

**Г.Н. Чиршева
Череповец**

**Проблемы дифференциации лексикона и грамматики
при одновременном усвоении двух языков**

Проблема дифференциации языков занимает практически всех исследователей детского билингвизма.

В нашей работе мы рассматриваем эту проблему на материале речи трех детей (Пети, Сережи и Андрюши), которые усваивали русский и английский языки с первых месяцев жизни (Сережа – с первого месяца, а Петя и Андрюша – с 6-месячного возраста). Все эти дети живут в трех разных семьях в России; их билингвальное воспитание было основано на применении принципа «один человек – один язык»: мамы разговаривали с ними по-русски, а папы – по-английски. Спецификой их двуязычия являлось то, что по этнолингвистическому критерию оно развивалось как моноэтническое: оба родителя были представителями одного и того же этноса и носителями одного и того же языка (русского), но только мамы общались с детьми на родном языке (по-русски), а папы разговаривали с сыновьями на неродном языке (английском). Тем не менее, процессы усвоения двух языков протекали так же, как и в смешанных (биэтнических) семьях, поэтому и дифференциация языков исследуется на основе одних и тех же теорий и гипотез.

В применении к одновременному (или почти одновременному) усвоению двух языков известны две основные теории: постепенной дифференциации (Gradual Differentiation Theory) и раздельного развития (Separate Development Theory).

Первая теория была выдвинута в 1972 году в докторской диссертации М. Свейн [Swain 1972], но свое развитие получила позднее [Swain & Wesche 1975; Ervin-Tripp 1982; Vihman 1985].

Эта теория более известна сейчас как теория унитарной системы (Unitary Language System), или односистемная мо-

дель (One-System Model). Основное ее положение состоит в том, что в начальный период билингвального развития ребенка оба его языка существуют как единая система, т.е. он усваивает два языка как один. Этот тезис объясняет наличие большого количества смешанных высказываний в его речи. Следовательно, перед ребенком стоит задача дифференцировать две языковые системы, чтобы одна из них в дальнейшем развивалась независимо от другой. Только после выполнения ребенком этой задачи можно говорить о билингвизме.

Наиболее последовательно и детализировано эта теория разрабатывалась в рамках модели трех стадий (the Three-Stage Model), предложенной В. Волтерра и Т. Тэшнер в 1978 году [Volterra & Taeschner 1978], а затем поддержанной в ряде других работ [Redlinger & Park 1980; Taeschner 1983; Vihman 1985; Arnberg 1987; Schlyter 1987]. Согласно этой модели, на первой стадии два языка на лексическом и грамматическом уровнях представлены как одна система; на второй стадии ребенок разграничивает лексические системы, но синтаксис остается единым; и только на третьей стадии грамматики двух языков дифференцируются окончательно [Volterra & Taeschner 1978].

Попытки проверить эту теорию натолкнулись на ряд противоречивых фактов. Предполагалось, что до окончания первой стадии в едином лексиконе ребенка полностью отсутствуют межъязыковые эквиваленты. Однако эквиваленты были обнаружены у всех детей и достаточно рано – до двух лет [Quay 1996; DeHouwer 1995]. Основываясь на результатах подробного количественного и качественного анализа данных, У. Ланверс [Lanvers 1999] утверждает, что отсутствие эквивалентов в речи ребенка объясняется не тем, что он не дифференцирует два словаря, а тем, что соответствующие лексические единицы отсутствуют в инпуте.

Если первая стадия заканчивается в 1;6–2;0³, как указывают В. Волтерра и Т. Тэшнер [Volterra & Taeschner 1978], то трудно выявить закономерности в формировании словаря даже у двух детей, не говоря уже о сопоставлении лексики большого количества детей с разными комбинациями языков.

Позднее на основе критики теории «унитарной системы» была предложена противоположная гипотеза – «раздельного развития», известная также как двусистемная модель (Two-System Model, Dual-System Model). В последнее время сторонников этой модели становится все больше, но ряд проблем остается до сих пор нерешенным. Одни ученые придерживаются максималистской версии теории раздельного развития [Padilla & Liebman 1975; Lindholm & Padilla 1978; Genesee 1989], другие – минималистской [Meisel 1989; DeHouwer 1990; 1995; 2009; Müller 1998].

Те сторонники этой модели, которые придерживаются максималистской версии, считают, что две системы развиваются дифференцированно на всех лингвистических уровнях с самого начала усвоения ребенком двух языков [Padilla & Liebman 1975; Lindholm & Padilla 1978; Genesee 1989; Lanza 1997].

Те лингвисты, которые склоняются к более умеренной версии, минималистской, утверждают, что две системы развиваются раздельно только на грамматическом уровне [Meisel 1989; DeHouwer 1990; 1995]. Наибольшую уверенность по поводу раздельного усвоения выражают относительно синтаксиса двух языков, о чем свидетельствуют выступления участников симпозиума (F. Genesee, E. Nicoladis, N. Müller, A. Shanley, S. Döpke, J. Paradis, M. Crago) по проблемам детского билингвизма [Syntactic interdependence... 1999: 281-282].

В нашем материале присутствуют довольно противоречивые факты: в словаре Сережи к 1;9 было уже 100 межъязыко-

³ Здесь и далее возраст детей указывается следующим образом: год; месяц; день или год; месяц, например: 1;6 = 1 год 6 месяцев.

вых функциональных эквивалентов (МФЭ), у Андрюши к 2;0 – 38, а у Пети к 2;0 – только 15. Появление первого МФЭ у Сережи относится к возрасту 0;9, когда он уже использовал русское *nana* и английское *daddy*, причем последнее слово появилось только месяцем позже первого. Первый МФЭ у Пети и Андрюши зафиксирован в 1;7 (*чай – tea*). До 1;6 у Сережи новых эквивалентов не наблюдалось, но затем, в 1;7–1;8 они начали появляться настолько активно, что охватили почти всю наиболее часто употребляемую им лексику.

Петя накапливал МФЭ до 2;0 очень медленно – по 2-3 пары за месяц, и лишь в 1;10 этот процесс несколько активизировался: к 7 единицам, уже имевшимся в одном из языков, добавились МФЭ в другом языке. Основная масса МФЭ появилась у него уже после 2;0.

То же самое характеризует особенности динамики МФЭ в словаре Андрюши: 4 МФЭ – в 1;9, 15 – в 1;10 и 32 – в 1;11. С двух лет МФЭ начали появляться очень активно, хотя при этом было замечено, что многие из них имели тенденцию из активного возвращаться в пассивный словарь Андрюши.

У Сережи МФЭ были отмечены практически во всех тематических группах его активного лексикона.

Тематика МФЭ у Пети была представлена обозначениями людей (*nana – daddy, мама – mummy, дядя – man*), некоторых живых существ (*кошка – cat, бабочка – butterfly*), домашних вещей (*книга – book, утюг – iron, зонт – umbrella*), одной геометрической фигуры (*круг – circle*), одного действия (*иди, пойдём – come*), напитка (*чай – tea*), местоимения 2 лица (*ты – you*), слов *да – yes, нет – no, много – many*.

МФЭ Андрюши обозначали людей (*ляля – baby, boy – мальчик*), животных, игрушечных и живых (*лошадка – horse, cat – киса, собака – dog, хрюша – pig*), игрушки (*gun – пистолет, ball – мячик, car – бибука, bicycle – велосипед*), еду, а также ее свойства и связанные с ней действия (*sausage – колбаса, bread – булка, хлеб, печенье – biscuit, apple – яблоко, орешки – nuts, hot – горячий, пить – drink*), домашние вещи (*book – книжка, горшок – pot, cup – чашка, paper –*

бумажка, TV – телевизор, flower – цветочки, clock/watch – часы), предметы одежды (*booty – сапожки, tanki*), части тела (*eyes – глазки*), машины и части машины (*car – бибика, фары – lights*). Среди МФЭ Андрюши были этикетные формулы (*здравсте – hello, спасибо – thank you*), качественные прилагательные (*dirty – кака, большой – big, hot – горячий*), чего не наблюдалось в билингвальном словаре Пети до 2;0, и два наречия (*всё – в значении “достаточно” – enough, cold – холодно*).

Ранние МФЭ Пети и количественно, и по тематическому разнообразию явно уступали показателям Андрюши. Сказалась, очевидно, продуманная специально для этой цели стратегия родительского речевого поведения: когда присутствовали и мама, и папа Андрюши, они старались дублировать наиболее значимые для ребенка лексемы и просили мальчика их повторять (папа – по-английски, а мама – по-русски). С Петей эта методика не применялась, и от него родители не требовали повторения МФЭ.

Методика активизации билингвального словаря ускоряет его динамичное и сбалансированное пополнение, способствует активной дифференциации лексикона, стимулирует спонтанный перевод.

В количественном отношении к общему объему словаря эквивалентная лексика у детей составляла: 2 % (в 1;9) и 17 % (в 2;0) у Андрюши, 10 % (в 1;9) и 12 % (в 2;0) у Пети, 42 % (1;9) у Сережи. Общий объем словаря в 1;9 у Пети был в 4 раза, а у Андрюши почти в 5 раз меньше, чем у Сережи. В 2;0 объем активного словаря Пети был немного больше (на 10 %), чем у Андрюши, но количество МФЭ к 2;0 у Андрюши было в 2.5 раза больше, чем у Пети. Активный лексикон Сережи в 2;0 стал слишком обширным для того, чтобы фиксировать его количественные показатели.

В большинстве пар МФЭ у Пети первыми отмечены русские слова (60 %), у Сережи такие случаи были тоже представлены более активно (44 %); обратное направление появ-

ления МФЭ у обоих мальчиков наблюдалось значительно реже (20 % у Пети, 29 % у Сережи). Почти одновременно (с интервалом в один – три дня) у Пети появилось 20 % МФЭ, у Сережи – 27 %.

У Андрюши направленность появления МФЭ была иной: от английского к русскому к 1;9 – 100 %, к 2;0 – 57,5 %, и лишь 5 % МФЭ появились практически одновременно. Родители отмечают более активное использование английских лексем их сыном только до двух лет, после чего начался спад в расширении английского вокабуляра при одновременной активизации русского. Одна из причин заключалась в том, что Андрюша пошел в детский сад, где для общения с детьми и воспитателями ему требовались только русские языковые единицы [Тотьмянина 2000]. Поэтому по динамике пополнения английский словарь начал сильно уступать русскому, а в дальнейшем эта тенденция стала проявляться все более отчетливо.

Одной из причин различия в степени дифференцированности двух словарей у детей, чей билингвизм принадлежит к одному и тому же типу и развивается в условиях одинакового языкового общества, можно считать возраст, в котором с детьми начали общаться на двух языках: с Сережей – с первой недели, с Петей и Андрюшей – с 0;6. Таким образом, по теории и терминологии исследователей одновременного усвоения языков [Meisel 1989; DeHouwer 1990; 1995; 2009], Сережа получил билингвальное усвоение первого языка (Bilingual First Language Acquisition), при котором оба языка считаются первыми, а Петя и Андрюша – билингвальное усвоение второго языка (Bilingual Second Language Acquisition), при котором различаются первый и второй языки (Я1 и Я2).

Другая причина заключается в объеме общения на каждом из языков: с Сережей с первого года его жизни, кроме его отца, по-английски разговаривали американцы, которые дружили с их семьей и с которыми они часто встречались, а с Петей и Андрюшей – только их папы, а с носителями английского языка они начали общаться позднее, уже после того, как дифференцировали два языка.

В связи с приведенными выше аргументами возникает практически значимый вопрос: если родители смогут на лексическом уровне дублировать речь друг друга в одинаковых ситуациях, начнет ли ребенок рано разделять два словаря и быстро накапливать МФЭ? Проблема заключается в том, что такие ситуации общения трудно организовать даже на короткий период. Тем не менее, параллельное дублирование можно использовать как один из приемов, направленный на то, чтобы стимулировать сбалансированность активного двуязычного лексикона ребенка-билингва.

Некоторые темы остаются одноязычно маркированными в связи с тем, что в них проявляются индивидуальные особенности самих родителей. Папа Пети, например, приобщая сына к работе с инструментами, обогащал его словарь их названиями, некоторые из которых мама не знала даже по-русски. Поэтому в русском лексиконе мальчика эта лексика полностью отсутствовала. То же самое относится к названиям игральные карт, шахматных фигур и некоторых других объектов, с которыми Петя имел дело при общении с папой: долгое время они обозначались только английскими лексическими единицами.

Один из приемов, направленных на сбалансированное формирование двуязычного словаря ребенка, состоит в дублировании книг на двух языках. В этом случае можно ожидать одновременного усвоения книжной лексики. Одни и те же фильмы тоже можно продублировать: один – в оригинале, а другой – в переводе. Негативный момент такого дублирования заключается в том, что в этом случае нужно использовать книги и фильмы не только в оригинале, но и в переводе на английский или русский язык, а известно, что усвоение языка желательнее осуществлять на оригинальном аутентичном материале.

Лексические единицы, отсутствующие в активном словаре ребенка, могут присутствовать в его пассивном лексиконе, а, следовательно, они соотносятся с одним и тем же концептом. В 1;6 Андрюша, например, произнес *сир* в ответ на мамину

просьбу принести ей чашку, хотя мама говорила по-русски, а чашки в комнате не было. Следовательно, ребенок, который еще не начал произносить это слово по-русски, уже ассоциировал его с английским *cup*, так как, подавая маме чашку, он произнес это слово по-английски. Причиной отсутствия слова в русском лексиконе являлась, вероятно, трудная для ребенка этого возраста артикуляция.

Своеобразная история сопровождала обозначения собаки в речевой деятельности Андрюши. Английское *dog, doggy* появилось довольно рано – в 0;11, но в 1;2 было полностью вытеснено звукоподражательным *авав*, которое, в свою очередь, сменилось словом *собака*, а в 1;11 вновь “вернулось” английское *dog*, завершив, таким образом, формирование пары МФЭ *собака – dog*. Несомненно, в пассивном лексиконе мальчика это понятие было обозначено именно в 11 месяцев, а в активном лексиконе он в течение года сохранял для его обозначения то одну, то другую единицу, пока не начал использовать вновь, но уже имея соответствующий МФЭ в русском языке.

Предпосылки того, что Андрюша понимает разные средства обозначения одних и тех же объектов папой и мамой, наблюдались с 1;11. Об этом свидетельствуют высказывания типа: «*Мама – кродил (крокодил), papa – кродайл (crocodile)* (1;11); «*Мама – гулять, papa – walk*» (2;1) [Тотьмянина 2000: 78]. В 2;8 появились все признаки того, что Андрюша уже дифференцировал два словаря, так как он практически всегда отвечал на вопрос: “*Как это скажет papa?*”, правильно реагировал на просьбу: “*Иди и скажи это papa по-английски*”. Ребенок уже осознавал, что в его общении присутствуют два языка. Английской он иногда называл и непонятную для него речь, т.е. критерием различия двух языков стали особенности их понимания. Это разграничение связано с прагматическим аспектом дифференциации языков.

Таким образом, изучение дифференциации на лексическом уровне позволяет сделать вывод о том, что активный словарь детей на двух языках формируется отдельно в зависимости

от внешних условий, индивидуальных особенностей ребенка и объективных фонетических (артикуляторных) трудностей лексических единиц. На ранних этапах билингвального развития не дифференцирован только активный, но не пассивный словарь ребенка. Это подтверждается его адекватными реакциями на речь взрослых, говорящих на любом из двух языков. Следовательно, недифференцированность словаря отражается только на поверхностном уровне.

Согласно гипотезе постепенной дифференциации языков, второй этап двуязычного развития ребенка характеризуется как период единых грамматических правил при уже дифференцированных лексических системах [Volterra & Taeschner 1978: 312], что подвергается особенно сильному сомнению. По наблюдениям ряда лингвистов, эта гипотеза не подтверждается, поскольку уже на ранних этапах продуцирования речи дети используют грамматические правила, специфичные для каждого языка [Meisel 1989; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2005]. Это означает, что ребенок дифференцирует грамматику двух языков не после разделения лексических систем, а параллельно ему, т.е. дифференциация происходит одновременно на лексическом и грамматическом уровнях.

Факты ряда исследований [DeHouwer 1990; 1995; 2009; Lanza 1992; 1997] это положение подтверждают, хотя окончательные выводы делать пока рано. Необходимы сопоставления фактов разных билингвальных комбинаций, а также сравнение с речью одноязычных детей, чтобы ответить на вопрос о том, с чем мы имеем дело – со смешением языков на грамматическом уровне и отсутствием дифференциации или с возрастными процессами, характеризующими детскую речь на конкретном языке в определенный период развития. Если основные параметры усвоения грамматики – последовательность и средние возрастные показатели использования грамматических категорий в каждом из двух языков, – у билингвов и монолингвов совпадают, то можно говорить о раздельном развитии двух грамматик.

Попытки подтвердить зависимость частотности смешанных высказываний от их грамматической правильности и средней длины высказывания не дали ожидаемых результатов. Как указывает Ю. Майзель, анализируя примеры и выводы в работе У. Редлингера и Т. Парка [Redlinger & Park 1980], у детей эти показатели никак не коррелируют, а частотность кодовых переключений скорее зависит от последовательности применения принципа «один человек – один язык» [Meisel 1989: 19].

Полное совпадение даже средних показателей может проявляться недостаточно четко, поскольку ребенок-билингв не одновременно усваивает аналогичные грамматические категории, выражаемые в разных языках по-разному. Хронологическое несовпадение может привести к тому, что в течение некоторого времени ребенок использует показатели одного языка в речи и на другом языке, например, английский артикль с русскими существительными в единственном числе:

It's a стол.

Без взаимодействия языков при билингвальном развитии обойтись невозможно, поскольку двуязычный ребенок не является соединением двух одноязычных, его речь – это не речь двух монолингвальных детей. Одновременное усвоение двух языков предполагает их тесное взаимодействие, а отсюда – кажущаяся хаотичность в соединении единиц двух языков в речи ребенка.

В работах многих исследователей утверждается, что на начальных стадиях детская речь организована на основании семантико-прагматических принципов и лишь постепенно начинает соответствовать правилам грамматики. Поскольку на первой стадии речевого развития ребенка грамматические категории еще не усвоены, его высказывания в этот период на любом языке не имеют структурных различий. Полное усвоение грамматики, по мнению ученых, происходит до конца дошкольного возраста, но основные грамматические правила и категории ребенок умеет применять в возрасте трех лет и даже раньше [Tracy 2002; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2005]. К

трехлетнему возрасту, двуязычные дети уже четко различают лексику и грамматику двух языков.

Доказывая несостоятельность «односистемности» грамматического развития речи ребенка-билингва на начальных стадиях, Ю. Майзель на эмпирическом материале продемонстрировал, что дети способны использовать грамматические средства разных языков для выражения одного и того же смысла, что означает раннюю дифференциацию двух грамматических систем [Meisel 1989; 2007]. Он исследовал специфику порядка слов и согласование подлежащего, выраженного личным местоимением, со сказуемым в речи немецко-французских детей-билингвов на этапе двухсловных высказываний, в возрасте 1;11 – 2;7. Выяснилось, что эти грамматические особенности в немецких и французских высказываниях билингвов выражены даже с меньшим количеством ошибок, чем у детей-монолингвов. Ю. Майзель показал, что двуязычный ребенок уже при появлении первых двухсловных и трехсловных высказываний дифференцирует порядок слов в разных языках, начинает усваивать падежные формы, использовать глагольные окончания для выражения лица, числа, времени; используя подлежащее, выраженное личным местоимением, он согласует его со сказуемым в лице и часто – в числе. Из этого следовал вывод, что двуязычные дети опираются не только на семантико-прагматические стратегии, но раньше одноязычных начинают обращать внимание на формальные признаки лексем [Meisel 1989: 20-21]. Иногда дети дифференцируют две грамматики даже раньше, чем начинают использовать соответствующий порядок слов и соответствующие флексии [Meisel 1999: 21].

Материал нашего исследования в целом свидетельствует в пользу того, что две языковые системы развиваются отдельно, но поправки в этот вопрос вносят два взаимосвязанных фактора: время введения второго языка в общение и доминантность первого языка. Более позднее начало общения на втором языке не только сокращает объем воспринятой на нем инфор-

мации, но и вызывает активные процессы интерферентного воздействия доминантного языка на недоминантный.

Таким образом, дифференциация двух лексиконов начинается в речи ребенка-билингва приблизительно в 1;6 с появления первых межъязыковых функциональных эквивалентов (МФЭ) и завершается их преобладанием в общем лексиконе. Начиная использовать многословные высказывания, он применяет, хотя и с возрастными ошибками, грамматические правила каждого языка. Когда ребенок вырабатывает способность к спонтанному переводу (от 3;0 до 4;0), он уже вполне осознанно использует и словарь, и грамматику либо одного, либо другого языка.

На начальных этапах, избегая коммуникативных неудач, дети используют стратегию облегчения языковых усилий, в соответствии с которой выбирают те единицы и структуры двух языков, которые легче произносятся; это создает впечатление «смешения языков». На более поздних этапах билингвального развития, когда дифференцированы лексикон и грамматика, и ребенок не испытывает трудностей в произнесении звуков обоих языков, переключения кодов приобретают больше сходства с «взрослыми» переключениями и намеренно используются в речи для достижения определенного прагматического эффекта.

В коммуникативно-прагматическом аспекте дифференциация языков проявляется в предпочтении ребенком того языка, который помогает ему реализовать его коммуникативные интенции и который является эмоционально более привлекательным.

Литература

Тотьмянина Е.Л. Дифференциация языков на раннем этапе интенционального билингвизма // Criterion. Вып. IV. «Традиции в контексте русской культуры». – Череповец, 2000.

Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец, 2000.

Arnberg L. Remaining Bilingual: A follow-up study of four children exposed to English and Swedish in the home up to age

seven and a half // *Aspects of Multilingualism: Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism*. – Uppsala, 1987.

DeHouwer A. The acquisition of two languages from birth: A case study. – Cambridge: C.U.P., 1990.

DeHouwer A. Bilingual language acquisition // P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. – Oxford, 1995.

DeHouwer A. *Bilingual First Language Acquisition*. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.

Ervin-Tripp S. «Ask and it shall be given to you»: Children's requests // H. Byres (ed.), *Georgetown Round Table in Language and Linguistics*. – Washington, DC, 1982.

Genesee F. Early bilingual development: one language or two? // *J. of Child Language*. – Cambridge; N.Y., 1989, v. 16, № 1.

Lanvers U. Lexical growth patterns in a bilingual infant: occurrence and significance of equivalents in the bilingual lexicon // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1999, v. 2, № 1.

Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch? // *J. of Child Language*, 1992, v. 19, № 3.

Lanza E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. – Oxford: Clarendon Press, 1997.

Lindholm K. J. & Padilla A. M. Language mixing in bilingual children // *J. of Child Language*, 1978, v. 5.

Meisel J.M. Early differentiation of languages in bilingual children // K. Hyltenstam & L. Obler (eds.), *Bilingualism across the Life Span: In Health and Pathology*. – Cambridge, 1989.

Meisel J.M. The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars // 8th International Congress for the study of Child Language / Abstracts. – San Sebastian, 1999.

Meisel J.M. “The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?” // *Applied Psycholinguistics*, 2007, v. 28, № 3.

Müller N. Transfer in bilingual first language acquisition // *Bilingualism: Language and Cognition*. – Cambridge, 1998, v. 1, № 3.

Padilla A.M. & Liebman E. Language Acquisition in the bilingual child // *The Bilingual Review / La Revista Bilingue*, 1975, v. 2.

Quay S. The bilingual lexicon: Implication for studies of language choice // *J. of Child Language*, 1996, v. 22, № 2.

Redlinger W.E. & Park T.-Z. Language mixing in young bilinguals // *J. of Child Language*, 1980, v. 7.

Schlyter S. Language mixing and linguistic level in three bilingual children // *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*. – Stockholm, 1987, v. 7.

Swain M. Bilingualism as a first language: Doctoral thesis. – Irvine: Univ. of California, 1972.

Swain M.K. & Wesche M. Linguistic interaction: a case study of a bilingual child // *Language Sciences*, 1975, v. 37.

Syntactic interdependence in bilingual acquisition / Symposium // 8th International Congress for the study of Child Language / Abstracts. – San Sebastian, 1999.

Taeschner T. The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children. – Berlin: Springer-Verlag, 1983.

Tracy R. Growing (clausal) roots: all children start out (and may remain) multilingual // *Linguistics*, 2002, v. 40, № 4.

Tracy R. & Gawlitzek-Maiwald I. The multilingual potential in emerging grammars // *International J. of Bilingualism*, 2005, v. 9, № 2.

Vihman M.M. Language differentiation by the bilingual infant // *J. of child language*, 1985, v. 12.

Volterra V. & Taeschner T. The acquisition and development of language by bilingual children // *J. of Child Language*, 1978, v. 5.

©Чиршева Г.Н., 2010