высказывания.

Билингвов, которые умеют читать на двух языках, но пишут только на одном из них, называют *рецептивно биграмотными*. Кроме того, возможен вариант, когда билингв владеет двумя языками только в устной форме, а чтение и письмо осваивает лишь на одном языке.

Необходимо подчеркнуть, что для органичного развития ребенка-билингва очень важно формировать у него, помимо навыков аудирования, навыки чтения и письма. В случае искусственного билингвизма чтение на иностранном языке позволяет существенно расширить словарный запас, прежде всего, за счёт абстрактной лексики, которая используется в быту гораздо реже, чем конкретная (в письменной речи, как правило, наоборот). Кроме того, чтение позволяет освоить билингву многообразие сложных грамматических и синтаксических конструкций. Билингв, читающий на разных языках, знакомится со всем его стилевым многообразием, тогда как человек, который осваивает только устную форму языка, в основном запоминает разговорные, зачастую сокращённые конструкции.

Сознательность формирования билингвизма

По данному критерию Н. Г. Чиршева предлагает выделять *сознательный* и *стихийный* билингвизм. Критерий сознательности детского двуязычия изучается в трех аспектах. Во-первых, важно учитывать, как к билингвальному воспитанию ребенка относятся родители. Еще на заре исследования двуязычия были описаны случаи, когда дети с рождения обучались языкам по тщательно продуманному алгоритму, например, мать общалась с малышом только на одном языке, отец – только на другом. Если родители планируют, в каких ситуациях на каком языке будут взаимодействовать с детьми, билингвы изначально начинают осознавать разные языки как изолированные, отдельно существующие коммуникативные системы. Такой способ обучения является более продуктивным. Очевидно, что для сознательного формирования детского двуязычия взрослыми должна быть выбрана определенная методика, от которой они не должны отступать.

Можно выделить пять основных стратегий, которые могут лежать в основе воспитания двуязычных детей.

1) **Персональный принцип**, в основе которого лежит стратегия *«один человек – один язык»*. При таком принципе возможны несколько отличающиеся друг от друга ситуации, которые неизбежно повлияют на развитие ребенка. Во-первых, ситуация межнациональных браков, при которых у супругов разные родные языки. Здесь надо учитывать также, совпадает ли язык одного из родителей с языком социума или общество говорит на ином языке, и ребенок развивается в условиях трилингвизма. Во-вторых, один из взрослых может выбрать для общения с чадом неродной для себя язык. Это может быть либо язык общества (если семья живёт в эмиграции), либо язык межнационального общения, к примеру, английский или эсперанто. Но тогда ребенок узнаёт язык от неносителя, что может привести к дополнительным ошибкам и искажению языковых единиц.

2) **Локальный принцип**, при котором выбор языка обусловлен ситуацией общения. Например, в семьях мигрантов дома говорят на родном для родителей языке, а во всех остальных случаях коммуницируют только на языке социума.

3) **Темпоральный принцип** подразумевает смену языков общения через заранее оговоренные промежутки времени. Такая стратегия гораздо менее распространена, чем первые две, потому что, с одной стороны, она труднореализуема. Если один язык совпадает с языком общества, то воспитание волей-неволей приходится строить по локальному принципу. С другой стороны, при темпоральном принципе для ребенка фактически отсутствуют сигналы, по которым он должен менять языковой код. Это является недостатком при систематическом обучении языкам.

4) **Предметно-тематический принцип** состоит в том, что один круг вопросов обсуждается с ребенком на одном языке, а другой – на втором. При раннем, домашнем обучении разным языкам такой принцип не очень

востребован, однако он может использоваться в системе школьного обучения, когда одни предметы преподаются на одном языке, а другие – на другом.

5) **Принцип постороннего слушателя** подразумевает, что родители общаются с ребенком на одном языке, а между собой говорят на другом. Получается, что язык общения родителей ребенок воспринимает как пассивный слушатель. Фактически такой принцип не ведет напрямую к формированию билингвизма, однако он может облегчить изучение второго языка – языка общения родителей – в дальнейшем (в детском саду, школе и т. п.).

Сознательному двуязычию противостоит стихийное двуязычие, для которого свойственна ситуация, когда родители не планируют заранее, на каком языке они будут общаться с ребенком, не контролируют время, которое их чадо проводит в разноязычном окружении. К стихийному билингвизму относят те случаи, когда дома дети общаются на одном языке, а на улице – на другом, постоянно смешивают языки, делают множество речевых ошибок, которые никем не отслеживаются и не исправляются. Н. Г. Чиршева отмечает, что результатом такого освоения разных языков может стать *полулингвизм*.

Во-вторых, при рассмотрении стихийности/сознательности билингвизма рационально учитывать степень осознанности подхода к изучению разных языков. Учёные, в частности, Т. Скутнабб-Кангас, характеризуя билингвизм, подчеркивает важность самоидентификации билингва – осознания человека, владеющего двумя языками, себя как двуязычного. Критики подобного подхода делают акцент на том, что самоидентификация свойственна лишь тем двуязычным, которые достаточно хорошо разбираются в лингвистике, воспринимают языки как системы. Ранний детский билингвизм начинается в то время, когда ребенок еще не осознает, что он общается на двух языках.

В-третьих, при анализе двуязычия приходится учитывать отношение к билингвам со стороны общества. С одной стороны, сегодня продолжают существовать некоторые мифы, касающиеся воспитания двуязычных детей, например, якобы усвоение сразу двух языков оказывает тормозящее действие на развитие детей. С другой стороны, социумом неоднозначно расцениваются

мигранты, особенно те из них, которые после переезда стремятся сохранить родные язык и культуру. Нередко семьи, общающиеся на незнакомом для окружающих языке, становятся объектом пристального внимания соседей или просто знакомых. У двуязычных детей могут возникнуть проблемы с адаптацией в школе вплоть до полного отчуждения коллективом. Если двуязычие ребенка воспринимается окружающими как инаковость, недостаток, оно может стать причиной формирования комплекса неполноценности, а также отказа от развития компетенций владения чужим для социума языком.

Чаще всего психологические трудности возникают в тех ситуациях, если семья попала в иноязычную среду, когда ребенок был уже в сознательном возрасте и, соответственно, знакомился с новым языком не с рождения, а спешно, зачастую стихийно. Нередко такие дети плохо понимают воспитателя в детском саду и учителя в школе, с трудом общаются со сверстниками, воспринимаются коллективом как белые вороны. В негативно настроенном сообществе они могут стать объектами травли: двуязычие в таких ситуациях воспринимается как изъян, а не как достоинство. Именно поэтому дети, сменившие страну, в которой живут, нередко нуждаются в особой педагогической и психологической поддержке.

Престижность языков

С отношением со стороны социума связан критерий престижности языков, который при описании детского двуязычия логично выделить отдельно. Он позволяет разделить билингвизм на два типа – *аддитивный* и *субтрактивный*. Аддитивный тип двуязычия подразумевает формирование билингвизма в таком обществе, в котором оба языка одинаково высоко оцениваются обществом. При этом «билингвальная речевая деятельность ребенка осуществляется в благоприятных условиях, оказывая положительное влияние и на его когнитивное развитие» [39, с. 69]. В качестве одного из следствий раннего билингвизма лингвисты выделяют то, что, повзрослев, дети-билингвы начинают с уважением относиться к разным языкам и культурам. Е.В. Шелестюк отмечает, что при аддитивном билингвизме ребенок «получает

знание иностранного языка и культуры в дополнение к родному языку и культуре», а при субтрактивном – «изучение иностранного языка и культуры наносит ущерб знанию собственных языка и культуры» [39]. Зачастую они отличаются значительно большей толерантностью, терпимостью, нежели их одноязычные сверстники.

Этнолингвистический критерий

При усвоении языка человек неизбежно осваивает элементы того этноса, которому принадлежит язык. Исходя из этого можно предположить, что естественные билингвы могут быть бикультурными личностями, которых в отличие от монокультурных невозможно отнести только к одной культуре. Феномен бикультурности имеет место прежде всего в биэтнических семьях, то есть в таких семьях, в которых родители принадлежат к разным национальностям. Также бикультурные дети могут расти в семьях мигрантов, при условии, что язык и культура родителей для ребенка столь же значимы, как культура той страны, в которой проживает семья. Равное значение двух культур для подрастающего билингва – пожалуй, идеальная ситуация, которая очень редко имеет место в реальной жизни. На практике одна из культур, как правило, является для билингва доминантной. Также отметим: первенство культур для двуязычных людей, в особенности, естественных билингвов, может меняться в разные периоды жизни.

Формирование бикультурности оказывается невозможным только в той ситуации, когда один из языков ребенок перенимает исключительно от взрослого, который не владеет в совершенстве языком, выбранным для общения с ребёнком. Например, дошкольник воспитывается в России русскими людьми, однако один из родителей много лет преподаёт английский и общается с ребенком только на английском языке. Очевидно, что взрослый в этой ситуации может поспособствовать формированию языковых компетенций у ребенка, но он не в силах в полной мере передать ему отличную от его собственной культуру, национальный менталитет.

В общем случае, как отмечает Н. Л. Вигель, «чем лучше человек говорит на каком-либо языке, тем больше культурных стереотипов он воспринимает, чем слабее языковые навыки, тем меньше он подвергается культурной адаптации» [11].

Периоды языкового развития билингва-дошкольника

Любой ребенок, в том числе билингвальный, проходит определенные этапы языкового развития, соответствующие его возрастным особенностям. Вслед за О. В. Баженовой мы будем учитывать следующие периоды формирования естественного двуязычия:

1) **В возрасте до 1 года** могут закладываться предпосылки к будущему билингвизму (или полилингвизму). В это время малыши сначала начинают реагировать на звуки, затем различать их и пытаться воспроизводить. Примерно с двух месяцев ребенку полезно слышать речь на двух языках, причем лучше, если взрослые используют каждый свой язык. Детям рекомендуется читать колыбельные, стихи, потешки и т. п. на разных языках.

2) **1 – 1,5 года** – ребенок, с которым с рождения общались на двух языках, понимает простейшие высказывания на обоих языках, произносит на них первые слова (мама, папа), запоминает свое имя, начинает выполнять простейшие просьбы.

3) **1,5 – 2 года** – время, когда в сознании ребенка за каждым предметом закрепляется одно слово на одном из языков. Тем важнее в это время общаться с детьми на двух языках для преодоления данной тенденции.

4) **2 – 3 года** – темпы речевого развития детей-билингвов несколько медленнее, чем их одноязычных сверстников.

5) **Около 3 лет** – ребенок начинает осознавать язык папы и язык мамы (если родители говорят с ним на разных языках) как отличающиеся языки. В возрасте 3–4 лет он активно сопротивляется двуязычию, пытается смоделировать один язык, включающий в себя наиболее простые слова разных взрослых.

6) **С 4 до 5 лет** – период, когда дети смиряются со своим двуязычием и стремятся общаться со взрослыми на том языке, который выбран ими с самого начала. В это время дети достаточно хорошо дифференцируют разные языки и стараются подбирать слова на разных языках, соответствующие вновь открывшимся понятиям.

7) **С 5 или 6 лет** у билингвов, которые достаточно хорошо освоили оба языка, наблюдается психологический комфорт и легкость общения на известных им языках даже с малознакомыми людьми. В предшкольном возрасте двуязычные дети зачастую развиваются быстрее, чем их одноязычные сверстники. Им свойственно более глубокое понимание основ языка и речи, нежели их ровесникам. Дошкольники старшего возраста, знакомые с разными языками, способны лучше, чем их ровесники-монолингвы, сравнивать как языки, которыми владеют, так и жизненные явления вообще. Нередко дети-билингвы в этом возрасте демонстрируют хорошую память и логическое мышление, несвойственные обычным детям их возраста.

8) **Возраст от 6 до 7 лет** Баженова рассматривает как время, когда у детей разделяется круг тем, которые им легче и привычнее обсуждать на одном и на другом языке. Например, дети мигрантов личные вопросы обсуждают с родителями на родном для них языке, а вопросы, касающиеся окружающего мира – на другом. Развитие первоклассника-билингва напрямую зависит от того, как расценят его способность к общению сразу на двух языках в школьном коллективе – как достоинство или как недостаток. Если в детском саду или школе находится ребенок, который не владеет языком общества, он нуждается в дополнительной психологической поддержке.

Итак, при описании детского билингвизма важно учитывать ряд критериев, применяемых при изучении любого двуязычия, однако зачастую на первый план выходят уникальные критерии, связанные с возрастом ребенка, спецификой языка его родителей, а также индивидуально-возрастными особенностями.

1.3. Методы и результаты изучения речи детей-билингвов

1.3.1 Детская речь как предмет изучения онтолингвистики

Прежде всего необходимо определить семантику понятия «детская речь». Этот термин является многозначным. Мы выделим два основных значения:

1) Под **детской речью** понимается «особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного возраста» [21]. В. Н. Ярцева отмечает, что в качестве детской речи можно рассматривать речь индивидуумов до восьми- девятилетнего возраста. Это речь, обусловленная возрастом и уровнем интеллектуального развития детей. Она содержит целый ряд специфических особенностей, не свойственных речи взрослых. Среди них выделяются *звуковые особенности* (специфическое произношение звуков и слов, замена одних звуков на другие, пропуск слогов и т. п.); *грамматические* (специфические конструкции, в том числе инновации, окказионализмы); *семантические* (специфика отбора лексики, множество слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, употребление слов не в том значении и т. п.).

2) Детская речь – это наука, изучающая процесс освоения детьми языка (прежде всего, родного, но речь может идти и о двух языках в случаях раннего билингвизма). Данную научную дисциплину называют также **онтолингвистикой**. В её поле зрения находится целый ряд вопросов:

- каким образом у детей формируются конкретные речевые навыки – произносительные, лексические, словообразовательные и др.?
- какими чертами характеризуется речевой навык у детей на разных стадиях развития?
- как увидеть процесс формирования речи в перспективе?

В научном дискурсе существует два основных подхода к детской речи. В рамках первого – так называемого *вертикального* подхода – единицы и категории детской речи сопоставляются с единицами и категориями речи взрослых людей. Ему противостоит *горизонтальный* подход. Здесь учёные

делают акцент на том, что речь ребёнка существует и развивается в соответствии с собственными нормами, которые представляют собой научный интерес сами по себе. В современной науке наиболее продуктивным считается синтез двух указанных подходов.

Многие исследователи сходятся на том, что становление онтолингвистики можно отнести к тому сравнительно позднему периоду, когда детскую речь признали самостоятельным развивающимся явлением, а не просто речью «недозрелого» взрослого.

Анализируя детскую речь, важно учитывать её спонтанность, непринуждённый характер. Как правило, это речь, возникающая в бытовых ситуациях, следовательно, для неё характерны особенности разговорной речи, такие как неполнота фраз, ситуативность, обрывочность, обилие просторечий. Кроме того, детская речь, как правило, становится в той или иной степени отражением речи взрослых, которые окружают малыша. Ребенок перенимает языковые привычки окружающих, в том числе их индивидуальный стиль общения и отклонения от норм литературного языка.

Специалистов, которые занимаются изучением детской речи, интересуют прежде всего детские инновации – «языковые факты, зафиксированные в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении» [31, с. 329]. Т. А. Гридина [13] в пособии тщательно характеризует подобные факты, выделяя среди них следующие типы:

- фонетические инновации, то есть особенности звуковой оболочки слов и соотношения слов в языке. К ним относятся: а) искажения детьми нормативного произношения слов (пропуск слогов, замена звуков и т. п.); б) создание детьми уникальных звукокомплексов (протослов) в раннем возрасте (кх-ха – кошка, мры-мры – мур-мур); в) уподобление звучания незнакомых слов тем, которые уже известны ребенку (*блехмот* вместо *блокнот*, *босикомые* вместо *насекомые*); омофонические ослышки, то есть неверное членение речи на слова («*И упирается прямо в небо слон*»

вместо «*И упирается прямо в небосклон*»); паронимастические подмены («*купи мне буфет*» вместо «*купи мне конфет*»).

- грамматические инновации, то есть специфические образования словоформ и предложений в детской речи, в частности, отсутствие чередований (*бегишь* вместо *бежишь*); словоизменение глаголов разных классов по типу первого продуктивного класса (*рисоваю* вместо *рисую*); унификация окончаний существительных (*днём и ночью*) [23].

Таким образом, детская речь как современная научная дисциплина включает в себя множество разноплановых аспектов, часть из которых станут основой нашего собственного исследования.

1.3.2 Методы изучения детской речи

В науке выделяется два магистральных метода исследования – наблюдение и эксперимент. Они применяются в разных дисциплинах, в том числе лингвистике и онтолингвистике. Более точные результаты способна дать комбинация данных методов, соответствующая, с одной стороны, целям языковедческого исследования, а с другой – особенностям предмета познания, в частности, если речь идёт о языковом развитии детей-билингвов – возрасту ребёнка, речь которого становится объектом исследования, а также его психологическим особенностям.

Под **наблюдением** в рамках магистерской работы мы будем понимать преднамеренное, целенаправленное и систематическое восприятие речи ребенка, которое обычно ведется длительное время, т. е. является лонгитюдным (долгосрочным). В рамках наблюдения за детской речью можно выделить три основных метода:

- Дневниковая запись
- Аудиозапись
- Видеозапись

1.3.2.1 Особенности разных методов наблюдения как основного способа исследования детской речи

Дневниковая запись как способ исследования детской речи берет свое начало еще в XVIII веке. Немецкий философ Т. Тидеман считается первым, кто зафиксировал детскую речь в своих записях. В течение двух лет он делал записи о развитии своего сына. Расцвет дневниковых штудий приходится на конец XIX – начало XX веков. В России интерес к анализу речи детей существенно повысился в 20-е годы прошлого века – периода развития педологии. Педологи занимались эмпирическим исследованием детства, проводили анкетирование и тесты. Однако в 1930-е годы попытки сортировки учащихся в соответствии с их интеллектуальными и психологическими особенностями подверглись резкой критике. В 1936 году вышло постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которое фактически привело к ликвидации педологии в качестве научной дисциплины. Традиция изучения детской речи в отечественной науке оказалась прервана. Одним из первопроходцев в области советской онтолингвистики считается А. Н. Гвоздев, основные труды которого по данной теме вышли уже в 1960-е годы. Ценным с точки зрения онтолингвистических штудий является его дневник наблюдений за речью и развитием познавательной деятельности сына Жени, который ученый вел в течение семи лет, с 1923 по 1930 годы. По признанию С. Н. Цейтлин, данная работа остаётся «непревзойдённым образцом этого жанра».

Несмотря на то, что дневниковой записи как типу исследования уже не одна сотня лет, с ней связан ряд дискуссионных вопросов. Так, современные лингвисты в качестве центральной проблемы изучения детской речи в рамках наблюдения традиционного типа называют отбор материала в ходе дневниковой записи: «Главная проблема для ведущего дневник – решить, сколько, когда и в какой форме нужно записывать» [15, с. 10]. Записать всё невозможно, к тому же излишне подробный дневник очень сложен для дальнейшей научной обработки. Но на стадии выделения тех языковых фактов,

которые будут фиксироваться, возможны различного рода лакуны, способные привести к некорректным выводам.

Можно выделить несколько типов записи, в частности, в зависимости от периодичности фиксации речи дневники классифицируют на *непрерывную запись* (continuous sampling) и *запись с регулярными временными интервалами* (time sampling). В основе другой типологии дневниковых записей лежит полнота отражаемой информации. По данному признаку дневники делят на дневники *общего типа*, то есть записи, отражающие процесс овладения ребенком разными уровнями языка (фонетического, лексико-семантического, морфемного и синтаксического); а также дневники *выборочной фиксации*, в которых внимание исследователя сосредоточено только на одном или нескольких элементах детской речи, например, звукопроизношении.

Безусловно, объективность результатов дневникового исследования зависит от множества факторов. Она определяется дисциплинированностью человека, который берет на себя ведение записей. Во-вторых, важна способность исследователя отобрать, систематизировать и верно отразить информацию. Так, взрослые не всегда понимают слова, произнесенные малышом, иногда воспринимают их неверно. Специалист, ведущий дневник, иногда пропускает непонятые ему слова, поэтому важные особенности речи ребенка могут оказаться незафиксированными. Необходимо обращать внимание и на то, насколько качественно родитель делает транскрипцию, полно ли отражает фонетические особенности языка малыша.

Особо надо отметить, что дневниковые записи, отражающие раннее языковое развитие детей, обычно ведутся родителями. Это одновременно позитивный факт, так как отец и особенно мать проводят с малышом гораздо больше времени, нежели любой другой взрослый; и определённый фактор риска. Родительский дневник как источник данных о развитии детской речи нельзя абсолютизировать, во-первых, потому что родители не всегда находятся рядом со своими чадами в течение всего дня и поэтому могут не слышать важных для исследования слов и словоформ (особенно если фиксацией

наблюдений занимается отец); во-вторых, как правило, делают записи лишь в свободное от домашних хлопот время, когда некоторые значимые факты, касающиеся речевого развития ребенка, оказываются забыты; в-третьих, не всегда могут объективно оценить своих детей. Порой они неверно интерпретируют некоторые языковые данные из-за недостаточного уровня грамотности, филологического инструментария. В отдельных случаях родители могут умалчивать или даже не замечать некоторых детских ошибок, несколько идеализируя своего воспитанника.

В последние десятилетия дневниковые записи детской речи дополняются аудиозаписями и видеосъемкой. Плёнка зачастую способна запечатлеть гораздо качественнее особенности произношения, чем традиционная запись наблюдающего. Кроме того, современные видеоносители достаточно полно фиксируют коммуникативную ситуацию, в которой родилось то или иное высказывание, тогда как человек, который ведет дневник, может не отразить всех важных нюансов, поскольку он поставил себе цель осуществлять отбор наиболее релевантных фактов.

При этом М. Б. Елисеева [15, с. 9] выделяет целый ряд недостатков видеосъемки как метода наблюдения детской речи, не дополняемого дневниковыми записями. Она отмечает, что детская речь фиксируется с помощью новейших технических средств лишь в течение ограниченного времени. В эти временные отрезки могут не попасть какие-то высказывания, словоформы, протослова, связанные с изучаемым материалом. Кроме того для создания полной картины речевого развития ребенка исследователю необходимо познакомиться с огромным количеством видеозаписей, что является более трудоемкой работой, нежели изучение родительского дневника. В связи с этим лингвисты зачастую обращаются не к самим аудио- или видеозаписям, а к их расшифровкам. Но они не всегда корректно отражают истинное положение дел – качество текстовых документов зависит от навыков специалистов, которые взяли на себя подготовительный этап работы. Наконец, поведение детей, осознающих, что их фиксируют на камеру, может

существенно отличаться от естественного, непринуждённого. Таким образом, более полную картину языкового развития ребёнка способна комбинация традиционного (дневникового) и современного способов наблюдения и фиксации детской речи.

Помимо дневника наблюдения и видеосъёмки как лонгитюдных типов исследований детской речи (то есть способов изучения, позволяющих сделать выводы о развитии детской речи), существуют *срезовые* (cross-sectional) исследования. Их цель состоит в том, чтобы проанализировать речевое развитие в конкретный момент времени и сопоставить его с предшествующими этапами речевого развития малыша или с особенностями речи его сверстников.

1.3.2.2 Специфика срезовых исследований

Выделяется три типа срезового изучения детской речи. Во-первых, это получение спонтанной речи в естественной коммуникации матери (или другого взрослого собеседника) с ребёнком. В его рамках родители в течение конкретного, обычно очень короткого периода просят фиксировать речь малыша, чтобы сравнить ее с речью сверстников. Преимущество такого подхода состоит в том, что говорящий находится в естественных условиях, в его окружение не вводится посторонний человек – исследователь, который может оказать психологическое воздействие на малыша. Эти методы изучения наиболее продуктивны в работе с детьми младшего возраста. Данные спонтанной речи детей среднего и старшего дошкольного возраста также представляют собой интересный для изучения материал, однако здесь исследователь сталкивается с рядом сложностей. Например, если его интересует специфика функционирования конкретных не самых употребительных словоформ в речи ребёнка, ему приходится собирать и обрабатывать огромный материал, чтобы найти нужные языковые единицы. Особую сложность представляют исследования редко употребительных в устной речи словоформ. Кроме того, исследуя лишь устную речь человека любого возраста, невозможно сделать достоверных выводов о её

синтаксических особенностях, поскольку специфика построения, порядок слов, длина высказывания и другие параметры зависят от формы речевой деятельности (монолог, диалог, нарратив и т.п.).

Именно поэтому, во-вторых, онтолингвисты прибегают к «полуструктурированному вызыванию речи». Мы имеем в виду ситуации, когда «коммуникативная задача в определенной степени моделируется», но «экспериментатор старается сохранять естественность коммуникативной ситуации» [19, с. 637]. Например, вызвать речь определённого типа можно в рамках игры. В частности, в форме игры нередко проводятся ассоциативные эксперименты с детьми, когда малышу бросают мяч и называют слово (стимул), а в ответ ждут аналогичного броска и реакции – ответного слова. Подобным способом в рамках лингвистического эксперимента ребёнка можно подтолкнуть к произнесению определённой, нужной экспериментатору словоформы. Конкретный языковой материал могут дать сюжетные игры, игры-инсценировки, в частности, игра в магазин, в больницу и т.п. Здесь исследователь может получить информацию о том, насколько хорошо малыш овладел определенной лексикой, а также некоторыми грамматическими конструкциями, моделями ответов на те или иные вопросы.

В-третьих, важный для исследования материал даёт вызванная детская речь, полученная в экспериментальных условиях. Мы имеем в виду ситуации, когда ребёнок получает от взрослого конкретное задание и выполняет его. Тип задачи зависит от цели эксперимента. Например, назвать предмет, изображённый на картинке, восстановить пропущенные в предложении слова, составить историю по картинке или ключевым словам, подобрать синоним и т.п. В рамках подобных экспериментов проще всего добиться, чтобы ребёнок произнёс необходимую словоформу.

Эксперименты, широко применяемые в онтолингвистике, ряд из которых пришли из психолингвистических штудий, подразделяют на следующие типы:

1) **Ассоциативный эксперимент** – в общем случае это метод, основанный на обработке свободных неконтролируемых ассоциаций. При исследовании речи ребёнка он позволяет выяснить, понимает ли говорящий значение того или иного слова и насколько для него доступны связи между теми или иными словами. В рамках ассоциативного эксперимента ребёнку называет слово (стимул), на которое он должен очень быстро ответить своим словом (реакцией). С детьми ассоциативные эксперименты нередко проводят в форме игры, например, малышу катят машинку, называют слово, а он должен поймать игрушку, быстро перенаправить её взрослому и дать в ответ слово-реакцию.

2) **Методика толкования** слов предполагает, что ребёнка просят объяснить, что означает слово или что изображено на картинке, тем самым выясняя словарный запас испытуемого.

3) **Методика дополнения** – метод исследования, в рамках которого ребёнка просят дополнить текст пропущенными словами. Такой эксперимент позволяет проанализировать, насколько у детей сформированы механизмы порождения связного текста.

4) **Методика классификации** – ребёнку предлагают обработать языковой материал, например, выбрать из группы слов те, в которых есть определённый звук, слог. Данное упражнение может быть направлено как на выявление чисто лингвистических компетенций, например, умение классифицировать языковые единицы, так и проверку особенностей мышления в целом (если, к примеру, просят выбрать предметы, которые движутся или летают).

Уровень владения грамматическим строем в целом и речепроизводством детей старшего дошкольного возраста можно выявить при помощи заданий. Например, говорящего просят составить предложение из нескольких конкретных слов (другие слова добавлять не разрешается). При этом слова даются в начальной форме, а ребёнку нужно согласовать их, иногда дополнить предлогами. Например, предлагается пять слов: *пускать, кораблик, бумага,*

дети. Из этих слов нужно составить предложение: *Дети пускали кораблики из бумаги*. Таким образом, предлог *ребёнок* вставляет самостоятельно. Также известны различного рода задания, когда взрослый перемещает предмет, то поднимая его над собой, то пряча за спину, то убирая под стул, а ребенку необходимо описать положение предмета, выбрав необходимую предложно-падежную форму.

Преимущество экспериментальных методов при изучении детской речи состоит в том, что с их помощью можно получить конкретные необходимые исследователю данные, касающиеся языковых компетенций разных детей. Например, они помогут ответить на вопросы, когда дети начинают усваивать абстрактную лексику, какие языковые единицы вызывают у них затруднение, когда начинает формироваться представление о классификации понятий и собственно лингвистических единиц. Результаты срезовых экспериментальных исследований детей разного возраста могут быть сопоставлены. На основе собранной базы можно делать выводы об определенных этапах детского речевого развития, признаках задержки речи и вести поиск решения языковых проблем дошкольников или школьников младших классов.

Наконец, важную информацию о детской речи может дать анкетирование родителей. В его рамках взрослым, которые проводят много времени с детьми определенного возраста, предлагается ответить на ряд вопросов. Наибольшую известность получил Макартуровский опросник коммуникативного развития детей раннего возраста (MacArthur CDI, the MacArthur communicative development inventory) [45]. Его русскоязычная версия была проработана в Лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Опросники для родителей, в отличие от тестов, позволяют собрать больший материал. Также они побуждают взрослых задуматься над закономерностями развития детской речи и собственными речевыми манерами, которые оказывают огромное влияние на язык малышей. Русская версия MacArthur CDI состоит из двух опросников: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (для детей от 8 месяцев до 1,5 лет

включительно) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (он позволяет выявить речевые навыки детей в возрасте от полутора до трёх лет). Важно отметить, что при переводе подобных опросников с одного языка на другой проводится огромная работа. Прежде всего необходимо скорректировать перечень реалий и соответственно слов, которые могут быть знакомы детям, воспитывающимся в разных странах. Исследователям приходится практически полностью перерабатывать разделы опросников, касающиеся, например, звукоподражания.

Опросы родителей как способ изучения детской речи имеют ряд преимуществ. Прежде всего они позволяют оперативно собрать большое количество сведений, структурировать и сопоставить данные о речевом развитии разных детей одного возраста. С другой стороны, их данные не всегда точны, так как родители зачастую дают неверные оценки речи детей, упускают важные факты. Кроме того, тщательное заполнение опросников зачастую требует много времени, а родители, стремящиеся ответить на вопросы как можно быстрее, нередко допускают множество ошибок.

В заключение отметим, что наиболее полные данные об особенностях развития детей способны дать комплексные исследования, которые проведены группой разнонаправленных методов.

1.3.3 Особенности речи детей-билингвов

Повторимся, один из магистральных тезисов нашей работы состоит в том, что речь ребёнка-билингва, как и любого двуязычного человека вообще, нельзя рассматривать как сумму речи монолингвальных людей. Как подчеркивает Франсуа Грожан, билингвы – это люди, «обладающие уникальной и специфической лингвистической конфигурацией. Сосуществование и постоянное воздействие двух языков у билингва производит отличную, но целостную лингвистическую сущность» [44, с. 259]. Иными словами, знание второго языка оказывает существенное влияние как на речь ребёнка, так и на его мышление в целом.

Здесь стоит упомянуть об одном из мифов, связанных с детским двуязычием. Существует мнение, что, если с детьми с рождения общаются на разных языках, они могут начать позже говорить. Последние исследования в области онтолингвистики опровергают эту гипотезу. Обычно первые слова дети-билингвы произносят примерно в том же возрасте, что и малыши, развивающиеся в моноязычных условиях. При этом связная речь у детей-билингвов действительно может появиться несколько позже, чем у их обыкновенных сверстников, так как билингвам важно накопить определенный багаж, дифференцировать разные языковые системы. В будущем словарный запас детей-билингвов в рамках каждого из изучаемых языков на определённых этапах развития может быть несколько меньше, чем у сверстников, однако сумма языковых единиц, которыми овладели дети-билингвы, обычно гораздо больше, чем словарный запас их ровесников.

Франсуа Грожан удачно сравнил двуязычных и моноязычных людей соответственно со спринтерами и прыгунами в высоту. Первые владеют большим набором навыков, однако конкретно в прыжках по результатам они чаще всего уступают коллегам, уделяющим всё своё внимание только одному виду спорта.

Важная особенность речи билингвов состоит в том, что элементы одной языковой системы могут смешиваться с элементами в другой. В речи детей-билингвов имеют место заимствования, калькирование, перенос, интерференция, диффузия, переключение кодов, смешение кодов. Многие из этих понятий понимаются отечественными и зарубежными лингвистами по-разному. Несмотря на то, что речь детей-билингвов изучается не первое десятилетие, устоявшегося терминологического аппарата на данный момент не существует. Одним из опорных понятий нашего исследования является интерференция, поэтому мы уделим ему особое внимание.

1.3.3.1 Понятие интерференции

Слово «интерференция» происходит от латинского *interferens*, что означает *inter* – между, *-ferens* – несущий, переносящий. Термин пришёл в языкознание из физики. Под ним чаще всего понимается последствие влияния одного языка на другой, т. е. применение норм одного языка в другом в письменной и/или устной речи. Одним из первых к изучению интерференции обратился И. А. Бодуэн де Куртенэ. Русско-польский лингвист указывал на то, что в результате взаимодействия разных языковых систем возможен не просто переход одного элемента языка в другой, но и сближение языков в целом.

Понятие языковой интерференции по сей день относится к кругу дискуссионных. В частности, согласно концепции Э. Хаугена, интерференция – «наложение двух систем в процессе речи» [30, с. 62]. Ю. Д. Дешериев и И. Ф. Протченко воспринимают лингвистическое явление как взаимодействие «структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения» [14, с. 90]. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Н. Ярцевой интерференция понимается как «результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [21, с. 197]. Существует и более широкая трактовка данного явления, предполагающая все виды взаимодействия между языками, в том числе взаимообогащение одной языковой системы за счет другой. Очевидно, что для сторонников первого подхода интерференция – это отрицательное явление, которое приводит к ошибкам говорящего, затруднениям различного рода в процессе построения высказывания. В рамках второго подхода интерференция может приводить как к отрицательным результатам, так и к положительным, в частности, обогащению языка за счет заимствований.

В рамках нашей работы интерференция будет рассматриваться в узком смысле этого слова: это отклонения от норм одного из языков, наблюдаемые

при «неполной деактивации» [39, с. 148] второго языка в речи на этом языке и вызванные его влиянием. Интерференция может наблюдаться на разных языковых уровнях. Важно уточнить, что интерференция в новейшем гуманитарном дискурсе рассматривается одновременно как процесс и как результат данного процесса.

Вопросами типологии интерференции занимался В. В. Алимов [2, с. 17–20]. В частности, он выделил следующие виды этого явления:

1. **Звуковая** (фонетическая, фонологическая и звуко-репродуктивная) интерференция – например, твердые согласные могут заменяться мягкими и наоборот; возможна замена слов близкими по звучанию словами другого языка, например, вместо *магазин* – *magazine*. Также в речи детей, которые в недостаточной степени владеют двумя или более языками, наблюдается нарушение орфоэпических норм, особенно в тех случаях, когда в одном языке ударение фиксированное, а в другом – свободное.

2. **Орфографическая интерференция** может наблюдаться лишь у тех детей, которые уже овладели не только устной формой языка, но и письменной. Например, ошибки могут возникать в тех случаях, когда в одном и том же слове в одном языке есть двойной согласный, а в другом – нет. Так, слово *апелляция* пишут с двумя «п», так как в английском языке *appeal*.

3. **Грамматическая** (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная) интерференция. К ним можно отнести трудности в определении родовой принадлежности существительных, выборе времени и вида глагола и т.п.

Анализ грамматической интерференции на конкретном материале проводили многие лингвисты. З. Р. Гасангаджиева [12], исследуя русскую речь учащихся-аварцев, выделила четыре типа интерференции.

1) **Недодифференциация**, то есть неразличение двух или более разных предложно-падежных форм или нескольких значений одного падежа с предлогами. Эта ошибка особенно часто встречается, если в одном из

изучаемых языков есть предложно-падежные формы и приставки, а в другом – нет.

2) **Сверхдифференциация**, то есть перенесение грамматических или семантических различий с одного языка на другой. К сверхдифференциации можно отнести попытки изменять английские слова по падежам по аналогии с русским языком.

3) **Грамматическая субституция**, то есть попытка заменить отдельные предложно-падежные конструкции одного изучаемого языка предложно-падежными конструкциями другого изучаемого языка. Это явление, в частности, объясняет пропуск необходимого предлога в предложно-падежной форме (*иду брату* вместо *иду к брату*; *иду братом* вместо *иду с братом*).

4) **Реинтерпритация**, то есть переразложение учащимися грамматических значений второго языка. Иначе говоря, билингв вместо одного значения употребляет два, происходит переразложение одного значения предложно-падежной конструкции на два. Например, вместо *бояться мороза* употребляется *бояться от мороза*.

4. **Лексическая интерференция** связана с употреблением слов и выражений не в том значении. По мнению Н. П. Меденцевой [22], множество ошибок вызвано полисемией в разных языках. Например, в русском языке *Идем к цели*, а в английском *He achieves ones aim*. Русским выражениям *Кровь идет* соответствует *Bleed*; *Дорога идет вверх* — *The road runs up*; *Время идет* — *The time runs*.

5. **Семантическая интерференция** возникает в тех случаях, когда качественно различается картина мира, отраженная в разных языках. Например, «черный хлеб» по-французски называют «poir», а не «*pain bis*», как можно было бы перевести дословно.

6. **Стилистическая интерференция** состоит в том, что билингв употребляет менее известное выражение из одного языка по аналогии с другим языком. В частности, русскому слову «торговый» соответствует сразу несколько синонимов, среди которых «*trade*» и «*commercial*». То есть

выражение «торговый баланс» звучит как «*trade balance*», «торговое право» – «*commercial law*», а «торговый корабль» – «*merchant ship*». Замена одного прилагательного другим может приводить даже к комическим эффектам.

7. **Внутриязыковая интерференция** – то есть взаимодействие форм и моделей внутри родного языка, которое может наблюдаться на самых разных уровнях.

Феномен интерференции важно отличать от явления переключения кодов. Под ним понимается попеременное использование в речи единиц двух языков, результатом которого являются последовательные отрезки речи, принадлежащие разным языковым системам [29, с. 3]. Иными словами, «в процессе разговора, а также в предложении или речевой составляющей, происходит неожиданное, спонтанное переключение говорящего с одного языка на другой язык или на диалект и обратно» [26, с. 140]. Результаты интерференции и переключение кодов могут быть схожи – это смешение единиц разных языковых систем, однако уровень контроля языковой ситуации говорящим разный. Переключение кодов может происходить тремя основными способами. Во-первых, это «вставка» (insertion) элемента одного языка в структуру другого языка. Во-вторых, чередование слов или словосочетаний, принадлежащих к разным языкам, в рамках одной фразы. Некоторые лингвисты утверждают, что лишь этот случай можно отнести к переключению кодов (здесь имеет место узкое понимание слова). В-третьих, к переключению кодов учёные относят «конгруэнтную лексикализацию», то есть заполнение совпадающей в двух языках структуры элементами из обоих языков.

Объясняя истоки возникновения феномена переключения кодов, некоторые исследователи говорили о неспособности детей-билингвов дифференцировать разные языки на раннем этапе знакомства с ними. Однако в тех ситуациях, когда одному языку соответствует «свой» взрослый, переключение кодов происходит гораздо реже. Данный факт ставит под сомнение состоятельность приведённой теории. Более убедительной нам кажется теория о доминантности одного языка над другим. В большинстве

случаев ребенок-билингв овладевает разными языками неравномерно. Одним языком билингу пользоваться проще, другим – сложнее. Дети-билингвы чаще вставляют языковые элементы той системы, которая знакома им лучше, в языковую систему, в изучении которой присутствуют лакуны.

Кроме того, если выбор языка зависит от ситуации, ребенок может не владеть на обоих языках в равной степени какими-либо тематическими пластами. Допустим, с мамой малыш каждый день посещает магазин и выучил названия всех продуктов на том языке, на котором говорит мама. В то же время в разговорах с отцом, говорящим на другом языке, продукты не упоминаются, поэтому малышу незнакомы соответствующие слова.

Явления переключения кодов, как правило, имеет место в тех ситуациях, когда ребенок надеется быть понятым, несмотря на замены элементов одной языковой системы элементами другой. Иными словами, если билингвальный ребенок общается с человеком, говорящим на обоих знакомых ему языках, может иметь место переключение кодов. Если же смешение языков происходит в ситуациях, когда его собеседник знаком только с одним языком, то есть в монолингвальном режиме, чаще всего имеет место интерференция.

При изучении речевых ошибок, вызванных интерференцией, исследователю необходимо учитывать множество факторов. Так, стоит принимать во внимание, на каком языке малыш общается больше, различаются ли темы, ситуации общения на разных языках, в одинаковой ли степени он владеет разными языками и т.п. При одновременном билингвизме велика вероятность, что обе языковые системы будут влиять друг на друга.

Можно выделить два основных подхода к изучению интерференции. Лингвисты, придерживающиеся контрастивного анализа, говорят о том, что интерференция возникает на тех языковых уровнях, которым свойственны наиболее значительные различия, поэтому анализу конкретного материала должен предшествовать сопоставительный анализ языков. Конкретные исследования показывают, что данная гипотеза не всегда подтверждается. Второй подход к интерференции предполагает прежде всего анализ конкретных

ошибок в речи ребенка. На наш взгляд, эффективнее всего предпринимать попытки синтеза двух подходов.

Дифференцируя разные языковые контакты, исследователи предлагают и более дробные и детальные классификации. В частности, М. С. Давлетов отмечает наличие субституции, языкового дефицита и речевого дефицита. Под **субституцией** исследователь понимает сознательную внутриязыковую или межъязыковую замену одного языкового элемента другим. **Языковой дефицит** – это отсутствие в языковой компетенции билингва некоторого элемента второго изучаемого языка, который необходим для выражения явления или понятия. Языковой дефицит может приводить либо к замене одного языка элементом другого, то есть субституции. Также возможна ситуация, когда билингв избегает сложных для него элементов, подбирая синонимы. Если языковых единиц, которыми успешно оперирует билингв, очень мало, наблюдается заметное снижение уровня культуры речи (в частности, множество тавтологий и повторов).

Изучая речь билингвального ребенка, важно учитывать, что ей могут быть свойственны как недостатки, характерные для речи одноязычных сверстников, так и специфические ошибки, связанные с интерференцией или переключением кода. Чтобы определить источник того или иного недостатка речи ребенка, необходимо сопоставить речь билингвального ребенка с его обыкновенным сверстником. У билингвальных детей могут быть ошибки, связанные с отставанием психо-речевого развития. Преодолевать трудности подобного характера необходимо со специалистом, причем желательно, чтобы он был знаком с обоими языками, на которых говорит маленький билингв.

При этом в ряде случаев провести жесткую границу между речевыми ошибками, порождёнными возрастными особенностями развития речи, и особенностями речи носителя нескольких языков довольно сложно. К примеру, трудности с выбором предложно-падежных конструкций встречаются как в речи билингвальных детей, так и в речи их одноязычных сверстников. На

специфике речевых проблем, спровоцированных двуязычием, стоит остановиться несколько подробнее.

1.3.3.2 Специфика речевых ошибок детей-билингвов

С практической точки зрения важным представляется проблема классификации речевых ошибок детей-билингвов как недочётов, свойственных речи малышей определённого возраста вообще, так трудностей, порождённых собственно двуязычием. В частности, типологию ошибок с точки зрения природы их возникновения предлагает Г. М. Вишневская. Она выделяет:

- 1) ошибки-оговорки;
- 2) ошибки, возникающие из-за недостаточно хорошо сформированных навыков говорения, в частности, артикуляции;
- 3) ошибки, обусловленные неверным пониманием;
- 4) ошибки незнания.

В качестве особой группы ошибок выделяются те недочёты детской речи, которые связаны с интерференцией. А. В. Харенков в качестве наиболее частотных ошибок детей-билингвов называет следующие:

- а) орфоэпические ошибки в простых словах (*пить водУ*);
- б) имеют искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, так как влияние второй языковой системы не дает закрепиться правильному звуковому образу;
- в) иногда ребенок создает пару, состоящую из слов-дуплетов на разных языках, например, car-auto.
- г) дети переносят языковую модель одного языка на другой, в частности, неверно изменяют слова или формы слов; путают твердые звуки и мягкие; неправильно выбирают падежные окончания, определяют род, выбирают предлог и т. п.;
- д) затруднения могут вызывать специфические для языка формы, например, детям, для которых русский язык не является родным, не даются притяжательные прилагательные, а также относительные прилагательные;

е) при отсутствии систематического общения на разных языках у ребёнка может быть недостаточный словарный запас. В связи с этим трудности могут вызывать такие задания, как составить историю и т.п.;

ж) также традиционно вызывают трудности пословицы, поговорки, восприятие различных метафор и иносказаний;

з) наконец, часто имеют место ошибки при выборе интонации. Если речь идет не о естественном билингвизме, специфика тона, громкости, темпа и ритмики речи даётся особенно трудно. В речи людей, изучающих иностранный язык, нередко наблюдается акцент.

В заключение отметим, билингвальным детям свойственны некоторые особенности поведенческого характера. К примеру, в ситуациях, когда одному взрослому соответствует один язык, с игрушкой, подаренной мамой, малыш будет говорить на мамином языке, а если предмет принес отец – на языке отца. Если на одном из языков с малышом говорят исключительно взрослые, например, родители-мигранты и очень узкий круг их друзей, юный билингв может полагать, что на его родном языке не говорят другие дети. Всё это даёт возможность предположить, что двуязычие оказывает влияние на картину мира учащихся.

Также специфическим образом двуязычие может развиваться у детей, которые растут вместе с братом или сестрой. Некоторые онтолингвисты считают, что старшие в семье дети быстрее осваивают язык и допускают меньше ошибок, поскольку им уделяется больше внимания. Младшие дети слышат не только речь родителей, но и речь старших братьев или сестер. Если у ребятшек небольшая возрастная разница, младшие с самого начала слышат избыточную различными ошибками речь. Если старшие в семье дети имеют определённый авторитет у младших, младшие могут копировать братьев или сестер, то есть в качестве образца для подражания они воспринимают не более правильную речь родителей, а спонтанные высказывания старших детей [25].

Выводы по главе 1

- Билингвизм представляет собой сложное многоаспектное явление, исследуемое в рамках разных гуманитарных наук. В магистерской работе под двуязычным, или билингвом, подразумевается человек, который регулярно использует в жизни два языка.

- Билингвизм может быть классифицирован по целому ряду признаков, среди которых количество субъектов, владеющее двумя или несколькими языками; уровень развития языковых компетенций билингва; родство изученных билингвом языков; время, когда иностранный язык начал изучаться двуязычным; особенности протекания мыслительных операций на разных языках и многое другое.

- Под детским билингвизмом в рамках магистерской работы понимается овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями.

- Особенность детского билингвизма состоит в том, что зачастую он является естественным: ребёнок с рождения познаёт две (или несколько) языковых систем. Как правило, это оказывает положительное влияние на его интеллектуальное развитие.

- В рамках современной онтолингвистики особенности детской речи изучаются с помощью лонгитюдных наблюдений, срезовых экспериментов и анкетирования родителей.

- Для того чтобы получить наиболее объективное описание детской речи как психолингвистического феномена следует сочетать разные методы её исследования.

- Успешность лонгитюдного исследования обеспечивается чётко сформулированной целью дневниковых записей. Родительские наблюдения, как правило, не представляют полной и объективной картины. Особенно если

проводятся людьми без специального образования. Поэтому очень важно дополнять их другими типами исследований.

- С помощью срезовых экспериментов можно успешно изучать особенности порождения детской речи и понимания конкретных слов и фраз. Специфика исследования зависит от поставленной цели, а также возраста детей.

- Родительские опросники представляют собой очень важный материал для онтолингвистических исследований, однако они должны дополняться другими методами изучения детской речи.

- Билингвизм оказывает существенное влияние на мышление ребенка, его способности и картину мира в целом. Особенность билингвальных детей состоит в том, что, как правило, у них лучше развито критическое мышление, они быстрее осваивают новый материал. При этом стихийный билингвизм может быть источником логопедических, педагогических и психологических трудностей для детей. В современной литературе рассмотрены как достоинства раннего билингвизма, так и недостатки, связанные с двуязычием.

- Специфической чертой речи двуязычных детей является взаимодействие языков, которое проявляется посредством *интерференции*. Интерференцию важно отличать от переключения кода и других явлений. Для более точного изучения речи билингвальных детей следует вести наблюдения только в монолингвальном режиме.

- Конкретные особенности речи билингва зависят от множества разноплановых факторов, в частности, возраста ребенка, модели общения с родителями, окружения и многого другого. Все эти факторы стоит учитывать при исследовании речи билингвов.

- Если в речи ребенка фиксируются недостатки, важно проанализировать их источник. Языковые трудности могут быть связаны как с возрастом ребенка, так и непосредственно с его билингвальностью. Дети-

билингвы, как и любые дети, нередко нуждаются в специальной педагогической и логопедической поддержке.

- Исследования речи детей-билингвов представляют собой важную базу, которая может быть использована специалистами разного профиля (лингвистами, педагогами, психологами, логопедами, дефектологами и т. д.).

ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ БИЛИНГВОВ

2.1 Языковая картина семьи

Информанты, речь которых исследуется в настоящей работе, – Жюльет-Эмми, Juliette-Emmy (13 лет), Лея-Анжелик, Lea-Angelique (10 лет) – с рождения живут в Люксембурге.

Девочки посещают русскую школу им. А. П. Чехова, вследствие чего происходит поддержание общения на русском языке. Ученики школы общаются на русском, причем как в письменной, так и в устной форме. Коммуникация с русскоязычными сверстниками позволяет девочкам приобрести навыки в разных ситуациях, в том числе на молодежном сленге. До посещения данной школы обучение проходило при РПЦ Люксембурга, вследствие чего информанты усвоили религиозную лексику (*царские врата, исповедь, причастие, алтарь, храм, свечной ящик, приход*), церковнославянские молитвы, церковный календарь, православные праздники.

Дети слышали с рождения три языка (родители информантов между собой общаются на немецком), но обращались к ним только на двух: немецкий воспринимался пассивно, как «языковой фон», в то время как на английском и русском детей побуждали к речи. Особое внимание в семье всегда уделялось контролю за чистотой языка: и отец, и мать старались не смешивать языки и не употреблять заимствованных слов из речи другого родителя. Исключение – русские диминутивы «Жюльетик» и «Леечка» в речи отца.

Родным языком матери является русский. Мать детей русская, выросла в СССР, профессиональный филолог. Коммуникация на русском языке у информантов представлена ежедневным общением с матерью и еженедельным общением с тетей, а также пассивно – через диалог матери и ее сестры. Русский язык познается при помощи ежевечернего чтения мамой вслух для детей, откуда информанты черпают крылатые фразы. Также дети самостоятельно читают русскоязычные тексты в рамках школьной программы. На русском

языке регулярно слушают музыку и изредка смотрят фильмы. Русская речь всегда узнается детьми на улице, и девочки тут же сообщают об этом маме. Русская речь у детей имеет описательный характер, незнакомое слово заменяется описанием его качеств, признаков. Это можно объяснить одним из двух факторов: недостаточностью словарного запаса или с трудностями актуализации пассивного лексикона.

Английский язык – родной язык отца, специалиста по американской литературе и английскому языку. Общение с детьми часто связано с передачей практических навыков. Обучение английскому детей в дошкольный период осуществлялось в основном бабушкой, специалистом по дислексии, навещавшей внуков дважды в год.

Между собой сестры говорят и на английском, и на русском, и на люксембургском языках. При этом сами респонденты отмечают использование того или иного языка в зависимости от темы общения:

- «Школа» – только люксембургский.
- «Фильмы и сериалы» – английский, редко русский.
- «Бытовое общение» – английский и русский (при этом мама респондентов замечает частую интерференцию в общении девочек на данную тему, например « Did you take my колготки?»).

Немецкий язык используется на определенных предметах при приготовлении домашнего задания и когда вся семья в сборе. Языком семейного времяпрепровождения часто становится и английский, поскольку отец общается с детьми в основном в присутствии матери.

2.2 Разработка опросника

При изучении речи детей, которые одновременно усваивают несколько языков, важно учитывать особенности формирования их билингвизма. Чтобы собрать необходимую информацию о респондентах, было решено обратиться к их родителям. В результате дистанционного опроса удалось собрать сведения об условиях становления билингвизма исследуемых сестер.

Сначала родителям было предложено заполнить анкету, основанную на Мак Артуровском тесте речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Данный тест представляет собой два опросника, заполняемых родителями, – «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения». У отца детей это задание вызвало небольшие трудности, в то время как для матери вопросы анкеты оказались простыми, так как она последовательно фиксирует речь детей, исследует ошибки, которые они допускают в речи (образец анкеты на русском языке см. в Приложении А).

Так как известна и страна проживания, и языки, являющиеся родными для каждого из родителей, данные аспекты не входили в анкету. Основными задачами анкеты являлись: оценка заполняющим анкету языковой компетенции ребенка в обоих языках; данные о коммуникативной активности ребенка в обоих языках (с учетом распределения времени и сфер общения на каждом языке), способе и стратегиях формирования билингвизма ребенка, сведения, которые могут помочь оценить степень осознанности ребенком своего двуязычия; данные об усвоенных ребенком формах языка. Критерий, связанный с характером взаимодействия языковых систем в сознании детей, не принимался во внимание, так как чтобы сделать какие-либо выводы по этому поводу, необходимо изучить конкретный языковой материал.

Кроме того, в анкету вошли три вопроса о речевых особенностях детей, направленные на выяснение того, присутствуют ли в их речи явления интерференции или переключения кодов. Наконец, в анкету был добавлен вопрос о типичных ошибках, совершаемых ребенком.

По данным, полученным из опросника, билингвизм респондентов можно охарактеризовать следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1. Характеристика билингвизма Джульет Эми и Леи Анжелик (P1 и P2).

Критерий	Характеристика билингвизма
Компетенция	Сбалансированный (общение с мамой – на русском, с папой – на английском). Между собой – в зависимости от ситуации общения
Коммуникативная активность	Активный
Возраст формирования билингвизма	Ранний, одновременный
Способ формирования билингвизма	Естественный
Сознательность формирования билингвизма	Сознательный; осознанный
Этнолингвистический критерий	Биэтнический, бикультуральный
Посещение стран изучаемого языка	Ежегодно – Россия, Кувандык, Оренбургская область. С дополнительными занятиями с логопедом. Один-два раза в год – Америка, штат Флорида. До 2016 г. дополнительные занятия с бабушкой, специалистом по дислексии.
Уровень владения языком матери	Средний, выделяются ошибки на разных уровнях, при этом тип ошибок у информантов различается.
Уровень владения языком отца	Высокий, речевые ошибки практически не отмечаются.
Формирование навыков чтения и письма	Сбалансированное, одновременное.

Анализ данных о параметрах формирования билингвизма испытуемых показал, что при проведении эксперимента можно будет сравнить речь детей-билингвов на английском и русских языках.

Судя по результатам опросника, в речи обоих респондентов наблюдаются явления интерференции и переключения кодов. Экспериментальное исследование может дать более конкретные данные о характере проявления этих феноменов в их речи.

2.3 Особенности русской речи информантов

В качестве предмета экспериментального исследования была выбрана собственно речь на русском языке в разных речевых ситуациях. Для проведения анализа речи для информантов подготовлены различные задания (Приложение Б) и проведена транскрибация и последующий анализ аудиозаписей (Приложение В). В данном исследовании не рассматривается фонетическая сторона речи.

Эксперимент состоял из четырех этапов. В качестве первого задания каждому испытуемому предлагалось рассказать историю, опираясь на четыре картинки. Таким образом были собраны образцы речи для их последующего анализа и сравнения.

Второе задание, состоявшее в пересказе текста Руслана Дзкуя «Ведро», позволяет рассмотреть, во-первых, способность понимания и изложения текста, во-вторых, особенности детской монологической речи.

В рамках третьего и четвертого заданий рассматривалась речь испытуемых, погруженная в конкретные ситуации: рассказ о путешествии, рассказ о своем дне.

В результате анализа образцов речи были выявлены следующие типы ошибок:

1) Лексические

- а) межъязыковой, лексической интерференции из немецкого, английского и люксембургских языков.

*Пр.: в **кантине** есть буду, это я в школе положу на мой **деск**, ой, я умру от **класс**, я тебя так **много** люблю, **персональные** разговоры, **делать** спорт, там нельзя было **хавербордс**, ему же надо **стэмп**, он его **митляйд**, один день, такой **сорт** ботинок, мы **поменяли** мнение, наши **классы** начинаются, **последнее** имя, целый **час** (урок), мы ходили на **эскейн рум**, один день, мы **поменяли** мнение, **сделала** волосы, **суперстарз**, **фир** социаль, **бен** лэтуаль, **паператье**, наши **классы** (уроки), беру **австобус**, нельзя было **ховербоардз**.*

- б) Связанные с употреблением паронимов, синонимов и слов, близких по значению:

пр: *размешала* эти путешествия, я *одела*...

Ошибки на данном уровне можно объяснить недостаточным лексическим запасом в русском языке, а также с фонетической схожестью слов (одеть-надеть), использованием лексики по аналогии с другими языками (например, в английском языке *mix* используется и в значении перепутать, и в значении размешать; в русском же это две разные лексемы с различными значениями). Интересно отметить, что заимствованные слова информанты часто склоняют по правилам русского языка (*в кантине* - вместо русского *в столовой*), а иногда оставляют неизменными. Также типичным для билингов является использование номинаций-калек – дословного перевода с английского языка (*последнее имя* – вместо русского *фамилия*; *сделала волосы* и др.).

- 2) В области морфологии встречаются ошибки характерные монолингам.

а) Ошибки, указывающие на недостаточную сформированность категории количества и числа – отсутствие словоизменения существительных в сочетании с числительными, например, *два стулья, два брата, два горок, три разных будильники, семь упражнения, из три разных лица, в один из этих местах, две глаза, пять куска жвачки, у меня пять да восемь уроков, семь упражнения*

б) Ошибки, связанные с изменением рода и типа склонения существительных, что, скорее всего, связано с большим количеством исключений в русском языке. Использованием неверного местоимения.

пр: у нас **был большой ссор**, из **палков** домик, **огромная** бассейн, **была** спагетти, в **один из этих местах**, **мыть пола**, дети лепили **снеговик**, ведро **одеть снеговик**, **растаять только весне**, собирали **кроме ядовитые**, **они вижу** такую красивую **дереву**, к **дупле**, **пришел до дерева**, в **обеде**, **эту тесту**, **большая задание**, **много люди**, в **пять минут раньше**, **обе** листья, **красивая** домик, **выйти из комнате**, **была** ведро, когда **она** (снеговик), **растаять весне**, **зеленые деревья**, **идет в двор**, **он** (ведро) там еще будет, **оно** (снеговик) **растает**, из **дуплы**, **брат** с сестрой **послалали**, увидели **дядя охотник**, не боялись **эти глаза**, **один из этих местах**, **такая сорт**, в **математике** делали, **розового жвачки**, **злая с соседями**, дошли до **Северный полюс**, построили **снеговик**, в **перемене**, в **немецком**, **была большая** задание, **ходят той же** **самой школе**, **оно** (уроки) **кончается**, **самое вкусное-пасту**, **очень много люди**, в **пять минут раньше**, **мой день ужасная**.

в) Ошибки, связанные с унификацией основы и устранением беглости гласных. Данное явление не отражается в других изучаемых языках и вызывает затруднение.

пр.: **много кольца**, **много ветер**

д) Ошибки, связанные с окказиональным конструированием форм глагола. Неизвестные ранее формы глагола формируются по уже имеющимся образцам, например, **ночевает**, **использовашь**, **игнорировай**, **побежу**, **плачить**, **терила**, **они вижут**, **будет растаять**, **кожа разгорелась**, **ненавижут**.

В области морфологии отмечено наибольшее число ошибок, некоторые из которых типичны и монолингвам. Особую трудность у информантов склонение существительных, что чаще всего происходит из-за неверного определения рода существительного. В ходе беседы с информантами выявлено, что род незнакомых существительных они чаще всего определяют по их

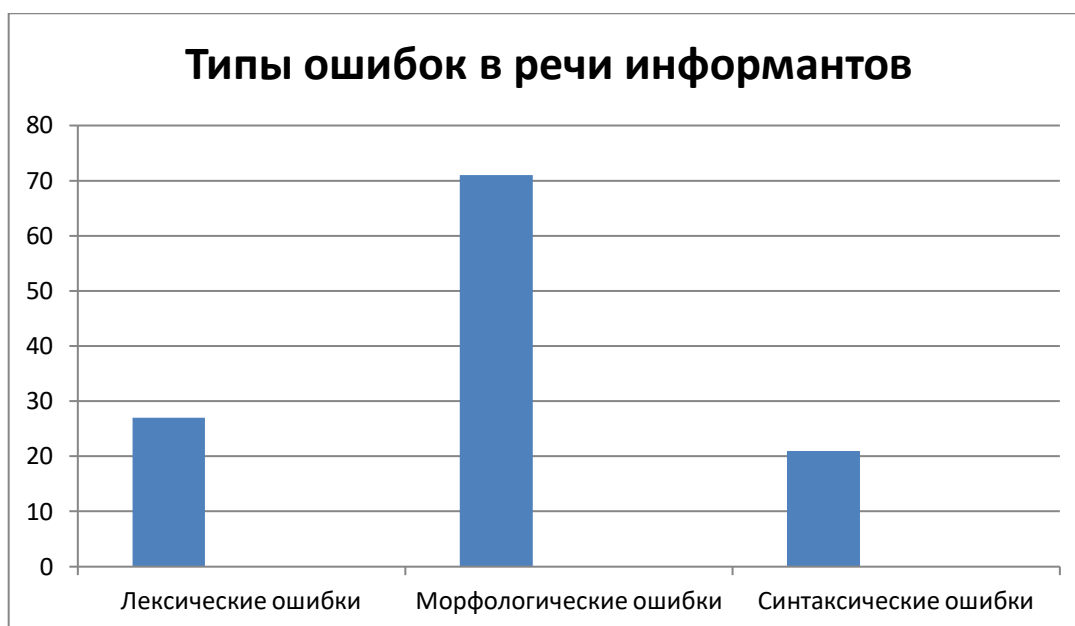
аналогии с другими, знакомыми существительными, род слов вызывающие особые трудности, определяют по их аналогам в немецком языке. Именно это незнание и неумение верно определять род влечет к основным проблемам на уровне морфологии. Нередко встречается и неверное использование предлогов в необходимом падеже, что в ряде случаев (*в математике, в немецком*) связано с низким уровнем усвоения падежных конструкций. Особую трудность, по словам мамы информантов, также вызывает унификация основ и беглость гласных, так как данное явление не отражается в других изучаемых языках и вызывает затруднение.

3) В области синтаксиса ошибки совпадают с ошибками, выделяемыми Н. Г. Чиршевой. По мнению ученого, они обусловлены интерференцией [37, с. 50–54]. Например, *там была одна детка; я помыла руки с мылой; это некрасивая платья; не знаю его имю; дай мне towel; я молочу с молотком, я топору с топором; я шесть лет и др.*

Вслед за Н. Г. Чиршевой были выделены следующие ошибки данного типа у информантов:

Пример: *ты меня мешаешь; я сыта из-за этого; она не может платить много для балет и для гимнастика; возьми с двумя руками; путешествие это было по-другому, место выбросить его; сырники были очень вкусно; знаю ее, когда мне было одиннадцать месяцев; я зашла и иду; не могла там нашла; я домой поделала; я с подругой едем.*

Таким образом, в речи информантов встречаются ошибки разного типа, но наиболее распространёнными являются морфологические (рис. 1).



Ошибки внутриязыковой интерференции многие исследователи двуязычия склонны оценивать положительно, как свидетельство активного усвоения языка [42], «отражение творческих усилий учащихся» [40, с. 157–162].

В данном случае мы можем с уверенностью утверждать о влиянии английского и немецких языков на синтаксическую систему русского языка.

Таким образом, эксперимент показал, что, несмотря на то, что в речи наблюдается большое количество ошибок, большинство из которых связаны с интерференцией, в речи информантов практически не отмечено «пиджинизированных межъязыковых инноваций», когда к корневой иноязычной морфеме прибавляется русское окончание. Интерференция в речи отмечена в речи только одного информанта (Лея): встречаются слова из немецкого, люксембургского и английского языков. Информантом это объясняется как незнание русского аналога. Наиболее сложным разделом, исходя из результатов эксперимента, для обеих девочек является морфология. Для обоих информантов типично большое количество ошибок в русской речи связанных с недостаточным лексическим запасом, а также с низким уровнем владения категориями количества и числа, а также падежа.

2.4 Особенности английской речи информантов

В качестве предмета этого экспериментального исследования была выбрана собственно речь на английском языке в разных речевых ситуациях. Для проведения анализа речи были составлены различные задания (Приложение Г) и проведена транскрибация и последующий анализ аудиозаписей (Приложение Д). В данном исследовании не рассматривается фонетическая сторона речи.

Так как на этапе анкетирования родителей не были выявлены случаи с ошибками в английской речи, было решено провести эксперимент в виде небольшого интервью.

1) Лексический уровень.

На лексическом уровне был замечен однократный случай интерференции из русского языка (из примера, предоставленного отцом девочек).

пр.: *Look, what interesting **книжка** mum bought!*

2) Грамматический уровень.

Наибольшее количество ошибок отмечено на грамматическом уровне. Следует отметить, что совершенные ошибки типичны для русских детей, изучающих английский как иностранный в школе.

– Ошибки, связанные с употреблением неверной формой местоимения.

пр.: *I cook for my sister and **I**.*

– Ошибки, связанные с употреблением слов *other, another*.

пр.: *One of them is... and **other** one is*

– Ошибки, связанные с согласованием времен.

пр.: ***It is** about teenagers and **it was** a lot of music.*

– Ошибки, связанные с неисчисляемыми существительными

пр.: ***a water***

– Ошибки, связанные с использованием неверной грамматической конструкцией, временем

пр.: ***when I'm grown up; I stop dancing with year.***

– Ошибки, связанные с «Сослагательным наклонением»

*If you listen to music, you **don't concentrate**.*

*If it is some calming music, **it can help** you to concentrate.*

Таким образом, согласно результатам эксперимента, можно судить о высоком уровне сформированности английской речи. Скорее всего, это связано с проживанием в среде романо-германских языков и изучением языка в школе. В речи отмечаются незначительные ошибки.

Выводы по главе 2

На основании результатов исследования были сделаны следующие выводы:

- При изучении речи ребенка, одновременно усваивающего два языка, необходимо учитывать параметры формирования его билингвизма (как статичные, так и динамичные).
- Успешность выполнения заданий ребенком-билингвом связана с такими параметрами, как сбалансированность, активность и сознательность формирования его билингвизма.
- При анализе результатов эксперимента были отмечены примеры влияния английского языка на русский.
- При анализе результатов отмечается, что информанты отчетливо разграничивают языки как подходящие и неподходящие для обсуждения определенных тем: как православные они чувствуют себя русскими, при просмотре фильмов, сериалов – американками. Показателем самоидентификации служит смена языка внутри разговора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Билингвизм представляет собой сложную многоаспектную проблему, которая рассматривается в рамках разных научных парадигм. При изучении детского билингвизма важно учитывать ряд критериев, которые чаще всего не берутся во внимание при изучении речи двуязычных взрослых, в частности, возраст, специфика языка родителей, уровень сформированности их языковых компетенций, этнолингвистическая среда формирования, а также индивидуально-возрастные особенности детей. В ходе изучения билингвальной речи необходимо обращать внимание на статичные и динамичные факторы. Наиболее продуктивным является комплексное изучение двуязычия, которое осуществляется с помощью лонгитюдных наблюдений и срезовых экспериментов. Сведения о языковой картине семьи даёт анкетирование родителей.

Опорный тезис исследования состоял в том, что речь билингвального человека некорректно рассматривать как сумму речи людей-монолингвов. В речи многоязычных детей элементы одной языковой системы неизбежно вступают во взаимодействие с элементами в другой, что отражается в заимствованиях, калькировании, переносе, интерференции, диффузии, переключении кодов, смешении кодов и других явлениях. Магистральным понятием работы стало понятие интерференции, то есть взаимодействия между языками, которыми владеет билингв.

В центре магистерской работы находился феномен детского билингвизма как динамичного явления в речевом развитии ребенка. Информанты с рождения взаимодействуют со взрослыми, родными для которых являются разные (неродственные) языки – русский и английский.

Материалом работы стала речь девочек-полилингвов на английском и русском языках. Эти языки являются родными для родителей информантов, однако не относятся к языкам общения социума. В ходе изучения речи

информантов проведены анкетирование родителей и экспериментальные исследования речи в разных ситуациях.

Собранный на русском языке материал позволил сделать вывод о том, что в речи билингвов имеет место интерференция – влияние системы английского языка на русскую речь. Она проявляется на разных уровнях языка – лексическом, морфологическом и синтаксическом. Причиной лексической интерференции являются недостаточный словарный запас и фонетическое сходство разных лексем. Наиболее частотными в речи билингвов оказались морфологические ошибки. Большинство из них встречаются и в речи монолингвов. Недостатки речи связаны с низким уровнем освоения предложно-падежных конструкций. Компенсировать их помогут специальные упражнения на грамматику.

Уровень владения английской речью у информантов достаточно высок. Это можно объяснить тем, что дети находятся в среде романо-германских языков и изучают английский язык в школе.

Проведенное исследование может быть продолжено. Во-первых, важно проследить, как будет развиваться русская и английская речь многоязычных сестёр в течение времени. Чтобы проанализировать этот аспект, необходимо регулярно повторять эксперименты. Во-вторых, полезно сопоставить речь информантов с речью их сверстников, развивающихся в похожих условиях. Третьим направлением исследовательской работы может стать поиск путей коррекции речи многоязычных людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аврорин, В. А. Двухязычие и школа / В. А. Аврорин // Проблемы изучения двухязычия и многоязычия. М. : Наука, 1972. С. 49–62.
2. Алимов, В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации : Учебное пособие / В. В. Алимов. М. : Едиториал УРСС, 2005. 160 с.
3. Андреева, С. В. Билингвизм и его аспекты / С. В. Андреева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия Филология, история, востоковедение. 2009. Вып. 3. С. 34–38.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. М. : Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
5. Бабина, С. П. Детский билингвизм как педагогическая проблема / С. П. Бабина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия Гуманитарные науки. Филология. 2007. Вып. 4 (67). С. 114–117.
6. Баженова, О. В. Особенности двухязычного воспитания, или Как вырастить успешного ребенка / О. В. Баженова. М. : Билингва, 2016. 352 с.
7. Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд. М. : Прогресс, 1968. 608 с.
8. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. Киев : Вища школа, 1979. 260 с.
9. Вахтин, Н. Б., Головкин, Е. В. Социолингвистика и социология языка : Учебное пособие / Н. Б. Вахтин, Е. В. Головкин. СПб. : Гуманитарная академия, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
10. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двухязычия (Билингвизма) / Е. М. Верещагин. М. – Берлин : Директ-Медиа, 2014. 162 с.
11. Вигель, Н. Л. Влияние билингвизма на культурные особенности / Н. Л. Вигель // Психология, социология и педагогика. 2017. № 2 [Электронный

ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2017/02/7704> (дата обращения: 11.10.2018). Загл. с экрана. Яз рус.

12. Гасангаджиева, З. Р. Виды межъязыковой грамматической интерференции в русской речи учащихся-аварцев / З. Р. Гасангаджиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2008. № 4. С. 117–121.

13. Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи / Т. А. Гридина. М. : Флинта, 2013. 152 с.

14. Дешериев, Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. М. : Наука, 1972. С. 90–98.

15. Елисеева, М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы / М. Б. Елисеева. М. : ПРОМЕДИА, 2015.

16. Елисеева, М. Б., Гэншоу, И. А. Говорить по-русски в Люксембурге: пятиязычное развитие детей в поликультурных условиях / М.Б. Елисеева И. А. Гэншоу // Проблемы онтолингвистики – 2014: Двуязычие. Мат. междунар. науч. конф. 3-5 марта 2014 г. СПб. : Златоуст, 2015. С.57–62.

17. Жлуктенко, Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. Киев : Высшая школа, 1974. 175 с.

18. Коновалова, Е. А. Проблемы определения билингвизма / Е. А. Коновалова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63). №1. Часть 1. С. 263–271.

19. Корнев, А. Н., Балчюниене, И., Воейкова, М. Д., Иванова, К. А., Ягунова Е. В. Квантитативный подход к изучению формирования языка у детей с нормой и отставанием в развитии речи: корпусное исследование спонтанных и вызванных текстов / А. Н. Корнев, И. Балчюниене, М. Д. Воейкова, К. А. Иванова, Е. В. Ягунова // Новые информационные технологии в автоматизированных системах, № 18. 2015. С. 636–646.

20. Кудрявцева, Е. Л., Тимофеева А. А., Данилова Ю. Ю. и др. Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет. Берлин, 2015.
21. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
22. Меденцева, Н. П. Лексическая интерференция в английской речи русскоязычных учащихся / Н. П. Меденцева // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 840–844.
23. Михайлова, О. А., Михайлова, Ю. Н. Новообразование детской речи как отражение грамматических закономерностей / О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 104–107.
24. Немзер, У. Проблемы и перспективы контрастивной лингвистики / У. Немзер // Новое в зарубежной лингвистике / У. Немзер. М., 1989. Вып. XXV. С. 128–143.
25. Протасова, Е. Ю. Дети и языки / Е. Ю. Протасова. М. : Центр инноваций в педагогике, 1998. 167 с.
26. Родионова, О. С., Абрамова, Н. В. Функции и типы переключения кода в немецком языке: теоретический аспект / О. С. Родионова, Н. В. Абрамова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Серия Гуманитарные науки. Филология. 2015. № 1 (35). С. 139–148.
27. Рябцева, О. М. Билингвизм в современном мире / О. М. Рябцева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2011. № 10. С. 116–123.
28. Стариченок, В. Д. Большой лингвистический словарь / В. Д. Стариченок. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 811 с.
29. Студеничник, Ю. И. Английско-тагальское переключение кодов в условиях двуязычия на Филиппинах: автореф. дис. ... канд. филол. н. / Ю. И. Студеничник. СПб., 2006. 18 с.
30. Хауген, Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике: Языковые контакты. М. : Прогресс, 1972. Вып. VI. С. 61–80.

31. Цейтлин, С. Н. Детские речевые инновации: опыт анализа / С. Н. Цейтлин // Исследования по языкознанию: К 70-летию члена-корреспондента РАН А. В. Бондарко / Отв. ред. С. А. Шубик. СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. С. 329–336.

32. Цилина Е. А., Мохова И. Н., Морозова Н. Н. Особенности развития информационной культуры младших школьников с билингвизмом/ Е. А. Цилина, И. Н. Мохова, Н. Н. Морозова//Нижегородское образование.2017.№1 С.31-36

33. Чаладзе Е. А. Проблемы речевого развития дошкольников с билингвизмом/Е. А. Чаладзе//Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: международная научно-практическая конференция. СПб.: Златоуст,2016. С.129-132

34. Черничкина, Е. К. Детское двуязычие как специфический вид билингвизма / Е. К. Черничкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25). Ч. 2. С. 199–201.

35. Чиршева, Г. Н. Межъязыковые инновации в речи американских русских детей / Г. Н. Чиршева // Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность. Лингвистика креатива. 2012. № 3. С. 50–54.

36. Чиршева, Г. Н. Моноэтнический детский билингвизм / Г. Н. Чиршева // Филологический класс. 2013. № 2. С. 46–49.

37. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.

38. Чиршева, Г. Н. , Волошина А. М. Отношение к детскому билингвизму за рубежом в конце XX века / Г. Н. Чиршева, А. М. Волошина // Проблемы порождения и восприятия речи: Материалы XIII выездной школы-семинара/Отв. ред. Е.В. Грудева. СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2015. С. 83-89.

39. Чойбонова, Б. М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых / Б. М. Чойбонова // Вестник Бурятского университета. 2009. № 11. С. 157–162.

40. Шелестюк, Е. В. Англоязычная лингвокультурная экспансия [Электронный ресурс] / Е. В. Шелестюк. URL: <https://goo.gl/wqK2Xc>. (Дата обращения: 20.11.2018). Загл. с экрана. Яз рус.
41. Щерба, Л. В. К вопросу о двуязычии / Л. В. Щерба // Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Л. : Наука, 1974. С. 313–318.
42. Эпштейн, М. Амероссия. Двукультурие и свобода : Речь при получении премии «Liberty» / М. Эпштейн // Звезда. 2001. № 7. С. 221–227.
43. Corder, S. P. Error Analysis and Interlanguage [Электронный ресурс] / Corder S. P.. URL: <https://goo.gl/Nuo1EK>. (дата обращения: 11.10.2018). Загл. с экрана. Яз рус.
44. Grosjean, F. A psycholinguistic approach to codeswitching: the recognition of guest words by bilinguals [Text] / f. Grosjean // One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on codeswitching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
45. Macnamara, J. How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? // Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar (University of Moncton. June 6–14, 1967) / L. Kelly (ed.). Toronto: University of Toronto Press, 1969. P. 80–97.
46. The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs). Режим доступа: <http://mb-cdi.stanford.edu/index.html>.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для родителей

Информация о ребенке:	Данные заполняющего опросник:
Имя:	Кем являетесь ребенку:
Пол:	Образование, специальность:
Дата рождения:	
Возраст на момент заполнения анкеты (учитывайте число полных месяцев):	Электронный адрес:
Посещает ли ребенок какое-нибудь образовательное учреждение? Какое?	Дата заполнения анкеты:

Пожалуйста, опишите языковую ситуацию в Вашей семье:

- Родной язык матери ребенка:

- Родной язык отца ребенка:

- **На каких языках ребенок общается дома? С кем на каком (мама, папа, братья/сестры, другие родственники)?**
- **Какой язык или языки преобладают вне дома? При каких обстоятельствах (садик/детская площадка/школа/друзья/в гостях у родных...)?**
- **На каком из языков ребенок в среднем говорит больше в течение дня? Оцените, пожалуйста, примерное соотношение в процентах.**
- **Бывает ли ребенок в стране, в которой говорят на русском и английских языках? Сколько раз в году? На каком языке предпочитает говорить там?**
- **С ребенком с самого рождения говорили на обоих языках или какой-то из языков подключился позже? Если второе, то когда это произошло?**
- **Руководствовались ли Вы каким-либо принципом, когда решали, на каких языках будет говорить ваш ребенок (например, с мамой на одном, с папой на другом; дома на одном, в детском саду на другом и т.д.)? Всегда ли Вы следуете этому принципу, или ситуация менялась, бывали исключения и т.п.?**
- **Прилагаете ли Вы специальные усилия к тому, чтобы оба языка развивались равномерно (например, прививание интереса к тому языку, на котором не говорят в стране постоянного проживания ребенка; временная компенсация путем отведения большего количества «домашнего» времени этому языку и т.д.)?**

- **Насколько хорошо ребенок владеет маминым языком** (понимает, но не говорит/ понимает, но может испытывать затруднения при говорении/ понимает и говорит свободно)?
- **Насколько хорошо ребенок владеет папиным языком** (понимает, но не говорит/ понимает, но может испытывать затруднения при говорении/ понимает и говорит свободно)?
- **По Вашему мнению, одинаково ли хорошо ребенок владеет обоими языками? Если каким-то лучше, то каким? Всегда ли так было, или ситуация менялась?**
- **Умеет ли ребенок читать и писать? Если да, то на каких языках? На каком из языков это получается лучше?**
- **Осознает ли ребенок свою билингвальность? В чем это проявляется** (например, спрашивает, как сказать это слово на другом языке; прямо говорит о своем владении двумя языками, принадлежности к двум культурам)?
- **Бывают ли у ребенка личные предпочтения, на каком языке говорить** (например, явно предпочитает один язык другому; в определенной ситуации/месте отказывается говорить на языке, на котором обычно говорит с данным членом семьи, упрямится и т.д.)?

Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов об особенностях речи Вашего ребенка:

- 1) **Бывает ли, что ребенок дублирует слова или фразы** (сначала говорит на одном языке, потом на другом)?

2) Бывает ли, что ребенок переключается с языка на язык посередине фразы/разговора? Если да, то в какой ситуации это может произойти?

3) Встречаются ли в речи Вашего ребенка случаи смешения языков (например, ребенок вставляет в предложение слова из другого языка; использует окончания, приставки из другого языка и т.д.)? Если да, приведите, пожалуйста, примеры.

4) Типичные ошибки

Попробуйте вспомнить типичные ошибки, которые совершает Ваш ребенок. Перечислите их и, если возможно, приведите примеры.

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА ЗАПОЛНЕНИЕ АНКЕТЫ!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Задания на знание русского языка

1. Расскажи про своё самое интересное путешествие.
2. Расскажи, как проходит твой день в школе
3. Перескажи рассказ «Ведро»

Ведро

В доме у Тани прохудилось ведро. Все удивились. Вроде бы ничего с этим ведром не делали, просто полы мыли, и вдруг обнаружилась дыра, сквозь которую сочится вода. Нельзя больше ведром пользоваться, надо его выбрасывать. Бабушка протянула девочке ведро и сказала: «Иди, выбрось, что оно будет дома стоять, место занимать». Таня отправилась во двор. Идёт она к мусорным бакам и видит, что дети лепят снеговика. Туловище сделали, голову, а один малыш какую-то палку несёт, чтобы посох был. Девочка посмотрела на своё ведро, подошла к снеговику и надела ему на голову. Получилось отлично. Все обрадовались. Снеговик стал настоящим. Вот только бабушка, когда вышла на улицу и свое старое ведро заметила, начала ворчать: «Снеговик растает, а ведро так и будет здесь валяться?» «Ну, он же весной растает, – ответила Таня, – а пока пусть стоит».

(Руслан Дзкуя)

4. Придумай историю по картинкам



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Транскрибация аудиозаписей (русский язык)

1) Лея (10лет 11 месяцев) Самое интересное путешествие

Это когда было? Прошлый год? Я думаю, прошлый год где-то в октябре. Ну да, наверное, середина октября. И я, моя семья, ну моя мама, моя сестра, папа. Мы все. Ну я думаю, она *размешала* эти два путешествия. Во Франции *очень красивая домик* и там был очень красивый лес. Еда была очень вкусная, я ела много пиццы, у моей сестры Жюльет *была спагетти* карбонара. И мы туда *шли* потому что моя мама она журналистка, и она об этом рассказать, я думаю написать. Лес был очень красивый, мы построили в этом лесу *из палков домик (о шалаше)*. И когда мы там плавали, там было место, где могли плавать, было очень большое нельзя было *hoverboards*. Это *огромная бассейн*. В этом бассейне надо было взять ватрушку и там были *два горок*. Одна где было очень темно, а вторая ты идешь вниз, а потом так как огромная комната. Это было очень классно. Если ты хочешь *в один из этих местах* пойти, я тебе скажу – там рядом Диснейлэнд. Мы там пекли хлеб. Это было бесплатно, потому что мою маму спросили, чтобы это написали. И еще мы пошли на *escape room*. Там надо было *выйти из комнате*. Надо было зайти в комнату, ключ найти. Мы не смогли, но мы были очень близко. Мне понравилось, потому что эти путешествия *были по-другому*. Потому что когда мы едем, а Америку всегда тоже самое.

2) Джульет (13,7) Рассказ «Ведро» пересказ

Была ведро в доме у Тани. *Один день* появилась дырка в ведре и Бабушка сказала Тане, чтобы она пошла ведро выбросить. Они удивились, что в ведре дырка потому что они только наливали туда воду чтобы *мыть пола*. Таня вышла во двор и увидела что там дети лепили *снеговик*. И Таня вышла и сказала, *чтобы ведро одеть снеговик*. Так он был идеальный. Когда бабушка увидела это она не была рада. Она сказала, чтобы Таня выбросила потому что

когда *она* растает ведро еще будет валяться. Таня ответила, что *он будет только растаять только весне.*

3) Джульет О путешествии

Значит, вот в этом году в июне у нас были каникулы на неделю и мы хотели поехать в Италию, *но мы поменяли мнение.* Потому что погода была плохая и никому не хотелось. И папа купил билеты дешевые лететь в Барселону на 3 дня. И мы там были не долго и вроде специальное не делали. Но вроде люди там были классные, дома красивые вот. Вроде все поздно закрывалось, еда, вроде и культура, как они все такие радостные, все поздно у них. (на вопрос, что значит, все у них поздно?- ну у нас в Люксембурге все магазины уже в шесть закрываются, там в шесть открываются только) Погода была тоже идеальная. Природа тоже конечно, мне нравятся такие страны- там вроде и пальмы были. Но вроде пляж не был такой классный, было очень много *ветера. И* испанский язык тоже очень красивый. А в Португалии где мы были в Порту там все такое старое, для меня все это очень не красивое, все старое как будто бы уже разломается город. Вроде слишком старое. В Испании красивое голубое небо и зеленые *деревя.*

4) Лея Рассказ «Ведро»

Окей, мама, окей. Саша, мое последнее имя Гэншоу. Они видят что в ведре дырка и они удивились, потому что использовали только чтобы мыть. Бабуля говорит, что надо ведро выбросить Тане, ее внучке. Таня идет *в двор.* И она видит, что дети лепят снеговика и у него палка как у Деда Мороза палка. И *место выбросить* Таня положила ведро на голову снеговика. Все обрадовались, прям очень. Потом Бабуля когда заметила, что ведро *на снеговика.* Она начала жаловаться и говорила: «Ааа. Когда растает *он* (ведро) там еще будет стоять. А Таня сказала, ну *оно* (снеговик) весной растает а теперь пусть *она* (ведро) стоит.

5) Лея рассказ по картинкам

Сережа с Наташей идут в лес грибы собирать они много собирали кроме *ядовитые* и *потом они вижу очень такую красивую дереву*. А в дереве дупло. И в дупле имя видна *две глаза*. Им страшно и они быстренько бегут к охотнику. И охотник с ними идет к *дупле*. И достает из *дуплы* кошку.

6) Джульет – рассказ по картинкам

Один день *брат с сестрой послали* собирать грибы в лесу. Лес очень большой и был уже вечер. Пока они ходили они видели очень многие странные деревья и звуки, что они уже побоялись. Пока они ходили, искали грибы они увидели дерево. Из этого дерева выглядывали глаза. Они побоялись, что это монстр, поэтому бросили корзины с грибами и просто бежали, не знали куда, но бежали. Вдруг они увидели *дядя охотник*. И ему сказали, что они увидели. Дядя сказал: « Не переживайте», но он не был уверен, что это было. Когда он пришел *до дерева* он сразу узнал эти глаза, не побоялся. Он сказал : « Да вы что, это же моя кошка, Мися». Достал ее и дал детям погладить. В конце концов дети уже не боялись *этих глаза*, полюбили эту кошку и гладил ее.

7) Лея рассказ мой день

Сегодня утром в семь я встала. Большой шок! И потом я оделась. Я *одела* белую кофту и белые штаны, потом *сделала волосы, мама мене сделала волосы*. Мне сделала хвост, но перед тем как меня причесать, мы не могли найти резинку. Потом на полу нашли. На завтрак у меня были оладушки немножко, очень немножко как сырники. *Были очень вкусно*. Мама оставила немножко теста на обед. Но *в обеде мы эту тесту* не использовали. Потом я *одела* очень красивые носки, розовые с розой *на стороне*. Потом *одела мои адидасные бело с черным superstars эта такая спорт ботинок*. Потом еще курточку белую меховую. Потом пошла в школу. Папа меня отвез. Это длилось примерно три минуты. Потом, когда я вышла из машины я вошла в школу с моей лучшей подружкой Лолой, которую я уже знаю, *когда мне было одиннадцать месяцев*, а ей был год и одиннадцать месяцев. Потом *зашла в*

школу и иду в класс, на втором этаже. Мой класс номер 21, дверь голубая и учительница очень добрая. Ее зовут Клодид Варнавар. Потом первый урок - математика. **В математике** вообще не помню что сделали. А, теперь помню! **В математике** мы сделали *семь маленькие упражнения*. Потом, по Французскому, второй *час*, мы прочитали сказку там мальчик и в этой семье был сын, Томат и во время ужина родители сказали, что в каникулы они *на Лазурный Берег пошли* во Францию и он испугался, потому что ему страшно солнце и море. В следующий день он пошел в магазин и купил штуки от солнца. Потом они пошли туда. И вот первый день он взял *пять куска розового жвачки*, взял огромный шар надул и лопнул на лице. Потом он взял немного солнечного крема, чтоб был как цвет кожи. И потом пошел к маме и сказал: «Мама, у меня *кожа разгорелась*» Мама пошла с ним к доктору. И доктор сразу видит, что он *не разгорелся*, но он его *mitleid* (нем. *пожалел, посочувствовал*). У них есть тетя и они ее *ненавижуют*, она очень злая *с соседями*. Он напечатал письмо как будто от тети, но ему же надо *stamp* (англ. *марку*). И потом, когда родители увидели письмо они испугались. И они уехали. И потом они *дошли до Северный полюс*. И потом он там *снеговик построил*, все там. И потом тетя тоже оказалась на Северном полюсе, потому что выиграла какое-то там соревнование. И потом в следующий день, они едут в Саванну. И потом была перемена. **В перемене** я была с Лолой, моей лучшей подругой. После перемены у меня был немецкий. И *в немецком*, у нас задали на уроке вчера какие-то уроки, а сегодня мы вместе делали работу над ошибками. Это *была большая задание*, поэтому это был целый *час*. И потом у нас.. я вообще слово не знаю кроме как по-люксембургски и по-немецки, потому что это новое слово. *Fir Sozial* (люкс.- *обществознание*) И там у нас была тема «Я». И надо было рассказать анкету о себе, и твои друзья тоже ее заполняют о тебе, а потом ты смотришь на *обе листья*. Потом после школы я шла домой. И вот когда я пришла домой. Там мама была и мы немножко поразговаривали. А потом мама ушла на работу. И я ела обед. Во время как ела обед, Джульет пришла и она со мной ела. На обед были макароны с цукини и

креветками. Ну она на десерт что-то сладенькое купила в булочной. Потом мы шли в **ber Letuale**, это торговый центр. И там Джульете взяли книги, ну не книги, а **papeterie (люкс. канцтовары)** папки там. Потом мы шли в магазин Энстер Джульет **не могла там найти** книгу, потом мы шли домой с автобуса. И **домой я поделала** уроки и вопросы ответила. Потом пришла мама и мы делали видео, где надо было сказку рассказать, там были фотки и надо было из этих фоток сказку рассказать. Во время мы это делали папа пришел. Потом я спрашивала маму, могу ли я пиццу сделать на ужин. И потом мы начали вот это записывать, перед сном я иногда немножко **на телефоне**

8) Джульет рассказ мой день

Я себе завожу будильник **три разных будильники**. Каждые пять или десять минут он звонит, чтобы я могла встать. Когда я встаю, все еще спят. Когда я выхожу из дома, **всякие** уже встают, но большинство еще спит до семи. Я выхожу из дома, иду к автобусу. Там **я залезаю** с тремя друзьями, и мы едем в школу. **Одна из этих друзей** в соседней школе, но остальные в **той же самой школе как я**. Мы идем, те друзья, которые из моей школы со мной идут в школу и когда мы там в нашей школе, мы идем по нашим классам. **Наши классы** начинаются в восемь ноль пять. **И зависит какой день оно кончается** или в двенадцать сорок или в три сорок. В школе у меня **пять да восемь** уроков. Иногда я в школе обедаю. Самое вкусное что они подают это **пасту**, я всегда прошу без соуса, потому что соус не очень вкусный и только беру с сыром так как и мои друзья. Если хорошая погода мы на улице кушаем, если плохая – внутри. Потом **я беру с подругой автобус домой. Мы никогда не можем сесть, потому что очень много люди из три разных лица**. И у одного лица школа заканчивается **в пять минут раньше** и они ближе, поэтому у этого лица всегда есть место сесть. Поэтому когда **я с подругой** едем обратно, мы стоим или когда кто-то выходит на своей станции мы садимся. После школы я лежу на моей постели десять-двадцать минут и потом я начинаю делать уроки, учить, делаю маленькие перемены, кушаю, потом я

ложусь раньше всех спать, потому что Лея не хочет ложиться, а родители ложатся поздно, потому что у них дела. И все. Это был мой *день ужасная*.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Задания на знание английского языка

1. Give some personal information about yourself (name, age, education, interests).

2. Describe one of your family member in detail (name, age, appearance, character, occupation, hobby).

3. Have you got any household duties? What are they? Do you like it?

4. How do you spend your weekends?

5. Could you tell me about your favorite movie/ cartoon/serial?

6. Situation: “ ...The Earth. Our common home. Our only home. Yet, so many weapons are stored in it that more than one planet like ours could be burnt to ashes with them. We must avert the world catastrophe or else we shall be the last generation looking up at the stars in admiration. Mozart’s and Grieg’s music, Flemish painting and Rublyov’s frescoes, Shakespeare and Pushkin, Tsiolkovsky and Kurchatov will disappear with us, as will the entire human civilization”.

Questions: What was the topic of this composition? What is our common home, our only home? Why can our planet be burnt to ashes? What troubles?

Task: *Describe the main task of all progressive people today*

7. Imagine: As a result of a shipwreck you find yourself (alone or with your friends) on a desert island in the Pacific Ocean. What will you do?

8. Nowadays one of the most favourite pastimes of youngsters has become music – listening to records, collecting and exchanging them. Teenagers also like the disco, a kind of gathering where one can listen to good music and talk with one’s friends and dance.

Is it good to do one’s homework and listen to a disc at the same time (as some pupils do)?

ПРИЛОЖЕНИЕ Д
Ответы. Английский язык

Джульет

- 1) My name is Juliette Ganschow I am 13 years old and when *I'm grown up* I 'm gonna be a doctor. My hobby used to be dancing, but I stop dancing *with year*.
- 2) I'll describe my farther he is very hardworking and he likes to achieve goals that he has - creative or business. He is a very hardworking man.
- 3) I'll say my household duties are keeping my room clean and rest of the house. I don't love it, but it's OK. Sometimes to cook food for *my sister and I*, that's fun.
- 4) Then I'll describe the movie Greece it's a musical and I like it a lot because *it is* about teenagers and *it was* a lot of music which I like a lot. And *it's* in the 80s which I also like watching a lot how they dress and all the music and all kind of that *согласование времен*
- 5) The topic was about everyone disappearing in the world, burning. Planet Earth is our home. Our planet could be burnt to ashes because of the weapons.
- 6) Earning money and saving the planet *because* all the trash we produce
- 7) Probably I'll try to build a *home* or how to survive on it island and what to eat
- 8) Well. I think if I listen to some music sometimes, but you shouldn't listen to music with words in it. Maybe just a melody and nothing to destruct, just like a melody on the background of that. If it doesn't destruct, because if you like to listen to your favorite song and you start to sing alone and you wouldn't be concentrated. But if you listen to the music you don't know and it is just kind of a playing background, you should motivate you and you study like that, but if it is music with words or music that you know. *Subjunctive mood*

Лея

- 1) My name is Lea Angelic Ganschow, I am 10 years old gonna be 11 less than a week. I go to school in Bertrange. *My interests are gymnastics.*

- 2) I'm gonna describe my dad. A very personal talent. He is funny, nice, he likes to study, that's good. **He has everyday a different favorite color.** He likes to paint. He used to like samba.
- 3) Oh, yes eating. I get forced sometimes to do the dishes. I do not enjoy that. Sometimes I forced to do my bed in the afternoon.
- 4) On weekends I do my homework, then I'm on my phone.
- 5) There are two movies I really like. One of them is Hair Spray and the **other** one is Lake Make. Lake Make is about a boy he is an orphan and he likes basketball but it's a bad idea. One day he and his friends lost their shoes. And then they go to the basketball match and then...that's really hard to explain
- 9) We live on the Earth but there are weapons, everything can be burnt. We could be the last generation. Our home is the Earth. Our planet could be burnt to ashes because of the weapons.
- 6) Look good, having a lot of fun
- 7) First, I'll try to find food. We have **a water**, so I'll try to make a filter. I would not eat any of my friends. And I'll try to make a raft to get away.
- 8) Well. It depends what music it is. **If it is some calming music** like Juliette does, **it can help you to concentrate.** You could do that. But listening to like a rock and roll, Queen, The Beatles, **while do your homework**, that will not be ok. **You're concentrating bad**