

12. Mak Whinney B. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 204 p.

13. Meisel J. The simultaneous acquisition of two first languages // Trends in Bilingual Acquisition / eds. J. Cenoz, F. Genese. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 11–42.

Н. Рингблом, С. В. Карпова

ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВОВ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В ШВЕЦИИ И НА КИПРЕ

Основной целью исследования является сравнительный анализ нарративов русско-шведских и русско-греческих билингвов с нормальным речевым развитием. В статье рассматриваются особенности составленных детьми текстов, сходства и различия индивидуально использованных нарративных стратегий, анализируются языковые инновации разных типов и приемы, которыми пользуются дети при недостатке лексических или грамматических средств. Дается ответ на вопрос, является ли нарративное поведение билингвов в Швеции и на Кипре схожим, а значит, универсальным, независимым от языка и страны проживания или, наоборот, оно зависит от доминантного языка и языкового окружения: многие стратегии не зависят от доминантного языка, а являются универсальными, характерными для херитажных носителей в целом. Так как усвоение языка происходит в определенном контексте, инпут является во многом ограниченным теми ситуациями, с которыми ребенок сталкивается в своей повседневной жизни.

Ключевые слова: двуязычные дети, херитажный язык, нарративы, доминантный язык, инновации.

N. Ringblom, S. Karpova

NARRATIVES OF BILINGUAL CHILDREN IN SWEDEN AND CYPRUS

The main goal of the research is to compare the narratives of typically developing Russian-Swedish and Russian-Cypriot Greek bilingual children. The peculiar features of texts produced by the children are analysed in the article along with the similarities and differences in the children's individual narrative strategies, as well as language innovations of different types and the methods the children use when lacking lexical and grammatical means. The researcher attempted to determine whether narrative production in bilingual children in Sweden and in Cyprus is similar and thus universal and is not affected by the country of residence and dominant language of the society, or if it depends on the dominant language and linguistic environment. It is established that many strategies do not depend on the dominant language, but are universal and characteristic of heritage children. Since the children acquire language in a particular context, the input is limited to the situations of their everyday lives.

Keywords: bilingual children, heritage language, narratives, dominant language, innovations.

Введение

Швеция и Кипр стали новым домом для многих россиян и, как показало наше исследование (Ringblom N., Karpova S., Zabrodskaja A. 2017*), многие из них стара-

ются интегрироваться в новую страну проживания, создать семью и воспитать детей. В Швеции проживает около 20 000 русскоговорящих. Русскоговорящая община на Кипре составляет около 100 000 человек**.

Дети русскоговорящих иммигрантов вынуждены осваивать одновременно два языка. Русский язык развивается часто в условиях недостатка инпута, под влиянием доминантного языка (в данном случае шведского или кипрского диалекта / греческого языка). Таких детей в науке принято называть «херитажными» носителями (heritage speakers), а их язык — херитажным [4] (или эритажным [2]) языком (heritage language).

Исследование херитажного языка привлекает на сегодняшний день внимание все большего количества ученых [6, 23, 29], нарративы детей-херитажников являются одной из самых актуальных тем исследований, так как позволяют в целом изучить языковую компетенцию ребенка. Первые нарративы появляются у детей довольно рано и являются своего рода «мостом» между устным и письменным языком [25]. Нарратив ребенка дает нам возможность в одном и том же задании оценить как лексический уровень развития, так и грамматический. При этом нарративы, безусловно, дают ценную информацию и о способности ребенка к связной речи. Предлагаемое задание должно быть интересным (ребенок должен *хотеть* рассказать историю) и посильным (ребенок должен в достаточной степени владеть русским языком, чтобы создать на нем текст). Иначе создание нарратива становится невозможным, ребенок может отказаться от выполнения задания.

Цель и задачи исследования

Основной целью данного исследования является сравнительный анализ нарративов русско-шведских и русско-греческих билингвов с нормальным речевым развитием, проживающих в Швеции и на Кипре. Мы постараемся понять особенности нарративов детей, для которых русский язык является херитажным, и посмотреть на черты сходства и различия в использованных детьми нарративных стратегиях. Мы не

только фиксируем основные особенности нарративов детей, но и пытаемся объяснить причину возникновения наблюдаемых нами явлений.

С помощью качественного анализа мы постараемся выяснить, является ли девиантное нарративное / коммуникативное поведение билингвов в Швеции и на Кипре схожим, а значит, универсальным, независимым от языка и страны проживания или, наоборот, оно зависит от доминантного / сильного языка и языкового, культурного и социолингвистического окружения.

Нашей целью будет рассмотрение как ошибок (лексических, грамматических, семантических и фонетических), или «инноваций», то есть отклонений от речевой нормы (терминология С. Н. Цейтлин [14, 15]), так и стратегий, которыми пользуются дети при недостатке лексических или грамматических средств. Принимая участие в эксперименте, ребенок оказывается поставлен в определенные условия, ограниченные рамками теста, и, в отличие от ситуации спонтанной речи, должен использовать слова и выражения, которые от него требуют конкретный эксперимент. В спонтанной коммуникации дети часто выбирают знакомые им слова и выражения, однако в ситуации теста перед ними стоит совершенно другая задача: они должны обозначить в речи предметы, названий которых не знают, не помнят или не могут вовремя извлечь из своего ментального лексикона.

Материал для данного исследования был собран с помощью специального инструмента для сбора нарративов MAIN [19], в котором детям предлагаются два рассказа для пересказа и две серии сюжетных картинок для самостоятельного создания рассказов (подробное описание эксперимента дано ниже). Для анализа было рассмотрено 23 рассказа / пересказа русско-шведских билингвов и 23 рассказа / пересказа русско-греческих билингвов.

Стратегии двуязычных детей при недостатке словарного запаса: история изучения вопроса

При изучении ребенком нового слова ему нужно не только понять связь между его формой и содержанием, но также понять, как это слово можно комбинировать с другими словами и словоформами и какие синтаксические роли оно может выполнять в предложении [18]. Словарный запас двуязычного ребенка чаще всего распределен между двумя языками, и если принимать во внимание словарный запас в обоих языках, то он обычно соответствует размеру словарного запаса у монолингвов [28].

Г. Р. Доброва и Н. Рингблом [4] на примере русско-шведских детей-билингвов показали, что у них имеется существенный «зазор» между пассивным и активным лексиконом. Дети-билингвы понимали по-русски гораздо больше слов, чем могли произнести самостоятельно, что существенно отличало их от детей-монолингвов. Исследуя впоследствии стратегии компенсации лексического дефицита двуязычными детьми, авторы сосредоточили внимание на том, как вели себя дети в ситуации, когда они либо не знали нужного слова, либо не могли его вовремя актуализировать.

При исследовании словарного запаса ребенка с помощью теста CLT [21] Г. Р. Доброва и Н. Рингблом, так же как и Karaluková & Slančová [22], пришли к выводу, что дети-билингвы (как и монолингвы) были склонны заменять одни слова другими, например, меронимы — холонимами (*кошка* — *хвост*) или согипонимами (*мандарин* — *апельсин*). При этом дети пытались объяснить незнакомое слово. Однако билингвов от монолингвов отличали характерные замены более поздних этапов речевого онтогенеза. Для детей-монолингвов не была, например, характерна стратегия замены согипонимов друг другом в рамках одного и того же высказывания (см. ниже). Авторы заметили, что стратегия вставки слов из шведского языка также не была характерна

для детей-билингвов в ситуации теста, однако часто встречалась в спонтанной речи. В проведенном эксперименте было обнаружено лишь 27 замен существительных шведскими словами из 320 возможных и 12 таких замен глаголов из 320 возможных. Авторы объяснили это тем, что в эксперименте ребенок осознавал, что от него ждали именно русского слова, и использовал шведское слово только в крайнем случае. Стратегия замены русского слова словом из родного языка также не была характерна для детей-инофонов, проживающих в России. Ребенок осознавал, что от него ждали русское слово, и родной язык использовал лишь в крайнем случае или же когда слова звучали похоже на обоих языках: *kängru*, *linjal*. Однако авторы работы рассмотрели поведение русско-шведских билингвов только в ситуации тестирования на словарный запас и лишь частично затронули речевое поведение русско-шведских двуязычных детей при создании нарративов, не рассматривая его подробно. Было отмечено использование детьми-билингвами согипонимов в более старшем возрасте, чем детьми-монолингвами. Двуязычным детям было как будто все равно, какой из согипонимов использовать.

В результате обработки результатов эксперимента возник вопрос: характерна ли такая стратегия только для русско-шведских билингвов или же она встречается и у других детей, в других странах? Для ответа на этот вопрос и были проанализированы как нарративы русско-шведских детей, так и нарративы русско-греческих детей, проживающих на Кипре.

О ТРУДНОСТЯХ ОСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно из предыдущих исследований, освоение русских падежных форм часто сопряжено с большими трудностями, так как каждый падеж обладает большим семантическим потенциалом. Кроме того, при сочетании с предлогами падежные формы начинают выражать еще большее

количество значений [13]. Русские окончания имен существительных выражают грамматические значения падежа, числа, рода, и парадигмы включают большое количество омонимичных форм. Одна и та же флексия используется для маркирования разных падежей в разных склонениях [16].

Русские дети-монолингвы к трем годам свободно конструируют словоформы и практически не ошибаются, заменяя одну падежную форму другой. Дети-херитажники, для которых русский является родным, но не доминантным, напротив, испытывают трудности при усвоении предложно-падежных конструкций [9, 10, 11, 30].

Что касается освоения категории рода носителями типологически разных языков, то успешность ее освоения в L2 связана с наличием и характеристиками категории рода в L1 (или доминантном языке; в нашем случае — шведском и греческом). Если в доминантном языке детей присутствует категория рода, то они более успешно справляются с согласованием по роду и в L2, нежели носители языков, где отсутствует категория рода [27]. Что касается вида глагола, то у детей, для которых русский язык является родным, практически отсутствуют ошибки в выборе вида [3, 14], в то же время у людей, изучающих русский язык как второй, эти ошибки очень стойкие. Г. Р. Доброва и Н. Рингблом [5] показали, что для последовательных билингвов, которые сначала осваивали только русский язык, глагольный вид сложности не представлял, так как он осваивается на очень ранних этапах. Однако у симультанных билингвов, так же как у детей с русским неродным, проблемы с видом существовали. На ранних этапах одновременного усвоения второго языка, в одном из которых есть видовое противопоставление, а в другом нет, проблемы с выбором вида могут выражаться в колебаниях при выборе вида. У детей (на материале русско-шведских билингвов) было отмечено синонимичное использование глаголов разных видов и форм [4].

СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА БИЛИНГВАМИ

С. Н. Цейтлин неоднократно отмечала, что ошибки являются неизбежным следствием освоения языка. Однако исследователь считает, что основная часть ошибок инофонов не совпадает с ошибками детей, осваивающих русский язык как родной [12, с. 518]. С. Н. Цейтлин объяснила наличие этих ошибок различием стратегий освоения языка как первого (L1) или как второго (L2), выделив среди основных генерализацию, имитацию, симплификацию и трансфер [12, с. 519]. Трансфер характерен для ситуации двуязычия, он считается одной из основных причин ошибок двуязычных детей. Н. Рингблом, Е. Галкина и С. Краснощёкова [11] при исследовании нарративов русско-шведских и русско-голландских двуязычных детей пришли к выводу, что основной причиной ошибок их информантов была симплификация, то есть стремление ребенка к упрощению языковых явлений (сходное чем-то с процессом креолизации).

Вопрос о том, являются ли отклонения от языковой нормы у билингвов следствием другого развития или же возникают по причине того, что ребенок просто не успел еще освоить все правила (*delay vs divergent development*), также актуален. Существуют, как известно, две гипотезы: гипотеза отставания (*the delay hypothesis*), которая рассматривает путь освоения языка у билингва как типичный (естественный) путь становления языковой системы — с определенной задержкой, но в целом напоминающий тот, который проходит одноязычный ребенок [17], и «гипотеза другого развития» (*deviance hypothesis*), согласно которой отклонения от нормы трактуются как действительно другой путь развития грамматики двуязычного ребенка [31].

Вторая гипотеза подразумевает, что ребенок, не усвоив полностью морфологические категории, вынужден достраивать их самостоятельно или же заимствовать из своего доминантного языка. Это может

привести либо к употреблению замороженных форм в течение более длительного времени, чем у одноязычного ребенка, либо к употреблению падежей по «принципу любой граммы» [11]. Долгое отставание и употребление замороженных форм при недостатке инпута может привести к другому развитию, что было показано Г. Р. Добровой и Н. Рингблом [5] на примере употребления детьми гештальтных конструкций (например, «*надиван*», то есть «на диван» вместо просто «диван»).

N. Meir [26] рассмотрела развитие морфосинтаксиса двуязычных детей в Израиле (русский — иврит) и пришла к заключению, что несбалансированные билингвы делали больше ошибок в слабом языке, чем сбалансированные билингвы и несбалансированные билингвы в своем доминантном языке. Исследователь полагает, что на развитие языка билингвов (особенно несбалансированных) влиял их доминантный язык.

Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие 23 русско-греческих и 23*** русско-шведских симультанных билингвов. Среди русско-греческих (кипрских) билингвов, проживающих на Кипре, было 11 девочек и 12 мальчиков в возрасте от 3 до 11 лет: 3,1 (1 ребенок), 4,8 (2 детей), 5,0–5,6 (5 детей), 6,0–6,11 (9 детей), 7,11 (2 детей), 9,5 (2 детей), 10,11 (1 ребенок), 11,4 (1 ребенок).

На момент тестирования дети посещали греческий детский сад, подготовительную или начальную школу на Кипре. Они родились и выросли в смешанных русско-греческих (кипрских) семьях среднего класса, где отец — киприот, а мать — русская, иммигрировавшая на Кипр до рождения ребенка. Информанты проживают в городах и сельской местности в районе Ларнаки и Никосии. Доминантным языком для всех детей является греческий, так как они живут на Кипре и посещают греческую школу (садик), родственники и друзья в

основном грекоговорящие. Русский язык они слышат только от матери или русскоговорящих родственников и друзей, находящихся в России или в странах бывшего Советского Союза. Общение с ними происходит по телефону/скайпу или во время непродолжительных поездок на родину матери. На Кипре существует большая русскоговорящая община, поэтому у детей и родителей достаточное количество русскоговорящих друзей, но общение с ними возможно только в рамках выходных дней, так как на Кипре дети посещают огромное количество дополнительных занятий (спорт, языки, репетиторство) в течение недели. Наши информанты посещают уроки русского языка и литературы по субботам (полтора часа в неделю). Их родители заинтересованы в развитии и поддержании русского (херитажного) языка.

В шведский корпус входят данные 18 детей в возрасте от 5,5 до 9,2 года. Социально-экономический статус семей варьировался от низкого до среднего класса. Среди родителей были как безработные, так и преподаватели вузов и школ. Только дети, чьи родители дали письменное согласие на участие в проекте, приняли участие в исследовании.

Большинство шведских информантов воспитывались дома приблизительно до полутора лет. В дальнейшем дети проводили основную часть времени в детском саду; при этом с некоторыми жили русскоязычные бабушки и дедушки. Дети с одним русским и одним шведским родителем использовали стратегию «один родитель — один язык». Большинство детей ездили в Россию каждое лето. Практически все дети, принявшие участие в эксперименте, посещали русскую воскресную школу или студию, некоторые даже изучали русский язык в школе (1 час в неделю в рамках программы по изучению родного языка — касалось детей дошкольного возраста). Однако шведский язык был явно доминантным для большинства из них. Доминантность опре-

делялась временем, в течение которого ребенок общается на данном языке, а также на основании родительских опросников. Компетенция детей в русском языке зависела от количества инпута, получаемого ребенком, и от отношения родителей к билингвизму, а также от того, какие методы родители использовали для развития и поддержания у детей русского языка.

Для сбора нарративов детей использовался тест **Litmus MAIN** [20]. Этот тест был создан в рамках проекта COST Action IS 0804 [20]. С момента выпуска теста вышло множество статей, где использовался этот инструмент. Все информанты следовали одной и той же процедуре. И в Швеции, и на Кипре рассказы были представлены в форме маленькой книжечки с картинками. После короткой разминки дети могли выбрать один конверт с историей и рассказать ее, не показывая картинок экспериментатору. Если ребенок долго молчал, исследователь помогал ему: «*молодец... ну а дальше что?*», «*а потом?*»

Детей тестировали авторы статьи. Весь материал был записан и транскрибирован в соответствии с CHILDES translation conventions [24]. Дети были протестированы и на русском, и на шведском (греческом), однако в данной статье будут проанализированы только русские нарративы. Это позволит нам внимательно рассмотреть ошибки детей и выявить не только общие особенности их языка, но и стратегии, которыми пользуются дети, когда в их репертуаре не хватает необходимого слова.

Обсуждение и результаты

Анализ данных по нарративам показал, что между русско-шведскими и русско-греческими детьми больше сходств, нежели различий. В целом можно сказать, что пересказать историю на русском языке было довольно сложным заданием для детей-билингвов, живущих за пределами России, для которых русский язык не является доминантным. Неудивительно, что не все де-

ти знали необходимые слова. При незнании слова и русско-шведские, и русско-греческие дети нередко использовали жесты — «*Котик глазки делал так*» (Е. 5,4) — или просто просили экспериментатора им помочь. Порой для металингвистических комментариев и вопросов использовался доминантный язык: «*...и мама... эээ... Vad heter flyga? 'как сказать лететь?' ...они хотели кушать... и потом кошка увидела... vad heter maten? 'как сказать еда?'; И потом собака... asså jag har jättedålig minne! 'ой, какая у меня плохая память!' ...Собака бежала...*» (М. 7,5).

Если дети не получали необходимой поддержки, то либо просто опускали слово: «*...маленькая [коза/козленок] была на вода [на воде]*» (А. 6,0), либо сами выбирали подходящее, на их взгляд, название: «*Один раз... один баран увидел маленького барана [вместо одна коза увидела маленького козленка]*».

Вместо слова «козленок» ребенок употребляет «баран» на протяжении всего рассказа, чтобы хоть как-то выразить свою мысль и обозначить животное. Подобные стратегии были и ранее отмечены у русско-шведских билингвов, когда шестилетний ребенок мог вспомнить нужное слово, но все же продолжал употреблять согипонимы как синонимы (подробнее об этом см. [4]): «*маленький барашек тонет. Мама спешит ей помочь. Потом пришла лиса, очень любила и она подождала, пока козленок не вытащился*» (А. 6,7); «*...у него мячик... воздушный шарик выпрыгнул и на дерева поднялся*» (А. 6,8); «*Была одна корова и овечка... корова увидела, что овечка пошла купаться... но овечка пошла очень глубоко...*» (А. 7,11).

Ребенок может замещать одни предлоги другими, использовать местоимение вместо называющего денотат имени существительного: «*Вот это, вот он упал на воде... у него мама... у него достала...*» (М. 3,11); «*этат там...*» (русско-шведский билингв К. 5,7 показывает на бабочку), или прибе-

гать к греческому языку: «и сюда была αλεπού [лиса]... и птичка поругалась на αλεπού [лису]» (А. 6,0); «И там была одна кошка и πεταλούδα [бабочка]... кошка хотела взять πεταλούδου [бабочку]» (Л. 11,4), или к шведскому: «tamma [мама] принесла им maskar [червей]» (Д. 7,4); «Getunge [козленок] совсем один» (Д. 7,4). Билингвы используют лексическую интерференцию, перенос или прямой перевод слов.

У детей с очень слабым русским языком также были отмечены случаи трансфера, когда структурные особенности одного языка переносились в другой: Fågelungarna [птенцы] получили mat [еду] (перенос шведской конструкции *fick mat* 'получить еду') (М. 6,9); ср. также: *кошка получила шанс*, что в данном контексте означает *мама-птица принесла птенцам еду* (Т. 7,1).

Билингвы (особенно греческие) довольно часто использовали в нарративах числительное «один» или «одна», что не свойственно для русскоязычных монолингвов: «Один раз один баран увидел маленького барана»; «а потом одна птичка прилетела» (А. 6,0); «и в этот момент один мальчик сказал» (М. 6,11); «и в это время одна собака нашла одну косточку» (М. 6,11); «собака увидела одну мышку» (М. 6,0). Здесь, вероятно, проявляется влияние греческого языка на русский. В греческом языке есть неопределенный артикль (ένα *эпа* 'одно', ένας *эпас* 'один', μία *тия* 'одна'), совпадающий по форме с числительным и отсутствующий в русском языке.

Очень часто у билингвов наблюдается использование соединительных и подчинительных союзов там, где русские синтаксические конструкции не подразумевают их употребление: «И она хотела чтобы взять козленок... И мальчик хотел чтобы взять шарик» (Л. 11,4). Встречаются также замена союза, использование неправильного союза в контексте: «Не знаю, где [куда] пошла» (Е. 5,4), «Он увидел кошку, где [как] она прыгала за бабочкой» (А. 7,11), «А потом убежал, почему [потому что]

видел» (В. 5,4); частое повторение одного и того же союза: «...и коза увидела лису и хотела спасти козлика, но потом птица пришла и начала лису трогать и потом увидела лису...» (С. 9,5), «...потом она ее взяла, потом она ее съела, потом... потом козлик был очень...» (А. 7,11). Такое повторение союзов и предлогов встречается и у русских монолингвов.

Лексическая избыточность, немотивированные повторы одного и того же слова, тавтологии являются примерами композиционных ошибок [8, 15]. Некоторые слова употреблялись билингвами в нетипичном контексте, из-за чего нарушалась лексическая сочетаемость. Семантические ошибки могут быть следствием неверных ассоциаций и неполного усвоения лексики, см. пример: Fågelungarna (шв. «птенцы») получили mat (шв. «еду»), где имеет место не только перенос шведской конструкции *fick mat* 'получить еду', но также и расширение семантического значения у русского глагола «получить».

Определенные трудности у двуязычных детей также вызывают наречия: «А через чуть чуть время прилетела мама» (М. 6,0), «И сюда [здесь] была αλεπού [лиса]» (А. 6,0), «Мальчик был грустный, потому что его шарик был наверх [наверху]» (Х. 6,0), «Собака посмотрела, что сюда [здесь] есть» (С. 5,0), «А потом она прыгнула там [туда]» (В. 5,4), «А кошка посмотрела, что сюда [здесь] рыбка» (С. 5,0), «Он там [туда] смотрит» (В. 5,4). Очевидно, что дети путают наречия, определяющие глаголы движения и состояния.

Неправильные падежные окончания — наиболее частый тип ошибок у русско-греческих и русско-шведских детей. Зачастую они выбирают и. п. вместо в. п. в единственном числе: «А кошка хотела брат маленький птичка [маленькую птичку (ж.р.)]» (С. 5,0), «А потом мама захотела принести потом еда [еду (ж.р.)]» (С. 4,8), «Кошка увидела эта бабочка [эту бабочку (ж.р.)]» (Е. 6,4); И. п.

вместо В. п. во мн. ч.: «А потом птичка обнимала маленькие птички [маленьких птичек (ж. р.)]» (С. 5,0).

Устная речь билингвов характеризуется использованием неправильных окончаний в п. п. ед. ч.: «Маленькая была на вода [на воде (ж. р.)]» (А. 6,0), «Один раз один козленок был в реку [в реке (ж. р.)]» (Л. 11,4), «А шарик была на город [в городе (м. р.)]» (С. 5,0), «А потом мышка захавалась на дереву [на дереве (с. р.)]» (С. 4,8), «А шарик был на деревя [на дереве (с. р.)]» (А. 7,11), «Играла на улицу [на улице (ж. р.)]» (А. 5,6), «Увидел мышку, которая сидела на дереву [на дереве (с. р.)]» (А. 5,6).

Одним из доминирующих типов ошибок является неправильная координация подлежащего и сказуемого. Билингвы ошибаются в выборе рода глагола прошедшего времени — в основном используют ж. р. вместо м. р.: «И убежала [убежал] кот» (Е. 6,4), «Была [был] одна барашка и была [был] козленок» (М. 6,0), «Одна раз была [был] козленок» (С. 4,8), «А потом взяла [взял] козленок» (С. 4,8), «Козлик вышла [вышел]» (Е. 6,4), «И потом посмеялась [посмеялся] этот» (Е. 5,4), «А пришла [пришел] мальчик и говорила [говорил], что случилось» (С. 5,0), «А шарик была [был] на город» (С. 5,0), «А мальчик хотела [хотел] брат он шарик» (С. 5,0), «А мальчика шарика застряла [застрял] на деревя» (К. 6,0), «У него упала [упал] мячик» (А. 7,11), «Потом мальчик схватила [схватил] мячик» (А. 7,11).

Используют дети-билингвы также м. р. вместо ж. р. (глагол в прошедшем времени): «И кошка видела, что мама-птичка улетел [улетела]» (Л. 11,4), «А потом взял [взяла] мама сыночка» (С. 4,8), «А потом сказал [сказала] лиса» (С. 4,8), «А потом был [была] вот сюда на деревя птичка» (Е. 5,4), «И потом лиса хотел [хотела] маленький козленок беленький» (Е. 5,4), «Один раз один собака играл [играла]» (Л. 11,4), «Мышка был [была] очень быстра» (Л. 11,4), «Когда был [была] собака» (А. 5,6),

«Собака увидел [увидела] мышку» (А. 5,6), «А потом собака хотел [хотела] скушать, поймать мышку» (А. 5,6), «Кошка хотел [хотела] взять» (Л. 11,4), «Кошка почти поймал [поймала] бабочку» (А. 10,11), «Жила-была кошка, который хотел [хотела] поймать бабочку» (А. 10,11).

Билингвы реже допускают ошибки в согласовании местоимения (указательного / определительного) и существительного (часто используют ж. р. вместо м. р.): «А мальчик брал свою [свой] шарик» (С. 5,0), «Я хочу достать эту [этот] шарик» (Е. 6,4), «Эта раз возмила эта [этот] шарик» (Е. 6,4), «И он взял вот эта [этот] мяч» (С. 5,5), «...у которого была эта [этот] кот...» (М. 6,0); числительного и существительного: «Одна [один] раз была птички и они были голодные» (С. 4,8), «А этим временем увидела одна [один] волк» (Х. 6,0); прилагательного и существительного: «И мамина [мамин] козленка маленький пападал на море» (С. 4,8).

Необходимо отметить, что билингвы создают грамматические инновации: «Мама птица увидела, что ее детенки...» (И. 4,8), «Были двое козленушков [козлят]...» (М. 9,5), «И понесла ее подальше от двоих козленков [козлят]» (М. 9,5), «Птичка хотела догнать [догнать] птички» (С. 9,5), «И она пошла еду принисить [принести]» (В. 5,4), «И они поплачили [поплакали]» (С. 5,5), «А собака увидела, взяла за хвост, а потом выгонила [выгнала] его вниз» (К. 6,0), «Потом хотела возмать [взять] лисицу» (Е. 5,4), «И клевала [клевала]» (А. 10,11), «Его достанул [достал]» (М. 3,11), «А потом не сможела [смогла] взять кошка мышку» (С. 4,8).

Билингвы, как и монолингвы, склонны к лексическим инновациям, изменению значения слов нормативного языка. Они часто смешивают синонимы или близкие по значению лексические единицы. Однако интересным является тот факт, что подобные инновации встречаются у билингвов в более старшем возрасте, чем у монолингвов

[4]. И у шведско-русских билингов, и у детей на Кипре встречались слова из «языка нянь» (baby talk) в существенно более старшем возрасте, чем это характерно для русскоязычных монолингвов: «Он так сделал плюх» (С. 5,5).

Иногда встречаются такие ошибки, как использование неправильной формы притяжательного местоимения (совпадающей с просторечной, возможно, форма заимствована из инпута): «ихняя мама...» (Н. 6,0); ненормативное использование двойного отрицания: «А потом мама не чувствует нехорошо...» (С. 4,8); употребление неправильной формы прилагательного: «А собака была очень радая, что взяла свою кошку» (Х. 6,0). Морфологические ошибки и ненормативное формообразование появляются из-за неусвоенности грамматических категорий и словоформ [8].

Выводы

В настоящем исследовании мы попытались описать особенности нарративов херитажных детей и сравнить используемые детьми-монолингвами и билингвами нарративные стратегии. Мы также попытались объяснить причину возникновения наблюдаемых нами явлений.

Ошибки билингов в нарративах чрезвычайно разнообразны и не могут объясняться только интерференцией и влиянием доминантного языка. Безусловно, билингвы из-за ограниченного словарного запаса (что является следствием билингвизма как такового) допускают много словообразовательных ошибок или видоизменяют слова нормативного языка. Они склонны к повторению одних и тех же предлогов и союзов. Эти явления, однако, часто присущи и монолингвам.

Ошибки билингов обладают большой *вариативностью*. Информанты на Кипре допускали как типичные для русскоязычных детей-монолингвов ошибки типа детской сверхгенерализации (но в относительно более старшем возрасте по сравнению с

монолингвами), так и ошибки, свойственные детям, изучающим русский язык как иностранный.

И у русско-шведских билингов, и у кипрских херитажников были встречены лексические, морфологические и синтаксические отклонения от норм русского языка. Многие ошибки (например, случаи замены одного косвенного падежа другим) совершенно не характерны для речи русскоязычного ребенка. У детей, осваивающих языки со сложной морфологией, уже на ранних стадиях вырабатывается определенная «морфологическая» тренированность мышления, которая позволяет детям овладеть этими навыками в короткий срок [7]. Возможно, у двуязычных детей такой тренированности мышления не возникает, если доминантный язык не обладает сложной, разветвленной системой морфологических категорий (шведский и греческий языки). Двуязычный ребенок не ищет морфологические маркеры в русском языке, он пытается создать свою собственную морфологию, нередко делая это при помощи (в нашем случае) элементов шведского или греческого языков.

Ненормативное употребление категорий рода и падежа имен существительных, прилагательных, местоимений является одним из примеров морфологической симплификации, встречающейся у наших информантов. Как показало исследование, многие стратегии не зависят от доминантного языка, а являются скорее всего универсальными, характерными для херитажных носителей в целом. Так как усвоение языка происходит в определенной конкретной ситуации и определенном контексте, при этом дети зачастую не могут самостоятельно читать и писать по-русски и не посещают русскоязычную школу, кружки или секции, их инпут ограничен теми ситуациями, с которыми ребенок сталкивается в своей повседневной коммуникации с родными. Двуязычному ребенку часто необходимо также

больше времени, для того чтобы освоить морфологические нюансы, чем для русскоязычного монолингва.

В последующих работах мы планируем выявить причины девиантного речевого / нарративного поведения херитажных детей

в Швеции и на Кипре, провести микро- и макроанализ рассказов, сопоставить влияние различных факторов на качество и количество ошибок, а также наметить возможные пути их коррекции и предупреждения.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Ringblom N., Karpova S., Zabrodskaia A. Transmitting Russian to the second generation: Family language policy and practical reality in Sweden, Cyprus and Estonia. The European Second Language Association Conference (EuroSLA 2017), Centre for Literacy and Multilingualism, University of Reading, UK, 30 August — 2 September 2017. <https://www.reading.ac.uk/celm-eurosla27/>

** Количество русскоговорящих людей за пределами России составляет уже 167 миллионов человек [1].

*** Трое детей смогли составить рассказ только по-шведски, и их результаты не будут представлены в данной статье. Двое детей были исключены по другим показателям (возможные проблемы с нарушением речи).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арефьев А. Л. Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире / под ред. Г. В. Осипова. М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017. 320 с.

2. Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е. В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. 2014. № 3. С. 3–19.

3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961; СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.

4. Добрава Г. Р., Рингблом Н. Е. Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного) // Проблемы онтолингвистики — 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26–28 июня 2017 г. / под ред. Т. А. Кругляковой, М. А. Еливановой, Т. А. Ушаковой. Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 10–24.

5. Добрава Г. Р., Рингблом Н. Е. О некоторых особенностях освоения глагольного вида русско-шведскими детьми-билингвами: к вопросу о специфике «херитажного» языка // Acta Linguistica Petropolitana (submitted).

6. Менг К., Протасова Е. Интеракционная грамматика раннего билингвизма // Путь в язык. Одноязычие и двуязычие / под ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисейевой. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 221–234.

7. Мечковская Н. Б. Помогут ли различия между онтогенезом русского и немецкого языков доказать гипотезу лингвистической относительности Сепира — Уорфа? // Проблемы онтолингвистики: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26–29 июня 2013 г. / под ред. Т. А. Кругляковой, М. А. Еливановой, М. Б. Елисейевой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 17–24.

8. Ненонен О. Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов // Slavica Helsingiensia 45. Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие / под ред. А. Никунласси, Е. Ю. Протасовой. Helsinki, 2014. С. 261–280.

9. Полинская М. Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin (Eds.). Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. Helsinki, 2010. P. 314–328.

10. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005. 272 с.

11. Рингблом Н., Краснощёкова С. В., Галкина Е. В. Предложно-падежные конструкции в речи русско-голландских и русско-шведских двуязычных детей в сравнении со студентами, изучающими русский язык как иностранный // Проблемы онтолингвистики — 2018: материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 20–23 марта 2018 г. / под ред. Т. А. Кругляковой, Т. А. Ушаковой, М. А. Еливановой, Т. В. Кузьминой. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 149–155.

12. Цейтлин С. Н. К построению грамматики промежуточного языка // Acta Linguistica Petropolitana. Труды ИЛИ РАН. Т. 11. Ч. 1: Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / под ред. С. Ю. Дмитренко, Н. М. Заика. СПб.: Наука, 2015. С. 515–538.

13. *Цейтлин С. Н.* Лингвистические этюды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 408 с.
14. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
15. *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.: МиМ, 1997. 186 с.
16. *Шведова Н. Ю.* (гл. ред.). Русская грамматика. Т. 1. М.: Наука, 1980. 754 с.
17. *Antonova-Ünlü E., Wei Li.* Examining the effect of reduced input on language development: The case of gender acquisition in Russian as a non-dominant and dispreferred language by a bilingual Turkish-Russian child // *International Journal of Bilingualism*. 2006. N 20. P. 1–19.
18. *Clark E.V.* The Principal of contrast: A constraint of acquisition // *Mechanisms of acquisition*. NJ: Hillsdale, 1987. P. 1–33.
19. *Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J.* Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children // *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment* / Sh. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (Eds.). *Assessing Multilingual Children. Multilingual Matters*. Bristol; Buffalo; Toronto, 2015. P. 243–276.
20. *Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Walters J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in Linguistics*. 2012. 56. 135 p.
21. *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* / S. Armon-Lotem, N. Meir, J. de Jong (Eds.). Bristol: Multilingual Matters, 2015. P. 196–240.
22. *Kapalková S., Slančová D.* The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT // *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2017. Vol. 31. P. 2–17.
23. *Kupisch T., Rothman J.* Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers // *International Journal of Bilingualism*. 2016. P. 1–19.
24. *MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. 206 p.
25. *McCabe A.* Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories. NY: McGraw, 1996. 204 p.
26. *Meir N.* Morpho-syntactic abilities of unbalanced bilingual children: A closer look at the weaker language // *Frontiers in Psychology*. 2018. 9. P. 1318.
27. *Montrul S., Foote R., Perpiñán S.* Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition // *Language Learning*. 2008. Vol. 58. N 3. P. 503–553.
28. *Pearson B. Z.* Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers // *International Journal of Bilingualism*. 1998. Vol. 2. P. 347–372.
29. *Polinsky M., Kagan O.* Heritage languages in the wild and in the classroom // *Language and Linguistics Compass*. 2007. Vol. 1. N 5. P. 368–395.
30. *Ringblom N.* The emergence of a new variety of Russian in a language contact situation // *Multilingual individuals and multilingual societies* / K. Braunmüller, Chr. Gabriel (Eds.). Amsterdam; Philadelphia, 2012. P. 63–80.
31. *Ringblom N.* The acquisition of Russian in a language contact situation: A case study of a bilingual child in Sweden: Doctoral dissertation. Acta Universitatis Stockholmiensis, 2012. 276 p.

REFERENCES

1. *Arefev A. L.* Sovremennoe sostoyanie i tendentsii rasprostraneniya russkogo yazyika v mire / pod red. G. V. Osipova. M.: Institut sotsialno-politicheskikh issledovaniy RAN, 2017. 320 s.
2. *Vyirenkova A. S., Polinskaya M. S., Rahilina E. V.* Grammatika oshibok i grammatika konstruktsiy: «eritazhnyiy» («unasledovannyiy») russkiy yazyik // *Voprosyi yazyikoznaniya*. 2014. № 3. С. 3–19.
3. *Gvozdev A. N.* Voprosyi izucheniya detskoy rechi. M., 1961; SPb.: Detstvo-Press, 2007. 472 с.
4. *Dobrova G. R., Ringblom N. E.* Chem heritazhnyiy (unasledovannyiy) yazyik otlichaetsya ot vtorogo (nerodnogo) // *Problemyi ontolingvistiki — 2017. Osvoenie i funktsionirovanie yazyika v situatsii mnogo-yazyichiya: materialyi ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*, Sankt-Peterburg, 26–28 iyunya 2017 g. / pod red. T. A. Kruglyakovoy, M. A. Elivanovoy, T. A. Ushakovoy. Ivanovo: LISTOS, 2017. S. 10–24.
5. *Dobrova G. R., Ringblom N. E.* O nekotoryih osobennostyah osvoeniya glagolnogo vida russko-shvedskimi detmi-bilingvami: k voprosu o spetsifike «heritazhnogo» yazyika // *Acta Linguistica Petropolitana* (submitted).

6. *Meng K., Protasova E.* Interaktsionnaya grammatika rannego bilingvizma // Put v yazyik. Odnoyazyichie i dvuyazyichie / pod red. S. N. Tseytlin, M. B. Eliseevoy. M.: Yazyiki slavyanskih kultur, 2011. S. 221–234.

7. *Mechkovskaya N. B.* Pomogut li razlichiya mezhdru ontogenezom russkogo i nemetskogo yazyikov dokazat gipotezu lingvisticheskoy otositelnosti Sepira — Uorfa? // Problemyi ontolingvistiki: materialyi mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 26–29 iyunya 2013 g. / pod red. T. A. Kruglyakovoy, M. A. Elivanovoy, M. B. Eliseevoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. S. 17–24.

8. *Nenonen O.* Oshibki v pismennoy rechi u studentov-bilingvov // Slavica Helsingiensia 45. Instrumentariy rustiki: Oshibki i mnogoyazyichie / pod red. A. Nikunlassi, E. Yu. Protasovoy. Helsinki, 2014. S. 261–280.

9. *Polinskaya M.* Russkiy yazyik pervogo i vtorogo pokoleniya emigrantov, zhivuschih v SShA // A. Mustajoki, E. Protasova, N. Vakhtin (Eds.). Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. Helsinki, 2010. P. 314–328.

10. *Protasova E. Yu., Rodina N. M.* Mnogoyazyichie v detskom vozraste. SPb.: Zlatoust, 2005. 272 s.

11. *Ringblom N., KrasnoschYokova S. V., Galkina E. V.* Predlozhno-padezhnyie konstruksii v rechi russkogollandskih i russko-shvedskih dvuyazyichnyih detey v sravnenii so studentami, izuchayuschimi russkiy yazyik kak inostrannyiy // Problemyi ontolingvistiki — 2018: materialyi ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 20–23 marta 2018 g. / pod red. T. A. Kruglyakovoy, T. A. Ushakovoy, M. A. Elivanovoy, T. V. Kuzminoy. Ivanovo: LISTOS, 2018. S. 149–155.

12. *Tseytlin S. N.* K postroeniyu grammatiki promezhutochnogo yazyika // Acta Linguistica Petropolitana. Trudyi ILI RAN. T. 11. Ch. 1: Kategorii imeni i glagola v sisteme funktsionalnoy grammatiki / pod red. S. Yu. Dmitrenko, N. M. Zaika. SPb.: Nauka, 2015. S. 515–538.

13. *Tseytlin S. N.* Lingvisticheskie etyudyi. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 408 s.

14. *Tseytlin S. N.* Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znak, 2009. 592 s.

15. *Tseytlin S. N.* Rechevyie oshibki i ih preduprezhdenie. SPb.: MiM, 1997. 186 s.

16. *Shvedova N. Yu.* (gl. red.). Russkaya grammatika. T. 1. M.: Nauka, 1980. 754 s.

17. *Antonova-Ünlü E., Wei Li.* Examining the effect of reduced input on language development: The case of gender acquisition in Russian as a non-dominant and dispreferred language by a bilingual Turkish-Russian child // International Journal of Bilingualism. 2006. N 20. P. 1–19.

18. *Clark E.V.* The Principal of contrast: A constraint of acquisition // Mechanisms of acquisition. NJ: Hillsdale, 1987. P. 1–33.

19. *Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J.* Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children // Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment / Sh. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (Eds.). Assessing Multilingual Children. Multilingual Matters. Bristol; Buffalo; Toronto, 2015. P. 243–276.

20. *Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Walters J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. ZAS papers in Linguistics. 2012. 56. 135 p.

21. *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 / S. Armon-Lotem, N. Meir, J. de Jong (Eds.). Bristol: Multilingual Matters, 2015. P. 196–240.

22. *Kapalková S., Slančová D.* The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT // Clinical Linguistics and Phonetics. 2017. Vol. 31. P. 2–17.

23. *Kupisch T., Rothman J.* Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers // International Journal of Bilingualism. 2016. P. 1–19.

24. *MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. 206 p.

25. *McCabe A.* Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories. NY: McGraw, 1996. 204 p.

26. *Meir N.* Morpho-syntactic abilities of unbalanced bilingual children: A closer look at the weaker language // Frontiers in Psychology. 2018. 9. P. 1318.

27. *Montrul S., Foote R., Perpiñán S.* Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition // Language Learning. 2008. Vol. 58. N 3. P. 503–553.

28. *Pearson B. Z.* Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers // International Journal of Bilingualism. 1998. Vol. 2. P. 347–372.

29. *Polinsky M., Kagan O.* Heritage languages in the wild and in the classroom // Language and Linguistics Compass. 2007. Vol. 1. N 5. P. 368–395.

30. Ringblom N. The emergence of a new variety of Russian in a language contact situation // Multilingual individuals and multilingual societies / K. Braunmüller, Chr. Gabriel (Eds.). Amsterdam; Philadelphia, 2012. P. 63–80.

31. Ringblom N. The acquisition of Russian in a language contact situation: A case study of a bilingual child in Sweden: Doctoral dissertation. Acta Universitatis Stockholmiensis, 2012. 276 p.

Т. А. Слабодкина, О. В. Фёдорова

**РЕЧЕВЫЕ СБОИ В ДИАЛОГАХ
РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ
(экспериментальное исследование)**

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17-06-00264
«Взаимосвязь между формированием дискурсивных и когнитивных навыков
русскоязычных детей 11–12 лет»

Работа посвящена особенностям речи русскоязычных детей 10–12 лет. Хотя в настоящее время изучение этой возрастной группы находится на периферии онтолингвистики, имеющиеся исследования демонстрируют, что в этот период продолжают происходить процессы, важные для развития речи, в первую очередь связанные с дискурсивным и коммуникативным развитием. Наше исследование проводилось на основе корпуса диалогов между детьми в сравнении с корпусом аналогичных диалогов взрослых носителей. Целью исследования было количественное и качественное сравнение речевых сбоев. Мы показали, что дискурсивное поведение русскоязычного ребенка 10–12 лет с точки зрения речевых сбоев статистически значимо отличается от аналогичного поведения взрослых носителей, в первую очередь за счет наличия большего количества абсолютных пауз хезитации.

Ключевые слова: диалог, онтогенез, танграммы, порождение речи, речевые сбои.

T. Slabodkina, O. Fedorova

**SPEECH DISFLUENCIES IN THE INTERLOCUTION OF 10–12 YEAR OLD
NATIVE RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN**

The paper reviews particular qualities of speech of 10 to 12-year-old native Russian-speaking children. There are not many studies focused on this age group in the field of first language acquisition, but the available data shows that during this period, processes of speech development associated primarily with discourse and communicative abilities are still in progress. In this paper, we compare the quantity and types of speech disfluencies in two corpora of interlocution between children of 10 to 12 years of age and adult speakers. The paper shows that children's speech significantly differs from adults' speech at the level of discourse in terms of disfluencies, especially the number of fillers.

Keywords: dialogue, first language acquisition, tangrams, speech production, speech disfluency.

Введение

Лингвисты, занимающиеся исследованием детской речи, по-разному подходят к вопросу определения возраста, до которого

происходит развитие речи [11, 12, 17, 21]. Очевидно, что наиболее заметные и ключевые процессы происходят на начальном этапе становления языковых функций — от