

**Санкт-Петербургский государственный университет**  
**Филологический факультет**

Дипломная работа студентки 4 курса  
Марии Дмитриевны Балтайс

**Усвоение русских предложно-падежных конструкций  
русско-латышскими детьми-билингвами  
(экспериментальное исследование)**

Научный руководитель —  
к.ф.н., ст. преп. Е. И. Риехайainen  
Рецензент —  
к.ф.н., доц. П. М. Эйсмонт

Санкт-Петербург  
2016

## Оглавление

Введение.....	4
1 Детский билингвизм.....	7
1.1 Билингвизм как многозначный термин.....	7
1.2 Детский билингвизм и критерии его описания.....	9
1.3 Родительские стратегии формирования детского билингвизма..	24
Выводы.....	28
2 Методы и результаты изучения речи детей-билингвов.....	29
2.1 Методы изучения детской речи.....	29
2.2 Особенности речи билингвов.....	36
Выводы.....	42
3 Русско-латышские дети-билингвы: анкеты для родителей.....	44
3.1 Создание дизайна опросника.....	44
3.2 Результаты: Ксаверия и Сергей.....	46
3.3 Результаты: Тимур и Анна Мария.....	47
3.4 Результаты: Соня.....	49
3.5 Результаты: Роберт.....	50
Выводы.....	52
4 Пространственные предлоги в русском и латышском языках.....	54
4.1 Усвоение пространственных предлогов русскими детьми.....	54
4.2 Пространственные предлоги в латышском языке.....	58
Выводы.....	63
5 Эксперимент.....	65
5.1 Описание дизайна эксперимента.....	65

5.2	Порождение ППК (задание 2): анализ результатов.....	68
5.2.1	ППК <i>между</i> + <i>тв.п.</i> .....	72
5.2.2	ППК <i>над</i> + <i>тв.п.</i> .....	74
5.2.3	ППК <i>перед</i> + <i>тв.п.</i> .....	75
5.2.4	Порождение пространственных ППК: билингвы и монолингвы.....	77
5.3	Понимание ППК (задание 3): анализ результатов.....	78
5.4	Нарративы (задание 1): анализ результатов.....	81
	Выводы.....	84
	Заключение.....	86
	Список использованной литературы.....	88
	Приложение 1: анкета для родителей.....	97
	Приложение 2: первое задание эксперимента.....	100
	Приложение 3: второе задание эксперимента.....	101
	Приложение 4: третье задание эксперимента.....	104
	Приложение 5: ответы испытуемых.....	105

## Введение

Работа посвящена вопросам, связанным с феноменом билингвизма. Этот многозначный термин, который можно буквально перевести на русский язык как «двуязычие», трактуется по-разному. Речь может идти как о владении двумя языками целым сообществом, так и о билингвизме конкретного человека; в последнем случае огромное значение приобретают индивидуальные параметры формирования двуязычия, определяющие его тип и особенности (см., например, [Чиршева 2012: 45–76]). Отличительная черта речи билингвов — «взаимодействие языков, основными формами которого являются интерференция и переключение кодов» [Чиршева 2012: 148]. При этом интенсивнее всего взаимодействие языков проявляется у детей, усваивающих два языка. В фокусе данного исследования находится так называемый ранний, или детский билингвизм, характеризующийся динамичностью его характеристик и условий его формирования.

Объектом исследования является речь детей-билингвов, владеющих русским и латышским языками. Предмет исследования — усвоение этими детьми русских пространственных предложно-падежных конструкций. Цель работы — выявить особенности усвоения русских пространственных предложно-падежных конструкций детьми-билингвами, владеющими русским и латышским языками, в сопоставлении с русскоязычными детьми-монолингвами.

Задачи данной работы:

- определить критерии, необходимые для описания детского билингвизма и исследования характерных для него языковых процессов;
- с помощью родительских опросников собрать и проанализировать информацию о социолингвистических параметрах формирования билингвизма потенциальных испытуемых, то есть дать характеристику языковой ситуации в данных семьях;

- провести срезовой эксперимент, состоящий из трех этапов (сбор нарратива, задание на порождение, задание на понимание) и направленный на проверку механизмов функционирования русских пространственных предлогов в речи русско-латышских детей-билингвов;
- тем же способом собрать аналогичные данные для контрольной группы, то есть для 10 русскоязычных детей-монолингвов того же возраста, что и испытуемые экспериментальной группы;
- провести качественный и количественный анализ полученных данных;
- сравнить результаты, полученные для детей-билингвов, с данными контрольной группы.

Для осуществления поставленных задач в работе были использованы: качественный анализ результатов опросников, качественный и количественный анализ данных, полученных в ходе эксперимента.

Материалом исследования послужили данные родительских опросников, полученные от четырех семей, в которых есть дети-билингвы, владеющие русским и латышским языками, а также данные эксперимента, в ходе которого была проанализирована речь трех групп испытуемых. В первую (экспериментальную) группу вошли 4 ребенка-билингва в возрасте от 5;0<sup>1</sup> до 5;9 лет. Контрольную группу составили 10 русскоязычных детей-монолингвов в возрасте от 5;2 до 6;6 лет, которые посещают ГБДОУ № 34 Петродворцового района Санкт-Петербурга. В качестве испытуемых второй контрольной группы выступили 10 студенток Филологического факультета СПбГУ в возрасте от 19 до 23 лет.

Индивидуальные особенности формирования детского русско-латышского билингвизма ранее подробно не исследовались, что свидетельствует о научной новизне данной работы. Ее теоретическая значимость заключается в том, что полученные результаты можно будет использовать при дальнейшем изучении специфики усвоения языков русско-латышскими детьми-билингвами. Актуальность и практическая

---

<sup>1</sup> До точки с запятой указывается число полных лет, после — число полных месяцев.

значимость работы определяются, прежде всего, распространенностью феномена билингвизма в современном мире; понимание особенностей одновременного усвоения конкретной пары языков важно для планирования гармоничного языкового развития ребенка, составления специальных обучающих методик и школьных программ.

Работа состоит из введения, пяти глав, заключения, списка использованной литературы и пяти приложений.

# 1 Детский билингвизм

## 1.1 Билингвизм как многозначный термин

Понятие «билингвизм» является многозначным и по-разному употребляется разными исследователями, вследствие чего необходимо четко определить, что будет подразумеваться под ним в рамках данной работы. Термин «билингвизм» происходит от латинского *bi-* («двойной, двоякий») и *lingua* («язык») и может быть переведен на русский как «двуязычие», то есть, при буквальной трактовке, как «владение двумя языками», что подразумевает весьма широкий круг ситуаций.

Самое широкое прочтение предполагает рассмотрение этого феномена в рамках целого сообщества (чаще всего — какого-нибудь государства). В таком случае в англоязычной научной традиции обычно используется понятие «bilingualism», а в русскоязычной — буквальный русский перевод с латыни: «под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [Щерба 1974]. При этом Л. В. Щерба говорит о том, что речь может идти как о разных языках, так и о вариантах — диалектах или социолектах — одного языка. Частным случаем двуязычия является диглоссия — функциональное распределение языков, когда один из них признается «высоким», а другой принят в бытовом общении. Процессы, связанные с языковыми контактами, а также вопросы, касающиеся языковой ситуации в государстве или его языковой политики, лежат в области макросоциолингвистики.

Микросоциолингвистика, в свою очередь, «занимается скорее индивидуальной речью в социальном контексте» [Вахтин, Головкин 2004: 19], в том числе изучением механизмов приобретения коммуникативных навыков, анализом отношения к языку и правил выбора языков и языковых вариантов, что подразумевает, помимо всего прочего, исследование определенных аспектов индивидуального двуязычия. При таком, более узком подходе к определению билингвизма в русскоязычной традиции чаще используется

латинский вариант термина, а в англоязычной литературе встречается термин «bilinguality» (см. [Blanc, Hamers 2000: 6]); объектом научного рассмотрения при этом становится сам билингв, то есть человек, владеющий двумя языками. Однако при изучении конкретных людей с точки зрения их индивидуальных особенностей следует учитывать не только социолингвистические характеристики формирования их двуязычия. Билингвология является междисциплинарным направлением, лежащим на пересечении интересов многих наук, очень важную роль среди которых играет психолингвистика, ведь ключевым для нее является именно человек [Сахарный 1989: 7]. Так, Е. М. Верещагин прямо разделяет типологию билингвизма на психологическую, социологическую и лингвистическую, указывая на важность установления корреляции между ними [Верещагин 1969: 22–54]. Тем не менее, надо учитывать, что к настоящему моменту круг наук, занимающихся билингвами и билингвальной речью, сильно расширился в связи с ростом интереса к данному феномену и появлением новых дисциплин, например, нейролингвистики.

Помимо противопоставления билингвизма как массового явления в некотором сообществе билингвизму индивидуальному, этот термин можно рассматривать просто как констатирующий сам факт владения двумя языками, не зависящий ни от степени владения ими, ни от каких-либо других факторов (см., например, [Fishman 1965; цит. по Cantone 2007: 2] или [Grosjean 2008: 10]). С другой стороны, можно выделять различные типы билингвизма в зависимости от характеристик его формирования. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм *ранний* и *поздний* [Михайлов 1987; Белянин 2004: 156]. В зависимости от того, когда именно ребенок начал осваивать второй язык, ранний билингвизм делится на *одновременный* и *последовательный* [Blanc, Hamers 2000: 28; Чиршева 2012: 58], хотя вопрос о том, каким временным отрезком ограничивается одновременный билингвизм, остается спорным. Со временем овладения языками тесно связан критерий способа их усвоения, в зависимости от



которого билингвизм может считаться *естественным* или *искусственным*: в первом случае двуязычие возникает без целенаправленного воздействия на его становление (обычно речь идет о помещении индивида в иноязычную среду), во втором происходит активное и сознательное воздействие (например, со стороны учителя). В обоих случаях имеет место обучение, но различны его методы, а также складывающиеся в его результате речевые механизмы [Верещагин 1969: 44; Белянин 2004: 156].

В силу объективных причин ранний билингвизм коррелирует с естественным, а поздний — с искусственным, поскольку ранний билингвизм чаще всего оказывается обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства. Кроме того, такой фактор, как существование критического периода освоения языка (см. раздел 1.2), затрудняет естественное овладение вторым языком во взрослом возрасте. Именно такое сочетание, как *ранний естественный билингвизм* (а в идеальном случае еще и одновременный), приводит к самому узкому и в то же время самому распространенному пониманию термина. Л. Блумфилд определяет билингвизм как «владение двумя языками на уровне носителя»<sup>2</sup> (перевод мой — М. Б.). Первое из приведенных в [Ахманова 2004] значений тоже звучит как «одинаково совершенное владение двумя языками». Именно такое понимание билингвизма находится в фокусе данной работы; с этого момента термин будет употребляться только в этом, самом узком из своих значений.

## **1.2 Детский билингвизм и критерии его описания**

Исследование становления раннего естественного билингвизма и связанных с ним речевых и коммуникативных особенностей предполагает изучение детей-билингвов, находящихся в процессе усвоения своих первых языков. По определению Г. Н. Чиршевой, «детский билингвизм представляет собой овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными

---

<sup>2</sup>«The native-like control of two languages» [Bloomfield 1935: 56; цит. по Blanc, Hamers 2000: 6].

особенностями» [Чиршева 2012: 76]. При этом для описания и анализа каждого конкретного случая детского билингвизма важно принимать во внимание многие сопутствующие и влияющие на процесс усвоения языков факторы, поскольку он, как и все динамические процессы, зависит от условий, в которых он протекает. В зависимости от учета различных факторов детский билингвизм можно делить на определенные типы, повышая таким образом точность описания отдельных случаев. Ниже приводятся основные критерии классификации детского билингвизма.

### 1) *Компетенция*

Идеальные случаи билингвизма, когда «индивид в одинаковой степени владеет обоими языками и может использовать их во всех жизненных ситуациях» [Чиршева 2012: 47], крайне редки, поэтому имеет смысл рассматривать двуязычие как континуум. Идеальную степень называют *сбалансированным* билингвизмом; ему противопоставляется *несбалансированный* или *доминантный* билингвизм, при котором компетенция в одном из языков превышает уровень владения другим языком. При этом компетенция может варьироваться для разных языковых уровней и сфер использования языка в речевой деятельности; каждый билингв обладает собственным уникальным соотношением степеней доминантности того или иного языка в разных аспектах [Blanc, Hamers 2000: 27].

Для детей особенно характерно колебание сбалансированности языковой компетенции во времени. Широко известна ставшая классической работа В. Леопольда, посвященная анализу языкового развития его дочери Хильдегард, одновременно усваивавшей немецкий язык от отца и английский язык от матери. До пяти лет ее компетенция в английском языке была выше, поскольку она росла в англоязычном окружении и получала немецкий язык только от папы, однако после того как в возрасте пяти лет она провела полгода в Германии, ее английский оказался почти полностью утерян;

впрочем, он быстро восстановился, когда Хильдегард вернулась в Америку, а немецкий снова начал ослабевать [Leopold 1939; цит. по Grosjean 2010: 164].

Исследователи указывают на то, что при изучении детей следует обращать внимание не только на феномен усвоения языков, но и на их потерю, забывание. В случае взрослых последовательных билингвов, освоивших второй язык после истечения критического периода, возможно постепенное стирание первого языка (*first language attrition*), но он никогда не исчезает бесследно; у детей же этот процесс может привести к полной утрате одного из языков [Körke, Schmid 2004: 9–10]. На уровень языковой компетенции влияет то, насколько ребенок нуждается в этом языке, в каком объеме и в каком виде (устном или письменном) он его получает, какую роль играет семья, образовательное учреждение и языковое сообщество в процессе языкового развития ребенка, а также то, как они относятся к данному языку и билингвизму в целом [Grosjean 2010: 171–177].

Ф. Грожан пишет и о недостатках такого взгляда на феномен билингвизма, в рамках которого билингва представляют в качестве «суммы» двух монолингвов, оперируя, в частности, понятиями компетенций в одном и в другом языке и баланса между ними. Случаев сбалансированного билингвизма настолько мало, что, по его мнению, не имеет смысла принимать их за идеал, ведь иначе все остальные билингвы оказываются в каком-то смысле «менее двуязычными». Языковая компетенция билингва, как и любого человека, владеющего лишь одним языком, развита достаточно для того, чтобы удовлетворять его коммуникативным потребностям, поэтому ее уровень нельзя оценивать путем сравнения степеней владения каждым из двух языков по отдельности. Более того, именно такая «монолингвальная» точка зрения является причиной появления мифов о том, что билингвы недостаточно компетентны ни в одном из усвоенных ими языков [Grosjean 2008: 10–14].

## 2) *Коммуникативная активность*

Если критерий компетенции был первой из двух составляющих определения билингвизма, то данный критерий является второй из них. Многие исследователи указывают на важность коммуникативного аспекта: билингв должен не только владеть двумя языками, но и регулярно использовать их [Weinreich 1979: 1; Leopold 1939: 6; цит. по Чиршева 2012: 52]. В рамках критерия коммуникативной активности имеют значение два параметра: темпоральный (время общения на каждом из языков) и функциональный (сферы общения). В соответствии с количеством времени и охватываемых каждым языком сфер общения билингвы делятся на *активных* и *пассивных*. Если язык долгое время не используется ни в одной из сфер, это может привести к снижению уровня компетенции, а в случае с детьми — даже к утрате билингвизма [Чиршева 2012: 52–55].

## 3) *Возраст формирования билингвизма*

В [Blanc, Namers 2000: 28] билингвизм делится на *детский* (до 10–11 лет), *подростковый* (от 11 до 17 лет) и *взрослый* (после 17 лет). В [Naugen 1956; цит. по Чиршева 2012: 58] дополнительно выделяются младенческий (до 1 года) и детский билингвизм (от 1 года до 12 лет). В пределах детского билингвизма можно выделить ранний преддошкольный (от 1 до 3 лет), дошкольный (от 3 до 7 лет) и начальный школьный (от 7 до 12 лет) периоды [Чиршева 2012: 58].

В зависимости от времени начала усвоения второго языка детский билингвизм делят на *одновременный* и *последовательный*. Ученые спорят о том, каким отрезком ограничить понятие одновременного билингвизма, который обеспечивается совпадением времени усвоения языков. В [McLaughlin 1984: 73; цит. по Чиршева 2012: 58] одновременно усвоенными считаются языки, к которым ребенок получил доступ в возрасте до трех лет. Другие исследователи выдвигают гораздо более строгие требования: в [De Houwer 1990: 3; цит. по Cantone 2007: 4] билингвизм признается

одновременным, только если ребенок начал усваивать оба языка не позднее, чем через неделю после своего рождения. Г. Н. Чиршева предлагает считать формирующийся билингвизм одновременным, «если общение на втором языке начинается не позднее десятого месяца жизни ребенка» (то есть если «введение второго языка в общение предшествует появлению слов в речи ребенка на первом языке») [Чиршева 2012: 58].

В связи с этим в [Grosjean 2010: 185–186] обсуждается еще один распространенный миф о билингвизме: будто бы чем раньше усвоен язык, тем свободнее ребенок будет владеть им. Мотивируют это, в частности, тем, что маленьким детям проще освоить второй язык, потому что по мере взросления мозг постепенно теряет пластичность, из-за чего снижаются способности к изучению языков, или тем, что чем ребенок младше, тем меньше он боится совершить языковую ошибку. Последнее утверждение не имеет под собой никаких оснований, в пользу же первого довода свидетельствует гипотеза о существовании критического периода усвоения языка (*critical period hypothesis*), сформулированная Э. Леннебергом и подтвержденная многими учеными. Подобные критические периоды были неоднократно зафиксированы в связи с процессами приобретения различных способностей, как у людей, так и у животных [Pinker 1994: 293]. Согласно этой гипотезе, если процесс усвоения второго языка начался после вступления ребенком в период полового созревания, он будет качественно отличаться от процесса усвоения первого языка, а именно будет более медленным и менее успешным [Lenneberg 1967; цит. по Snow, Hoefnagel-Nöhle 1978: 1114].

Однако исследования показывают, что мозговые структуры, связанные с усвоением языков, остаются пластичными в течение сравнительно долгого времени. В частности, это подтверждается феноменом стирания первого языка: оказалось, что у всех испытуемых корейского происхождения, которые в возрасте от трех до восьми лет были взяты на воспитание французскими семьями, французский язык полностью вытеснил корейский [Pallier et al.

2003; цит. по Kovács 2007: 304]. Исследования, направленные на усвоение второго языка, тоже дают отчасти противоречивые результаты: работа [Snow, Hoefnagel-Höhle 1978] показала, что за равные промежутки времени подростки в возрасте от 12 до 15 лет добились куда лучших результатов в изучении второго языка, чем дети в возрасте от 3 до 5 лет<sup>3</sup>, в то время как в [Johnson, Newport 1989] была выявлена прямая зависимость между временем начала изучения языка и уровнем владения им.

Еще одной причиной достижения маленькими детьми более высоких результатов в изучении языка может быть то, что их способность к обработке информации и объем рабочей памяти более ограничены: чем меньше информации поступает в обработку, тем быстрее и эффективнее происходит ее анализ [Newport 1990; цит. по Kovács 2007: 304]. Кроме того, возможно, что продолжительность критического периода неодинакова для разных языковых навыков; так, считается, что сильнее всего возраст влияет на качество произношения. В связи с перечисленными выше доводами некоторые исследователи предпочитают использовать более широкое понятие «чувствительного периода». По мнению Ф. Грожана, в детстве на уровень владения языком больше влияют другие факторы, в первую очередь, то, насколько ребенок нуждается в данном языке для коммуникации с окружающими, в то время как конкретный возраст начала усвоения языка не так важен [Grosjean 2010: 185].

---

<sup>3</sup> Возможно, более высокие результаты испытуемых 12–15 лет можно объяснить тем, что в этом возрасте они уже обладали необходимыми знаниями и навыками, которые облегчили им освоение второго языка. Согласно [Fillmore 1991: 52], в ситуации последовательного билингвизма, формирующегося естественным способом, детям помогают уже имеющиеся у них знания об обществе, окружающем мире и языке в целом. Они знают, о чем люди обычно разговаривают в той или иной ситуации, и четко представляют себе, что именно им нужно научиться выражать на новом для них языке. Другим возможным объяснением полученных в [Snow, Hoefnagel-Höhle 1978] результатов могла бы служить интерференция английского языка в голландский, которая в силу близкого родства этих языков позитивно влияла бы на ответы испытуемых, уже в полной мере освоивших родной язык, однако, по словам авторов, данная гипотеза не подтверждается экспериментальными данными.

#### 4) Способ формирования билингвизма

Традиционно индивидуальное двуязычие делят на *естественное* и *искусственное*, хотя, например, в [Чиршева 2012: 59] предлагается учитывать относительную степень активности этих способов, поскольку «оба пути во многих случаях пересекаются и комбинируются». По объективным причинам естественный способ формирования билингвизма связан с одновременным усвоением языков, когда двуязычие возникает без какого-либо целенаправленного воздействия на его становление. Напротив, в случае искусственного билингвизма речь идет об активном и сознательном воздействии, оказываемом, например, со стороны учителя, который следует определенной образовательной программе, что обычно предполагает последовательное усвоение языков.

Однако последовательный билингвизм может быть сформирован и естественным способом. Чаще всего это связано с помещением ребенка в иноязычную среду, например, при переезде в другую страну. В [Fillmore 1991; цит. по Grosjean 2010: 186–187] предлагается модель естественного усвоения детьми второго языка, которая была выработана на основе данных о становлении билингвизма у детей из семей иммигрантов. Согласно модели, для успешного формирования естественного последовательного двуязычия необходимы три компонента: во-первых, сами потенциальные билингвы, которые знали бы, что должны освоить второй язык, во-вторых, носители этого языка, которые тем или иным способом способствовали бы его усвоению, и в-третьих, социальное окружение, которое обеспечивало бы контакт между ними. Становление билингвизма зависит, прежде всего, от взаимодействия и в каком-то смысле «сотрудничества» изучающих второй язык и его носителей.

Сочетание одновременного искусственного билингвизма не представляется возможным [Blanc, Hamers 2000: 29; Чиршева 2012: 60]. Впрочем, некоторые исследователи выделяют *интенциональный* билингвизм,

который характеризуется тем, что для его формирования один из родителей намеренно «разговаривает с ребенком с самого рождения на неродном для себя языке» [Чиршева 2012: 59]; изучению таких случаев посвящены многие работы автора цитируемого исследования<sup>4</sup>. Тем не менее, несмотря на все особенности становления подобного двуязычия, связанные с тем, что ребенок усваивает язык не от его носителя и растет в контексте одной культуры, интенциональный билингвизм следует считать разновидностью естественного, так как он формируется «в общении, а не при специальном обучении»; в основе его выделения лежит иной критерий, а именно сознательность [Чиршева 2012: 60–61].

##### 5) *Сознательность формирования билингвизма*

Естественный билингвизм может складываться *стихийно* или *сознательно*. Это зависит, в первую очередь, от отношения *родителей* к становлению билингвизма ребенка, их желания контролировать этот процесс и того, насколько последовательно они реализуют выбранную стратегию (подробнее о родительских стратегиях формирования детского билингвизма см. в разделе 1.3). При отсутствии осознанного и продуманного подхода со стороны родителей объемы, в которых ребенок получает усваиваемые им языки, вряд ли будут одинаковыми, что негативно повлияет на сбалансированность его языковой компетенции.

С другой стороны, на восприятие ситуации родителями может влиять мнение других взрослых, поэтому важен и такой фактор, как сознательное отношение *общества* к билингвизму. Так, в своей автобиографии писатель Р. Родригес рассказывает о том, что его родители перестали разговаривать с ним по-испански по настоянию его школьных преподавателей, которые были убеждены, что билингвизм отрицательно влияет на языковое развитие детей [Rodriguez 1983; цит. по Grosjean 2010: 176-177]. По причине распространенности подобных случаев онтобилингвологи уделяют особое

---

<sup>4</sup>Например, [Чиршева 2013а; 2013b] и др.



внимание развенчанию мифов о билингвизме, вызванных недостатком знаний о данном предмете у широкой общественности.

Третьим важным аспектом является осознанность самим *ребенком-билингвом* собственного двуязычия. Как только ребенок начинает понимать, что владеет двумя разными языками, успешность формирования его билингвизма становится зависимой в том числе от его восприятия этого факта, на которое тоже может оказывать влияние общество. В [Fillmore 2000; цит. по Grosjean 2010: 170–171] приводится пример мальчика из китайской семьи, переехавшей в Америку, когда ему было пять лет. Когда он пошел в школу, он столкнулся с насмешками товарищей и стал воспринимать свой билингвизм как недостаток, поэтому начал отказываться говорить с членами своей семьи на китайском языке и, как следствие, постепенно утратил его.

Наконец, следует отметить, что противопоставление стихийности и сознательности формирования актуально и для искусственного билингвизма. При отсутствии «продуманной методики и знания возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых» [Чиршева 2012: 62], то есть при стихийном формировании искусственного билингвизма, его становление может оказаться под угрозой.

#### б) *Форма языка*

Форма использования языка может быть устной или письменной. Ребенка-билингва можно считать *биграмотным* (biliterate<sup>5</sup>, biliteral and biscriptal), если он умеет и читать, и писать на обоих языках. Если им освоен навык чтения, но пока не освоен навык письма, его можно назвать рецептивно, но не продуктивно биграмотным (only biliteral) [Cumming 1994; цит. по Чиршева 2012: 56].

Многие исследователи подчеркивают значимость развития биграмотности ребенка наряду с его устными речевыми навыками. Согласно [De Houwer 1999; цит. по Grosjean 2010: 174], чтение позволяет пополнить

---

<sup>5</sup>Данный термин используется, например, в [Caldas 2006; цит. по Чиршева 2012: 57].

словарный запас ребенка и обогатить его культурные представления той информацией, которую нельзя извлечь из его повседневного окружения.

Кроме того, есть разница между обретением навыков разговорной речи и освоением языка на академическом уровне, который отличается повышенной сложностью не только лексики и грамматики, но и понятий, для описания и передачи которых он используется [Cummins 2008; цит. по Grosjean 2010: 189–190]. Хотя полноценное овладение академическим языком подразумевает куда большее количество умений, нежели чтение и письмо, биграмотность — первый и необходимый шаг на пути к повышению уровня билингвальной языковой компетенции.

### 7) *Этнолингвистический критерий*

По этническому составу семьи билингвизм делят на *биэтнический* и *моноэтнический*. С этим связано понятие *бикультуральности*: если родители обладают разной этнической принадлежностью и стараются воспитывать ребенка таким образом, чтобы его билингвизм был сбалансированным, то велик шанс, что ребенок будет расти носителем двух культур и идентифицировать себя с обоими этносами сразу. Однако на деле обе культуры редко оказываются одинаково важными для билингва; часто в отдельно взятый момент времени одна из них играет более важную роль, и тогда можно говорить о ее доминантности, по аналогии с доминантностью языков, что, тем не менее, отнюдь не делает билингва «менее бикультуральным» [Grosjean 2010: 110–111].

Становление бикультуральности ребенка, доминантной или сбалансированной, возможно и в моноэтнической семье, например, в контексте иммиграции — при условии, что ребенок положительно воспринимает собственное двуязычие и этническую принадлежность и не отторгает по каким-либо причинам один из языков<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> См. пример про китайского мальчика в Америке из [Fillmore 2000; цит. по Grosjean 2010: 170–171], который обсуждался выше в связи с критерием сознательности формирования билингвизма.

Судя по всему, бикультуральность оказывается невозможной только в ситуации интенционального билингвизма, когда один из родителей разговаривает с ребенком на неродном для себя языке и, соответственно, не является носителем связанной с этим языком культуры. Монокультуральность является одним из изъянов данного способа формирования двуязычия, поскольку ее следствием может стать «недостаток социолингвистической, психолингвистической и этнокультурной компетенции» в речевой деятельности ребенка на этом языке [Чиршева 2012: 65]. Впрочем, согласно [Caldas 2006; цит. по Чиршева 2012: 57], залогом формирования бикультуральности детей-билингвов является активная биграмотность; вероятно, при следовании тщательно спланированной методике и регулярном погружении ребенка в среду второго, неродного для родителей языка становление бикультуральности, пусть и несбалансированной, возможно даже в случае интенционального билингвизма.

#### 8) *Престижность языков*

По этому критерию выделяют два типа билингвизма: *аддитивный* и *субтрактивный* [Lambert 1974; цит. по Blanc, Hamers 2000: 29]. Первый формируется в обществе, где оба языка оцениваются одинаково высоко, что благоприятно отражается на двуязычии ребенка, который испытывает равную потребность в обоих языках. Во втором случае непрестижность языка может отрицательно сказаться на билингвальном развитии ребенка, а в ситуации моноэтнической семьи в иноязычном окружении — даже на развитии его когнитивных способностей по сравнению с одноязычными сверстниками [Blanc, Hamers 2000: 29].

Также исследователи отмечают, что со временем дети-билингвы перестают оценивать языки по степени их престижности и начинают с уважением относиться ко всем языкам. По мнению ученых, такое отношение является одним из следствий раннего билингвизма [Чиршева 2012: 70].



#### 9) *Степень родства языков*

Данный критерий позволяет выделить *близкородственный* и *неблизкородственный* билингвизм [Михайлов 1987]; при этом степень близости на разных языковых уровнях может отличаться. Степень родства языков важно учитывать при исследовании интерференции, которая, согласно [Чиршева 2012: 70], «интенсивнее всего проявляется полярно — при взаимодействии сходных и наиболее различающихся языковых систем» (явлению интерференции посвящен раздел 2.2 настоящей работы).

#### 10) *Характер языковых контактов*

В зависимости от наличия или отсутствия контактов между двумя языками билингвизм делится на *контактный* и *неконтактный*. В первом случае «носители двух языков проживают на смежных территориях» или «на одной территории в условиях смешанного расселения двух этносов»; во втором случае «носители двух языков географически отдалены друг от друга» [Чиршева 2012: 71].

Для маленьких детей в условиях одновременного билингвистического билингвизма рассматриваемое противопоставление наименее релевантно, поскольку для них оба языка сосуществуют в пределах дома, в то время как данная характеристика лежит скорее в области макросоциолингвистики и относится к языковым сообществам в целом. Однако со временем характер языковых контактов приобретает все большее значение для развития индивидуального двуязычия. Например, при неконтактном билингвизме ребенку трудно «осознать реальную необходимость применения» второго языка в данной стране [Там же]. Кроме того, в такой ситуации затруднено взаимодействие культур, связанных с этими языками, что может отразиться как на формировании бикультуральности ребенка, так и на его языковой компетенции. Наконец, если ребенок в течение длительного времени лишен общения с носителями одного из языков (помимо тех, с кем он общается постоянно, например, членов семьи), это может вызвать ряд ограничений в

отношении «особенностей переключения кодов» и способствовать «закреплению интерферентных явлений» в речи ребенка на этом языке [Чиршева 2012: 71–72].

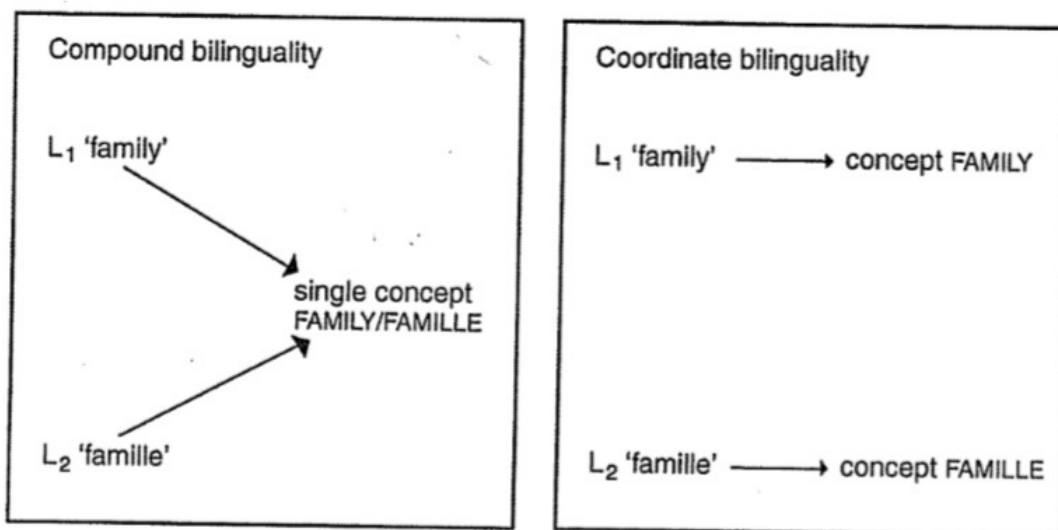
11) *Характер взаимодействия языковых систем в сознании*

Деление билингвизма на *смешанный* (compound) и *координативный* (coordinate) было предложено в [Ervin, Osgood 1954; цит. по Blanc, Hamers 2000: 27–28] и основывается на предполагаемом различии в когнитивной организации языков у билингвов. Тип когнитивной организации зависит от условий, в которых билингвизм формируется: если усвоение языков разнесено в времени или осуществляется в разных контекстах, то «языковые единицы каждого языка соотносятся с разными понятийными системами» [Чиршева 2012: 72], то есть речь идет о координативном, или «чистом»<sup>7</sup> двуязычии (см. Рис. 1). Если же языки усваиваются одновременно, то «семантические эквиваленты обоих языков» будут «связаны с одними и теми же референтами и понятиями» [Чиршева 2012: 72], что указывает на смешанный билингвизм (см. Рис. 1).

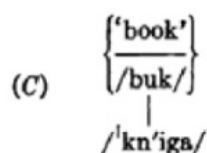
В [Weinreich 1979: 9–11] предлагается ввести еще одну разновидность билингвизма — *субординативный* (subordinate), который является подвидом смешанного и характеризуется доминантностью одного из языков. В таком случае двум словам из разных языков будет соответствовать не единое общее для них понятие, а то, которое относится к слову доминантного языка (см. Рис. 2).

---

<sup>7</sup> Данный вариант термина приводится в [Чиршева 2012: 72]. Согласно [Javier 2007: 42], некоторые исследователи считают координативных билингвов «истинно двуязычными» (“truly” bilingual, перевод мой — М.Б.), поскольку те хорошо владеют обоими языками и в их речи практически не наблюдается явления интерференции.



**Рис. 1.** Смешанный и координативный билингвизм [Ervin, Osgood 1954; цит. по Blanc, Hamers 2000: 28].



**Рис. 2.** Субординативный билингвизм [Weinreich 1979: 10].

Однако, как особо отмечается в [Blanc, Hamers 2000: 27–28], распространенное представление о том, что противопоставление смешанного и координативного билингвизма является абсолютным, в корне неверно. Несмотря на наблюдаемые тенденции, данный критерий зависит не от возраста или условий формирования двуязычия, а от различий в семантической организации языков у билингвов. В [Lambert 1972: 301; цит. по Javier 2007: 41] предлагается с точки зрения этого критерия тоже рассматривать двуязычие как континуум, потому что у любого билингва для одних случаев и понятий формируется скорее смешанная связь между языками, а для других — скорее координативная. Вероятно, следует упомянуть и о том, что согласно [Cantone 2007: 5], модель У. Вайнрайха была отвергнута на основании эмпирических данных; впрочем, конкретной информации о том, кто, когда и почему ее отверг, не приводится.

С вопросом о характере взаимодействия языковых систем в сознании тесно связана проблема их становления и разграничения: оперируют ли

дети-билингвы единой языковой системой, или же они способны с самого начала дифференцировать системы двух языков? Согласно теории унитарной системы (unitary system theory), разработанной в [Volterra, Taeschner 1978; цит. по Cantone 2007: 7], становление языковых систем у билингвов проходит три стадии: вначале два языка существуют как единая система, потом лексические системы разграничиваются, но синтаксис остается единым, а на третьей стадии дифференцируются грамматики двух языков, тем самым завершая формирование двух отдельных языковых систем.

Однако на настоящий момент большинство исследователей детского билингвизма придерживаются противоположной точки зрения, отстаивая гипотезу раздельного развития (separate development hypothesis), которая была выдвинута в [Bergman 1976; цит. по Grosjean 2010: 182]. По их мнению, языковые системы дифференцированы с самого начала их развития в онтогенезе, а проявления интерференции в речи детей связаны с доминантностью одного из языков [Meisel 1989; Paradis, Genesee 1996; Lanza 1997; De Houwer 1990; цит. по Чиршева 2012: 309].

Некоторые из перечисленных выше критериев являются *статичными*: возраст формирования билингвизма и одновременность/разновременность усвоения языков, этнический состав семьи, степень родства языков, характер языковых контактов. К *динамичным* относятся компетенция, коммуникативная активность, форма языка, характер взаимодействия языковых систем в сознании; в некоторых случаях — способ и сознательность формирования билингвизма, престижность языка. Применительно к динамичным критериям следует помнить, что не существует абсолютных разновидностей двуязычия. Феномен индивидуального билингвизма представляет собой континуум с множеством разноаспектных промежуточных вариантов, и зачастую разные критерии оказываются взаимосвязаны. Динамичность особенно актуальна для детского билингвизма, так как с развитием ребенка многие параметры могут меняться;



именно динамические характеристики находятся в фокусе внимания онтобилингвологии.

### **1.3 Родительские стратегии формирования детского билингвизма**

Одни родители осознанно подходят к формированию билингвизма детей, в других семьях этот процесс осуществляется стихийно и не контролируется взрослыми. И в том, и в другом случае становление сбалансированного двуязычия возможно, но если родители заранее продумывают распределение языков в общении с ребенком и стараются следовать своему плану, шансы на то, что билингвизм ребенка будет более сбалансированным, повышаются.

Существует пять стратегий, с помощью которых родители могут структурировать свое общение с ребенком. Конкретная реализация выбранной стратегии в каждом отдельном случае зависит от ряда объективных условий, а именно от языка общества и языка каждого из родителей, а также от субъективного выбора родителями языка (языков) общения между собой (в присутствии ребенка) и языка (языков) общения с детьми. Возможны различные комбинации этих параметров; более того, возможны даже комбинации разных принципов. Однако при этом следует учитывать, что для поддержания сбалансированности билингвизма ребенка необходимы упорядоченность и последовательность применения выбранных стратегий.

#### *1) Персональный принцип*

Это самая распространенная из существующих стратегий. Иначе данное правило можно сформулировать как «*один человек — один язык*». В частности, его применял В. Леопольд по отношению к своей дочери Хильдегард: он разговаривал с ней по-немецки, в то время как его жена общалась с дочерью на английском языке [Leopold 1939; цит. по Grosjean 2010: 164]. В зависимости от того, как соотносятся языки родителей и язык общества, можно выделить четыре возможных контекста применения

данного принципа, которые будут перечислены ниже. При следовании стратегии «один человек — один язык» каждый из родителей будет говорить с ребенком на своем родном языке; таким образом, в каждом из четырех контекстов варианты конкретной реализации стратегии будут зависеть от того, какой язык или языки родители выбирают для общения между собой.

Во-первых, языки родителей могут быть разными, но при этом один из них может совпадать с языком общества. В этом случае наиболее распространенным является вариант, когда родители говорят на языке большинства, поскольку «он не требует от родителей усиливать позиции недоминантного языка в семье в противовес языку общества» [Чиршева 2012: 80], что, однако, может сказаться на сбалансированности билингвизма ребенка. Второй по распространенности вариант — когда родители общаются на том из двух языков, который не совпадает с языком большинства, что позволяет в какой-то мере уравновесить объемы получаемых ребенком языков<sup>8</sup>.

Во-вторых, возможно, что языки родителей будут разными, но ни один из них не будет совпадать с языком общества, что при следовании стратегии «один человек — один язык» приведет к формированию трилингвизма ребенка. В связи с этим при таких обстоятельствах родители редко прибегают к данной стратегии, опасаясь, что для ребенка окажется слишком трудным осваивать три языка сразу.

В-третьих, родители могут владеть одним и тем же языком в качестве родного, при том что язык общества отличается от него; такая ситуация характерна для семей иммигрантов. В этом случае стратегия «один человек — один язык» подходит тем, кто «хочет сохранить в следующем поколении свой родной язык, но при этом осознает значимость полноценного усвоения ребенком языка общества» [Чиршева 2012: 85].

---

<sup>8</sup>Подробные схемы оставшихся вариантов и вариантов реализации стратегии в других трех контекстах можно найти в [Чиршева 2012: 78–86].

Наконец, возможна ситуация интенционального билингвизма, когда для обоих родителей родным является язык общества, но при этом один из родителей выбирает для общения с ребенком язык, отличный от него. В частности, именно в таком контексте существуют семьи эсперантистов, которые часто выбирают вариант, при котором родители общаются на эсперанто между собой и один из родителей говорит на эсперанто с ребенком [Corsetti 1996; цит. по Чиршева 2012: 83].

## 2) *Локальный принцип*

Данная стратегия является второй по распространенности. Наиболее известным способом ее применения является чередование языков в зависимости от ситуации («одна ситуация — один язык»), что чаще всего сводится к правилу «дома — вне дома». Такой подход естественным образом используется, зачастую неосознанно, в семьях иммигрантов, когда на языке меньшинства говорят дома и, возможно, по соседству, а на языке большинства — во всех остальных случаях, однако при осознанном выборе этой стратегии разделение соблюдается гораздо строже. В рамках данного подхода воспитывался, например, Э. Хауген, позднее ставший известным ученым в области билингвизма [Grosjean 2010: 206–207].

Возможен и такой способ применения рассматриваемого принципа, как «одна страна — один язык», тогда язык общения в семье меняется при переезде из страны в страну. Часто локальный принцип комбинируется с персональным: например, дома родители следуют стратегии «один человек — один язык», а вне дома пользуются языком общества. Наконец, локальный принцип повсеместно употребляется при обучении иностранному языку: в пределах образовательного учреждения одни помещения предназначены для общения на одном языке, другие — на другом [Чиршева 2012: 91].

## 3) *Темпоральный принцип*

Эта стратегия является гораздо менее распространенной по сравнению с первыми двумя. Она заключается в том, чтобы чередовать языки общения

через равные промежутки времени: например, в первой половине дня говорить на одном языке, а во второй — на другом. Сложность применения данного принципа состоит в том, что, во-первых, при таких условиях только один из языков совпадает с языком общества, что затрудняет формирование сбалансированного билингвизма. Во-вторых, «существенную трудность для ребенка составляет отсутствие ярких “переключателей” языков общения, какими являются разные люди и сферы коммуникации» [Чиршева 2012: 92]. В семьях иммигрантов этот принцип часто комбинируется с локальным: «днем, вне дома все члены семьи общаются на языке общества, а дома, вечером — на своем родном языке» [Чиршева 2012: 94].

#### 4) *Предметно-тематический принцип*

Данный принцип является наименее естественным, так как «требуется переключения с одного языка на другой при изменении темы разговора» [Чиршева 2012: 93]. Иногда он применяется в сфере образования, когда дети изучают одни предметы на родном языке, а другие — на иностранном, или могут выбирать язык обучения для определенных курсов.

#### 5) *Принцип «постороннего слушателя»*

Эта стратегия заключается в том, что родители говорят друг с другом на одном языке, а с ребенком — на языке общества, что приводит к формированию пассивного билингвизма. Тем не менее, такой языковой опыт может, например, облегчить для ребенка изучение второго языка в школе.

Согласно [Grosjean 2010: 208–209], многие люди считают, что для того, чтобы ребенок вырос билингвом, необходимо использовать принцип «один человек — один язык». Действительно, как уже упоминалось, эта стратегия является самой популярной, однако тоже обладает рядом недостатков, которые проявляют себя по мере взросления ребенка, начинающего все больше контактировать с носителями языка общества. По результатам исследования [De Houwer 2007; цит. по Grosjean 2010: 208], вероятность того, что при таких условиях ребенок не будет в достаточной мере владеть языком,

несовпадающим с языком большинства, достаточно высока. Таким образом, родителям следует контролировать ситуацию и стараться предоставить ребенку возможность общаться с одноязычными носителями обоих усваиваемых языков [Grosjean 2010: 2010–2012].

### **Выводы**

- Многозначный термин «билингвизм» в данной работе понимается как «владение двумя языками на уровне носителя» [Bloomfield 1935: 56; цит. по Blanc, Hamers 2000: 6].
- Ранний естественный билингвизм (детский билингвизм), находящийся в фокусе данной работы, представляет собой «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями» [Чиршева 2012: 76].
- При изучении речи ребенка, одновременно усваивающего два языка, необходимо учитывать параметры формирования его билингвизма (как статичные, так и динамичные).
- Статичными параметрами являются: возраст формирования билингвизма, время начала усвоения каждого из языков, этнический состав семьи, степень родства языков, характер языковых контактов.
- К динамичным параметрам относятся: компетенция, коммуникативная активность (темпоральный и функциональный аспекты), форма языка, характер взаимодействия языковых систем в сознании; в некоторых случаях — способ и сознательность формирования билингвизма (родительские стратегии, осознанность ребенком своего двуязычия), престижность языка.
- Динамичность особенно свойственна детскому билингвизму; при этом следует помнить, что феномен индивидуального билингвизма представляет собой континуум, зачастую разные параметры оказываются взаимосвязаны.

## 2 Методы и результаты изучения речи детей-билингвов

### 2.1 Методы изучения детской речи

Детская речь вызывала и продолжает вызывать интерес у многих людей, однако научный подход к данному феномену стал возможен только тогда, когда «за детской речью признали статус явления, принципиально отличного от речи взрослого», то есть когда детей перестали воспринимать как маленьких взрослых [Елисеева 2008: 4]. Исторически первым методом изучения детской речи являются дневниковые записи родителей, начало появления которых в печати относится к концу XIX века как за рубежом, так и в России. Так, в [Цейтлин 2000: 7] конец XIX века — первая половина XX века образно называется «периодом “дневниковых штудий”». Этот метод можно охарактеризовать как *лонгитюдное* (то есть производящееся в течение длительного времени) наблюдение над спонтанной речью одного ребенка, которому в англоязычной литературе можно привести в соответствие термин «case-study». Позднее к «одионому» лонгитюду добавилось сопоставление дневниковых записей речи разных детей. Наиболее значимыми работами того времени являются [Stern, Stern 1907; Рыбников 1926; Leopold 1939<sup>9</sup>; Гвоздев 1981<sup>10</sup>].

Данный метод сбора материала активно применяется и в современной науке (см., например, [De Houwer 1990] для одновременного усвоения голландского и английского языков, [Елисеева 2008] для русского языка, [Gagarina 2011] для одновременного усвоения русского и немецкого языков). Однако в связи с развитием технологий рассматриваемый метод претерпел некоторые изменения. Дневниковые записи, осуществляемые сразу на компьютере или переводимые в электронный формат, часто совмещаются с аудио- и видеозаписями, которые дают возможность не только зафиксировать, но и воспроизвести речь, жесты, контекст беседы. Кроме того, они повышают

---

<sup>9</sup> Работа посвящена языковому развитию двуязычной девочки Хильдегард, уже упоминавшейся в разделах 1.2 и 1.3.

<sup>10</sup> Авторские публикации этой книги принадлежат 1940-м годам.

достоверность данных: с одной стороны, родители имеют возможность регулярно фиксировать речевые факты, точно датировать их появление и исчезновение, но с другой стороны, что-то может остаться незамеченным или предстать в дневниковых записях в искаженном виде. К тому же, родителей нельзя считать абсолютно объективными наблюдателями, в то время как аудио- и видеосъемка могут предоставить более объективную точку зрения.

В то же время в [Елисеева 2008: 8] отмечаются недостатки использования исключительно аудио- или видеозаписи, не подкрепленной дневником наблюдений. Среди них упоминаются, в частности, ограниченность съемки временными рамками, из-за которой какие-то явления могут оказаться вне поля зрения исследователя; большой объем записей, который нужно проанализировать исследователю, чтобы составить представление о языковом развитии ребенка; сложность интерпретации записей при незнании фактов, обычно отражаемых в дневнике (например, о наличии протослов в речи ребенка), и т. д. Кроме того, при анализе речи, как правило, используются не сами аудио- или видеозаписи, а их расшифровки, которые редко бывают полными.

Помимо технических новшеств, с целью улучшения метода были переосмыслены и систематизированы сами принципы лонгитюдной фиксации детской речи. Во-первых, при планировании ведения дневника исследователь должен четко понимать, какая информация будет важна на стадии анализа материала, чтобы не оказалось, что данные недостаточно обширны или, наоборот, недостаточно специфичны. Если целью является фиксирование «прогресса в языковом развитии ребенка и его связи с общим коммуникативным развитием», то речь идет о «дневниковом исследовании широкого спектра»; если же наблюдение над речью ребенка задумывается с целью решить какую-то определенную теоретическую проблему, записи должны вестись именно в этом ключе, что ограничивает их масштаб [Braunwald, Brislin 1979; цит. по Елисеева 2008: 6–7].

Во-вторых, возможны два способа ведения дневника наблюдений: запись с регулярными временными интервалами (time sampling) и непрерывная запись (continuous sampling) [Braunwald, Brislin 1979; цит. по Елисеева 2008: 7]. И в том, и в другом случае важно последовательно придерживаться выбранной стратегии, чтобы впоследствии избежать ошибок при, например, количественной интерпретации материала или установлении временных рамок тех или иных явлений в речи ребенка. Кроме того, данные непосредственных наблюдений можно подкреплять дополнительными, полученными при помощи формальных и неформальных экспериментов («проб»), стандартизированных тестов, аудио- или видеофиксации и т. д. Дополнительные данные позволяют делать более точные выводы, а дневниковые записи, в свою очередь, помогают правильно интерпретировать данные, полученные другими способами [Там же].

Лонгитюдным исследованиям, в рамках которых один и тот же ребенок или небольшая группа детей наблюдаются на протяжении длительного времени, противопоставляются *срезовые* (cross-sectional), когда «в группе детей однократно, одномоментно производятся различные измерения речевых характеристик» [Ingram 1989; цит. по Корнев и др. 2015: 636]. Данный метод начал формироваться в конце 1920-х годов. Согласно [Цейтлин 2007: 8], «сопоставление образцов речи разных детей допускало использование разнообразных статистических методов; стало возможным проведение заранее спланированных экспериментов, позволяющих направлять речевую деятельность ребенка в нужную для исследователя сторону».

Существует три типа способов получения устных текстов, порожденных детьми. Первый — «получение спонтанной речи в естественной коммуникации матери (или другого взрослого собеседника) с ребенком» [Корнев и др. 2015: 636], или *naturalistic studies* [Eisenbeiss 2010: 11–20]. В этом случае ребенок в наименьшей степени подвергается действию эффекта «парадокса наблюдателя» [Labov 1972: 113; цит. по Eisenbeiss 2010:



12]: он находится в естественной, комфортной для него ситуации, что исключает влияние таких факторов, как присутствие исследователя или каких-либо непривычных предметов, на его речь. Кроме того, этот способ можно применять вне зависимости от возраста и уровня когнитивного и языкового развития ребенка. Однако у него есть и ряд недостатков: например, при изучении грамматически сложных словоформ или конструкций приходится собирать очень большой объем данных, потому что они редко встречаются в разговорной речи, в том числе детской [Корнев и др. 2015: 637].

Вторым способом является «полуструктурированное вызывание речи» [Там же], или *semi-structured elicitation* [Eisenbeiss 2010: 20–25]. В этом случае «коммуникативная задача в определенной степени моделируется», но «экспериментатор старается сохранять естественность коммуникативной ситуации» [Корнев и др. 2015: 637]. Это оказывается возможным, например, при использовании контекста игры. Данный способ, тем не менее, характеризуется теми же недостатками, что и первый, хотя и предоставляет исследователю большую степень контроля над ситуацией.

Третьим способом является «получение вызванной речи в экспериментальных условиях» [Корнев и др. 2015: 636], или *production experiments* [Eisenbeiss 2010: 25–30]. В этом случае ребенок получает конкретное задание, заранее сформулированное в соответствии с целями и задачами эксперимента. Тем самым у исследователя появляется возможность «анализировать специфику детской речи на определенном этапе развития в контролируемых условиях» [Корнев и др. 2015: 637]. Недостатком данного способа считается искусственность, а иногда и коммуникативная дискомфортность экспериментальной ситуации, которая может сказаться на речи ребенка. Так, в полученном материале могут отсутствовать ошибки, которые на самом деле ему свойственны, потому что ребенок сознательно избегает их, упрощая речевые конструкции.

Помимо методов, направленных на порождение речи детьми, существуют экспериментальные способы проверить, насколько хорошо они ее понимают. Задания этого типа тоже можно разбить на три группы. Первую группу составляют задания на оценку истинности высказывания (truth value judgement task, [Schmitt, Miller 2010: 36–43]), когда ребенок должен решить, является ли высказывание, описывающее некую ситуацию, верным или неверным. Во вторую группу входят задания на сопоставление с картинкой<sup>11</sup> (picture matching task, [Там же: 43–46]), которые могут варьироваться в зависимости от дизайна эксперимента. Так, задание может состоять в выборе картинки, наиболее соответствующей какому-либо высказыванию, в сопоставлении картинки с информацией, услышанной по ходу развития рассказываемой истории, и т. д. Третью группу составляют задания типа «act-out» [Там же: 46–49], когда ребенок должен совершить некое действие в соответствии с полученной инструкцией.

Основное различие между тремя перечисленными группами заключается в том, что первые два типа заданий на понимание характеризуются ограниченностью выбора, в то время как третий тип заданий предоставляет испытуемому относительную свободу действий. С одной стороны, строго определенное количество возможностей повышает вероятность случайного выбора правильного ответа; с другой стороны, если выбор не ограничен, увеличивается количество реакций, не совпадающих с тем, что ожидает исследователь. Кроме того, первые два типа заданий дают возможность измерить и сравнить время реакции испытуемых.

Помимо вышеперечисленных, при изучении детской речи используются и онлайн-методы: метод вызванных потенциалов (event-related potentials), регистрация движений глаз (eye-tracking) и др.; их подробный обзор можно найти в [EMLAR 2010]. Как было показано выше, существует множество различных экспериментальных методик, однако дизайн эксперимента в каждом конкретном случае зависит от его целей и задач.

---

<sup>11</sup>Перевод мой — М. Б.

Данные, полученные при помощи срезовых экспериментов, менее точны, чем при лонгитюдном исследовании, поскольку не могут дать исчерпывающего представления обо всех речевых особенностях испытуемых; с другой стороны, применяя этот метод, можно сэкономить время, а увеличение числа испытуемых дает возможность получить более объективную информацию.

Следует упомянуть и о том, что при исследовании как спонтанной детской речи, так и нарративов, полученных в ходе эксперимента, широко используется метод количественного анализа. Подсчитывается частотность тех или иных лексем, словоформ или конструкций, ошибок определенного типа. Кроме того, анализируются различные показатели, не связанные напрямую с исследуемым явлением, наиболее часто учитываемым среди которых является средняя длина высказывания (MLU, mean length of utterance). Она получается путем деления общего количества морфем в тексте на количество высказываний. Считается, что средняя длина высказывания отражает степень сложности морфосинтаксического устройства порождаемых ребенком текстов [Eisenbeiss 2010: 20], а значит, и уровень развития его языковых способностей, что далеко не всегда верно. Кроме того, по мнению С. Н. Цейтлин, для русского языка этот показатель неприменим, что объясняется особенностями усвоения морфологии русскоязычными детьми [Цейтлин 2000: 83]. Тем не менее, он является объективным основанием для сравнения речи разных детей и используется во многих работах, в том числе выполненных на материале русского языка (см., например, [Воейкова 2011]).

Что касается нарративов, для их исследования была выработана специальная методика (MAIN, multilingual assessment instrument for narratives [Gagarina et al. 2012]), русскоязычный вариант которой включает в себя две части: «составление рассказа по серии картинок» и «пересказ истории, предъявленной вслух, с опорой на другую серию картинок» [Корнев, Балчюниене 2014]. Для анализа составленных детьми нарративов вычисляются индексы, характеризующие их макроструктуру, которые

позволяют объективно сравнить данные, полученные для детей с речевыми нарушениями, с данными контрольной группы.

Существуют корпуса детской речи, которые можно использовать при исследовании или расширять, добавляя новые тексты, полученные в результате лонгитюдных записей или экспериментов. Так, работы многих исследователей полностью или частично основаны на материале Фонда данных детской речи, созданного сотрудниками Лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (см., например, [Гагарина 2009; Воейкова 2011; Казаковская 2011; Цейтлин 2012 и др.]). В 1980-х годах была создана международная система обмена данными по детской речи CHILDES (Children Language Database Exchange System)<sup>12</sup>, которая представляет собой корпус текстовых, аудио- и видеозаписей детской речи на разных языках, а также содержит пакет специально разработанных программ для автоматического анализа материала. В корпусе есть и русскоязычный материал; информацию о применении формата CHILDES к текстам на русском языке можно найти в [Воейкова 1995]. Один из разделов корпуса посвящен речи детей-билингвов; в нем языковые пары с русским языком представлены благодаря исследованиям Н. В. Гагариной [Gülzow, Gagarina 2007; Gagarina 2012 и др.]. Вопросам использования CHILDES применительно к речи казахско-русских детей-билингвов посвящены работы А. Шаяхмет (см., например, [Шаяхмет 2015]).

Наконец, еще одним методом получения информации о детской речи является *анкетирование родителей*. Одним из наиболее известных родительских опросников является МакАртуровский тест коммуникативного развития детей раннего возраста (MacArthur CDI, the MacArthur communicative development inventory)<sup>13</sup>, русскоязычная версия которого разрабатывалась в Лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (см., например, [Вершинина, Елисеева 2009]). Этот метод имеет ряд преимуществ

---

<sup>12</sup><http://childes.psy.cmu.edu>

<sup>13</sup><http://mb-cdi.stanford.edu/index.html>

перед другими: опросники позволяют относительно быстро собрать данные о речевом развитии большого количества детей и дают более полные сведения о речи детей раннего возраста, чем тестирование. В то же время их главным недостатком является неточность данных, поскольку родители не всегда могут объективно оценить развитие ребенка. Кроме того, заполнение опросников занимает много времени, поэтому они часто заполняются невнимательно и содержат противоречивые сведения. Таким образом, родительский опросник не может быть единственным методом исследования речевого развития ребенка и должен подкрепляться другими материалами.

## **2.2 Особенности речи билингов**

Многие исследователи подчеркивают тот факт, что речь ребенка-билингва нельзя рассматривать как «сумму» речи двух одноязычных детей. Так, в [Grosjean 2008: 14] проводится аналогия между билингвизмом и барьерным бегом. Если сравнить человека, профессионально занимающегося этим видом спорта, со спринтером или прыгуном в высоту, он уступит им в показателях по соответствующим навыкам, однако это не означает, что он не является профессионалом в своей области, требующей комбинации обоих умений. То же самое относится и к смежному понятию бикультуральности: человек, ассоциирующий себя с двумя культурами, не является «суммой» двух монокультуральных людей, а уникальным образом сочетает в себе определенные черты как одной, так и другой культуры.

Согласно [Grosjean 2008: 37–38], общение с билингвами может осуществляться в двух «режимах» (*modes*, перевод мой — М. Б.): монолингвальном и билингвальном. Выбор «режима» зависит от того, какими языками владеет собеседник: если он понимает лишь один язык из тех, которые составляют языковую пару билингва, то последний «деактивирует» второй язык (впрочем, деактивация никогда не бывает полной). Если же собеседник в той или иной мере владеет обоими языками,

то один из языков становится «базовым» (base language, перевод мой — М. Б.), а второй активируется в определенных случаях.

Особенность речи билингвов и в одном, и в другом «режиме» заключается во «взаимодействии языков, основными формами которого являются интерференция и переключение кодов» [Чиршева 2012: 148]. Однако если интерференция действует как наименее осознанная билингвами форма взаимодействия и проявляется в обоих «режимах», то переключение кодов в «монолингвальном режиме» сводится к минимуму. Взаимодействие языков наблюдается в речи всех билингвов, однако интенсивнее всего оно проявляется у детей, усваивающих два языка.

Соотношение понятий «интерференции» и «переключения кодов» по-разному трактуется разными исследователями. Так, в [Weinreich 1979: 7] проявлениями интерференции считаются любые элементы одного языка, встречающиеся в высказывании на другом языке. С другой стороны, в [Genesee 1989: 162; цит. по Cantone 2007: 16] «сосуществование элементов двух или более языков в пределах одного высказывания»<sup>14</sup> (перевод мой — М. Б.) называется смешением языков. Согласно [Чиршева 2012: 297], «термин «смешение языков» (language mixing) иногда используется для обозначения наиболее широкого понятия, характеризующего все виды языковых взаимодействий на индивидуальном уровне <...>, как у взрослых, так и у детей». Другие ученые употребляют термин «смешение языков» как эквивалентный переключению кодов в детской речи; так, в [Meisel 1989; цит. по Cantone 2007: 14–15] это обосновывается тем, что некорректно называть процессы, происходящие в речи детей-билингвов, переключением кодов, пока те не усвоили оба языка в полной мере.

В данной работе под *интерференцией* («interference» или «transference» в англоязычной терминологии) понимаются отклонения от норм одного из языков, наблюдаемые при «неполной деактивации»<sup>15</sup> второго языка в речи на

---

<sup>14</sup> «Co-occurrence of elements from two or more languages in A SINGLE UTTERANCE».

<sup>15</sup> См. [Чиршева 2012: 148].

этом языке и вызванные его влиянием. Интерференция может проявляться на всех языковых уровнях. При этом следует различать ошибки, вызванные влиянием одного языка на другой, и ошибки, обусловленные возрастными особенностями и свойственные всем детям. Проверка осуществляется путем сравнения речи билингва с речью одноязычных детей того же возраста: если такая же ошибка наблюдается в речи детей-монолингвов, значит, это возрастное явление [Чиршева 2012: 293].

Также случаи интерференции легко спутать с переключением кодов или заимствованиями, особенно если беседа идет между двумя билингвами или между билингвом и человеком, который в большей или меньшей степени владеет обоими языками. Поэтому в [Grosjean 2008: 253] дается совет исследовать интерференцию только на таком материале, когда билингв разговаривает с человеком, не знающим второго языка из пары (или притворяющимся, что не знает его), то есть когда коммуникация ведется в «монолингвальном режиме».

При изучении интерференционных ошибок в речи ребенка, одновременно усваивающего два языка, должны учитываться многие факторы: на каком языке ребенок говорит больше, с кем, при каких обстоятельствах, одновременно или в разное время началось усвоение языков и т. д. Например, при последовательном билингвизме, пусть даже в раннем возрасте, вероятность интерференции гораздо выше, поскольку тот язык, усвоение которого началось раньше, будет неминуемо влиять на второй, недоминантный язык. В ситуации одновременного билингвизма интенсивность интерференции зависит от того, в каких объемах ребенок получает усваиваемые им языки: чем более сбалансированным является его двуязычие, тем меньше интерференция. При этом, согласно [Чиршева 2012: 242], «при одновременном детском билингвизме интерференция имеет двунаправленный характер», то есть языки влияют друг на друга.

В [Чиршева 2012: 241] перечисляются следующие факторы, определяющие специфику проявления интерференции в речи билингвов:

- 1) «тип билингвизма;
- 2) принцип формирования билингвизма;
- 3) условия развития билингвизма;
- 4) тип коммуникации и ее параметры;
- 5) индивидуальные стратегии говорящих;
- 6) наличие и особенности интерференции в речи обучающихся;
- 7) степень вариативности правил и моделей в каждом из двух языков;
- 8) грамматические и фонетические (на письме — графические) особенности взаимодействующих языков».

Существуют два подхода к изучению интерференции: контрастивный анализ (предварительное сопоставление структур языков) и анализ ошибок (то есть анализ отрицательного материала). Сторонники первого метода утверждают, что там, где наблюдаются различия между двумя языками, должна существовать интерференция, однако исследования показывают, что на подобные предсказания далеко не всегда можно полагаться. Анализ ошибок, в свою очередь, предполагает прежде всего сбор фактического материала, за которым следует сопоставление соответствующих категорий в системах рассматриваемых языков. По мнению Г. Н. Чиршевой, «оптимальным является комплексный анализ явлений интерференции на основании двух типов анализа» [Чиршева 2012: 234].

Вторым феноменом, характеризующим речь билингвов, является *переключение кодов*, под которым в данной работе понимается «чередование активности двух языков» [Чиршева 2012: 148], то есть переход с языка на язык в процессе порождения высказывания. Согласно [Muysken 2000: 3–7], где вместо термина «переключение кодов» используется более широкое понятие «смешения кодов», в речи билингвов этот процесс может осуществляться тремя разными способами. По мнению исследователя, каждая из предлагавшихся ранее моделей концентрировалась только на каком-нибудь одном из способов, в то время как в речи имеют место все три.



Первый способ — это «вставка» (insertion) некоего элемента одного языка в структуру другого языка. Именно на анализе подобных случаев основана модель рамки матричного языка (matrix language frame model)<sup>16</sup>, согласно которой процесс переключения кодов оказывается близок процессу заимствования. Второй способ — это «чередование» языков (alternation), когда языки по очереди сменяют друг друга в пределах высказывания; эти случаи были проанализированы в [Poplack 1980; цит. по Muysken 2000: 4]. По мнению исследователя, именно этому способу взаимодействия языков соответствует более узкий термин «переключение кодов». Третий способ — «конгруэнтная лексикализация» (congruent lexicalization) — заключается в заполнении совпадающей в двух языках структуры элементами из обоих языков.

Вопрос о причинах возникновения феномена переключения кодов, равно как и явления интерференции, связан с противопоставлением «разделения языков» (language separation, перевод мой — *М.Б.*) и «дифференциации языков» (language differentiation, перевод мой — *М.Б.*), где под первым имеется в виду способность выбора адекватного языка в зависимости от собеседника, а под вторым — вопрос о становлении и разграничении языковых систем у билингвов [Cantone 2007: 15].

Сторонники теории унитарной системы (см. раздел 1.2) считают переключение кодов свидетельством того, что в начале развития дети-билингвы не дифференцируют языки, что ведет к неспособности разделить их в зависимости от ситуации. Однако их доводы опровергаются приверженцами гипотезы раздельного развития. Так, в [Genesee 1989; цит. по Cantone 2007: 18] говорится о том, что, во-первых, в большинстве случаев сам дизайн экспериментов предполагает двуязычную ситуацию («билингвальный режим» в терминах Ф. Грожана), которая провоцирует переключение кодов, а во-вторых, что дети способны выбрать нужный язык в зависимости от собеседника и, следовательно, переключение кодов нельзя

---

<sup>16</sup>См., например, [Myers-Scotton 1997].

объяснить их неспособностью разделить языки. Так, в [Genesee, Nicoladis, Paradis 1995; цит. по Cantone 2007: 27] утверждается, что дети с несбалансированным билингвизмом способны использовать недоминантный язык не только в беседе с одним из родителей, но и в непривычной для них ситуации, то есть в разговоре с незнакомым человеком. Наконец, в [Genesee 1989: 162; цит. по Cantone 2007: 16] смешение языков (в широком смысле) трактуется как проявление «взаимодействий между развивающимися языковыми системами ребенка-билингва»<sup>17</sup> (перевод мой — М. Б.), а чтобы между системами имело место взаимодействие, они по определению должны быть дифференцированы.

В качестве одного из возможных обоснований возникновения феномена переключения кодов в [Petersen 1988: 486; цит. по Cantone 2007: 25] была предложена гипотеза языковой доминантности (*dominant language hypothesis*): «во внутрисловных переключениях кодов служебные морфемы доминантного языка могут сочетаться со знаменательными морфемами как доминантного, так и недоминантного языка. Однако служебные морфемы недоминантного языка могут сочетаться только со знаменательными морфемами недоминантного языка»<sup>18</sup>. Таким образом, доминантность языка определяет направленность переключения: билингвы могут включать элементы доминантного языка в недоминантный, но не наоборот. С другой стороны, доминантность языка определяют, в том числе, по направленности переключений кодов; таким образом, образуется некий замкнутый круг.

Согласно [Cantone 2007: 26], возможно, направленность переключений кодов и следует из доминантности одного из языков, однако доминантность как таковая не может быть определена через направленность. Асимметрия в количестве переключений из языка в язык может быть результатом влияния других факторов, например, социолингвистических или прагматических.

---

<sup>17</sup> «Interactions between the bilingual child's developing language systems».

<sup>18</sup> «...in word-internal code-switching, grammatical morphemes of the DOMINANT language may co-occur with lexical morphemes of either the dominant or the non-dominant language. However, grammatical morphemes of the NON-DOMINANT language may co-occur only with lexical morphemes of the non-dominant language».

## Выводы

- Основными методами исследования детской речи являются лонгитюдные наблюдения, срезовой эксперимент и анкетирование родителей.
- При планировании лонгитюдного исследования должна быть четко определена его цель и выбран способ ведения записей; желательно, чтобы дневник наблюдений был подкреплён дополнительными данными [Braunwald, Brislin 1979; цит. по Елисеева 2008: 6–7].
- Срезовые эксперименты могут быть направлены на изучение как порождения, так и на понимания речи детьми [EMLAR 2010]; существует множество различных экспериментальных методик, однако дизайн конкретного эксперимента зависит от его целей и задач.
- Существуют различные инструменты количественного анализа, например, MLU [Eisenbeiss 2010: 20], которые могут служить основанием для объективного сравнения речи детей.
- Родительские опросники обладают рядом методологических достоинств, однако не могут быть использованы в качестве единственного метода исследования.
- Основной особенностью речи билингов является взаимодействие языков, которое проявляется посредством *интерференции*, то есть отклонения от норм в речи на одном из языков, вызванного «неполной деактивацией» второго языка, и *переключения кодов*, то есть «чередования активности двух языков» в процессе порождения высказывания [Чиршева 2012: 148].
- Чтобы снизить вероятность того, что за проявления интерференции будут приняты переключения кодов, рекомендуется исследовать интерференцию на таком материале, когда коммуникация ведется в «монолингвальном режиме» [Grosjean 2008: 253].

- Данные, полученные на материале речи двуязычных детей, необходимо сравнивать с данными контрольной группы, чтобы можно было выявить ошибки, обусловленные возрастными особенностями, а не взаимодействием языков [Чиршева 2012: 293].
- Оптимальным для исследования случаев интерференции является комплексный анализ, основанный на предварительном сопоставлении структур языков и анализе ошибок [Чиршева 2012: 234].

### **3 Русско-латышские дети-билингвы: анкеты для родителей**

#### **3.1 Создание дизайна опросника**

Из изложенных в разделе 1 соображений следует, что при изучении речи ребенка, одновременно усваивающего два языка, необходимо учитывать параметры формирования его билингвизма. Чтобы собрать требуемую информацию о потенциальных испытуемых, было решено обратиться к их родителям. Всего были дистанционно опрошены 4 семьи, в результате чего удалось собрать сведения об условиях становления русско-латышского билингвизма 6 детей.

Сначала родителям было предложено заполнить анкету, основанную на МакАртуровском тесте речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, адаптированном для русского языка сотрудниками Лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (версия «Мишка»), однако это задание вызвало трудности, связанные с тем, что ни в одной из семей последовательно не фиксируется речь детей или хотя бы ошибки, которые они допускают в речи, а вспомнить конкретные примеры родителям оказалось сложно. Тогда было принято решение на данном этапе исследования сосредоточиться на социолингвистических параметрах и попросить родителей описать языковую ситуацию в семье, чтобы иметь возможность охарактеризовать процесс формирования билингвизма в каждом отдельном случае (образец анкеты см. в Приложении 1).

При составлении опросника последовательно учитывались все внешние факторы, проанализированные в разделах 1.2 и 1.3 настоящей работы, которые могут каким-либо образом влиять на характеристики формирующегося билингвизма ребенка. Во-первых, нужно было уточнить некоторые из объективно заданных параметров. Про каждую семью было известно заранее, какая страна является местом их постоянного проживания, а значит, было понятно, какой язык является более престижным в данном обществе (латышский в Латвии, русский в России). Не было вопросов и о

степени родства языков или характере языковых контактов. Следовательно, оставалось выяснить, какой язык является родным для каждого из родителей, чтобы получить таким образом сведения об этническом составе семьи.

Во-вторых, требовалась информация обо всех параметрах, значения которых следуют из субъективного выбора родителями того, как воспитывать детей. Сюда входили: 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), времени начала усвоения каждого из языков, способе и стратегиях формирования билингвизма ребенка (при наличии таковых); 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. Также в опроснике была оставлена таблица из МакАртуровского теста, посвященная усвоению существительных и глаголов (для всех детей были получены утвердительные ответы на все вопросы таблицы). Наконец, в анкету был добавлен вопрос о типичных ошибках, совершаемых ребенком, на который были получены ответы лишь о двух детях из шести, что отчасти свидетельствует о его сложности, особенно для родителей, не имеющих филологического образования, а с другой стороны, подтверждает, что опросник не может быть использован в качестве единственного источника материала для исследований усвоения речи (см. раздел 2 настоящей работы).

### 3.2 Результаты: Ксаверия и Сергей<sup>19</sup>

В трех семьях из четырех есть по два ребенка-билингва разного возраста, при этом данные об обоих детях были собраны для двух семей из трех. Эти семьи оказались разными как по динамичным параметрам классификации билингвизма, так и по статичным (см. раздел 1.2 настоящей работы). В первой семье мама — латышка, а папа — русский, в связи с чем для формирования билингвизма обоих детей естественным образом была избрана стратегия «один родитель — один язык». Дети примерно одинаковое время в году проводят в России и в Латвии, соответственно, язык для общения с окружающими и друг с другом выбирают в зависимости от языка общества, при этом переезд из страны в страну сопровождается несколькими днями адаптации, в течение которых один язык доминирует над другим. Таким образом, критерий престижности языков в их случае оказывается нерелевантен, так как дети одинаковое время проводят в обеих странах, а значит, изменения степени престижности каждого из языков по мнению общества, которое их окружает в одной и в другой стране, уравнивают друг друга.

Ксаверии на момент заполнения анкеты было 5 лет и 4 месяца, а Сергею — 2 года и 10 месяцев. Дети с рождения усваивают оба языка одновременно и, по мнению родителей, каждый владеет обоими языками на одинаковом уровне. В детский сад ни один из них не ходит. Девочка свободно говорит на обоих языках, мальчик в силу возраста «может испытывать затруднения при говорении»<sup>20</sup>. Ксаверия умеет читать и писать «буквы и простые слова» на обоих языках. Она осознает свою билингвальность:

---

<sup>19</sup> Здесь и далее испытуемые обозначаются их собственными именами без сокращений, в соответствии с принятой в отечественной онтолингвистике традицией (см., например, [Елисеева 2008; Воейкова 2011; Чиршева 2012; Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2015 и др.]).

<sup>20</sup> Здесь и далее приводятся цитаты из анкет, заполненных родителями. В биэтнических семьях на вопросы отвечал тот из родителей, родным языком которого является русский; если семья моноэтническая, в описании результатов опросника уточняется, кто из родителей заполнял анкету.

«иногда спрашивает, как что-то будет на другом языке, знает, что родители говорят на разных языках, объясняет это другим знакомым». У Сергея это пока никак не проявляется. Ни у одного из детей не замечено каких-либо личных предпочтений в пользу одного из языков.

Изредка и Ксаверия, и Сергей дублируют слова или фразы (если обращаются «то к одному, то к другому родителю»). Случаев переключения с языка на язык в процессе построения высказывания или в ходе разговора не замечено. У обоих детей бывают случаи смешения языков: использование лексем другого языка («фризура» вместо «прическа» у Сергея), ошибки в глагольном управлении у Ксаверии («попросить кому?»), образование форм будущего времени в русском языке по латышской модели у Сергея («играшу», «читашу»).

По данным, полученным из опросника, билингвизм Ксаверии и Сергея можно охарактеризовать следующим образом (см. Таблицу 1).

**Таблица 1.** Характеристика билингвизма Ксаверии и Сергея

<b>Параметр</b>	<b>Характеристика билингвизма</b>
компетенция	сбалансированный
коммуникативная активность	активный
возраст формирования билингвизма	ранний, одновременный
способ формирования билингвизма	естественный
сознательность формирования билингвизма	сознательный; осознанный у Ксаверии, неосознанный у Сергея
этнолингвистический критерий	биэтнический, бикультуральный

### **3.3 Результаты: Тимур и Анна Мария**

Во второй семье сложилась совершенно иная языковая ситуация. Родным языком для обоих родителей является русский, дети начали



осваивать латышский в возрасте двух лет, когда пошли в латышский детский сад. В отличие от первой семьи, родители не имеют высшего филологического образования и никакими «специальными принципами» при формировании билингвизма детей не руководствуются. Большую часть времени дети проводят в Латвии, с родителями разговаривают на русском языке, вне дома — на латышском, при этом если в разговоре с родителями дети переходят на латышский, те тоже отвечают им на латышском.

Тимуру на момент заполнения анкеты было 8 лет и 6 месяцев, Анне Марии — 4 года и 7 месяцев. По мнению мамы, заполнявшей анкету, каждый из детей свободно говорит на обоих языках. При этом в течение дня Тимур в основном говорит на русском языке, поскольку в школе уроки ведутся как на латышском, так и на русском, а Анна Мария — на латышском, потому что посещает латышский детский сад. Мальчик читает и пишет на обоих языках, девочка учится читать и писать на латышском языке (осваивать чтение и письмо на русском языке она начнет при подготовке к школе, сейчас ее этому не учат, «чтобы ребенок не путался»). По мнению мамы, Тимур открыто не высказывает свою билингвальность и не имеет личных предпочтений по поводу того, на каком из языков говорить, в то время как Анна Мария спрашивает о переводе слов с языка на язык, любит «петь и говорить на латышском языке».

Анна Мария чаще, чем Тимур, дублирует слова или фразы. Оба ребенка могут переключиться на латышский язык в процессе построения высказывания или во время разговора, если не знают какого-то русского слова. В речи Анны Марии бывают случаи смешения языков, например, встречается использование русских лексем в латышском предложении: «*Mamma, uztaisi man kosičkas*» («Мама, заплети мне **косички**»). С одной стороны, первым языком для нее является русский, с другой стороны, в настоящий момент в ее окружении преобладает латышский язык, в связи с

чем представляется невозможным дать однозначный ответ на вопрос о ее языковой компетенции без анализа конкретного языкового материала.

Что касается критерия престижности языков, в данном случае он может оказаться значимым, так как дети постоянно проживают в Латвии, где, согласно последним исследованиям, наблюдается тенденция роста престижности латышского языка [Breggin 2014: 178]. Примечательно, что, по мнению социолингвистов, представительницы прекрасного пола в целом склонны предпочитать более престижный язык [Breggin 2014: 177]; интерес Анны Марии к латышскому языку подтверждает это наблюдение.

Билингвизм Тимура и Анны Марии можно охарактеризовать следующим образом (см. Таблицу 2).

**Таблица 2.** Характеристика билингвизма Тимура и Анны Марии

<b>Параметр</b>	<b>Характеристика билингвизма</b>
компетенция	несбалансированный (доминирование русского языка) у Тимура; сбалансированный (?) у Анны Марии
коммуникативная активность	активный
возраст формирования билингвизма	ранний, последовательный
способ формирования билингвизма	естественный
сознательность формирования билингвизма	стихийный, осознанный
этнолингвистический критерий	моноэтнический, бикультуральный

### **3.4 Результаты: Соня**

Языковая ситуация в семье Сони, которой на момент заполнения опросника было 5 лет и 10 месяцев, напоминает семью Ксаверии и Сергея. Родной язык ее мамы — латышский, папы — русский; в общении с дочерью они придерживаются принципа «один родитель — один язык». У Сони есть старшая сестра, которая уже ходит в школу; сама Соня посещает детский сад.

Сестры общаются то на одном, то на другом языке в зависимости от ситуации. Семья постоянно живет в России, но примерно три месяца в году дети проводят в Латвии, где Соня в основном говорит по-латышски.

Соня с рождения усваивает оба языка одновременно. При этом до начала посещения детского садика ее компетенция в латышском была выше, однако на момент заполнения опросника она, по оценке родителей, владела обоими языками на одинаковом уровне. Большую часть дня (примерно 70%) она говорит по-русски, поэтому в качестве компенсации мама старается читать ей вслух по-латышски, помогает ей учить буквы (Соня иногда путает буквы двух алфавитов). Она осознает свою билингвальность и бикультуральность, при этом выбор языка общения тесно связан с ситуацией и собеседником.

Соня в целом говорит не очень бегло, иногда запинаясь, может по несколько раз повторять последний слог слова (по дополнительным сведениям, полученным у ее мамы, это происходит чаще в латышском, чем в русском). Переключение с языка на язык в процессе построения высказывания или в ходе разговора случается, но очень редко. Иногда она «может использовать слово из одного языка в другом» (по словам мамы, иногда Соня «перделывает латышские слова по русским моделям»). Возможно, критерий престижности языка в случае Сони тоже играет определенную роль, однако некоторая несбалансированность ее билингвизма скорее объясняется тем, что она получает русский язык в большем объеме, чем латышский.

Билингвизм Сони можно охарактеризовать следующим образом (см. Таблицу 3).

**Таблица 3.** Характеристика билингвизма Сони

<b>Параметр</b>	<b>Характеристика билингвизма</b>
компетенция	несбалансированный (слабое доминирование русского языка)

коммуникативная активность	активный
возраст формирования билингвизма	ранний, последовательный
способ формирования билингвизма	естественный
сознательность формирования билингвизма	сознательный, осознанный
этнолингвистический критерий	биэтнический, бикультуральный

### 3.5 Результаты: Роберт

Наконец, Роберт, которому на момент заполнения опросника было 5 лет и 2 месяца, является единственным ребенком в семье. Родной язык его родителей — русский, но семья живет в Латвии, поездки в Россию случаются раз в несколько лет. Латышский язык он начал осваивать в возрасте 9 месяцев, поскольку у него была латышская няня. Ежедневное общение с ней продолжалось до 3 лет и 7 месяцев, пока Роберт не начал посещать французскую школу. Таким образом, на данный момент можно говорить о том, что Роберт — трилингв. Количественное соотношение языков, на которых Роберт разговаривает в течение дня, можно охарактеризовать следующим образом: «50% - русский, 30% - латышский, 20% - французский», причем в школе он пользуется всеми тремя языками, а дома — только русским.

Стратегию формирования трилингвизма Роберта его папа, заполнявший анкету, сформулировал так: «предлагаем ребенку говорить на языке, наиболее удобном для собеседника». Никакие специальные усилия для оказания влияния на сбалансированность его трилингвизма родителями не предпринимаются, освоение языков стимулируется лишь «погружением в соответствующую языковую среду». Русским языком Роберт владеет свободно, «латышским на 80% от знаний русского, французским — на 30-40% от русского». Он читает на русском и латышском («примерно 10-12 слов в минуту»), «пишет пока только на слух, без знания грамматики». По мнению

папы, Роберт прекрасно осознает свою трилингвальность, «иногда даже слишком»; «недоумевают», если родители пытаются перейти на латышский, помогает им «в их попытках справиться с некоторыми французскими словами и фразами».

Случаев переключения с языка на язык в процессе построения высказывания или в ходе разговора в речи Роберта почти не бывает; при этом иногда он «цитирует, вставляет слово, фразу или предложение, услышанную изначально на другом языке», перевод которой ему «неизвестен или неочевиден». В его русской речи были замечены следующие следы влияния латышского языка: использование «или» вместо «ли», предлога «по» вместо «в» («видел по окну», «видел по зеркалу»), «потуда» вместо «оттуда».

В случае Роберта большая престижность латышского языка по сравнению с русским, возможно, и оказывает некоторое влияние на формирование его трилингвизма, однако судя по результатам опросника, для самого Роберта в данный момент наиболее престижным является французский язык. Его трилингвизм можно охарактеризовать следующим образом (см. Таблицу 4).

**Таблица 4.** Характеристика трилингвизма Роберта

<b>Параметр</b>	<b>Характеристика билингвизма</b>
компетенция	несбалансированный (доминирование русского языка)
коммуникативная активность	активный
возраст формирования трилингвизма	ранний; одновременный для русского и латышского, последовательный для французского
способ формирования трилингвизма	естественный для русского и латышского, искусственный для французского
сознательность формирования трилингвизма	стихийный, осознанный

### Выводы

- Анализ данных о параметрах формирования билингвизма возможных испытуемых показал, что при проведении эксперимента можно будет сравнить речь детей-билингвов разных возрастных групп, которые растут при разных обстоятельствах, влияющих на становление их двуязычия.
- Интересным представляется сопоставление речи Ксаверии и Сони, потому что они примерно одного возраста, но при этом билингвизм Ксаверии одновременный и сознательно сбалансированный, а Сони — одновременный и сознательный, но судя по всему, чуть менее сбалансированный в пользу русского языка.
- Отдельный интерес представляет сравнение речи Ксаверии и Сони с речью последовательного билингва Анны Марии, в окружении которой в данный момент преобладает латышский язык, а также с речью трилингва Роберта (Роберт и Анна Мария, в свою очередь, тоже примерно одного возраста).
- Судя по результатам опросника, в речи всех этих четырех детей наблюдаются явления интерференции и переключения кодов; это позволяет предположить, что экспериментальное исследование может дать более конкретные данные о характере проявления этих феноменов в их речи.

## 4 Пространственные предлоги в русском и латышском языках

### 4.1 Усвоение пространственных предлогов русскими детьми

В качестве предмета этого экспериментального исследования были выбраны русские пространственные предложно-падежные конструкции (ППК) в речи русско-латышских детей-билингвов. Тому есть несколько причин. Во-первых, пространство является одной из основополагающих категорий человеческого мировосприятия, понятийное осмысление которой тем или иным образом находит отражение в любом языке. Во-вторых, согласно [Еливанова 2011: 101], «из всех типов отношений <...> пространственные осваиваются детьми раньше других». Так, «в младшем и среднем дошкольном возрасте усваивается большинство локативных показателей», то есть локативных наречий и предложно-падежных форм [Еливанова 2004: 18]. В-третьих, пространственные отношения «описываются в языке с ориентацией на очень ограниченное количество пространственных параметров» [Еливанова 2011: 101], что накладывает определенные ограничения и на количество средств их языкового выражения.

К тому же, локативные ППК имеются и в русском, и в латышском языке, причем предложно-падежные системы этих языков во многом схожи, а интерференция, как уже было упомянуто выше, «интенсивнее всего проявляется полярно — при взаимодействии сходных и наиболее различающихся языковых систем» [Чиршева 2012: 70] (см. раздел 1.2 настоящей работы). Более того, данные родительских опросников показали, что в речи потенциальных испытуемых действительно наблюдается интерференция латышских предлогов в русский язык (например, употребление предлога «по» вместо «в», см. раздел 3.5).

Прежде чем исследовать употребление конкретных русских ППК в речи русско-латышских детей-билингвов, необходимо проследить общие закономерности их усвоения русскими детьми. Согласно [Еливанова 2004: 13–14], локативные ППК представляют из себя «группу языковых средств

выражения пространственных отношений, которые не только отражают собственно пространственные отношения, но и называют локализатор», то есть объект, относительно которого обозначается положение другого объекта.

Чтобы иметь возможность представить себе расположение или схему передвижения предмета относительно других предметов, необходимо достичь определенного уровня когнитивного развития. По данным психологов и физиологов, чувственное освоение пространства «движется по пути абстрагирования от собственного тела и проходит три этапа:

- а) овладение ориентацией в схеме тела (верх — голова, низ — ноги);
- б) овладение ориентацией за пределами собственного тела, при этом точка отсчета — собственное тело;
- в) овладение системой отсчета «от другого предмета»; ребенок абстрагируется от собственного тела» [Еливанова 2007: 322].

До трех лет практически все дети проходят этап, когда в их речи изобилуют дейктические средства выражения пространственных отношений (наречия, указательные местоимения, частицы), постепенно сменяющие невербальные дейктические средства, то есть жесты. Используя такие слова, как «тут», «там», «тот», «этот», «вот», «вон» и др., дети тем самым оценивают положение предмета относительно собственного тела (второй этап на пути к абстрагированию) [Еливанова 2004: 15].

При определении местоположения предмета относительно точки отсчета необходимо найти для обоих объектов какое-то место в трехмерном пространстве, то есть определить их взаимоотношения в рамках трехмерной системы координат. Освоение ее осей тоже происходит постепенно. По данным [Там же: 18], сначала осваивается вертикальная ось («вверху», «внизу»), затем сагиттальная ось («впереди», «сзади»), и только в старшем дошкольном возрасте происходит освоение горизонтальной оси («слева», «справа»). Кроме того, чтобы успешно ориентироваться в трехмерном пространстве, нужно освоить такие признаки, как близость и дальность, статика и динамика, наличие и отсутствие контакта с поверхностью.



Последний параметр вызывает у детей особые трудности. Согласно [Еливанова 2007: 334], ППК *на + предл.п.* в речи детей раннего возраста обозначает не любое контактное положение предмета относительно локализатора, а только верхнее; затем значение конструкции расширяется и начинает включать в себя также дистантное положение двух предметов, которое соответствует ППК *над + тв.п.* Нормативным значение конструкции становится лишь к концу старшего дошкольного возраста. Отмечается позднее усвоение ППК *над + тв.п.* и в [Сова 2015: 96]: «сложность связана со значением бесконтактного положения с локализатором».

Представляет определенную сложность и противопоставление статики и динамики. Появление соответствующих языковых выражений в речи детей характеризуется последовательностью «где? — куда? — откуда?», то есть сначала осваивается статика, затем «динамика направленная достигательная», потом «динамика направленная отделительная» [Еливанова 2004: 16]. При этом ППК с одним и тем же предлогом, противопоставленные по параметру «статика — достигательная динамика», в младшем и среднем дошкольном возрасте осваиваются почти одновременно, хотя до трех лет дети могут смешивать падежи и в обоих случаях употреблять падежную форму, соответствующую значению статики [Там же: 17].

Важную роль в последовательности освоения ППК детьми играет и их частотность в речи взрослых: чем чаще ребенок слышит конструкцию, тем ему проще ее освоить. Так, первыми в высказываниях детей появляются ППК *в + предл.п.*, *в + вин.п.*, *на + предл.п.*, *на + вин.п.* Этот факт, помимо влияния других параметров, может объясняться тем, что данные конструкции наиболее часто встречаются в разговорной речи [Еливанова 2004: 16].

В целом «к концу среднего дошкольного возраста происходит усвоение таких локативных ситуаций, где требуется уточнение места, направления перемещения, указание на конечный и промежуточный ориентиры. Пространственные параметры приобретают более дифференцированный характер, осознаются и обобщаются как концепты, получая языковое

выражение» [Мартынова 2008: 5; цит. по Сова 2015: 31]. Тем не менее, использование локативных ППК может вызывать затруднения и у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве первой причины можно назвать «сложность передаваемых локативными показателями смысловых отношений» [Еливанова 2004: 20]. Например, уже упоминавшаяся выше ППК *над* + *тв.п.* вступает в противоречие с наблюдаемыми ребенком в окружающем его мире следствиями действия закона гравитации. Кроме того, ребенку бывает трудно оценить взаимное расположение трех предметов (*между* + *тв.п.*). Осложняет задачу и частичное пересечение значений двух конструкций: так, «в речи ребенка старшего возраста нередко смешиваются конструкции *из* + *Р. п.* и *от* + *Р. п.* <...> при условии, что локализатор — неживой объект» [Там же].

Другой возможной причиной затруднений, возникающих у детей старшего дошкольного возраста при употреблении локативных ППК, является «сложность перцептивных оснований» для их использования (например, при выборе между конструкциями *слева от* + *род.п.* и *справа от* + *род.п.*) [Там же]. Наконец, причиной ошибок могут служить «особенности языкового выражения пространственных отношений» (например, при употреблении парных предлогов-сращений *из-за*, *из-под*) [Там же].

Все изложенные выше закономерности подтвердились и на материале исследования [Сова 2015], в котором изучалось усвоение русских ППК детьми с диагнозом общего недоразвития речи и без подобной патологии. На основании результатов эксперимента было установлено, что «быстрее усваиваются ППК с локативным значением статики, “ориентированные” в сетке координат по вертикальной оси, учитывающие расположение двух (не более) предметов в пространстве, обозначающие соприкосновение описываемого предмета / объекта с поверхностью локализатора или нахождение внутри него» [Там же: 22], в то время как основные затруднения оказались «связаны с употреблением ППК *перед* + *Т.п.*, *из-под* + *Р.п.*, *из-за* + *Р.п.*, *от* + *Р.п.*, понятиями *право/лево*» [Сова 2015: 95–96].

Наконец, говоря об процессе усвоения ППК детьми, нельзя не упомянуть хотя бы кратко то, каким образом происходит становление этих конструкций в речи. Согласно [Цейтлин 2000: 102], «ребенок раньше овладевает умением выбрать нужный падеж <...>, чем умением использовать нужный предлог». На ранних стадиях становления грамматики предлог может либо вообще отсутствовать, либо представать в усеченном виде, либо на его месте может стоять протопредлог (филлер) — редуцированный звук, которым ребенок заменяет некоторые предлоги.

#### 4.2 Пространственные предлоги в латышском языке

Русский и латышский языки являются родственными и принадлежат к индоевропейской семье языков: русский язык входит в славянскую группу, латышский — в балтийскую. Более того, большинство исследователей согласны с тем, что из всех групп индоевропейской языковой семьи эти две группы являются одними из наиболее близких [Бернштейн 2005: 27–37]. Грамматические системы русского и латышского языков имеют много общего как по своему происхождению, так и в силу их исторического развития, однако есть и существенные различия.

В русском языке традиционно выделяется 6 падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный [Русская грамматика 1980: 473]. В латышском было принято выделять 7: номинатив<sup>21</sup>, генитив, датив, аккузатив, инструменталис и вокатив (см., например, [Endzelin 1923: 291; Семенова 1966: 56]), однако в современных грамматиках от инструменталиса по ряду причин было решено отказаться (см. [Mathiassen 1996: 41]). Таким образом, сейчас в латышском языке тоже выделяется 6 падежей, однако сферы их употребления не во всем совпадают с русскими.

В латышском языке есть как предлоги, так и послелоги. Согласно [Mathiassen 1996: 181], последних всего два: *dēļ* («из-за») и *labad* («ради»).

---

<sup>21</sup> Здесь и далее в данной работе латышские падежи будут обозначаться латинскими эквивалентами их названий, чтобы было удобнее отличать их от русских падежей.

Послелог *rēc* совпадает по форме с предлогом *rēc*, однако их значения отличаются («для, ради» в случае послелого, «через, после» в случае предлога); все послелогии управляют генитивом вне зависимости от числа существительного [Андронов 2010: 21]. Латышские предлоги при сочетании с существительным в единственном числе могут требовать формы генитива, датива или аккузатива; во множественном числе с любым предлогом употребляется форма датива.

Только два латышских предлога обладают двойным управлением (и имеют при этом разные значения в зависимости от падежа): *pa* может употребляться с аккузативом или дативом, *uz* — с аккузативом или генитивом [Андронов 2010: 21]. Распределение падежей по предлогам неодинаково: так, чаще всего в ППК с существительными в единственном числе употребляется генитив, в то время как дативом управляет только предлог *līdz* («до») [Mathiassen 1996: 185]. Однако при этом следует учитывать, что дативом управляют также все так называемые «предложные наречия» [Там же].

И в русском, и в латышском языке предлоги могут быть как простыми, так и производными. Некоторые латышские предлоги произошли от существительных: например, *ārpus* («вне») связан с *puse* («сторона»), *vidū* («посередине, между») — с *vidus* («середина») [Mathiassen 1996: 183]. Кроме того, есть целый ряд предлогов, которые произошли от наречий [Там же], но при этом как предлоги, так и соответствующие наречия могут параллельно употребляться в сочетании с существительными без смысловых различий между предложной и наречной конструкциями [Риехакainen 2004: 30]. Таковы, например, пары *caur/cauri*, *pār/pāri*, *pret/pretī* и др. Выбор конструкции может зависеть от разных причин, в частности, от вида глагола: *pāriet pār ielu* «перейти улицу»<sup>22</sup>, *iet pāri ielai* «переходить улицу»; при этом некоторые наречия имеют тенденцию употребляться препозитивно, а другие, наоборот, постпозитивно [Mathiassen 1996: 183–184].

---

<sup>22</sup>Здесь и далее в цитатах из [Mathiassen 1996] перевод примеров мой — М.Б.

В [Endzelin 1923: 480] также отмечается, что в латышском языке падежной форме может предшествовать лишь один предлог, то есть в латышском не бывает парных предлогов-сращений. В русском языке к ним относятся *из-за* и *из-под*, а также встречающиеся в литературе устаревшие *по-за* и *по-над* [Русская грамматика 1980: 705].

В [Mathiassen 1996: 186–188] выделяются следующие пространственные предлоги<sup>23</sup>.

Управляют аккузативом:

- *ap* — «вокруг»: *sēdēt ap galdu* — «сидеть вокруг стола»; *nuogriezties ap stūri* — «завернуть за угол»
- *caur* — «через, сквозь»: *iet caur mežu* — «идти через лес»; *skatīties caur pirkstiem* — «смотреть сквозь пальцы»

В [Mathiassen 1996: 186] дополнительно обращается внимание на то, что *caur* используется в ситуации преодоления некоего материального препятствия, в других случаях употребляется предлог *pa*. Кроме того, предлогу *caur* соответствует наречие *cauri* (*cauri sienai* — «сквозь стену») [Там же].

- *gar* — «вдоль, мимо»: *iet gar staciju* — «идти мимо станции»

Предлогу *gar* соответствует наречие *garām* (*garām upei* — «вдоль реки») [Там же].

- *pa* — 1. (при обозначении места, где происходит действие) «по (чему)»: *iet pa ceļu* — «идти по дороге»; *ruosīties pa māju* — «хлопотать по дому»; *staigāt pa muzejiem* — «ходить по музеям»; 2. (при обозначении места, через которое что-либо продвигается) «через, в (что)»: *iebraukt pa vārtiem* — «въехать через ворота»; *skatīties pa luogu* — «смотреть в окно, из окна»
- *pār* — 1. (при обозначении распространения действия на широкую поверхность или продвижения над ней) «по (чему), над»: *pār pļavām klājas migla* — «по лугам расстилается туман»; *pār laukiem spīd saule* — «над полями светит солнце»; *pār pilsētu nuolaižas nakts* — «над городом опускается

---

<sup>23</sup> Значения и примеры на употребление предлогов (за исключением дополнительных примечаний из [Mathiassen 1996]) приводятся из [Андронов 2010: 21–26], чтобы избежать перевода с английского на русский.

ночь»; 2. (при обозначении продвижения над чем-либо) «через»: *pāriet pār ielu* — «перейти (через) улицу»; *pārlēkt pār grāvi* — «перепрыгнуть через канаву»

Предлогу *pār* соответствует наречие *pāri* (*braukt pāri upei* — «ехать через реку») [Mathiassen 1996: 187].

- *pret* — 1. (при обозначении действия, совершающегося при преодолении сопротивления, преграды) «против»: *peldēt pret straumi* — «плыть против течения»; *pret manu gribu* — «против моей воли»; *zāles pret klepu* — «лекарство от кашля»; 2. (при обозначении позиции по отношению к другому предмету, месту) «против»: *turēt filmu pret gaismu* — «держат плёнку против света»; *viņš pagriezās ar seju pret mani* — «он повернулся лицом ко мне»; 3. (при обозначении предмета, на который опирается или о который ударяется что-либо) «о, об (что)»: *atsisties pret akmeni* — «удариться о камень»; *atbalstīties pret sienu* — «прислониться к стене»

- *starp* — 1. «между»: *attālums starp laivu un krastu* — «расстояние от лодки до берега»; *duomstarpības starp divām paaudzēm* — «разногласия между двумя поколениями»; 2. «среди»: *viņa vairs nav starp dzīvajiem* — «его уже нет в живых»

Управляют генитивом:

- *aiz* — «за (кем, чем; кого, что), позади (чего)»: *aiz mājas* — «за домом, позади дома»; *paņemt aiz ruokas* — «взять за руку»

- *no* — (при обозначении места) «от, из, с (чего)»: *atnākt nuo skolas* — «прийти из школы»; *piecelties nuo krēsla* — «подняться со стула»; *no turienes* — «оттуда»

- *pie* — 1. (при обозначении местонахождения) «у, около, возле»: *stāvēt pie luoga* — «стоять у окна»; *sēdēt pie galda* — «сидеть за столом»; *glāzna karājas pie sienas* — «картина висит на стене»; 2. (при обозначении направления движения) «к»: *pieiet pie durvīm* — «подойти к двери»; *griezties pie ārsta* — «обратиться к врачу»; *nākt pie samaņas* — «очнуться, прийти в чувство»

В сочетании с неодушевленными существительными *pie* обозначает движение, ограниченное неким пределом, в отличие от *uz* [Mathiassen 1996: 187].

- *virš* — «над»: *virš jūras līmeņa* — «над уровнем моря»; *uzvilkt kaut kuo virš krækla* — «надеть что-либо поверх рубашки»
  - *zem* — «под (чем, что)»: *sēdēt zem kuoka* — «сидеть под деревом»; *pabāzt zem gultas* — «засунуть под кровать»; *zem klajas debess* — «под открытым небом»; *pieci grādi zem nulles* — «пять градусов ниже нуля»
  - *vidū*<sup>24</sup> — «посередине, между»: *istabas vidū* — «посреди комнаты»
  - *priekšā* — «перед, напротив»: *garāžas priekšā* — «напротив гаража»
- В [Mathiassen 1996: 188] предлагается обратить особое внимание на постпозитивное употребление предлогов *vidū* и *priekšā*.

Управляют дативом:

- *līdz* — «до»: *līdz šai vietai* — «до этого места»

Предлоги с двойным управлением:

- *uz* (с аккузативом) — (при обозначении направления) «на (что), в (что)»: *aizbraukt uz Rīgu* — «уехать в Ригу»; *uz turieni* — «туда»

В [Mathiassen 1996: 188] дополнительно указывается, что движение внутрь чего-либо в латышском обозначается посредством сочетания префикса *ie-* при глаголе движения и формы локатива (*ieiet istabā* — «войти в комнату» [Там же: 180]).

- *uz* (с генитивом) — (при обозначении местоположения) «на (что, чём)»: *grāmata ir uz galda* — «книга на столе»; *nuolikt grāmatu uz galda* — «положить книгу на стол»; *viņš stāv uz ielas* — «он стоит на улице»; *iziet uz ielas* — «выйти на улицу»

## Выводы

- Последовательность, в которой русские дети усваивают те или иные пространственные предлоги, закономерна, в ней можно проследить

---

<sup>24</sup>В [Андронов 2010: 21–26] нет информации о предлогах *vidū* и *priekšā*, поэтому здесь приводятся значения и примеры (в моем переводе — М. Б.), данные в [Mathiassen 1996: 188].

несколько взаимодействующих тенденций, связанных с процессом общего когнитивного развития ребенка.

- Во-первых, чувственное освоение пространства детьми движется по пути абстрагирования от собственного тела и проходит три этапа: овладение ориентацией в схеме тела, овладение ориентацией за пределами собственного тела (тело — точка отсчета), овладение системой отсчета «от другого предмета» [Еливанова 2007: 322].
- Во-вторых, в рамках трехмерной системы координат сначала происходит освоение вертикальной оси, затем сагиттальной оси, и только в старшем дошкольном возрасте осваивается горизонтальная ось [Еливанова 2004: 18].
- Что касается освоения противопоставления статики и динамики, сначала осваивается статика, затем «динамика направленная достигаемая», потом «динамика направленная отделительная» [Еливанова 2004: 16].
- В последовательности освоения ППК детьми важную роль играет частотность их встречаемости в речи взрослых [Там же].
- У детей старшего дошкольного возраста затруднения при освоении предлогов может вызывать «сложность передаваемых локативными показателями смысловых отношений» или «сложность перцептивных оснований» для их использования [Еливанова 2004: 20].
- С одной стороны, предложная система латышского языка во многом схожа с русской, с другой стороны, в ней прослеживаются важные отличия, позволяющие предполагать проявления взаимодействия усваиваемых систем в речи русско-латышских детей-билингвов: наличие послелогов в латышском, обязательное использование датива во множественном числе и с предложными наречиями, несовпадения в значениях и падежном управлении конкретных предлогов.



## 5 Эксперимент

### 5.1 Описание дизайна эксперимента

Из русских ППК, описанных в [Шелякин 2001: 41–51], 23 обладают пространственным значением: *с + род.п.*, *из + род.п.*, *из-за + род.п.*, *из-под + род.п.*, *от + род.п.*, *у + род.п.*, *до + род.п.*, *к + дат.п.*, *по + дат.п.*, *в + вин.п.*, *на + вин.п.*, *за + вин.п.*, *под + вин.п.*, *через + вин.п.*, *сквозь + вин.п.*, *над + тв.п.*, *под + тв.п.*, *перед + тв.п.*, *за + тв.п.*, *между + тв.п.*, *в + предл.п.*, *на + предл.п.*, *при + предл.п.* В качестве материала для эксперимента было отобрано 17 конструкций, из которых 7 выражают локативное значение статики и 10 — локативное значение динамики (см. Таблицу 5). Для ППК *от + род.п.*, противопоставленной по значению ППК *к + дат.п.*, не удалось придумать такого вопроса на ее порождение, в котором не использовалось бы вопросительное слово «откуда?», вызывающее эффект прайминга, поэтому от ее тестирования было решено отказаться.

Таблица 5. ППК, послужившие материалом эксперимента.

ППК	Значение	Частотность (ipm)
<i>в + предл.п.</i>	статика	18 290.2
<i>в + вин.п.</i>	достигательная динамика	13 913.7
<i>из + род.п.</i>	отделительная динамика	4 190.7
<i>перед + тв.п.</i>	статика	632.9
<i>за + тв.п.</i>	статика	1 398.4
<i>за + вин.п.</i>	достигательная динамика	2 539.7
<i>из-за + род.п.</i>	отделительная динамика	293.6
<i>над + тв.п.</i>	статика	588.4
<i>под + тв.п.</i>	статика	760.3
<i>под + вин.п.</i>	достигательная динамика	416.6
<i>из-под + род.п.</i>	отделительная динамика	86.7
<i>на + предл.п.</i>	статика	6 575.9
<i>на + вин.п.</i>	достигательная динамика	9 323
<i>с + род.п.</i>	отделительная динамика	3 450.6
<i>между + тв.п.</i>	статика	683.3
<i>через + вин.п.</i>	достигательная динамика	731.6
<i>к + дат.п.</i>	достигательная динамика	5 499.8

Частотность ППК определялась по основному подкорпусу Национального корпуса русского языка<sup>25</sup> (НКРЯ); все запросы были сделаны 23.05.2016 и имели вид “<предлог> PR на расстоянии 1 от <падеж>”. Объем основного подкорпуса — 265 401 717 словоупотреблений. В задании на понимание использовалась ППК *между* + *тв.п.* как более частотная, но в задании на порождение ППК *между* + *род.п.* также засчитывалась как «правильная».

Эксперимент состоял из трех этапов. В качестве первого задания каждому испытуемому предлагалось рассказать экспериментатору историю, опираясь на предъявляемые ему одну за другой 4 картинки, которые были взяты из книги Н. Радлова<sup>26</sup> (рассказ «Как белка ездила в гости», см. Приложение 2). Таким образом были собраны образцы нарративов для их последующего анализа и сравнения. При этом из всех серий картинок была выбрана такая, которая провоцировала бы испытуемого на свободное порождение ППК.

Второе задание — непосредственно на порождение ППК — заключалось в том, что экспериментатор рассказывал испытуемому историю, в контексте которой последний должен был отвечать на вопросы, связанные с местоположением или перемещением объекта относительно локализатора на предъявляемых ему картинках. При этом при анализе ответов принимались во внимание все попытки, сделанные испытуемыми. И история, и картинки были созданы специально для этого эксперимента (см. Приложение 3).

Наконец, в рамках третьего задания проверялось понимание испытуемыми исследуемых ППК. Для этого им предъявлялась большая картинка, также созданная специально для данного эксперимента и сочетающая в себе множество разных объектов, изображенных как в статике, так и в динамике. Испытуемые должны были ответить на вопросы,

---

<sup>25</sup> <http://www.ruscorpora.ru/>

<sup>26</sup> Радлов Н. Рассказы в картинках. Л.: Лендетиздат ЦК ВЛКСМ, 1937. URL: <http://cborg.ru/nikolay-radlov-rasskazyi-v-kartinkah/>, дата обращения: 08.04.2016.

содержащие в себе ППК (см. Приложение 4). При анализе результатов этого задания также учитывались все попытки ответа.

Все задания были протестированы посредством проведения пилотного эксперимента, который выявил недостатки первоначального дизайна, в связи с чем некоторые задания были доработаны или модифицированы. Так, именно по результатам пилотного эксперимента была создана картинка для задания 3, потому что та, которая использовалась изначально (а именно, картинка из работы [Сова 2015]), была признана недостаточной для охвата всех исследуемых ППК. Кроме того, в задание 2 были добавлены дополнительные вопросы на ППК *между + тв.п.* и *перед + тв.п.*, а в задание 3 — на ППК *между + тв.п.* и *к + дат.п.* Отчасти это было связано со сложностью некоторых ППК, отчасти — с самими тестовыми картинками, которые, несмотря на тщательное планирование, в определенных случаях неизбежно оставляли пространство для интерпретаций, отличных от ожидаемых.

В качестве испытуемых экспериментальной группы выступили 4 русско-латышских ребенка-билингва (характеристику условий становления билингвизма каждого из них можно найти в разделе 3): Соня (5;9<sup>27</sup>), Ксаверия (5;8), Роберт (5;2) и Анна Мария (5;0). Изначально было запланировано включить в число испытуемых Сережу (3;2), но в ходе проведения эксперимента стало ясно, что в силу возраста ребенка полноценно реализовать все три этапа не удастся, после чего было решено остановиться на более старших детях. В контрольную группу вошли 10 русскоязычных учащихся ГБДОУ № 34 Петродворцового района Санкт-Петербурга в возрасте от 5;2 до 6;6 лет. На проведение эксперимента, включавшего аудиозапись ответов детей, было получено письменное разрешение руководства детского сада. Беседа с каждым из испытуемых проводилась индивидуально и в среднем занимала 15-20 минут. Вторую контрольную

---

<sup>27</sup> До точки с запятой указывается число полных лет, после — число полных месяцев, исполнившихся ребенку на момент проведения эксперимента.

группу составили 10 студенток Филологического факультета СПбГУ в возрасте от 19 до 23 лет; им было предложено выполнить только первое задание. Эта группа испытуемых нужна была для того, чтобы сравнить количественные характеристики нарративов русскоязычных детей-монолингвов с нарративами взрослых носителей русского языка.

## **5.2 Порождение ППК (задание 2): анализ результатов**

Все реакции испытуемых были разделены на следующие группы:

- 1) «правильный» ответ (то есть ППК, употребление которой проверялось);
- 2) ППК с наречным предлогом, семантически эквивалентная искомой (например, «посередине клубков» вместо «между клубками»);
- 3) наречие, семантически эквивалентное искомой ППК (например, «посередине» вместо «между клубками»);
- 4) другие описательные средства, эквивалентные искомой ППК (например, «в серединке» вместо «между клубками»);
- 5) ППК, адекватно описывающая картинку, но не эквивалентная искомой (например, «около клубка» вместо «перед клубком»);
- 6) наречие, адекватно описывающее картинку, но не эквивалентное искомой ППК (например, «рядом» вместо «перед клубком»);
- 7) другие описательные средства, адекватные, но не эквивалентные искомой ППК (например, «из дырки» вместо «из-под стола»);
- 8) ППК, не соответствующая описываемой картинке (например, «под клубком» вместо «над клубком»);
- 9) наречие, не соответствующее описываемой картинке (например, «посередине» вместо «над клубком»);
- 10) искомый предлог в сочетании с неверной падежной формой (например, «через клубка» вместо «через клубок»);
- 11) падежная форма, соответствующая искомой ППК, но употребленная без предлога (например, «стола» вместо «со стола»);

- 12) дейктические средства выражения пространственных значений (например, «здесь», «тут», «отсюда»);
- 13) языковое выражение, не существующее в русском литературном языке (например, «из бо́ка», «подни́зу скамейки»);
- 14) ответ, соответствующий поставленному вопросу, но никак не связанный с описанием взаимодействия объекта и локализатора (например, «не знаю», «на полу», «высоко», «стал бегать» и др.).

У экспериментальной группы не вызвало никаких затруднений порождение 8 ППК из 17, а именно: *в + предл.п.*, *из + род.п.*, *за + тв.п.*, *под + вин.п.*, *под + тв.п.*, *на + вин.п.*, *на + предл.п.*, *к + дат.п.* Примерно та же картина наблюдается и в ответах контрольной группы; заслуживает внимания, пожалуй, лишь то, что в контрольной группе вместо ППК *на + вин.п.* 2 испытуемых из 10 употребили наречие «наверх», а еще 2 — несуществующий в русском литературном языке предлог *наверх + род.п.*, в то время как все дети-билингвы использовали искомую конструкцию.

Сначала рассмотрим случаи, когда ответ лишь одного из испытуемых экспериментальной группы не соответствует ожидавшемуся. Во-первых, вместо ППК *в + вин.п.* Соня употребила наречный предлог *внутри + род.п.*, в то время как все ответы контрольной группы были «правильными».

Во-вторых, Анна Мария употребила предлог *из + род.п.* вместо *из-под + род.п.* У контрольной группы этот предлог вызвал больше затруднений: из 10 испытуемых его употребили только 2 ребенка, при этом 5 ответов из 15<sup>28</sup> не имели отношения к взаимодействию объекта и локализатора, 5 раз были использованы дейктические средства, 2 раза — неверный предлог *от + род.п.*, 1 раз — соответствующее ситуации, но семантически неэквивалентное искомой ППК описательное средство («из дырки»). Согласно [Еливанова 2004: 20], усвоение предлога *из-под + род.п.* может затрудняться самой сложностью языкового выражения; к тому же, «в речи ребенка старшего

---

<sup>28</sup>Здесь и далее в сумму включаются все попытки для всех контрольных вопросов на данную ППК, то есть все ответы, которые были даны в данной группе испытуемых.

возраста нередко смешиваются конструкции *из + Р. п.* и *от + Р. п.* <...> при условии, что локализатор — неживой объект». На выбор предлога *от + род.п.* русскоязычными детьми в данном случае также мог отчасти повлиять эффект прайминга, поскольку вопрос был сформулирован как «Откуда он хочет вылезти?» (см. Приложение 3).

Еще для двух ППК не совпали (или не сразу совпали) с искомым ответы двух детей-билингвов. Так, вместо *за + вин.п.* Анна Мария сначала дала ответ, никак не характеризующий локализатор («в тень»), а затем употребила неверный предлог *за + тв.п.* («за клубком»). Роберт сначала использовал несуществующее в русском языке языковое выражение («за клубк»), но потом исправился. При этом у контрольной группы здесь почти не возникло трудностей: 8 ответов из 10 соответствуют ожидаемому, 1 раз был употреблен неверный предлог *под + вин.п.* («под клубок»). Интересно то, что один из детей-монолингвов (Максим, 6;4) тоже использовал предлог *за + тв.п.*, в то время как по данным [Еливанова 2004: 17], после трех лет дети обычно перестают смешивать падежи и уже не употребляют падежную форму, соответствующую значению статики, для выражения значения динамики. Что касается Анны Марии, на ее выбор падежной формы могло повлиять то, что в латышском предлог *aiz + генитив* может передавать и то, и другое значение (см. раздел 4.2): *stāvēt aiz koka* — «стоять за деревом», *nostāties aiz koka* — «стать за дерево» [ЛРС 1981: 27].

Кроме того, вместо ППК *с + род.п.* Роберт употребил неверный предлог *из + род.п.* («из стола»), а Анна Мария — беспредложную форму «стола». У контрольной группы этот предлог вызвал определенные затруднения: из 13 ответов 4 совпали с искомым, 3 ответа не имели отношения к взаимодействию объекта и локализатора, 3 раза были использованы дейктические средства. По одному разу встретились: семантически эквивалентное искомой ППК наречие «вниз», неверный предлог *от + род.п.*, несуществующий в русском литературном языке предлог *сверху + род.п.* Согласно [Еливанова 2004: 16], значение «динамики направленной

отделительной» усваивается в последнюю очередь; на ответ Роберта, к тому же, мог оказать влияние тот факт, что латышский предлог *no* + *генитив* совмещает в себе значения русских предлогов *от, из, с* + *род.п.*

Две ППК вызвали затруднения у трех детей-билингвов. Конструкцию *через* + *вин.п.* употребила только Ксаверия. Анна Мария дала ответ, не связанный с описанием взаимодействия объекта и локализатора, Роберт употребил неверную падежную форму («через клубка»), Соня использовала соответствующий ситуации, но не совпадающий с искомым предлог *на* + *вин.п.* Латышский предлог *rār* управляет аккузативом, поэтому в ошибке Роберта сложно заподозрить проявление интерференции. В контрольной группе из 13 ответов всего 2 было дано правильно; большинство оставшихся реакций (6 из 11) не связано с описанием пространственных отношений. 1 ответ представляет собой адекватное, но не эквивалентное искомой ППК наречие («наверх»), в качестве еще 4 ответов были использованы адекватные, но не эквивалентные искомому предлоги *на* + *вин.п.*, *с* + *род.п.* Вероятно, такое количество ответов, не имеющих отношения к взаимодействию объекта и локализатора, объясняется не совсем корректной постановкой стимульного вопроса («Как он прыгает?»).

Вместо ППК *из-за* + *род.п.* двое детей-билингвов (Роберт и Соня) употребили неверную конструкцию *из* + *род.п.* Эта тенденция наблюдается и в ответах контрольной группы (5 реакций из 11). Как и в случае с предлогом *из-под* + *род.п.*, усвоение данной ППК может затрудняться самой сложностью языкового выражения [Еливанова 2004: 20]. 3 ответа одноязычных детей, как и ответ Ксаверии, совпали с искомым; 1 ответ был сформулирован как «не знаю», по одному разу были использованы дейктическое средство и семантически неэквивалентное искомой ППК описательное средство («из дырочки»). Наиболее интересным представляется ответ Анны Марии, которая использовала малочастотное (11 вхождений в основном корпусе

НКРЯ<sup>29</sup>) и не употребляющееся в данном контексте выражение «из б́ока». В латышском языке есть выражение *nuo sāniet* («сбоку, со стороны» [ЛРС 1981: 782]). Учитывая, что Анна Мария — единственная из всех испытуемых обеих групп, кто в своих ответах использовал наречие «сбоку» и предлог *сбоку + род.п.*, можно предположить, что в данном случае «из б́ока» представляет собой кальку с латышского языка.

Наконец, у всех четырех русско-латышских детей-билингвов возникли сложности с порождением ППК *между + тв.п.*, *над + тв.п.* и *перед + тв.п.* Рассмотрим каждую из них подробнее.

### 5.2.1 ППК *между + тв.п.*

В реакциях детей-билингвов преобладает наречный предлог *посередине + род.п.*: из 14 ответов (с учетом всех попыток) половина приходится на его долю. При этом в ответах трех испытуемых (Анны Марии, Ксаверии и Сони) прозвучала формулировка «посередине их», теоретически допустимая в русском литературном языке, однако в современной речи не употребляющаяся, что подтверждают данные НКРЯ: в основном корпусе<sup>30</sup> найдено всего 5 вхождений, большая часть которых принадлежит текстам, написанным до XX века.

Сразу стоит отметить, что в реакциях контрольной группы формулировка «посередине их» не встретила ни разу, а на долю наречного предлога *посередине + род.п.* пришлось всего 2 ответа из 23. С другой стороны, «правильные» ответы на оба вопроса, в которых ожидалось употребление ППК с предлогом *между*, хотя и не с первой попытки, были даны лишь одним из испытуемых из всех участвовавших в эксперименте, — трилингвом Робертом, который также употребил наречный предлог *посередине + род.п.* («посередине Фроси и Джипсика») и наречие «посередине». Кроме ответов Роберта, в экспериментальной группе наречие

<sup>29</sup>Запрос вида «из на расстоянии 1 от бока» от 23.05.2016; омонимия была снята вручную, что сократило количество вхождений с 16 до 11.

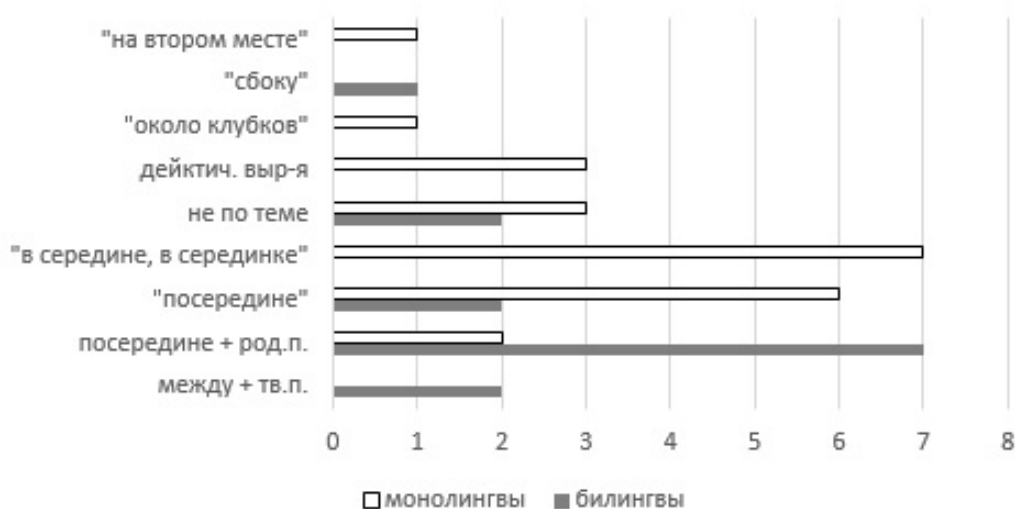
<sup>30</sup>Запрос вида «посередине на расстоянии 1 от их» от 23.05.2016; омонимия была снята вручную, что сократило количество вхождений с 6 до 5.



«посередине» встретилось лишь в ответах Ксаверии. Наконец, еще 2 ответа экспериментальной группы можно охарактеризовать как не имеющие отношения к взаимодействию объекта и локализатора («в тени», «на полу»); 1 ответ относится к группе адекватно употребленных наречий, неэквивалентных искомой ППК («сбоку»).

В реакциях контрольной группы преобладают наречие «посередине» (6 ответов из 23) и эквивалентные ему описательные средства: «в середине» и «в серединке» (7 из 23). К описательным средствам относится и ответ «на втором месте». Наречный предлог, как уже упоминалось выше, встретился лишь 2 раза; 3 ответа попали в группу ответов, не имеющих отношения к взаимодействию объекта и локализатора; 1 ответ — в группу адекватно употребленных предлогов, неэквивалентных искомой ППК («около клубков»). Дейктические средства были использованы 3 раза. Правильный ответ русскоязычными детьми дан не был, однако употребление семантически эквивалентных ППК *между* + *тв.п.* языковых выражений в ответе на по крайней мере один из контрольных вопросов всеми испытуемыми свидетельствует о том, что взаимное расположение объектов на картинке оценивалось верно.

Таким образом, с одной стороны можно выявить тенденцию к использованию детьми-билингвами наречного предлога *посередине* + *род.п.*; с другой стороны, прослеживается тенденция к использованию русскоязычными детьми наречия «посередине» и семантически эквивалентных ему описательных средств (см. Рис. 3). При этом ППК *между* + *тв.п.* была употреблена лишь трилингвом Робертом; дейктические средства оказались задействованы только в ответах детей-монолингвов.



**Рис. 3.** Употребление ППК *между + тв.п.* (на шкале указано количество ответов для каждого из вариантов; общее количество ответов — 37).

Предлог *между + тв.п.* является сравнительно малочастотным (см. раздел 5.1) и передает сложные смысловые отношения: при его употреблении детям приходится оценивать взаимное расположение сразу трех предметов [Еливанова 2004: 20]. Вместе с тем, не свойственное детям-монолингвам использование наречного предлога *посередине + род.п.*, особенно в формулировке «посередине их», можно объяснить тем, что оба существующих в латышском языке предлога со значением «между» — *vidū + генитив* и *starp + аккузатив* — продолжают быть тесно связаны с родственными им существительными: *vidus* («середина»), *vide* («среда») [Андронов 2002: 212], *starpa* («промежуток (между предметами)») [Там же: 186]; кроме того, есть еще предложное наречие *starpā* («между, среди») [Там же: 187]. Русский предлог *посередине + род.п.* явным образом связан с такими словами, как «середина», «среда» и др., в то время как родственные связи предлога *между + тв.п.* не так очевидны, из-за чего дети-билингвы могут невольно отдавать предпочтение более «привычному» для них предлогу.

### 5.2.2 ППК *над* + *тв.п.*

Реакции детей-билинггов распределились следующим образом: Анна Мария использовала неверное наречие («посередине»), Роберт употребил неверный предлог («на клубке»). Соня использовала наречие «наверху», а Ксаверия — наречный предлог *наверху* + *род.п.*

Что касается детей-монолингвов, было получено 3 правильных ответа из 13, причем 2 из них — с первой попытки. Также было употреблено 5 наречий («наверху» и «вверху») и 1 неправильный предлог («под клубком»). 4 раза были использованы дейктические средства. При этом какой-либо явной зависимости ответов от возраста испытуемых не наблюдается.

Тот факт, что трое испытуемых все же использовали искомую ППК, а также употребление наречий, семантически эквивалентных ППК *над* + *тв.п.*, показывают, что предъявленная картинка была адекватной и позволяла верно оценить взаимное расположение объекта и локализатора. Скорее всего, затруднения, возникшие при порождении искомой ППК, объясняются возрастными особенностями ее усвоения, вызванными сложностью передаваемых с ее помощью смысловых отношений (отсутствие контакта объекта с поверхностью локализатора) [Еливанова 2004: 20].

### 5.2.3 ППК *перед* + *тв.п.*

Этот предлог оказался особенно сложным как для детей-билинггов, так и для русскоязычных детей. Несмотря на то, что данная конструкция проверялась двумя картинками, ее употребила только Анна Мария для второй проверочной картинки, причем с третьей попытки. Кроме того, Соня использовала для второй картинки наречный предлог *впереди* + *род.п.* Остальные ответы в экспериментальной группе распределились между адекватными, но неэквивалентными искомому предлогами (8 из 13) — *около*, *у*, *сбоку* + *род.п.*, *рядом с* + *тв.п.*, а также неверным предлогом *под* + *тв.п.* для второй проверочной картинки (3 из 13).

В контрольной группе ситуация сложилась похожим образом: из 27 ответов 8 приходится на неэквивалентные искомому предлоги, 6 — на неэквивалентные искомому наречия («внизу», «рядом»), 4 — на неверные предлоги (тоже *под* + *тв.п.*). Также было дано 4 не имеющих отношения к взаимодействию объекта и локализатора ответа; 3 раза были использованы дейктические средства. Наконец, одна из испытуемых (Марьяна, 5;8) употребила не существующее в русском литературном языке выражение («подни́зу скамейки»); другая — Кира (6;2) — семантически эквивалентное искомой ППК наречие «вперед».

П П К *перед* + *тв.п.* сама по себе сложна для усвоения. Пространственные отношения, описываемые ею, лежат на сагиттальной оси трехмерной системы координат; кроме того, ее усвоение требует достаточно высокой степени абстрагирования, поскольку для ее употребления точкой отсчета должен служить локализатор. К тому же, данная ППК сравнительно редко встречается в речи (см. раздел 5.1). Однако обилие отличных от ожидавшегося и схожих между собой ответов в обеих группах испытуемых наводит на мысль, что затруднения при ее употреблении также могли быть частично вызваны тем, что предъявленные информантам картинки оказались недостаточно наглядными (см. Рис. 4).



1. Где он лежит?



2. Где находится щенок?

Рис. 4. Картинки на порождение ППК *перед* + *тв.п.*

#### 5.2.4 Порождение пространственных ППК: билингвы и монолингвы

Если сравнить между собой реакции детей-билингвов (см. Приложение 5), можно заметить некоторые закономерности. Так, больше всего «проблемных» ППК было зафиксировано в ответах Анны Марии (8 из 17), что может объясняться как возрастом, так и условиями формирования ее билингвизма; вместе с тем она — единственная, кто употребил ППК *перед* + *тв.п.* У Роберта для 7 конструкций из 17 встречались ответы, не совпадающие с ожидавшимися; тем не менее он, в свою очередь, единственный, кто употребил ППК *между* + *тв.п.* Соня дала отличные от искомых ответы для 6 ППК из 17; Ксаверия — только для 3 ППК. Таким образом, мы видим, что несмотря на то, что Соня — самая старшая из испытуемых, по количеству «неправильных» ответов она скорее приближается к Анне Марии и Роберту. С другой стороны, ответы различаются качественно: так, среди реакций старших девочек нет ответов, которые не были бы связаны с описанием пространственных отношений

объекта и локализатора, или несуществующих в литературном русском языке языковых выражений.

Теперь сравним, ответы какого типа в основном давались в экспериментальной и контрольной группах. С одной стороны, в обеих группах наблюдается примерно одинаковое соотношение «правильных» и «неправильных» ответов: 48 и 42 в экспериментальной группе, 100 и 117 в контрольной группе (см. Рис. 5).



**Рис. 5.** Соотношение «правильных» и «неправильных» ответов в реакциях на задание 2.

С другой стороны, «неправильные» ответы тоже качественно различаются (см. Рис. 6). В ответах детей-билингвов гораздо больше альтернативных конструкций с предлогами, а в ответах одноязычных детей — локативных наречий, а также реакций, не связанных с передачей пространственных отношений. Кроме того, испытуемые контрольной группы использовали много дейктических средств, которые полностью отсутствуют в ответах детей-билингвов.

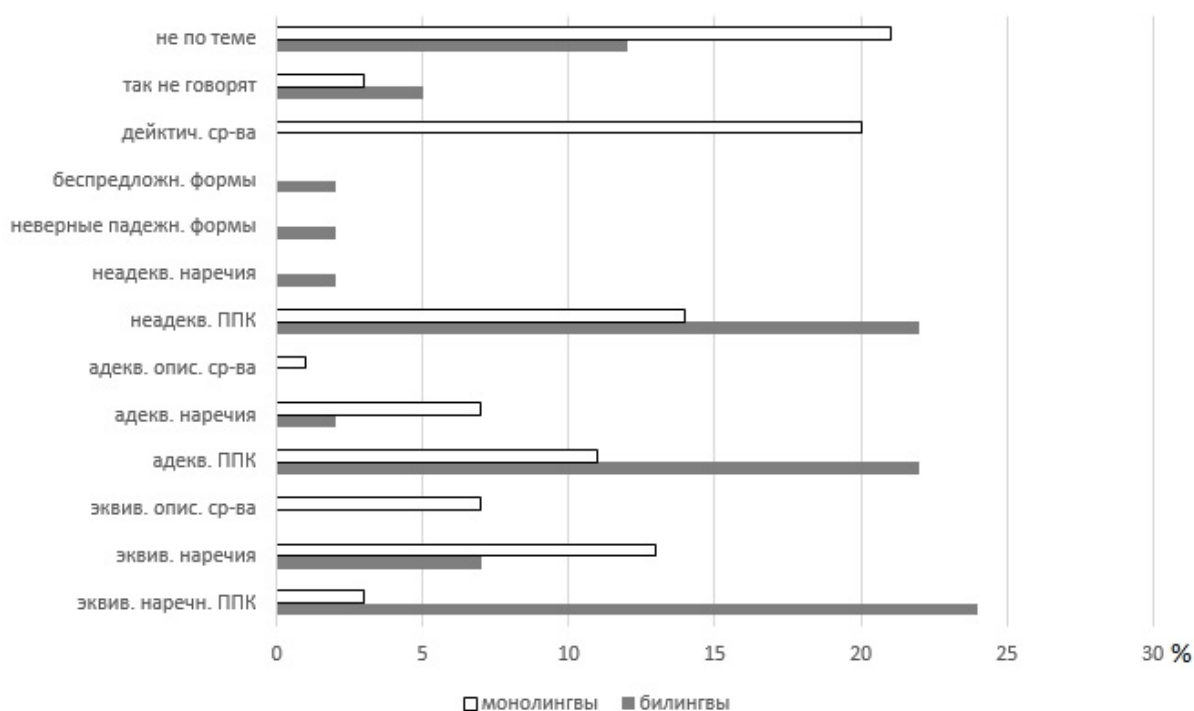


Рис. 6. Виды ответов в реакциях на задание 2.

### 5.3 Понимание ППК (задание 3): анализ результатов

У Роберта сначала вызвала затруднения ППК *в + вин.п.* (3 неудачных попытки из 13 в контрольной группе, вопрос «Кто залез в дупло?»), а у Анны Марии — *в + предл.п.* (2 неудачных попытки из 12 в контрольной группе, вопрос «Кто сидит в дупле?»). Однако по-видимому, во всех случаях сомнения объясняются тем, что не все испытуемые были твердо уверены в том, что такое дупло, которое использовалось в вопросах в качестве локализатора.

Не все испытуемые чувствовали себя уверенно при ответе на вопрос, содержащий ППК *между + тв.п.* («Кто между деревьями?»): так, с первого раза не смогла правильно ответить Соня, в контрольной группе были зафиксированы 3 неудачных попытки из 13. Тем не менее, в целом можно сказать, что все испытуемые эту конструкцию знают и понимают, что вступает в контраст с результатами задания на порождение; судя по всему, она существует в их пассивном словаре, однако еще не перешла в разряд активно употребляемых.

На вопрос, содержащий ППК *с + род.п.* («Что падает с дерева?»), не смогла с первого раза ответить Анна Мария. В контрольной группе была зафиксирована лишь 1 неудачная попытка из 11, что опять-таки вступает в некоторое противоречие с результатами задания на порождение; по-видимому, для данной ППК можно сделать тот же вывод, что и для *между + тв.п.*

Роберт и Соня не сразу справились с ППК *из-под + род.п.* (3 неудачных попытки из 12 в контрольной группе, вопрос «Кто вылезает из-под дерева?»). Интересно отметить, что сомнения, связанные с ППК *из-под + род.п.*, а также с проанализированной выше ППК *с + род.п.*, разрешались подсказкой, что следует искать того, кто находится в процессе совершения действия, а не того, кто его уже завершил; видимо, семантика конструкций, обладающих значением отделительной динамики, заставляло некоторых испытуемых сразу искать конечный пункт движения. Любопытным образом та же закономерность прослеживается в ответах контрольной группы на вопрос, содержащий ППК *через + вин.п.* (3 неудачных попытки из 13); при этом все дети-билингвы на данный вопрос ответили правильно.

Затруднения, возникшие у Роберта и Сони по поводу *к + дат.п.* (3 неудачных попытки из 12 в контрольной группе, вопрос «Кто бежит к кустам?»), были в основном связаны с тем, что именно считать кустами, которые служили локализатором. Тем не менее, это не свидетельствует о некорректности предъявленной картинке, потому что большинство испытуемых успешно справилось с заданием.

ППК *из-за + род.п.* поначалу вызвала затруднения у Роберта и Сони; в контрольной группе с ней не сразу справились 3 испытуемых из 10. При этом ошибавшиеся явным образом путали данную конструкцию с ППК *из + род.п.*, что служит подтверждением тенденции, выявленной в задании на порождение.

Наконец, практически у всех испытуемых возникли трудности при ответе на вопрос, содержащий ППК *над + тв.п.*; единственной, кто с первого



раза дал правильный ответ, оказалась монолингв Маша (6;6) — самая старшая из информантов. Абсолютное большинство испытуемых (11 из 14) вначале ответили на вопрос так, будто он содержал ППК *на + предл.п.* С одной стороны, ППК *на + предл.п.* действительно свойственно в течение определенного периода языкового развития ребенка включать в себя значение ППК *над + тв.п.*: «Дима К. (6.04) *Вампир летает на крыше* (водит рукой с игрушкой, не прикасаясь к крыше)» [Еливанова 2007: 334]. Нормативным значение конструкции становится лишь к концу старшего дошкольного возраста [Там же]. Это подтверждается и тем, что правильно ответить на вопрос удалось лишь самой старшей девочке. С другой стороны, приходится признать, что картинка, предъявленная испытуемым, содержала некоторую двусмысленность: предполагалось, что ответом на вопрос «Кто над дорогой?» будет птица, находившаяся значительно выше поверхности дороги, которая служила локализатором в вопросе, однако кот (см. Рис. 7) тоже не соприкасается с поверхностью дороги, что могло ввести испытуемых в заблуждение. По этой причине дать однозначную интерпретацию реакциям испытуемых на ППК *над + тв.п.* не представляется возможным.



Рис. 7. Фрагмент картинки из задания 3.

Отдельного упоминания заслуживают некоторые особенности речи билингва Анны Марии, зафиксированные в ходе выполнения задания на понимание предлогов. В ситуации, когда ей нужно было вспомнить названия животных, она употребила несколько латышских слов: *pele* «мышь», *žurka* «крыса», *lapas* «листья», а также произнесла первый слог слова *lapsa* «лиса»,

но вспомнила русский эквивалент и в итоге сказала его. Вкупе с возможными проявлениями интерференции, зафиксированными в ее речи («из б́ока», «посередине их»), данные эксперимента позволяют сделать вывод о том, что в данный момент в связи с преобладанием латышского языка в ее окружении системы усваиваемых ею языков находятся в состоянии активного взаимодействия. Однако для ответа на такие вопросы, как, например, степень сбалансированности ее билингвизма, данных проведенного эксперимента оказывается недостаточно; судя по всему, для более глубокого изучения проявлений взаимодействия языковых систем Анны Марии необходимо лонгитюдное исследование записей спонтанной речи.

#### **5.4 Нарративы (задание 1): анализ результатов**

Собранные нарративы было решено сравнить по следующим параметрам:

- 1) объем нарратива в словах (V);
- 2) MLU в словах на общее число высказываний;
- 3) количество пространственных ППК на данный объем;
- 4) количество пространственных наречий на данный объем.

В Таблице 6 представлены результаты вычислений данных параметров для экспериментальной и контрольной групп испытуемых. Заливкой обозначены самые высокие значения; полужирным шрифтом — самые низкие. Проанализированные показатели также выявляют различия между результатами детей-билингвов: так, их значения для Ксаверии стремятся к верхней норме, в то время как характеристики нарративов Роберта и Сони лежат на среднем, а в некоторых случаях — даже ниже среднего уровня. Интересны результаты анализа, полученные для Анны Марии: в ее нарративе, показатель объема которого является одним из самых высоких, самая большая концентрация локативных наречий по сравнению с другими детьми; в то же время она почти не использует конструкции с предлогами, а средняя длина ее высказываний — одна из самых низких.

**Таблица 6.** Результаты количественного анализа нарративов (экспериментальная и контрольная группы)

	<b>V</b>	<b>MLU</b>	<b>ППК</b>	<b>наречия</b>
<b>Анна Мария 5;0</b>	98	<b>3,5</b>	<b>0,04</b>	0,07
<b>Роберт 5;2</b>	74	3,89	0,05	0,01
<b>Ксаверия 5;8</b>	110	6,47	0,06	0,03
<b>Соня 5;9</b>	<b>45</b>	4,09	0,07	0,04
Костя 5;2-5	73	5,62	0,05	0,01
Вика 5 (?)	<b>49</b>	4,9	0,1	0,02
Вова 5;6 (?)	74	6,73	0,15	0,01
Платон 5;5-8	67	6,7	0,06	0,03
Ксюша 5;8	63	4,85	0,05	0,06
Марьяна 5;8	<b>43</b>	<b>3,31</b>	0,09	<b>0</b>
Соня 6;2	71	3,94	0,07	<b>0</b>
Кира 6;2-5	87	4,14	0,05	0,03
Максим 6;2-5	70	3,89	0,07	0,03
Маша 6;5-8	88	5,87	0,06	<b>0</b>

В Таблице 7 представлены результаты вычислений для первой и второй контрольных групп (русскоязычные дети-монолингвы и русскоязычные студенты). Самые высокие значения обозначены заливкой; самые низкие — полужирным шрифтом. У взрослых существенно увеличивается объем нарратива, но в остальном значения показателей распределены более или менее равномерно. Можно заметить следующую тенденцию: везде, где количество ППК стремится к верхней норме, показатель количества локативных наречий равен или почти равен нулю, при этом обратное неверно; то же самое можно заметить и в Таблице 6. Судя по всему, это связано с разными стратегиями построения нарратива: если испытуемый концентрируется на описании пространственных отношений, локативные наречия почти не используются.

Что касается использованных в нарративе ППК, дети в основном употребляли простые в смысловом отношении предлоги: *в + вин.п.* (например, «в дупло»), *в + предл.п.* («в зонтике»), *на + вин.п.* («на дерево»), *на + предл.п.* («на табуретке»), *к + дат.п.* («к ним») и т. д., в то время как в нарративах взрослых носителей русского языка встречались и такие

конструкции, как *между* + *тв.п.* («между ними»), *над* + *тв.п.* («над рекой»), *через* + *вин.п.* («через речку») и др. При этом в нарративах детей не встретились те предлоги, которые вызвали у них затруднения при выполнении задания на порождение ППК (см. раздел 5.2), хотя картинки располагали к этому, что подтверждается ответами взрослых.

**Таблица 7.** Результаты количественного анализа нарративов (контрольные группы).

	<b>V</b>	<b>ППК</b>	<b>наречия</b>
<b>Костя 5;2</b>	73	0,05	0,01
<b>Вика 5;3</b>	<b>49</b>	0,1	0,02
<b>Вова 5;6</b>	74	0,15	0,01
<b>Платон 5;6</b>	67	0,06	0,03
<b>Ксюша 5;8</b>	63	0,05	0,06
<b>Марьяна 5;8</b>	<b>43</b>	0,09	<b>0</b>
<b>Соня 6;2</b>	71	0,07	<b>0</b>
<b>Кира 6;2</b>	87	0,05	0,03
<b>Максим 6;4</b>	70	0,07	0,03
<b>Маша 6;6</b>	88	0,06	<b>0</b>
A 19	75	0,11	<b>0</b>
J 23	207	<b>0,02</b>	0,01
I 22	121	<b>0,04</b>	<b>0</b>
B 19	134	0,13	0,01
H 22	165	0,07	0,04
G 21	275	0,05	0,01
F 20	202	0,12	<b>0</b>
C 19	220	0,04	<b>0</b>
D 19	81	0,05	0,04
E 19	108	<b>0,04</b>	0,05

### **Выводы**

- Экспериментальное исследование показало, что усвоение русских пространственных предлогов русско-латышскими детьми-билингвами находится в пределах нормы, соответствующей их возрастной группе, а иногда даже превосходит ее: так, в рамках задания на порождение ППК среди ответов детей-билингвов полностью отсутствовали дейктические средства выражения пространственных отношений, которые характерны для второго этапа абстрагирования от собственного тела [Еливанова 2004: 15], а

количество употребленных ППК в целом было выше, чем у испытуемых контрольной группы (см. раздел 5.2.4).

- В ответах Ксаверии было зафиксировано меньше всего «ошибок» на порождение ППК как по сравнению с другими детьми-билингвами, так и по сравнению с испытуемыми контрольной группы; в задании на понимание предлогов ею была допущена всего одна «ошибка». Судя по всему, эти результаты связаны с такими параметрами, как сбалансированность, активность и сознательность формирования ее билингвизма.

- В задании на порождение ППК ответы Сони также стремились к верхней норме; в свою очередь, Анна Мария была единственной из всех участвовавших в эксперименте, кто употребил ППК *перед + тв.п.*, а Роберт — единственным, среди чьих ответов встретилась ППК *между + тв.п.*

- В ответах Анны Марии заметно влияние латышского языка (переключение кодов в задании на понимание, калька «из бóка» в задании на порождение); судя по всему, в данный момент системы усваиваемых ею языков находятся в состоянии активного взаимодействия по причине преобладания латышского языка в ее окружении. Однако данных проведенного эксперимента оказалось недостаточно для ответа на такие вопросы, как, например, степень сбалансированности ее билингвизма.

- При анализе результатов эксперимента было замечено, что латышский язык в ряде случаев мог косвенно влиять на выбор ППК; самым ярким примером подобной интерференции служит активное употребление конструкции *посередине + род.п.* русско-латышскими детьми-билингвами, а особенно — использованная тремя из них формулировка «посередине их», отсутствовавшая в ответах контрольной группы и почти не встречающаяся в современном русском литературном языке (см. раздел 5.2.1).

- По результатам проведения данного эксперимента можно утверждать, что использованная в настоящей работе методика, предполагающая организацию эксперимента в три этапа (сбор нарратива, задание на порождение, задание на понимание), подтвердила свою эффективность для

детей рассматриваемой возрастной группы (5–6 лет) и может успешно применяться при исследовании детской речи.

## Заключение

Работа была посвящена усвоению русских пространственных предложно-падежных конструкций детьми-билингвами, владеющими русским и латышским языками. Для осуществления цели исследования был проведен качественный анализ информации о социолингвистических параметрах формирования билингвизма потенциальных испытуемых, а также срезовой эксперимент, направленный на проверку механизмов функционирования русских пространственных предлогов в речи русско-латышских детей-билингвов. Была проанализирована речь 4 детей-билингвов в возрасте от 5;0 до 5;9 лет. В контрольные группы вошли 10 русскоязычных детей-монолингвов в возрасте от 5;2 до 6;6 лет (учащихся ГБДОУ № 34 Петродворцового района Санкт-Петербурга) и 10 студенток Филологического факультета СПбГУ в возрасте от 19 до 23 лет.

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);
- экспериментальное исследование показало, что усвоение русских пространственных предлогов русско-латышскими детьми-билингвами находится в пределах нормы, соответствующей их возрастной группе, а в ряде случаев даже превосходит ее;
- 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 латышского языка на выбор русской ППК; это влияние может проявляться как напрямую (калька «из б́ока» в речи Анны Марии), так и

косвенно (активное употребление конструкции *посередине* + *род.п.* русско-латышскими детьми-билингвами);

- использованная в настоящей работе методика, предполагающая выполнение детьми трех заданий (нарратив, задание на порождение ППК, задание на понимание ППК), по результатам исследования может быть признана эффективной для изучения речи детей рассматриваемой возрастной группы (5–6 лет).

Полученные в данном исследовании результаты (как анкетирования родителей, так и срезового эксперимента) могут быть использованы при дальнейшем изучении специфики усвоения языков русско-латышскими детьми-билингвами. Наблюдения, сделанные в ходе работы (например, использование конструкции *посередине* + *род.п.* русско-латышскими детьми-билингвами), также могут пригодиться при планировании гармоничного языкового развития ребенка и при составлении специальных обучающих методик и школьных программ.



## Список использованной литературы

### *Научная литература:*

- [Андронов 2010] — Андронов А. В. Очерки по практической грамматике: Материалы к курсу латышского языка. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, Кафедра общего языкознания, 2010.
- [Ахманова 2004] — Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. URL: [http://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/\\_51.htm](http://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_51.htm)
- [Белянин 2004] — Белянин В. П. Психолингвистика: Учебник. Изд. 2-е. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004.
- [Бернштейн 2005] — Бернштейн С. Б. Сравнительная грамматика славянских языков. М.: Издательство Московского университета, Издательство «Наука», 2005.
- [Вахтин, Головкин 2004] — Вахтин Н.Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка: Учебное пособие. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2004.
- [Верещагин 1969] — Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969.
- [Вершинина, Елисеева 2009] — Вершинина Е. А., Елисеева М. Б. Некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам МакАртуровского опросника) // Проблемы онтолингвистики — 2009 : материалы междунар. конф., 17–19 июня 2009 г. СПб., 2009. С. 22–29.
- [Воейкова 1995] — Воейкова М.Д. Русская речь в системе CHILDES. СПб., 1995.
- [Воейкова 2011] — Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.

- [Гагарина 2009] — Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи : автореф. дис. ... канд. филолог. наук. СПб., 2009.
- [Гвоздев 1981] — Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.
- [Еливанова 2004] — Еливанова М. А. Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / РГПУ им. Герцена. СПб., 2004.
- [Еливанова 2007] — Еливанова М. А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи / С. Н. Цейтлин (ред.). СПб.: Нестор-История, 2007. С. 317–338.
- [Еливанова 2011] — Еливанова М. А. Освоение детьми школьного возраста локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в рамках трехмерной сетки координат // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (ред.). М.: Языки славянских культур, 2011. С. 100–121.
- [Елисеева 2008] — Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
- [Казаковская 2011] — Казаковская В. В. Развитие коммуникативной компетенции ребенка (на материале русского языка) // От формы к значению, от значения к форме: Сборник статей в честь 80-летия А.В. Бондарко. М.: ЗНАК, 2011. С. 238–261.
- [Корнев, Балчюниене 2014] — Корнев А. Н., Балчюниене И. Чтение и создание устных текстов у детей с дислексией: языковой или ресурсный дефицит? // Петербургский психологический журнал, № 9. 2014. С. 1–27.
- [Корнев и др. 2015] — 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 // Новые

информационные технологии в автоматизированных системах, № 18.  
2015. С. 636–646.

- [Мартынова 2008] — Мартынова Е. В. Вербализация локативных ситуаций в речи детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Саратовский гос. соц.-экон. ун-т. Саратов, 2008.
- [Михайлов 1987] — Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // Двуязычие и контрастивная грамматика: Межвузовский сборник научных трудов. Чебоксары, 1987. С. 4–9.
- [Риехакайнен 2004] — Риехакайнен Е. И. Об употреблении предлогов и о глагольном управлении в языке жителей деревни Н. Буланка. // «Aktuāli baltistikas jautājumi» : тезисы студ. науч. конф., 15–16 ноября 2004 г. Рига: RTU Izdevniecība, 2004. С. 30–31.
- [Русская грамматика 1980] — [Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология](#) / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980.
- [Рыбников 1926] — Рыбников Н. А. Словарь русского ребенка: материалы по развитию детского языка. Гос. изд-во, 1926.
- [Сахарный 1989] — Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику. Л., 1989.
- [Семенова 1966] — Семенова М. Ф. Сопоставительная грамматика русского и латышского языков. Рига, 1966.
- [Сова 2015] — Сова Ю. А. Усвоение пространственных конструкций русскоязычными детьми (норма и патология) : дис. ... магистра лингвистики / СПбГУ. СПб., 2015.
- [Цейтлин 2000] — Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
- [Цейтлин 2012] — Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2012.
- [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2015] — Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2015.

- [Чиршева 2012] — Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
- [Чиршева 2013a] — Чиршева Г. Н. Моноэтнический детский билингвизм // Филологический класс, № 2 (32). 2013. С. 46–49.
- [Чиршева 2013b] — Чиршева Г. Н. Bread ням-ням: начальный лексикон билингвальных детей в русских семьях // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. 2013. С. 298–306.
- [Шаяхмет 2015] — Шаяхмет А. Использование CHILDES в исследовании казахско-русского детского билингвизма // Корпусная лингвистика: труды междунар. науч. конф., 22–26 июня 2015 г. СПб., 2015. URL: <http://corpora.phil.spbu.ru/Works2015/Shayakhmet.pdf>
- [Щерба 1974] — Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 313–318.
- [Bergman 1976] — Bergman C. Interference vs. Independent Development in Infant Bilingualism // Bilingualism in the Bicentennial and Beyond / G. Keller, R. Teschner, S. Viera (eds.). New York: Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 1976. P. 86–96.
- [Blanc, Hamers 2000] — Blanc M., Hamers J. Bilinguality and Bilingualism. Port Chester, NY, USA: Cambridge University Press, 2000.
- [Bloomfield 1935] — Bloomfield L. Language. London: Allen and Unwin, 1935.
- [Braunwald, Brislin 1979] — Braunwald S., Brislin R. The diary method updated // Developmental pragmatics / E. Ochs, B. Schieffelin (eds.). New York: Academic Press, 1979. P. 21–42.
- [Caldas 2006] — Caldas S. J. Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures. Clevedon, 2006.
- [Cantone 2007] — Cantone K. F. Code-switching in bilingual children. Dordrecht: Springer, 2007.
- [Corsetti 1996] — Corsetti R. A mother tongue spoken mainly by fathers // Language Problems and Language Planning. Vol. 20, N. 3. 1996. P. 263–273.

- [Cumming 1994] — Cumming A. Writing expertise and second-language proficiency // *Bilingual Performance in Reading and Writing* / A. Cumming (ed.). Ann Arbor, 1994. P. 173–221.
- [Cummins 2008] — Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction // *Encyclopedia of Language and Education* / B. Street, N. H. Hornberger (eds.). Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science, 2008. P. 71–83.
- [De Houwer 1990] — De Houwer A. *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [De Houwer 1999] — De Houwer A. *Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1999.
- [De Houwer 2007] — De Houwer A. Parental Language Input Patterns and Children's Bilingual Use // *Applied Psycholinguistics*. N. 28. 2007. P. 411–424.
- [Eisenbeiss 2010] — Eisenbeiss S. Production methods in language acquisition research. // *Experimental Methods in Language Acquisition Research* / E. Blom, S. Unsworth (eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.
- [EMLAR 2010] — *Experimental Methods in Language Acquisition Research* / E. Blom, S. Unsworth (eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.
- [Endzelin 1923] — Endzelin J. *Lettische Grammatik*. Heidelberg, 1923.
- [Ervin, Osgood 1954] — Ervin S., Osgood C. E. Second language learning and bilingualism // *Journal of Abnormal and Social Psychology (Supplement)*. N. 49. 1954. P. 139–146.
- [Fillmore 1991] — Fillmore L. W. *Second-Language Learning in Children: A Model of Language Learning in Social Context* // *Language Processing in Bilingual Children* / E. Bialystok (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1991. P. 49–69.

- [Fillmore 2000] — Fillmore L. W. Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? // *Theory into Practice*. N. 39. 2000. P. 203–210.
- [Fishman 1965] — Fishman J. A. Who Speaks what language to whom and when? // *La Linguistique*. N. 2. 1965. P. 67–88.
- [Gagarina 2011] — Gagarina N. Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study // *Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (ред.). М. : Языки славянских культур, 2011. С. 137–163.*
- [Gagarina 2012] — Gagarina N. Elicited narratives of early Russian-German sequential bilinguals // *Hamburg Studies on Multilingualism / K. Braunmüller, C. Gabriel (eds.). N. 13 (Multilingual Individuals and Multilingual Societies). Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 2012. P. 101–119.*
- [Gagarina et al. 2012] — Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Berlin: ZAS, 2012.
- [Genesee 1989] — Genesee F. Early bilingual development: one language or two? // *Journal of Child Language*. N. 16. 1989. P. 161–179.
- [Genesee, Nicoladis, Paradis 1995] — Genesee F., Nicoladis E., Paradis J. Language differentiation in early bilingual development // *Journal of Child Language*. N. 22. 1995. P. 611–631.
- [Grosjean 2008] — Grosjean F. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- [Grosjean 2010] — Grosjean F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- [Gülzow, Gagarina 2007] - Gülzow I., Gagarina N. Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives // *ZAS Papers in Linguistics*. N. 48. 2007. P. 203–223.
- [Haugen 1956] — Haugen E. *Bilingualism in the Americas*. Alabama, 1956.

- [Ingram 1989] — Ingram D. *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [Javier 2007] — Javier R. A. *The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages*. New York: Springer, 2007.
- [Johnson, Newport 1989] — Johnson J. S., Newport E. L. *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language // Cognitive Psychology*. N. 21 (1). 1989. P. 60–100.
- [Köpke, Schmid 2004] — Köpke B., Schmid M. S. *Language attrition: The next phase // First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues / M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar (eds.)*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 1–43.
- [Kovács 2007] — Kovács Á. M. *Beyond language: Childhood bilingualism enhances high-level cognitive functions // Cognitive Aspects of Bilingualism / I. Kecskes, L. Albertazzi (eds.)*. Springer, 2007. P. 301–323.
- [Labov 1972] — Labov W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia PA: University of Pennsylvania Press, 1972.
- [Lambert 1972] — Lambert W. *Language, psychology and culture*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1972.
- [Lambert 1974] — Lambert W. E. *Culture and language as factors in learning and education // Cultural Factors in Learning and Education / F. E. Aboud, R. D. Meade (eds.)*. Bellingham, WA: Western Washington State University, 1974.
- [Lanza 1997] — Lanza E. *Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? // International Journal of Bilingualism*. Vol. 1, N. 2. 1997. P. 135–162.
- [Lenneberg 1967] — Lenneberg E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
- [Leopold 1939] — Leopold W. F. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Northwestern University, 1939.

- [Mathiassen 1996] — Mathiassen T. *A Short Grammar of Latvian*. Columbus, Ohio: Slavica Publishers, 1996.
- [McLaughlin 1984] — McLaughlin B. *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1: *Preschool Children*. Hillsdale, New Jersey, 1984.
- [Meisel 1989] — Meisel J. M. *Early differentiation of languages in bilingual children // Bilingualism across the Life Span: In Health and Pathology / K. Hyltenstam, L. Obler (eds.)*. Cambridge, 1989. P. 13–40.
- [Muysken 2000] — Muysken P. *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [Myers-Scotton 1997] — Myers-Scotton C. *Duelling languages: Grammatical structure in code-switching*. Oxford, 1997.
- [Newport 1990] — Newport E. L. *Constraints on language learning // Cognitive Science*. N. 14. 1990. P. 11–28.
- [Pallier et al. 2003] — Pallier C., Dehaene S., Poline J.-B., LeBihan D., Argenti A.-M., Dupoux E., Mehler J. *Brain imaging of language plasticity in adopted adults: can a second language replace the first? // Cerebral Cortex* N. 13. 2003. P. 155–161.
- [Paradis, Genesee 1996] — Paradis M., Genesee F. *Syntactic acquisition on bilingual children: Autonomous or interdependent? // Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 18. 1996. P. 1–25.
- [Petersen 1988] — Petersen J. *Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar // Linguistics*. N. 26. 1988. P. 479–493.
- [Pinker 1994] — Pinker S. *The language instinct: The new science of language and mind*. London: Penguin, 1994.
- [Poplack 1980] — Poplack S. *Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL // Linguistics*. N. 18. 1980. P. 581–618.
- [Rodriguez 1983] — Rodriguez R. *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*. New York: Bantam, 1983.
- [Schmitt, Miller 2010] — Schmitt C., Miller K. *Using comprehension methods in language acquisition research // Experimental Methods in Language*



Acquisition Research / E. Blom, S. Unsworth (eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.

[Snow, Hoefnagel-Höhle 1978] — Snow C., Hoefnagel-Höhle M. The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning // Child Development. N. 49. 1978. P. 1114–1128.

[Stern, Stern 1907] — Stern C., Stern W. Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth, 1907.

[Volterra, Taeschner 1978] — Volterra V., Taeschner T. The acquisition and development of language by bilingual children // Journal of Child Language. Vol. 5, N. 2. 1978. P. 311–326.

[Weinreich 1979] — Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. Walter de Gruyter, 1979.

*Словари:*

[Андронов 2002] — Андронов А. В. Материалы для латышско-русского словаря: Около 9 тысяч слов в основной части. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002.

[ЛРС 1981] — Латышско-русский словарь. Т. 2-й. / Коллектив авторов. Рига: «Авотс», 1981.

## Приложение 1: анкета для родителей

*Речевое развитие  
детей-билингвов:  
анкета для родителей ☺*



<i>Информация о ребенке:</i>	<i>Д а н н ы е   з а п о л н я ю щ е г о о п р о с н и к :</i>
<b>Имя:</b>	<b>Кем являетесь ребенку:</b>
<b>Пол:</b>	<b>Образование, специальность:</b>
<b>Дата рождения:</b>	
<b>Возраст на момент заполнения анкеты (учитывайте число полных месяцев):</b>	<b>Электронный адрес:</b>
<b>Посещает ли ребенок какое-нибудь образовательное учреждение? Какое?</b>	<b>Дата заполнения анкеты:</b>

*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 втором языке (не на русском)? Сколько времени 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.**

**Пожалуйста, заполните следующие таблицы (в обоих случаях вопросы касаются русского языка).**

**1. Существительные и глаголы**

	ДА/НЕТ	Примеры из речи Вашего ребенка (если возможно):
1. Употребляет ли Ваш ребенок существительные в разных падежах, например: Дам <b>маме</b> , Дай <b>книжку</b> , Нет <b>кроватьки</b> , Пойду (с) <b>папой</b> ?	<input type="checkbox"/>	
2. Употребляет ли существительные во множественном числе, например: <b>мячики</b> , <b>собачки</b> , <b>кубики</b> ?	<input type="checkbox"/>	
3. Употребляет ли глаголы в форме настоящего времени: <b>гуляет</b> , <b>стоят</b> , <b>говорит</b> ?	<input type="checkbox"/>	
4. Употребляет ли формы прошедшего времени: <b>гуляла</b> , <b>пошла</b> ?	<input type="checkbox"/>	
5. Употребляет ли формы будущего времени (простого или сложного): <b>нарисую</b> , <b>скажет</b> , <b>буду рисовать</b> , <b>буду говорить</b> ?	<input type="checkbox"/>	
6. Употребляет ли, говоря о себе, глаголы в 1 лице: <b>рисую</b> , <b>смотрю</b> ?	<input type="checkbox"/>	
7. Употребляет ли, говоря о собеседнике, глаголы во 2 лице: <b>рисуешь</b> , <b>смотришь</b> ?	<input type="checkbox"/>	

**2. Типичные ошибки**

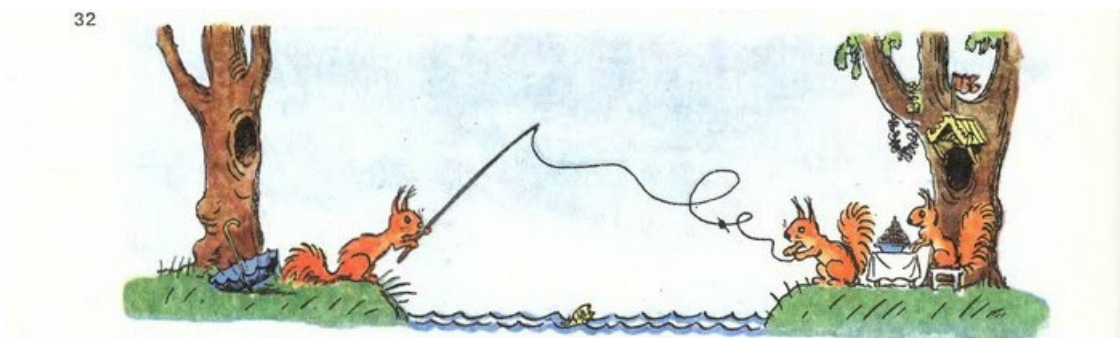
Попробуйте вспомнить типичные ошибки, которые совершает Ваш ребенок. Перечислите их и, если возможно, приведите примеры.

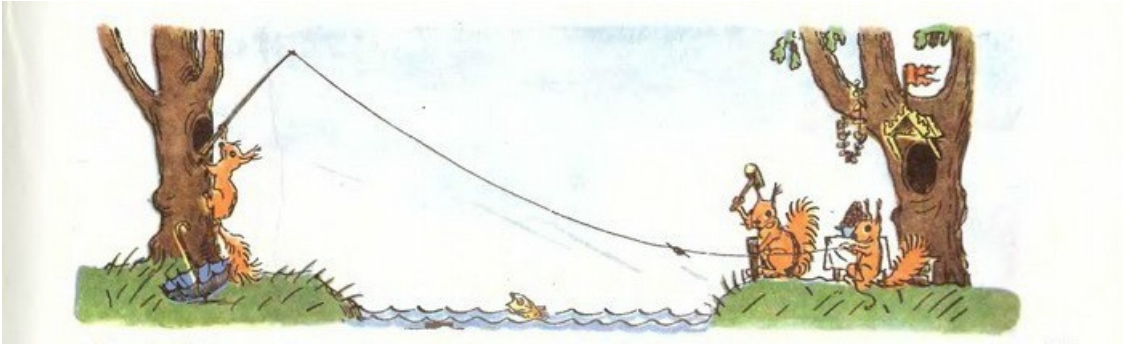
1.
2.
3.
4.
5.

**БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА ЗАПОЛНЕНИЕ АНКЕТЫ!**

## Приложение 2: первое задание эксперимента

Инструкция: «сначала ты мне расскажешь историю, хорошо? Я буду показывать тебе картинки, а ты мне рассказывай, что на них происходит».





### Приложение 3: второе задание эксперимента

Сейчас я расскажу тебе историю, а ты будешь помогать мне ее рассказывать, хорошо?



<котик>

Это история про котика. Вот он. Давай придумаем, как его зовут.

Этот котик очень любит играть с клубком, когда хозяева не видят. Однажды все ушли гулять и оставили котика дома одного, тогда он очень обрадовался и сразу достал корзину с клубками.



<1>

Давай посмотрим, куда он залез? **В корзину**<sup>31</sup>. Где он сидит? **В корзине**. Откуда ему надо вылезти? **Из корзины**.



<2>

Вот он вылез и стал выбирать клубки. На этой картинке, где он сидит? **Между клубками**. Конечно, он выбрал самый большой и стал играть с ним.

---

<sup>31</sup> Полу жирным шрифтом обозначаются ожидаемые ответы.



<3>

Он стал прыгать, *как он прыгает?* **Через клубок.** Смотри, он тут прямо в прыжке нарисован, *где он сейчас?* **Над клубком.**



<4>

Потом котик прилег отдохнуть, *где он лежит?* **Перед клубком.**



<щенок>

А потом к нему в гости пришел щенок!



<5>

Сначала котик очень испугался. *Куда он спрятался?* **За клубок.** *Где он сейчас прячется?* **За клубком.** *Откуда он выглядывает?* **Из-за клубка.**





<6>

Куда он спрятался потом? **Под стол.** Где он сидит? **Под столом.** Откуда он хочет вылезти? **Из-под стола.** Но щенок все не уходит!



<7>

Куда тогда залез котик? **На стол.** Где он сейчас сидит? **На столе.** А где находится щенок? **Перед столом.** Щенок не хочет обижать котика, он хочет с ним поиграть! Откуда котику надо прыгнуть, чтобы попасть вниз, на пол? **Со стола.**



<8>

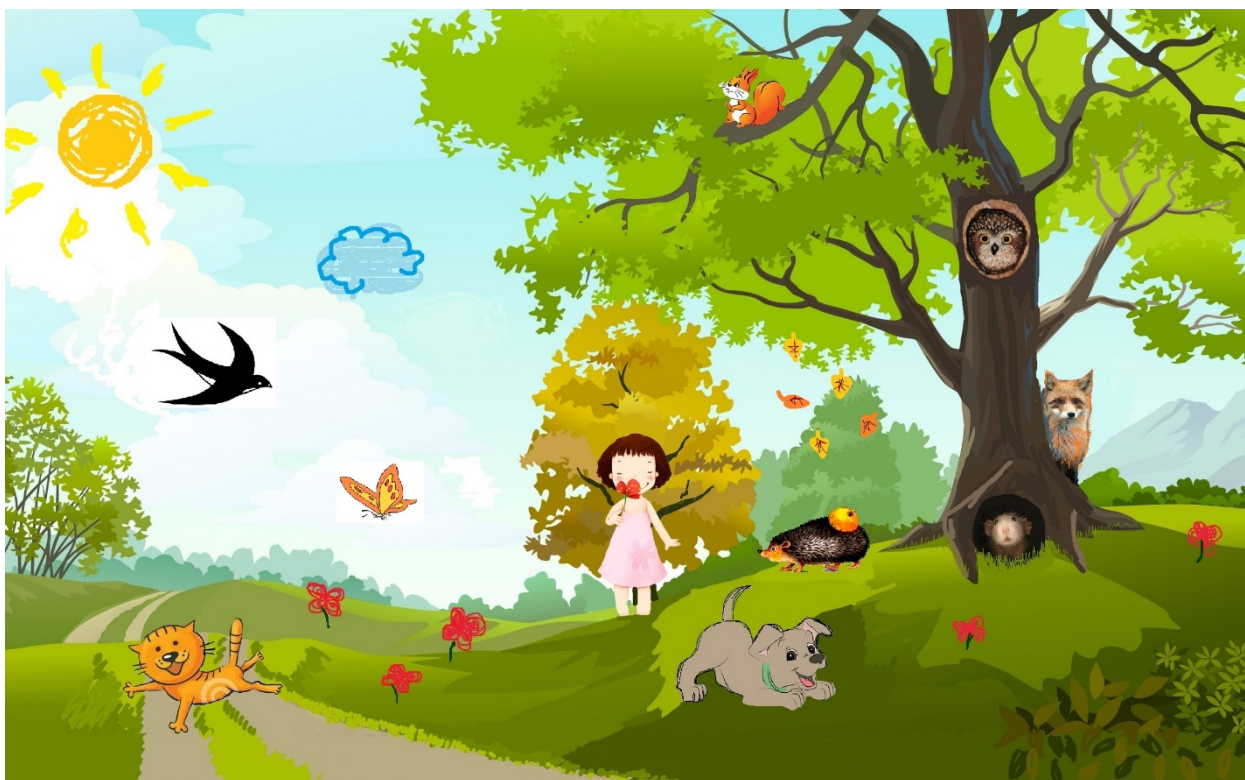
Котик понял, что щенок не станет его обижать, и спустился вниз. Они стали вместе играть с клубком! Где находится клубок? **Между щенком и котиком.**



<9>

А потом домой пришла мама и дала всем угощение! Куда бежит котик? **К миске.**

## Приложение 4: третье задание эксперимента



Скажи мне, пожалуйста...

*кто спрятался за дерево? — лиса*

*Кто сидит в дупле? — сова*

*Кто спрятался под деревом? — мышка*

*Кого ты видишь над дорогой? — птица*

*Кто между деревьями? — ежик / Кто между деревом и девочкой? - ежик*

*Кто идет через дорогу? — котик*

*Кто стоит перед деревом? — девочка*

*Кто залез в дупло? — сова*

*Кто сидит под деревом? — мышка*

*Кто стоит за деревом? — лиса*

*Кто залез на дерево? — белка*

*Что падает с дерева? — листья*

*Кто бежит к кустам? — собака / Кто летит к дереву? — птица*

*Кто смотрит из дупла? — сова*

*Кто сидит на дереве? — белка*

*Кто вылезает из-под дерева? — мышка*

*Кто выглядывает из-за дерева? — лиса*

## Приложение 5: ответы испытуемых

### Условные обозначения:

с — статика

д — динамика

А — задание на порождение (А1, А2 — первый и второй проверочные вопросы)

Р — задание на понимание (Р1, Р2 — первый и второй проверочные вопросы)

free — предлоги, встретившиеся в нарративе

+ — «правильный» ответ

(...) — наводящий вопрос

; — разделяет попытки

		Анна Мария 5;0		Роберт 5;2	
В + вин.п.	д	А	+	+	
		Р	+	белка; (что такое дупло?) +	
		free	в дерево	в дом; в другой конец	
В + предл.п.	с	А	+	+	
		Р	обезьянка и +; +	+	
		free			
Из + род.п.	д	А	+	+	
		Р	+	+	
		free			
Между + тв.п.	с	А (1)	в тени; сбоку; посередине их	на полу; (над ними?) + !!!	
		А (2)	посередине их	посередине; посередине Фроси и Джипсика; (за ними?) + !!!	
		Р (1)	+	+	
		Р (2)			
		free			
Через + вин.п.	д	А	вот так; (как он прыгает?) - перепрыгивает	через клубка	
		Р	+	+	
		free			
Над + тв.п.	с	А	посередине	(под клубком?) - на клубке	
		Р	котика; (не на дороге, а над дорогой) +	Фросю	
		free			

			Анна Мария 5;0	Роберт 5;2
Перед + тв.п.	с	A (1)	рядом с клубком	рядом с клубком; (за клубком?) - около клубка
		A (2)	под столом; сбоку стола; + !!!	под столом; (за столом?) - около стола
		P	+	+
		free		
За + вин.п.	д	A	в тень; за клубком	за клубк; +
		P	+	+
		free		
За + тв.п.	с	A	+	+
		P	+	+
		free		
Из-за + род.п.	д	A	из б́ока	из клубка
		P	+ (la...psa)	сова; (сова из дерева) +
		free		
Под + вин.п.	д	A	+	+
		P	+ (zurka, pele)	+
		free		
Под + тв.п.	с	A	+	+
		P	+	+
		free		
Из-под + род.п.	д	A	из стола	+
		P	+	волк; (волк сзади) +
		free		
На + вин.п.	д	A	+	+
		P	+	+
		free	на другой остров	на удочку; на другую сторону
На + предл.п.	с	A	+	+
		P	+	+
		free		
С + род.п.	д	A	стола	из стола
		P	белка; (еще не падает) + (lapas)	+
		free	с этой ниточки; с горочки	
К + дат.п.	д	A	+	+
		P (1)	+	ежик; (кусты зеленые) +
		P (2)		+
		free		

			<b>Ксаверия 5;8</b>	<b>Соня 5;9</b>
<b>В + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	внутри корзины
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>	в свое дупло	
<b>В + предл.п.</b>	С	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из + род.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Между + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	посередине; посередине их	посередине клубков
		<b>A (2)</b>	посередине Тима и Рома	посередине их
		<b>P (1)</b>	+	белка
		<b>P (2)</b>		+
		<b>free</b>		
<b>Через + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	на клубок
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Над + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	наверху клубка	наверху
		<b>P</b>	котика; (он на земле, а над дорогой кто?) +	кота; (он на земле, а над дорогой кто?) - белка; (белка далеко, кто прямо над дорогой?) +
		<b>free</b>		
<b>Перед + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	около клубка	у клубка
		<b>A (2)</b>	под столом	у стола; (за столом?) - впереди стола
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		

			<b>Ксаверия 5;8</b>	<b>Соня 5;9</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	д	<b>А</b>	+	из клубка
		<b>Р</b>	+	сова; (сова из дупла, а из-за дерева?) +
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	с	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	под деревом	
<b>Из-под + род.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	ежик; (он уже вылез) +
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>На + предл.п.</b>	с	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на другом берегу	
<b>С + род.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	с другого края	
<b>К + дат.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р (1)</b>	+	ежик
		<b>Р (2)</b>	+	+
		<b>free</b>	к себе; к ним	к ним

			<b>Костя 5;2</b>	<b>Вика 5;3</b>
<b>В + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	хорек; +	+
		<b>free</b>		в дупло; в дерево
<b>В + предл.п.</b>	С	<b>A</b>	(где он на картинке сидит?) - на корзине	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из + род.п.</b>	Д	<b>A</b>	издалека	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Между + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	здесь; на втором месте	на полу
		<b>A (2)</b>	здесь	в середине
		<b>P (1)</b>	+	волк; +
		<b>P (2)</b>		
		<b>free</b>		
<b>Через + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	две лапки вот так, а еще две вот так	ВЫСОКО
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Над + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	здесь	вот тут; наверху
		<b>P</b>	Рыжика	котенка
		<b>free</b>		
<b>Перед + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	здесь	на полу; около клубка
		<b>A (2)</b>	здесь; внизу	под столом
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	здесь	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		

			<b>Костя 5;2</b>	<b>Вика 5;3</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	не знаю	из клубка
		<b>Р</b>	сова; +	сова; (она из дупла) +
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	С	<b>А</b>	здесь	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		ПОД ЗОНТИКОМ
<b>Из-под + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	отсюда	ВОТ ОТСЮДА; ОТ СТОЛА
		<b>Р</b>	лиса; +	+
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	наверх	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на этот остров; на этот остров; на удочку	
<b>На + предл.п.</b>	С	<b>А</b>	здесь	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		на острове
<b>С + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	отсюда; (откуда, отсюда?) - от стола	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		с удочки
<b>К + дат.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b> <b>(1)</b>	ежик; (вот кусты) +	+
		<b>Р</b> <b>(2)</b>		
		<b>free</b>		



			<b>Вова 5;6</b>	<b>Платон 5;6</b>
<b>В + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>	в дупло	в дупло
<b>В + предл.п.</b>	С	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>	в руках; в зонтике	
<b>Из + род.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Между + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	около клубков	вот здесь; в середине
		<b>A (2)</b>	посередине	посередине
		<b>P (1)</b>	+	девочка
		<b>P (2)</b>		+
		<b>free</b>		
<b>Через + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	наверх, с клубка	высоко
		<b>P</b>	Лайка; (уже перешла) +	+
		<b>free</b>		
<b>Над + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	под клубком	(под ним?) +
		<b>P</b>	Бублика	ежа; (вот дорога) - Мур
		<b>free</b>		
<b>Перед + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	около клубка	рядом с клубком
		<b>A (2)</b>	рядом, у стола	на полу
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		

			<b>Вова 5;6</b>	<b>Платон 5;6</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	из клубка; +	отсюда
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	С	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из-под + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	впереди; сзади	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на другой берег; на дуб; на другой берег	на дерево
<b>На + предл.п.</b>	С	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на другом берегу; на улице; на табуретке; на другом берегу; на пикник	на табуретке; на веревочке
<b>С + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	сзади; вперед	вот отсюда
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>К + дат.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>		ежик
		<b>(1)</b>	+	
		<b>(2)</b>		+
		<b>free</b>		

			<b>Ксюша 5;8</b>	<b>Марьяна 5;8</b>
<b>В + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	ежик, мышь; +
		<b>free</b>	в дупло	в гости; в гости; в дерево
<b>В + предл.п.</b>	С	<b>A</b>	вот здесь; +	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из + род.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	+
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Между + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	в середине	посередине
		<b>A (2)</b>	в середине	посередине
		<b>P (1)</b>	+	+
		<b>P (2)</b>		
		<b>free</b>		
<b>Через + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	стал бегать
		<b>P</b>	девочка; (уже перешла) +	+
		<b>free</b>		
<b>Над + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	вверху	вот здесь; наверху
		<b>P</b>	кота	девочку, собаку; девочка; (она в стороне) +
		<b>free</b>		
<b>Перед + тв.п.</b>	С	<b>A (1)</b>	внизу	рядом с клубком
		<b>A (2)</b>	внизу; под столом	поднїзу скамейки
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + вин.п.</b>	Д	<b>A</b>	+	под клубок
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>За + тв.п.</b>	С	<b>A</b>	+	сзади
		<b>P</b>	+	+
		<b>free</b>		

			<b>Ксюша 5;8</b>	<b>Марьяна 5;8</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	из дырочки
		<b>Р</b>	+	сова, мышь; +
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	С	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	под зонтиком	
<b>Из-под + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	в дырочку; вот сюда	из дырки
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	наверх скамейки
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>На + предл.п.</b>	С	<b>А</b>	+	наверху скамейки
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>С + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	сверху скамейки
		<b>Р</b>	яблоко; (уже упало) +	+
		<b>free</b>		
<b>К + дат.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р (1)</b>	+	+
		<b>Р (2)</b>		
		<b>free</b>	К НИМ	К НИМ; К НИМ

			Сося 6;2	Кира 6;2
В + вин.п.	д	A	+	+
		P	мышка; +	+
		free	в гости; в дом	в землю
В + предл.п.	с	A	внутри этой корзины	+
		P	+	+
		free		
Из + род.п.	д	A	+	+
		P	+	+
		free		
Между + тв.п.	с	A (1)	в середине	на полу
		A (2)	в середине	посередине; Серика и Рыжика
		P (1)	+	+
		P (2)		
		free		
Через + вин.п.	д	A	+	на клубок
		P	+	+
		free		
Над + тв.п.	с	A	(под клубком?) +	наверху
		P	Музю; (он на земле) +	Рыжика; (он на земле) - бабочка. и белочка
		free		
Перед + тв.п.	с	A (1)	рядом с клубком	на полу; клубок сзади - (а Рыжик?) - впереди
		A (2)	под столом	внизу
		P	+	+
		free		
За + вин.п.	д	A	+	+
		P	+	+
		free	за стол	
За + тв.п.	с	A	+	+
		P	+	+
		free		за столом

			<b>Соня 6;2</b>	<b>Кира 6;2</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	из клубка	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	С	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из-под + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	отсюда	вперед; от стола
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	наверх стола
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на зонтик	
<b>На + предл.п.</b>	С	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>С + род.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	ВОТ СЮДА; ВНИЗ
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		с работы
<b>К + дат.п.</b>	Д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р (1)</b>	+	+
		<b>Р (2)</b>		+
		<b>free</b>	к нему	

			Максим 6;4	Маша 6;6
В + вин.п.	д	А	+	+
		Р	+	+
		free	в свой дом; в гости	в море; в дупло
В + предл.п.	с	А	+	+
		Р	хомяк; белка; +	+
		free		
Из + род.п.	д	А	+	+
		Р	+	+
		free		
Между + тв.п.	с	А (1)	на полу	посередине клубков
		А (2)	в серединке	посередине
		Р (1)	девочка	+
		Р (2)	+	
		free		
Через + вин.п.	д	А	на животе; на него	прыг-скок; на клубок садился
		Р	собака; (уже перешла) +	+
		free		
Над + тв.п.	с	А	(под ним?) - наверху	вот тут; (под клубком?) +
		Р	кота	+
		free		
Перед + тв.п.	с	А (1)	под клубком	около клубка
		А (2)	на полу	внизу; вот здесь; около ножек
		Р	+	+
		free		
За + вин.п.	д	А	за клубком	+
		Р	хомяк; сова	+
		free		
За + тв.п.	с	А	+	+
		Р	+	+
		free		

			<b>Максим 6;4</b>	<b>Маша 6;6</b>
<b>Из-за + род.п.</b>	д	<b>А</b>	из клубка	из клубка
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + вин.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Под + тв.п.</b>	с	<b>А</b>	на полу; +	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>Из-под + род.п.</b>	д	<b>А</b>	отсюда, сзади, спереди	+
		<b>Р</b>	сова; лиса	+
		<b>free</b>		
<b>На + вин.п.</b>	д	<b>А</b>	наверх	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>	на дерево	на дерево
<b>На + предл.п.</b>	с	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>С + род.п.</b>	д	<b>А</b>	сзади	+
		<b>Р</b>	+	+
		<b>free</b>		
<b>К + дат.п.</b>	д	<b>А</b>	+	+
		<b>Р</b> <b>(1)</b>	еж; +	+
		<b>Р</b> <b>(2)</b>	+	
		<b>free</b>	к НИМ	к веревке; к НИМ