

dyslexia // Philosophical Transactions of the Royal Society B, 2014, 369. <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/369/1634/20120397.full.pdf+html>.

©Корнев А.Н., 2015

©Балчюниене И., 2015

А.А. Корнеев

(МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия)

Е.Ю. Протасова

(Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия)

ПИСЬМО У ФИНСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Финский и русский являются типологически разными языками и используют латиницу и кириллицу; школьники начинают учиться писать печатными или курсивными буквами. Исследование направлено на измерение письменных способностей двуязычных детей на первой стадии овладения грамотой в послебукварный период (в возрасте около 8 лет). Испытуемые – финские школьники из двуязычных или русскоязычных семей в Финляндии, получающие двуязычное образование; их сравнивали с соответствующими выборками финских и русских монолингвов. Скорость и качество письма измерялись при помощи компьютеризованной методики регистрации письма. Результаты отражают вариативность в количестве поступающего языкового материала у учащихся и в употреблении обоих языков в семье и обществе.

Ключевые слова: двуязычные финско-русские дети, билингвизм, грамотность, курсивное письмо, печатные буквы, кириллица, латиница

Введение

Современные школы по всему миру имеют дело с классами, где ученики смешаны по этническому и языковому происхождению, где дети с типичным языковым развитием находятся вместе с детьми, имеющими особенности развития. Необходимость оказания особой поддержки двуязычным детям при овла-

дении чтением и письмом и учета их особых способностей при оценке соответствующих видов деятельности рассматривается, в частности, в [Grosjean 2008, Lindholm-Leary 2000, Wang 2014, Wayne et al. 2015]. Учитель должен принимать во внимание языковую обстановку в семье, возможности поддержки каждого из языков на протяжении всего обучения, собственные представления детей, а также опираться на новые типы грамотности, включая мультимедиа, компьютерные технологии и электронные средства связи, интернет-ресурсы и гипертекст. Для поддержки языка меньшинства в двуязычном сообществе требуется гораздо больше усилий, чем для развития доминирующего языка большинства; хотя дети способны представлять два языка раздельно, переключения и смешения кода являются достаточно частым явлением [Gathercole, Thomas 2009]. При сравнении обучения двуязычных и одноязычных детей в билингвальных школах было показано, что раннее начало изучения второго языка оказывает положительное влияние на развитие чтения, фонологических способностей и языковой компетентности в обоих языках, причем дети из одноязычных семей также становятся более чувствительны к фонетике [Kovelman et al. 2008]. В ситуации многоязычия особенно важно понимать, как устроены разные алфавиты и системы письма, что представляет собой чтение и письмо на разных языках с точки зрения семиотики и психолингвистики (например, [Коршунов 2015, Федорова 2015]).

Обычно исследования билингвов сосредоточиваются на отличиях в показателях их языковых способностей по сравнению с монолингвами, но эти различия с возрастом и количеством поступающего языка постепенно сглаживаются, причем для мажоритарных языков это происходит быстрее, чем для миноритарных. Второй язык не сказывается отрицательным образом на способностях читать и писать на первом языке и на развитии словаря, как показывают исследования с валлийско-английскими билингвами [Rhys, Thomas 2013]. Spencer, Hanley [2004] установили, что для более простой и однозначной системы письма чтение и фонетический анализ развиваются быстрее, а Hanley et al. [2004] показали, что в случае одновременного овладения двумя системами чтения, одна из которых более комплексна и в другая прозрачна, вторая может несколько мешать

читать сложные слова, написанные по правилам первой, однако это не касается распространенных и простых слов; в случае плохо успевающих учеников процесс овладения чтением при двуязычном образовании может несколько тормозиться, а у хорошо успевающих убыстряться. В различных экспериментах было показано, что социоэкономический статус, домашний язык, тип двуязычного образования могут, хотя и необязательно, влиять на результаты овладения чтением и словарем; бывает и так, что в одном языке известны одни слова, а в другом другие (например, [Oller, Eilers 2002]). Анализ рецептивного словаря показывает, что у двуязычных детей он оказывается меньше, чем у одноязычных, и различия существенны в тех частях, которые касаются лексики, связанной с домом и со школой [Bialystok et al. 2010]. Объем словаря в большой степени зависит от способности к чтению, при этом помощь родителей для изучения второго языка не обязательна [Duursma et al. 2007].

Безусловно, исследования многоязычных практик при билингвальном обучении представляют особый интерес, когда речь идет об измерении письменных способностей. В настоящем исследовании предпринята попытка проследить и проанализировать становление способностей к чтению и письму у двуязычных детей из русскоязычных и двуязычных семей, посещающих Финско-русскую школу в Хельсинки (Финляндия), а также сравнить уровень их достижений с теми результатами, которые показывают в том же возрасте одноязычные дети, обучающиеся в Финляндии и в России. Предыдущие исследования на эту тему проанализированы, например, в работах [Корнеев, Протасова 2014а, б].

Методика

Испытуемые. В исследовании приняло участие 63 ребенка (24 мальчика, 39 девочек), учащиеся второго класса школ городов Хельсинки и Москвы. Средний возраст испытуемых – $8,31 \pm 0,5$ лет. Испытуемые составили 4 группы: группа русско-финских билингвов с доминантным русским языком (15 человек, в дальнейшем – группа РБ), группа русско-финских билингвов с доминантным финским языком (18 человек, в дальнейшем – группа ФБ), группа финских монолингвов (10 человек, в

дальнейшем – группа ФМ) и группа русских монолингвов (15 человек, в дальнейшем – группа РМ). Никто из испытуемых не имел диагностированных отклонений в развитии и неврологических нарушений.

Экспериментальные задания. Испытуемым предлагалось выполнить следующий набор заданий:

1) написание своего имени и города проживания на русском и финском языках (для групп монолингвов – на одном языке, для групп билингвов – на обоих языках);

2) списывание предложения на русском языке («После весёлого лета трудно начинать учиться, но приятно увидеться с друзьями»). Текст предъявлялся ребенку в распечатанном виде (шрифт Times New Roman, размер – 16) на листе бумаги формата А5, образец лежал перед ним в течение всего времени выполнения задания;

3) письмо под диктовку короткого текста на русском языке («Я хожу во второй класс. Мне купили синий рюкзак. В нём много карманов»). Диктовка осуществлялась с помощью воспроизведения записи в удобном для ребенка темпе;

4) списывание предложения на финском языке («Poisien kesän jälkeen on vaikeaa aloittaa opiskelu, mutta on kivaa tavata ystävä»). Текст предъявлялся ребенку в распечатанном виде (шрифт Times New Roman, размер – 16) на листе бумаги формата А5, образец лежал перед ним в течение всего времени выполнения задания;

5) письмо под диктовку текста на финском языке («Olen toisella luokalla. Minulle ostettiin sininen reppu. Siinä on paljon taskuja»). Диктовка осуществлялась с помощью воспроизведения записи в удобном для ребенка темпе.

Группы билингвов выполняли задания на обоих языках, группы монолингвов – только на одном, русском или финском, в группах РМ и ФМ соответственно.

Оборудование. Испытуемые писали специальным чернильным пером на стандартном листе из школьной тетради, расположенном на графическом планшете, подключенном к компьютеру (Wacom Intous 3 A4). С помощью специально созданного программного обеспечения регистрировались координаты пера относительно времени и давление пера. Впоследствии получен-

ные записи подвергались анализу.

Анализируемые параметры. В рамках первичного анализа полученных результатов были рассчитаны следующие параметры, характеризующие выполнение заданий:

1) среднее время написания буквы. Этот показатель рассчитывался как время от начала задания (время от первого до последнего касания пера в миллисекундах), деленное на количество букв в тексте (с учетом допущенных ошибок, количество букв подсчитывалось отдельно для каждого испытуемого);

2) пространственные характеристики (качество письма) оценивались с помощью параметра «стабильность удержания строки». Для его вычисления были определены координаты верхних и нижних краев букв в первой строчке каждого задания. Затем для нижнего и верхнего края букв по отдельности методом наименьших квадратов была вычислена наилучшая регрессионная прямая. Среднее квадратов отклонений краев букв от построенной регрессионной прямой в дальнейшем использовалось как показатель стабильности удержания строки: чем больше этот показатель, тем менее стабильны пространственные характеристики письма, тем хуже его качество;

3) ошибки, допущенные при письме. Мы игнорировали ошибки, связанные с качеством написания букв, но обращали внимание на прочие виды ошибок, например, на пропуски и неверные написания, слитное написание слов, вставки лишних букв и т.д.

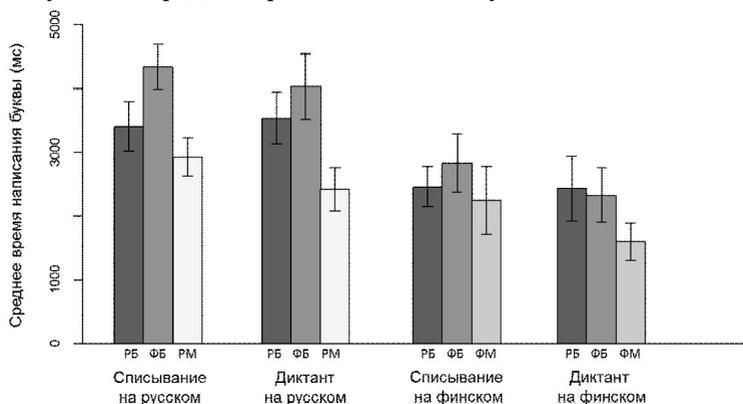
Все параметры были рассчитаны отдельно для каждого задания (списывание и диктант) на двух языках (русский и финский).

Результаты

Среднее время написание одной буквы.

Средние значения времени написания одной буквы в четырех группах при выполнении различных заданий приведены на рисунке 1.

Рисунок 1. Среднее время написания буквы.



Для оценки различий в группах двуязычных детей был проведен дисперсионный анализ для повторных измерений, в котором в качестве внутригрупповых факторов были использованы тип задания (списывание и диктант) и язык (русский и финский), а в качестве межгруппового – группа испытуемых (РБ и ФБ), при этом среднее время написания буквы было зависимой переменной. В результате было обнаружено значимое влияние фактора языка ($F(1,26)=161.822$, $p<0.001$, в целом написание одной буквы на русском больше, чем в финском языке). Также значимое влияние оказало взаимодействие факторов языка и группы ($F(1,26)=7.970$, $p=0.009$): при письме на русском различия между группами значительно больше, чем при письме на финском, при этом в обоих случаях быстрее пишут дети из группы РБ. Последнее также отражается в субзначимом влиянии на зависимую переменную фактора группы ($F(1,26)=3.442$, $p=0.075$, дети из группы РБ в целом тратят на написание буквы меньше, чем их сверстники из группы ФБ). Влияние взаимодействия факторов типа задания и группы также оказалось значимым ($F(1,26)=6.511$, $p=0.017$) – в списывании время письма различается между группами значительно больше, чем в диктанте.

Сравнение времени написания буквы на русском языке в группах двуязычных детей с контрольной группой русских детей было проведено с помощью дисперсионного анализа с фак-

торами типа задания (списывание и диктант) и группы (РБ, ДБ и РМ). Он выявил значимое влияние фактора группы ($F(2,40)=21.032$, $p<0.001$). Быстрее всех задания выполняют русские монолингвы, медленнее всех – ФБ. Попарное сравнение с поправкой Тьюки показывает, что сильнее всего различаются группы РМ и ФБ ($p<0.001$), группы РМ и РБ различаются меньше, но также значимо ($p=0.003$), группы РБ и ФБ различаются ещё меньше, но все равно значимо ($p=0.011$). Также получено значимое влияние фактора задания ($F(1,40)=6.378$, $p=0.016$) – при списывании все дети пишут медленнее, чем при диктовке. Значимым оказалось и влияние взаимодействия типа задания и группы испытуемых ($F(2,40)=4.740$, $p=0.014$): в группе РБ в диктанте письмо медленнее, чем при списывании, а в группах ФБ и РМ – наоборот.

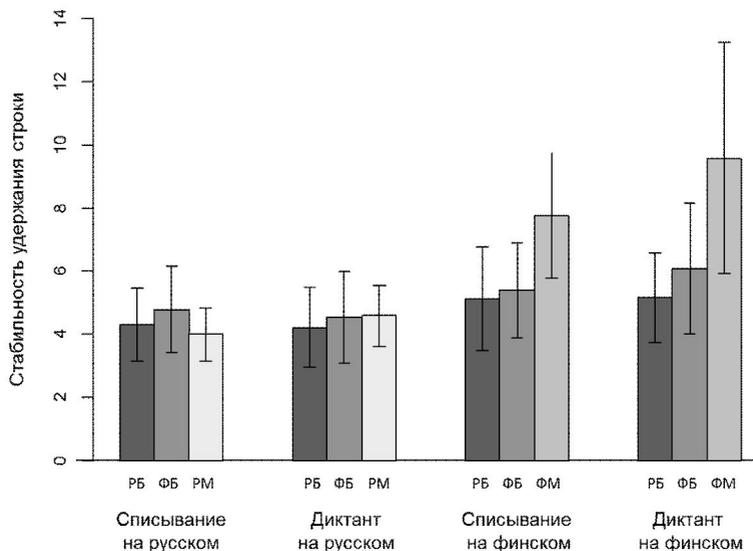
Аналогичный анализ времени написания буквы при письме на финском в группах РБ, ФБ и ФМ показал, что в данном случае группы различаются только на уровне тенденции ($F(2,35)=3.215$, $p=0.052$). Попарное сравнение групп с поправкой Тьюки показывает, что самое заметное различие получено между группами ФБ и ФМ ($p=0.052$), группы РБ и ФБ различаются незначимо ($p=0.851$), так же, как и группы РБ и ФМ ($p=0.127$). Также значимое влияние на время письма оказывает фактор задания ($F(1,35)=13.998$, $p=0.001$) – в диктанте время написания буквы меньше, чем при списывании. Влияние взаимодействия факторов задания и группы также значимо ($F(2,35)=3.346$, $p=0.046$). Это связано с тем, что время написания одной буквы при выполнении задания на списывание и в диктанте в группе РБ практически не различается, а в группах ФБ и ФМ письмо под диктовку заметно быстрее, чем при списывании.

Пространственные характеристики письма.

Показатели стабильности удержания строки для верхнего и нижнего края строки отличались незначимо ($p>0.12$ по t-критерию Стьюдента), поэтому в дальнейшем они усреднялись.

Средние показатели стабильности удержания строки в четырех группах испытуемых в заданиях разного типа представлены на рисунке 2.

Рисунок 2. Стабильность удержания кромки строки в группах испытуемых при выполнении различных заданий.



Сравнение двух групп двуязычных детей с помощью дисперсионного анализа, организованного по схеме, аналогичной использованной при анализе временных параметров письма, позволило обнаружить единственный значимый эффект – влияние фактора языка на пространственные характеристики письма ($F(1)=14.575$, $p<0.001$). Стабильность удержания строки при письме на русском выше (среднее значение – 4,32), чем при письме на финском (среднее значение – 5,44). Влияние остальных факторов и их взаимодействий оказывалось незначимым ($p>0,392$).

Дисперсионный анализ стабильности удержания строки при письме на русском в группах РБ, ДБ и РМ не выявил ни одного значимого эффекта ($p>0,453$ во всех случаях).

При этом аналогичный анализ, выполненный для письма на финском языке в группах РБ, ФБ и ФМ, показал значимое влияние фактора группы $F(1,35)= 4,606$, $p=0.017$). Дополнительно попарное сравнение с поправкой Тьюки показало, что наиболее значительными оказались различия между группами РБ и ФМ

($p=0,016$). Отличия между результатами, полученными в группах ФБ и ФМ, значимы на уровне тенденции ($p=0,06$), а между двумя группами билингвов незначимы ($p=0,860$).

Допущенные ошибки.

Ранее мы сравнивали ошибки, допущенные ФБ и РБ [Протоцова, Корнеев 2013]. Сопоставим теперь ошибки, допускаемые всеми четырьмя группами испытуемых.

Общими типами ошибок являются пропуски (букв, морфем, слов), отсутствие запятой, точки, написание с маленькой буквы, слитное написание слов, неверные переносы.

В русских текстах группы РМ, РБ, ФБ пропускают *ь* (*начинат, учится, увидится, друзьями*); неверно пишут окончание – *ого* (*весёлого*); заменяют *е* на *и* в безударном суффиксе глагола (*увидится*); заменяют двойную согласную на одинарную (*клас*); пишут слитно предлог со словом (*Внём, вовторой*), местоимение с глаголом (*яхожу*); оглушают *в* перед *т* (*фторой*); пишут безударный *о* как *а* (*трудна, хажу, ва втарой, много*); показывают смягчение при помощи мягкого знака (*ньом*); проясняют безударный *а* в *о* (*корманов*); не знают, как правильно писать слово «рюкзак» (например, *рюзак, ругзак*); заменяют *й* на *и* (*второй*) или на *е* (*в вафтрое, синие*).

Уникальные ошибки РМ по нашим данным: *наченати, увидедся, дразьями, друзьям, другом, кормонов*. Кажется, что эти ошибки могли бы быть допущены и билингвами.

У ФБ и РБ только им присущие ошибки, например, таковы (жирным выделены случаи, которые, как представляется, специфичны): написание финских букв (латиницы) вместо русских (кириллицы); написания типа *лето, начинать, приятно, рюдзак, ругсак, вруззак, круксак и т.п., вавтарои, вахтарои, ваш 2, вном, кутил, сини, Яа, Яахэсу, шаэсу/хатишу и т.п., нога/мого/мна и т.п., корманоф, карноманах* и т.п. У ФБ отмечается очень большое количество сокращений и переосмыслений слов: возможно, они не знакомы пишущему, поэтому происходит редукция или дается собственная интерпретация. Вероятно, часть ошибок могла бы встретиться и у монолингвов, если бы выборка была больше, а часть только у билингвов. Встретился пропуск точек над *ё*. Однако мы не можем утверждать, что эти

ошибки все-таки появляются именно под влиянием финского языка: возможно, большую часть из них мог бы сделать человек, плохо знакомый с системой русского языка, не знающий словаря, вне зависимости от того, каков его первый язык. Собственно «финским» (присущим финско-русскому билингу) могло бы быть неразличение шипящих, свистящих и их аффрикат (слияние при восприятии в один звук согласных *c, z, ж, ш, ч, ц, ц*, что обуславливает вариативность при передаче соответствующих звуков на письме; некоторые варианты встретились при написании *хожу*). Написание йотированных гласных как *яа, иу* и т.п. встречается и у ребенка, овладевающего русским как единственным языком.

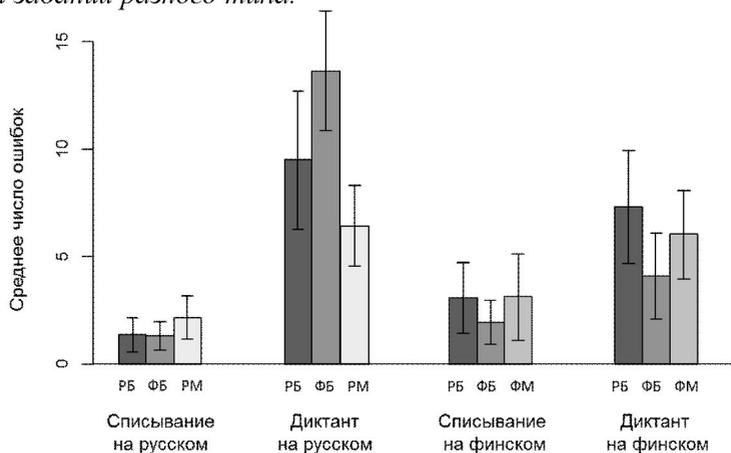
Финская система письма достаточно прозрачна, поэтому пишущие допускают меньше ошибок. Кроме того, финский язык поддерживается окружением, хотя мы понимаем, что в первых классах дети из русскоязычных семей еще находятся под сильным влиянием родителей, которые к тому же оказывают им помощь в овладении языком. Различие в системе написания (печатные буквы в финском, курсивное письмо в русском) приводит к тому, что ребенку трудно удерживать в финском интервал между словами и многие слова оказываются написанными слитно. Финны часто путают прописные и строчные буквы не по размеру, а по начертанию. ФМ допустили следующие ошибки: замены букв (например, *iloiset, olet*), перестановки (*oeln*), редукции (*luoke*), недописывание окончаний (*vaikea, aloitta, kiva*), недописывание точек над гласным *ä* (*siina*); двойная согласная вместо одинарной (*kivvaa, sinninen*), одинарная вместо двойной (*vaikea, aloitaa, toisela, luokala, minule, ostetiin, repu*). ФБ и РБ допустили те же типы ошибок, причем иногда еще и в других словах (например, *ilosien, jalkeen, jälken, opiskellu, toissella, luakolla, luokkala, siinä, sinä, sina, muta, ostettin, osstettiin*). Видимо, замены двойных согласных одинарными и наоборот встречаются у билингов намного чаще, что, естественно, объясняется отсутствием такого регулярного противопоставления в русском языке. Встретилась замена *j* на *i*: *palion*, добавление лишней буквы в начале слова: *spaljon*, удвоение *pallon*, а также замена *o* на *a*: *paljan*. Нижеследующие ошибки более специфичны: иногда употребляются русские буквы вместо финских (на-

пример, *jälkeen, он, aloittaa, loukalla, reppy, ystävät, taskuja*). Ошибка типа *lukal(l)a* может быть интерпретирована по-разному, как обычный пропуск или упрощение дифтонга в простой звук ($uo \rightarrow u$, $uo \rightarrow o$). Сокращение до *ostite* может показывать, что слово просто незнакомо пишущему. Форма *taskua* выглядит как неправильное число. *Sinisen* вместо *sininen, opiskelun* вместо *opiskelu* может свидетельствовать о незнании правила постановки объекта в именительном падеже при инфинитиве – это одна из типичных ошибок иностранцев в финском языке. В финской разговорной речи окончания часто проглатываются, однако, например, в слове *Olen* диктор произносил конечную согласную не очень ясно, но никто из финнов ее не пропустил, а некоторые русскоязычные пропустили.

Во всех группах были дети, которые допускали много ошибок, и такие, которые писали почти правильно. Основным различием все-таки, на наш взгляд, следует считать именно число допущенных ошибок и их вариативность.

Средние значения ошибок, допущенных детьми из разных групп в предложенных заданиях, представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. Среднее число допущенных ошибок при выполнении заданий разного типа.



Дисперсионный анализ, направленный на сравнение числа допущенных ошибок в двух группах билингвов с факторами

типа задания, языка и группы испытуемых, выявил следующие значимые эффекты. Значимое влияние оказал фактор задания ($F(1, 26)=72,362$, $p<0,001$): в диктанте дети допускают значительно больше ошибок, чем при списывании. Также значимым было влияние фактора языка ($F(1, 26)=29,204$, $p<0,001$): в русском количество допущенных ошибок больше, чем при письме на финском языке. Влияние взаимодействия факторов типа задания и языка на количество ошибок оказалось значимым ($F(1,26)=69,554$, $p<0,001$): количество ошибок при списывании на русском и финском языках различается незначительно (в среднем 1,32 и 2,54 соответственно), а в диктанте различия между русским и финским языками намного значительнее (11,39 и 5,79 соответственно). Взаимодействие факторов группы и языка также оказало значимое влияние на количество ошибок ($F(1, 26)=23,687$, $p<0,001$): дети из группы РБ в среднем допускают почти одинаковое количество ошибок при письме на русском и финском (5,4 и 5,17 соответственно), в то время как дети из группы ФБ в русском языке допускают значительно больше ошибок, чем при письме на финском (3 и 7,46 соответственно).

Анализ соотношения количества ошибок, допущенных при выполнении заданий на русском языке в группах РБ, ФБ и РМ, показал значимое влияние фактора задания ($F(1,40)=129,123$, $p<0,001$): в диктанте все дети допускают намного больше ошибок, чем в письме. Также значимым оказалось влияние фактора группы ($F(2,40)=5,349$, $p=0,009$). Попарное сравнение количества допущенных ошибок с поправкой Тьюки в трех группах показало, что самые заметные различия наблюдаются между группами ФБ и РМ ($p=0,007$): дети из групп РБ и РМ допускают незначимо различающееся количество ошибок ($p=0,104$). Ещё слабее различие между двумя группами билингвов, РБ и ФБ ($p=0,464$). Наконец, значимым в данном случае оказалось влияние взаимодействия факторов группы и типа задания ($F(2,40)=10,017$, $p<0,001$). Этот эффект связан с тем, что при списывании дети из всех трех групп допускают почти одинаковое количество ошибок (1,33, 1,31 и 2,13 для групп РБ, ФБ и РМ соответственно), а в диктанте дети из группы РМ делают значительно меньше ошибок (в среднем – 6,4), чем РБ (9,47) и, особенно, ФБ (13,62).

При аналогично организованном анализе количества ошибок на финском языке в группах РБ, ФБ и РМ была получена несколько иная картина. Единственным значимым эффектом в данном случае оказалось влияние фактора задания ($F(1,35)=24,857$, $p<0,001$), в финском языке, как и в русском, дети допускают значимо большее количество ошибок в диктанте по сравнению со списыванием. При этом влияние фактора группы и взаимодействие факторов оказываются незначимыми ($p>0,110$).

Обсуждение результатов

Если обратиться к полученным результатам, то можно заметить следующее. В целом письмо на финском языке осуществляется детьми быстрее, с меньшим количеством ошибок, но с меньшей аккуратностью с точки зрения пространственных характеристик письма.

Если при этом анализировать основные параметры письма отдельно, то можно обнаружить неоднородность полученных результатов в зависимости от типа задания, языка и сравниваемых групп испытуемых. Так, относительно времени написания буквы, что является характеристикой скорости письма, различия между двуязычными детьми на русском языке заметнее, чем при письме на финском. Вообще, степень доминантности языка в русском письме с точки зрения скорости оказывается намного более важным показателем, чем в финском, это подтверждается и более отчетливыми различиями при сравнении РМ и ФМ с их двуязычными сверстниками.

Что касается качества письма, то при сравнительном анализе РБ и ФБ картина более однородная: помимо зависимости стабильности удержания строки от языка, на котором осуществляется письмо, четких закономерностей в полученных данных не прослеживается. Однако добавление в анализ детей-монолингвов позволяет обнаружить, что при письме на русском языке они практически не отличаются от своих двуязычных сверстников. Одновременно, сравнение ФМ с билингвами показывает, что они демонстрируют значительно худшие результаты при письме на финском. Возможное объяснение этому результату может быть связано с тем, что слитное письмо на русском

языке, будучи с точки зрения моторной организации более сложным, чем печатное письмо в финском, способствует развитию моторики как у русских монолингвов, так и у детей-билингвов. У финских детей, которые не обучаются письму на русском, такое воздействие отсутствует, что приводит к худшим результатам с точки зрения пространственных характеристик (качества) письма. Все же такое предположение требует дополнительных исследований, которые могут позволить провести анализ моторной составляющей графических движений у двуязычных детей более точно и подробно.

Количество и разнообразие ошибок у билингвов больше при написании диктанта на хуже известном языке, однако большинство ошибок определяется особенностями русского или, соответственно, финского языка и встречается и у монолингвов.

Выводы

На основе анализа письма билингвов и монолингвов можно отметить, что письмо на недоминантном языке вызывает большие сложности, в то время как письмо на доминантном языке близко к качеству письма у одноязычных сверстников. Письмо на русском языке труднее письма на финском языке для всех групп испытуемых. Письмо печатными буквами вызывает появление ряда ошибок, не встречающихся у пишущих курсивом. Умение пользоваться двумя системами письма может ускорить процесс письма. Ошибки возникают в случае недостаточного знакомства с фонетикой, грамматикой и лексикой одного из языков. Обучение письму на двух языках одновременно не влияет принципиальным образом на качество письма: большинство допускаемых ошибок общие у монолингвов и билингвов, однако у билингвов их больше и они разнообразнее.

ЛИТЕРАТУРА

Корнеев А., Протасова Е. Владение чтением на двух языках у финско-русских билингвов // Протасова Е. (ред.) Многоязычие и ошибки. – Берлин: Реторика, 2014а. – С. 214-224.

Корнеев А., Протасова Е. Динамика совершенствования письма у финско-русских билингвов между 8 и 9 годами // Никунласси А., Протасова Е. (ред.) Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие. *Slavica Helsingiensia* 45. – Helsinki:

University of Helsinki, 2014. – С. 298-318.

Коршунов Д.С. Введение в психолингвистическое моделирование чтения для лингвистов. – М.: Ленанд, 2015.

Федорова Л.Л. История и теория письма. – М.: Флинта, 2015.

Bialystok E., Luk G., Peets K.F., Yang S. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2010, Vol. 13, No. 4. – Pp. 525–531.

Duursma, E., S. Romero-Contreras, A. Szuber, P. Proctor, C. Snow, and D. August. 2007. The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development // *Applied Psycholinguistics*, 2007, Vol. 28. – Pp. 171–190.

Gathercole V.C., Thomas E.M. Bilingual first language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009, Vol. 12, No. 1. – Pp. 213–237.

Grosjean F. Studying bilinguals. – Oxford: Oxford University Press, 2008.

Hanley J.R., Masterson J., Spencer L., Evans D. How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last? An investigation of the reading skills and incidence of dyslexia in Welsh children at 10-years of age // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2004, Vol. 57, No. 8. – Pp. 1393–1410.

Kovelman I., Baker S.A., Petitto L.A. Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2008, Vol. 11, No. 2. – Pp. 203–223.

Lindholm-Leary K. Biliteracy for a global society: An idea book on dual language education. – Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, 2000.

Oller D.K., Eilers R.E. (eds.) Language and literacy in bilingual children. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

Rhys M., Thomas E.M. Bilingual Welsh–English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, Vol. 16, No 6. – Pp. 633-656.

Spencer L.H., Hanley J.R. Learning a transparent orthography at five years old: Reading development of children during their first year of formal reading instruction in Wales // *Journal of Research in*

Reading, 2004, Vol. 27. – Pp. 1–14.

Wang, Xiao-lei. Understanding Language and Literacy Development: Diverse Learners in the Classroom. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014.

Wayne E., Wright W.E., Boun S., Garcia O. (eds.) The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

© *Корнеев А.А., 2015*

© *Протасова Е.Ю., 2015*

Краснощекова С.В.

(ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, Россия)

ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ ВТОРИЧНОГО ДЕЙКСИСА¹³

Аннотация: В статье рассматривается усвоение ребенком местоимений, способных употребляться анафорически, и процесс развития анафорических отношений. Освоение анафоры тесно связано с развитием синтаксической и нарративной компетенции ребенка: необходимость в длинных нарративах порождает необходимость в использовании средств связности. Анафорические слова, таким образом, начинают использоваться регулярно сравнительно поздно.

Ключевые слова: усвоение языка, дейксис, анафора, местоимения

1. Анафора в речи детей: общие замечания

Дейксис в целом принято делить на первичный (собственно указание) и вторичный (анафору, нарративный дейксис) [Кибрик 1983]. Вторичный дейксис развивается на базе первичного как в диахроническом аспекте (языковые средства, выражающие указание, начинают использоваться для связи элементов текста, то есть принимают анафорическую функцию [Федорова 2004: 8]), так и при освоении языка каждым конкретным ребен-

¹³ Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».