

Г. Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический
Университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия),*

Н. РИНГБЛОМ

*(Стокгольмский университет,
г. Стокгольм, Швеция)*

УДК 81'246.2

ББК Ш1022

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА – СИМУЛЬТАННОГО БИЛИНГВА: ДВОЙНАЯ СИСТЕМА ИЛИ ЕДИНАЯ СИСТЕМА «ДРУГОГО РАЗВИТИЯ»?

Аннотация. Цель данной статьи – показать, что для детей – симультанных билингвов свойственно «другое развитие», чем для монолингвов. По всей вероятности, такие дети – не «двойные монолингвы», а дети с относительно единой системой «другого языкового развития». Эти дети создают свой вариант русского языка, где лингвистические инновации являются его важной составляющей, что полностью опровергает положение, что «ребёнок, постигающий два языка с рождения, обычно не делает ошибок, возникающих по причине влияния другого языка» [De Houwer 2005].

В фокусе внимания в первую очередь – русско-шведские симультанные билингвы. Благодаря стремлениям их родителей дети русский язык не утрачивают, а теряют лишь какие-то компоненты этого владения. Ребенок остается человеком с двумя родными языками, которые развиваются в постоянном взаимодействии, при этом сильный язык в большей степени влияет на развитие слабого, что приводит к лингвистическим инновациям как в лексике, так и в грамматике.

Ключевые слова: симультанные билингвы, русский язык, шведский язык, гипотеза раздельного развития и взаимозависимости, дифференциальное развитие.

Речевое развитие детей-билингвов всё больше привлекает к себе внимание исследователей в последние годы, поскольку, в связи с различными миграционными процессами, во всем мире увеличивается количество таких детей. В данном исследовании в фокусе внимания в первую очередь – русско-шведские дети,

являющиеся симультанными («одновременными») билингвами.

Материалом исследования послужили: 1) результаты проводившегося нами сопоставительного экспериментального исследования лексикона симультанных русско-шведских детей-билингвов, проживающих в Швеции (10 детей) в сопоставлении с лексиконом проживающих в России русскоязычных детей-монолингвов (10 детей), проживающих в России детей-инофонов с родным таджикским, киргизским и др. языками (10 детей) и проживающих в Швеции русско-шведских детей – последовательных билингвов с изначальным русским родным языком (10 детей), проведенное на основе [Naman et al 2015]; 2) результаты исследования, проведенного на основе теста MAIN [Gagarina et al 2012]; 3) данные спонтанной речи русско-шведских детей-билингвов (симультанных), проживающих в Швеции, и русскоязычных детей-монолингвов, проживающих в России.

Под симультанными билингвами в данном исследовании в основном имеются в виду дети из смешанных русско-шведских семей, проживающих в Швеции. Наиболее частой является ситуация, когда мать ребенка – русская женщина, вышедшая замуж за шведа. Эти дети с самых первых дней получают двуязычный инпут: мать разговаривает с ребенком по-русски, а отец – по-шведски. Казалось бы, в таком случае русский язык должен оказываться для ребенка более сильным: мать проводит с ребенком обычно больше времени, чем отец (недаром первый, главный для ребенка язык часто называют “mother’s language”). Однако в реальности ситуация обычно оказывается противоположной: несмотря на то, что на самых ранних этапах речевого развития ребенка мать проводит с ним больше времени, чем отец, сильным для ребенка, напротив, оказывается не русский, а шведский язык. Это связано с тем, что доминантным для шведского общества является именно шведский язык: чем больше ребенок общается не только с матерью, но и с другими людьми, тем больший инпут на шведском языке он получает. Кроме того, общение между взрослыми людьми в таких семьях также обычно осуществляется на шведском. Как уже было отмечено выше, в основном родители в смешанных семьях используют страте-

гию «один человек – один язык», однако иногда используется и стратегия «один человек – одна среда» (один язык дома – русский, а другой на улице – шведский). Такая стратегия, однако, не всегда является успешной, особенно если ребёнок чувствует, что родители стесняются русского языка, когда выходят на улицу (см. [Копчевская-Тамм 2000], [Рингблом и др. 2018]).

Всё это приводит к тому, что именно русский язык оказывается для таких детей слабым – в том смысле, что он является языком в основном только домашнего общения, и то – только с матерью²³. Помимо всего прочего, матерям приходится много работать, и детей с раннего возраста (часто уже с года или полутора лет) отдают в детский сад, где ребёнок проводит большую часть своего дня (нередко с 8 до 16–17 часов). Разумеется, во многих семьях стремятся сохранять русский язык, дети посещают кружки и воскресные школы русского языка, однако в детских садах и школах общение происходит на шведском, и русский язык ребенка уже с самого раннего его возраста подвергается аттриции, постепенно утрачивается под влиянием доминантного языка окружения – шведского языка.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что, благодаря стремлениям родителей, дети русский язык не утрачивают, теряя лишь какие-то компоненты этого владения. Ребенок остается билингом – человеком «с двумя родными языками» (в данном случае – шведским и русским), и эти языки развиваются в постоянном взаимодействии, в котором особенно существенно влияние доминантного языка на развитие слабого, что приводит к лингвистическим инновациям как в лексике, так и в грамматике: *это я som делала это* (som – которая [шв]) – одна из любимых фраз Юли, которая впоследствии превратилась в «это я, которая это сделала», «это я, которая нарисовала это».

В научной литературе, посвященной речевому развитию детей-билингвов, существует два диаметрально противоположных мнения по вопросу развития симультанных билингвов. Так,

²³И – при наличии таковых – в некоторых семьях еще и с сиблингами – братьями/сестрами.

часть исследователей полагает, что в языковом сознании детей формируется как бы двойная система. Они утверждают, что у такого ребенка есть две независимые языковые системы, не переплетенные между собой: теория автономного (раздельного) развития [De Houwer 1990; Meisel 1989]. При таком подходе получается, что симультанный билингв – как бы «двойной монолингв»: он владеет двумя независимыми языковыми системами. Теория раздельного развития, однако, не уточняет, при каких обстоятельствах возможно такое формирование билингвизма. Данная теория не учитывает также и доминантности одного из языков.

Существует и иная точка зрения – теория постепенной дифференциации, предполагающая, что развитие двух систем происходит взаимозависимо (см. например [Volterra and Taeschner 1978]). Сторонники такой теории считают, что дети начинают с использования одной лексической системы, включающей слова из обоих языков и одних и тех же грамматических правил, которые ребёнок конструирует на основе двух языковых систем. Однако даже ранняя дифференциация не исключает интерференции двух языковых систем. Процесс усвоения языков скорее всего не будет происходить так же, как у монолингвов, ввиду доминантности одного из языков, так как один язык не будет являться доминантным языком страны.

Симультанные билингвы – это дети с «другим развитием» («divergent development») – если сравнивать их с монолингвами. Речевое развитие симультанного билингва иное, чем у детей-монолингвов, поскольку в его языковом сознании переплетаются и взаимодействуют две языковые системы. В литературе и раньше были описаны случаи различия между развитием слабого и сильного языков в случае несбалансированного двуязычия (см., например, [Yip and Matthews 2000]). В раннем материале Юли (2 года) тоже были обнаружены случаи трансфера: *Юлия умная kissa* (duktig på att kissa = хорошо умеет писать, то есть делает это сама); *Это не fickans hund* [это не собака девочки]; *Это кто-тос annans* [это (собака) кого-то другого]; *покакала* (использовалось даже в шведском контексте в садике, когда ребёнок был «готов»), при этом слово «*какать*» в инфинитиве ис-

пользовалось только по-шведски (1.10 – 1.11). Даже в 5 лет ребёнок по-прежнему говорил *кто-тос* [pãgons шв] *носок*, *кто-тос* [pãgons шв] *нюкель* [ключ].

Мы в своих исследованиях последнего времени пытались найти подтверждения и опровержения для обеих научных позиций. Разумеется, имеют место какие-то факты в пользу обеих из них (что будет обсуждаться ниже), однако в основном собранные нами данные свидетельствуют в пользу второй из указанных позиций. Представляется, что речевое развитие детей, с самого раннего возраста осваивающих в качестве родных два языка, протекает не совсем так, как у детей-монолингвов.

Данное утверждение базируется, в первую очередь, на том, что, с нашей точки зрения, у симультанных билингвов с самого раннего возраста – иное, чем у детей-монолингвов, восприятие соотношения реалий окружающей действительности и их языкового обозначения. Это иное восприятие реалий осуществляется в особенностях их речи (лингвистических инновациях – по С. Н. Цейтлин).

Известно, что дети на самом раннем этапе, поняв, что «предметы имеют имена», склонны считать нормой одно-однозначное соответствие между объектом и именем. На самой ранней стадии они даже не осознают сигнификативный компонент значения слова; все наименования предметов для них – суть их личные имена: *Стол* – «личное имя» стола в комнате (единственного), а стол в другой комнате – уже не *стол* (подробнее см. [Доброва 2014]), равно как *Катя* – личное имя сестры ребенка. В дальнейшем, благодаря механизму генерализации, ребенок, естественно, осознает одноименность предметов, относящихся к определенному классу, и в его сознании формируется не только денотативный, но и сигнификативный компонент значения слова. Однако стремление ребенка к однозначному соотношению объекта и его наименования на этом вовсе не завершается. Проявляется это обычно в двунаправленном процессе отказа от неоднозначного соответствия означаемого и означающего.

Так, с одной стороны, дети «не любят» многозначность слов. Например, Алеша Д. (3 г.), его мать и бабушка находятся на кухне; из ванной комнаты раздается какой-то грохот, мать ре-

бенка бежит выяснять, в чем дело, возвращается и успокаивает остальных: «Всё в порядке, это мыльница полетела» (имеется в виду, что пластмассовая мыльница на «присоске» с грохотом упала в раковину). Ребенок невероятно удивляется, убегает в ванную комнату, возвращается и говорит: *Да нет, она не полетела, она упала*. Налицо непонимание ребенком переносного значения слова *полететь* ('упасть'), равно как и нежелание принять возможность существования у слова *полететь* иного, не известного еще ребенку, значения. О таком отношении ребенка к многозначности слов пишет С. Н. Цейтлин: «Дети, как мы знаем, строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т.е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. А проявления асимметрии они принять никак не могут» [Цейтлин 2000: 199].

С другой же стороны, дети «не любят» и возможность двоякого обозначения одного и того же факта или объекта действительности. Так, И. Кларк [Clark 1987] говорит о том, что дети уже на ранних стадиях предполагают, что две разные формы должны быть семантически различны. На это, ставшее уже хрестоматийным, утверждение И. Кларк опираются многие современные исследователи. Так, Е. Трибушинина [Tribushinina 2015] объясняет отсутствие у детей раннего возраста склонности к синонимам именно этой особенностью детской речи.

Итак, в онтолингвистике прочно утвердилась точка зрения, что дети на ранних этапах речевого онтогенеза всячески («с двух сторон») стремятся к установлению одно-однозначного соответствия между планом выражения и планом содержания.

Однако если вдуматься, всё сказанное относится исключительно к детям-монолингвам. У детей – симультанных билингов – ситуация совсем иная. Как может ребенок-билингв полагать, что у одного факта действительности – только одно языковое обозначение, если он с самого начала привыкает к мысли, что мать и отец называют одно и то же по-разному (на разных языках)?

Сказанное вовсе не исключительно умозрительное заключение. Вот уже упоминавшаяся выше Юля (симультанный русско-

шведский билингв) в возрасте 1.9 пытается объяснить отцу (шведу), что у нее с ноги упал носок: *Паль!* (Папа не реагирует). *Упаль!* (Папа не реагирует). *Упала!* (Папа не реагирует). *Ramla* (sc. ramlade) – (Папа реагирует). Обратим внимание на два обстоятельства. Во-первых, в столь раннем возрасте ребенок легко осуществляет переключение языкового кода – с русского на шведский (что в «классической» психолингвистике считается малодоступным для столь маленьких детей). Во-вторых, девочка (ей всего 1.9) с исключительной легкостью перебирает варианты формы глагола: сначала возникает глагол, маркированный только в отношении времени (*паль*), затем добавляется отчетливая маркировка совершенного вида (*упаль*), а затем появляется и (неверная в данном случае) маркировка то ли женского, то ли среднего рода (*упала*) – видимо, по принципу «может быть, хоть так папа поймет меня». Иными словами девочка (симультантный билингв) уже в 1.9 безусловно осознает, что применительно к одному и тому же факту действительности (падению носка) может быть использовано очень большое количество языковых соответствий, причем, в том числе, на разных языках. Этот же ребёнок (1,8) пытается объяснить, что она упала: *я пала... я упала... я падла* (*падла* здесь скорее всего подвергшаяся слоговой элизии форма от «падала»).

Если сравнить этот факт с приведенными выше фактами склонности детей-монолингвов раннего возраста к исключительно однозначному соответствию означаемого и означающего, можно видеть, насколько «иным» («другим») оказывается речевое развитие (причем в базовых, «сущностных» аспектах этого развития) ребенка симультанного билингва – в сравнении с речевым развитием детей-монолингвов.

Указанное «иное» (чем у монолингвов) восприятие с самого раннего возраста соотношения означаемого и означающего симультантными билингвами приводит к далеко идущим последствиям.

В первую очередь эти последствия затрагивают область лексической семантики. Обнаруживается, что для ребенка – симультанного билингва, в отличие от монолингва, не так важно, как обозначить некий факт действительности. Имеется в виду в

данном случае не то, что они могут, не зная слова, заменить мероним холонимом (вместо *хвост – кошка*), гипоним согипонимом (вместо *апельсин – мандарин*) и др., – это делают все дети, не только симультанные билингвы. Вопрос заключается в том, что, в отличие от других детей, симультанные билингвы не видят в этом особой беды. Более того, эти дети часто считают русский язык своим родным языком и очень не любят, когда их исправляют: *Я говорю по-моему* (Юля, 9 лет); *«нет у меня проблемоф»* (Сюзи, 12 лет). Даже если взрослый исправил ошибку, дети всё равно пытаются отстоять свою инновацию:

Юля: *У меня только два хороших друзей.*

Мама: *Друга!*

Юля: *Но они же не мальчики! Поэтому нельзя сказать "друга"!*

Некоторые мамы двуязычных детей, с которыми проводилось тестирование, отмечали следующее: если ребенка постоянно исправлять, то он вообще перестанет говорить. Аналогичная опасность наблюдалась и у Юли. Это их язык и они не терпят исправлений. Однако часто шведский язык начинает доминировать в такой степени, что ребёнку становится все труднее и труднее извлечь из русскоязычного инпута какое-то слово или конструкцию, потому что общение вокруг него в основном происходит по-шведски. Возможно, именно поэтому ребенок начинает быть весьма терпимым к собственным ошибкам в русском языке, в том числе – к замене слова другим, из той же тематической группы.

Вот мальчик рассказывает (по картинкам) о козленке: *Маленький **барашек** тонет. Мама спешит ей помочь. Потом пришла лиса, очень любила и она подождала, пока **козлёнок** не вытащился* (А. 6,7). Обратим внимание на то, как мальчик легко называет одного и того же детеныша животного то барашком, то козленком. При этом, даже вспомнив нужное слово, симультанный билингв может вскоре вновь назвать животное неверно. Создается ощущение, что такому ребенку не кажется особенно принципиальным, как именно назвать животное – козленком или барашком, лишь бы как-то (приблизительно) его обозначить.

Подобная неточность использования слов наблюдается и в спонтанной речи симультанных билингвов. Имея, вследствие

недостаточности инпута, не очень обширный словарный запас и теряя в ходе аттриции способность своевременно извлекать слово из пассивного лексикона, что приводит к очень большому «зазору» между пассивным и активным лексиконом (подробнее об этом см. [Доброва, Рингблом 2017]), симультанные билингвы легко заменяют слова другими словами той же тематической группы: *барашек* = *козлёнок* = *овечка* = *козлик* = *ослик*.

Весьма существенным представляется то обстоятельство, что нестрогое обращение с языковыми знаками у симультанных билингвов распространяется не только на область лексической семантики, но и на грамматику.

В эксперименте это проявляется, в частности, в том, что симультанные билингвы на вопрос экспериментатора типа «Что сделал этот мальчик?» легко дают ответ с помощью глагола несовершенного вида, а на вопрос, содержащий глагол несовершенного вида – ответ в виде глагола совершенного вида. Нам уже приходилось обсуждать [Там же], что такие ответы скорее всего не говорят о том, что симультанные билингвы не понимают разницы между глаголами совершенного и несовершенного вида, поскольку дают такие ответы именно в тех случаях, когда имеется противоречие (изначально не планировавшееся составителями эксперимента) между тем, что изображено на картинке, и тем, как сформулирован вопрос. Например, на картинке изображено, что некий человек крадёт из сумочки женщины кошелек (действие происходит в данный момент, процесс еще не завершен), а вопрос сформулирован: «Что он сделал?». Симультанные билингвы нередко отвечают *Крадёт* (несов. вид). Когда же изображенное на картинке и формулировка вопроса совпадают, таких ответов они не дают. Следовательно, проблема заключается не в том, что симультанные билингвы смешивают глагольный вид²⁴. Проблема – в том, что, в отличие от мо-

²⁴ Мы полагаем, что отсутствие у симультанных билингвов ошибок в выборе вида глагола при совпадении изображения и формулировки вопроса доказывает, сколь рано, на сколь ранней стадии осваивается вид, поскольку эти дети в основном находятся под сильным воздействием русского языка (с его

нолинггов, которые не дают таких ответов практически никогда, симультанные билингвы более склонны опираться на то, что они видят, и проявляют заметное «равнодушие» к виду глагола, прозвучавшего в вопросе экспериментатора.

В спонтанной речи «равнодушие» симультанных билинггов к грамматическим формам проявляется в том, что они подряд, в рамках одного и того же высказывания, могут использовать в отношении одного и того же действия глаголы, различающиеся по значению. Так, Юля (13 л.) рассказывает: *Я обожаю забивать голы и бежать. ... И я обожаю бежать сама, с мячом, мчусь быстро, когда люди сзади меня бегают, чтобы меня взять* – здесь явное неразличение (и потому использование в одинаковых функциях) глаголов «бежать» (действие, направленное в одну сторону, однократное) и «бегать» (действие, направленное в разные стороны, многократное). Эти же дети используют в одном и том же высказывании подряд, как равнозначные, в одном и том же значении различные предложно-падежные формы: *Они еле-еле буквы знают по-русскому. ... Мы нормально говорим по-русски. Мы говорим по-русскому дома, мы говорим по-русски с сестрами, братьями...* – очевидно, что Юле всё равно, какую из этих форм (*по-русски* или *по русскому*) использовать: она слышала и *говорить по-русски*, и, очевидно, что-то типа *задано по русскому*.

Представляется, что все отмеченные факты, обусловленные отсутствием изначальной установки симультанного билингва (в отличие от монолингва) на единственное одно-однозначное соответствие между означающим и означаемым, свидетельствуют о существенном, принципиальном отличии в языковом развитии симультанных билинггов от монолингвов.

Вместе с тем, даже выявление факта наличия «другого развития» у симультанных билингвов вовсе не снимает следующий вопрос: как сосуществуют в сознании такого ребенка две языковые системы? Вопрос заключается в том, независимы ли эти две системы друг от друга или же взаимосвязаны.

обязательной маркировкой различий в виде) только на самых ранних этапах речевого развития – подробнее об этом см. [Рингблом, Доброва 2017].

Ответ на этот вопрос не представляется однозначным. С одной стороны, полученные нами данные свидетельствуют в пользу того, что эти две системы сосуществуют отдельно одна от другой. Об этом свидетельствует то, что русско-шведские симультанные билингвы, отвечая на вопросы эксперимента о том, что изображено на картинке, не зная русского слова или не актуализировав его достаточно быстро, относительно редко прибегали к замене русского слова шведским эквивалентом. Так, в нашем эксперименте русско-шведские билингвы не очень часто вставляли шведские слова, когда не могли вспомнить русских слов (27 таких замен существительных из 320 возможностей и 12 замен глаголов из 320 возможностей). Не зная русского слова, они либо пытались объяснить его значение, используя средства русского языка (например, не зная слова *доить*, но понимая суть изображенного действия, они говорили, что женщина *выдавливает из коровы молоко, берет от коровы молоко* и т.п.), либо чаще всего просто отказывались от ответа, даже, по видимому, зная шведский эквивалент. Представляется существенным, что так вели себя именно русско-шведские билингвы, проживающие в Швеции. Аналогичным образом (не прибегая к помощи своего другого языка) вели себя и дети-инофоны в России, но в этом случае такое поведение легко объясняется тем, что эти дети прекрасно осознают, что экспериментатор не знает этого (другого) языка – таджикского, киргизского и т.д.

С русско-шведскими билингвами, проживающими в Швеции, – ситуация иная. Эти дети безусловно знают, что проводящий эксперимент человек владеет также и шведским языком. Тем не менее, дети не очень часто прибегают к своим знаниям шведского языка (которое у большинства опрошенных детей существенно лучше, чем знание русского языка). Представляется, что это свидетельствует о том, что дети отчетливо понимают, что от них ждут ответа именно по-русски. Подобная несклонность к замене слов одного языка словами другого языка свидетельствует скорее всего в пользу того, что эти две языковые системы существуют для ребенка порознь, не совместно.

Однако в нашем распоряжении есть и факты, свидетельствующие о противоположном. Так, в спонтанной речи русско-

шведские симультанные билингвы с легкостью постоянно меняют языковой код, используя в рамках одного высказывания то русские, то шведские слова: *я очень долго имела smink* [косметику]. *På gympatävlingen* [на соревновании по гимнастике] *посмотри пога* [внимательно], *чтобы они не sminka mig* [красили меня], *а то весь kropp* [тело] *чувствуется, что он kär upp* [разрезают]; *я не видела ни одну собаку есть i skålen* [из миски] (Юля, 9 лет). В последнем примере мы видим также, что ребёнок заимствует из шведского языка и переносит в русскоязычное высказывание часто используемую в шведском языке конструкцию «видеть кого-то делать что-то» [se någon göra något]. Более того, владея на достаточно свободном уровне и другим языком, неродным (в частности, английским) дети могут вести беседы на невероятной смеси двух или трех языков.

Вот пример из разговора Вики и Юли, когда Юля рассказала Вике, что написала рассказ про убийство.

*Что за возраст? Потому что есть же trotsålder когда вот ну в десять лет samlarålder. Ты знала, что есть a thing – samlare! Почему я samlade på snusdosor, muffins и всё... наша учительница сказала, что у неё två säckar med kapsyler, потому что её сын samlade kapsyler. Есть samlaråldern, что все detu går igenom: vissa mer, vissa mindre, ну я, конечно, mer, потому что я samlade всё. И есть ålder, когда пишешь noveller про död*²⁵.

Создается впечатление, что симультанному билингву проще переключить языковой код, чем искать вовремя не актуализированное русское слово. Если такой билингв уверен в том, что собеседник его поймет, он использует слово из любого извест-

²⁵ «Перевод» со смеси языков на русский язык: Что за возраст? Потому что есть же такой возраст, когда вот ну в десять лет «коллекционерный возраст». Ты знала, что есть такой феномен – коллекционер! Почему я собирала коробки от табака, кексы и всё... наша учительница сказала, что у неё два мешка с крышечками, потому что её сын собирал крышечки. Есть «коллекционерный возраст», что все дети проходят: кто больше, кто меньше, ну я, конечно, больше, потому что я собирала всё. И есть возраст, когда пишешь новеллы про смерть.

ного и ему и собеседнику языка. Это отличает языковое поведение таких билингвов от языкового поведения монолингвов (у которых, впрочем, нет таких проблем с извлечением слова из пассивного лексикона, поскольку активный лексикон у них существенно ближе к пассивному, чем у симультанных билингвов) и потому также свидетельствует о «другом» языковом развитии таких детей. Кроме того, подобное постоянное смещение языковых кодов свидетельствует о том, что различные языковые системы существуют в сознании таких билингвов не изолированно, они определенным образом взаимопереплетены и могут выполнять компенсаторную функцию по отношению друг к другу.

Есть в нашем распоряжении и еще один факт, свидетельствующий о взаимосвязи языковых систем в сознании симультанных билингвов. Как отмечалось выше, в целом эти дети, не зная или не сумев вовремя актуализировать нужное русское слово, были не очень склонны в эксперименте заменять слова их шведскими эквивалентами. Однако ситуация совершенно менялась, когда дело касалось слов, похоже звучащих по-русски и по-шведски. Так, детям требовалось назвать линейку (по-шведски - linjal), лестницу (по-шведски – trappa – ср. с русским трап) и кенгуру (по-шведски - kengru). Что касается этих слов, дети гораздо чаще и охотнее заменяли их шведскими эквивалентами или создавали «общее» слово (*трапочка* в значении ‘лестница’). По-видимому, это свидетельствует о том, что при близости звучания слов в разных языках языковые знаки существенно чаще подвергаются конвергенции. Это приводит к мысли, что раздельность/совместность существования в языковом сознании симультанного билингва двух языковых систем может варьироваться – в зависимости от близости самих языков. Сказанное, конечно, требует отдельного изучения – в частности, при исследовании речевого поведения детей-билингвов с близкородственными языками (а также, возможно, с языками, совсем далекими друг от друга).

Таким образом, в целом результаты нашего исследования в существенно большей степени свидетельствуют в пользу того, что для детей – симультанных билингвов свойственно «другое

развитие», чем для монолингвов. По-видимому, такие дети – не «двойные монолингвы», а дети с (относительно) единой системой «другого языкового развития». Эти дети создают свой вариант русского языка, где лингвистические инновации являются его важной составляющей. Это положение полностью опровергает тезис де Хувер о том, что «ребёнок, постигающий два языка с рождения, обычно не делает ошибок, возникающих по причине влияния другого языка» [De Houwer 2005].

ЛИТЕРАТУРА

Доброва Г. Р. Личные имена в детской речи: процесс освоения // Вопросы ономастики 2014, № 2 (17).

Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е. Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? // Проблемы онтолингвистики–2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. – СПб., 2017.

Копчевская-Тамм М. Об одной русско-шведской двуязычной семье: взгляд изнутри // Протасова Е. (ред.). Helsinki, 2000.

Рингблом Н., Доброва Г. Р. О некоторых особенностях освоения глагольного вида русско-шведскими детьми-билингвами: к вопросу о специфике «херитажного» языка // Международная научная конференция «Русский глагол» (50-летию выхода в свет книги А. В. Бондарко и Л. Л. Буланина). – СПб., 2017.

Рингблом Н., Забродская А., Карпова С. Вызовы для стратегии «Один родитель – один язык»: из опыта двуязычных семей в Швеции, Эстонии и на Кипре // Никунласси, А., Протасова Е. (ред.) Многоязычие и семья. Retorika, Berlin. 2018.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000.

Clark E. V. The Principal of Contrast: A constraint of acquisition // B. MacWhinney (Ed.), Mechanisms of Acquisition. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

De Houwer A. The Acquisition of two languages: a case study. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

De Houwer A. Bilingualism: an interview with Annick De Houwer, 2005: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_interview_de_houwer.pdf

Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., et al. Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). ZAS papers in linguistics 56. – Berlin, 2012.

Haman E., Luniewska M., Pomiechowska B. Designing Cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children // *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment.* Bristol. 2015.

Meisel J. Early differentiation of languages in bilingual children” // *K. & L. Obler (eds): Bilingualism across the lifespan: in health and pathology.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Tribushinina E. The Role of Paradigmatic Semantic Relations in Adjective Acquisition: Evidence from Two Russian-Speaking Children // *Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition»* (eds. E. Tribushinina, M. D. Voeykova and S. Noccetti). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2015.

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

Yip V. & Matthews, S. Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child // *Bilingualism: language and cognition* 2000, 3(3).

©Доброва Г. Р., 2018

©Рингблом Н., 2018