

Г. Р. Добрава

ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В ЛЕКСИКОНЕ И В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА У СИМУЛЬТАННЫХ И СУКЦЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С «ХЕРИТАЖНЫМ» РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 19-012-00293.

Анализируется лексикон и особенности языковой картины мира детей-билингвов — «херитажных» носителей русского языка, т. е. проживающих за пределами России детей, у которых один или оба родителя — русские. На материале Макартуровского опросника анализируется лексикон трех русско-английских детей-билингвов (от 1,7 до 2,5) — двух симультанных билингвов и одного сукцессивного. Делается вывод о наличии объединяющих всех этих детей общих особенностей их русского и английского лексикона (и пассивного, и активного) и их языковой картины мира, обусловленных незнанием всеми этими детьми русских реалий и, напротив, их знакомством с реалиями стран проживания. Вместе с тем доказывается, что не менее существенны и различия в лексиконе и языковой картине мира у симультанных и сукцессивных билингвов.

Ключевые слова: онтолингвистика, «херитажные» носители русского языка, дети-билингвы, симультанные билингвы, сукцессивные билингвы, пассивный лексикон, активный лексикон.

G. Dobrova

SIMULTANEOUS AND SUCCESSIVE BILINGUAL CHILDREN WITH HERITAGE RUSSIAN: COMMON AND VARYING FEATURES IN VOCABULARY AND LINGUISTIC WORLDVIEW

The article presents an analysis of vocabulary and linguistic worldview features in bilingual children who are heritage speakers of Russian (children living outside of Russia with one or both Russian parents). The authors used the MB-CDIs in order to analyse the vocabulary of three Russian-English bilinguals (aged between 1.7 and 2.5 years, two simultaneous and one successive). The outcomes of the research suggest that these children share common features in Russian and English vocabulary (both passive and active) and in their linguistic worldviews caused by the lack of knowledge of Russian realities and by the familiarity with the realities of their countries of residence. At the same time, the research outcomes substantiate significant differences in the vocabulary and in the linguistic worldview between simultaneous and successive bilinguals.

Keywords: child language, heritage speakers of Russian, bilingual children, simultaneous bilinguals, successive bilinguals, passive vocabulary, active vocabulary.

В последние годы все большее внимание исследователей привлекают проблемы речевого онтогенеза двуязычных детей, поскольку произошедшие и происходящие в настоящее время миграционные процессы привели к тому, что многие дети оказались билингвами. В частности, за пределами

России оказалось весьма значительное количество детей, родным языком которых (или одним из родных языков которых) является русский. Некоторые из этих детей родились в России, а затем переехали в другие страны вместе с родителями, другие дети родились уже за пределами России,

но объединяет этих детей то, что оба или один из их родителей — носитель русского языка, ребенок слышит дома русский язык (иногда почти исключительно русский, в других случаях — и русский, и какой-то другой язык), а живут дети в странах, доминантным языком (языком общества) в которых является другой язык — не русский.

В отечественных исследованиях существуют различные термины для обозначения таких детей. Иногда их называют детьми — носителями унаследованного русского языка, иногда — домашнего русского языка, иногда херитажного (эритажного) русского языка. Есть и другие термины для обозначения таких детей (типа «дети-наследники»), не выдерживающие, с нашей точки зрения, критики. Нам неоднократно приходилось писать о том, почему нас смущают некоторые из названных терминов (подробнее см., например, в [2]). Например, неплохим был бы термин «унаследованный русский язык». Однако «внутренняя форма» слова «унаследованный» как будто бы утверждает, что язык можно унаследовать, а это для автора данной статьи как представителя конструктивистского подхода к освоению языка детьми (согласно которому ребенок сам активно строит, конструирует систему своего родного языка, а не получает его в «готовом» виде от кого-то, в том числе от родителей) звучит несколько странно. Термины же «домашний язык», «язык домашнего общения» также представляются не совсем точными, поскольку не во всех интересующих нас ситуациях дети дома общаются на русском языке: в семьях, где носителем русского языка является только один из родителей, общение нередко в основном осуществляется на другом языке — языке того из родителей, язык которого является для данной страны доминантным. Кроме того, нередки случаи, когда переехавшие за пределы РФ русскоязычные родители общаются дома друг с другом и особенно с ребенком не на русском языке, а на языке страны проживания — чтобы и самим побыстрее осваивать этот язык и что-

бы ребенку было легче ассимилироваться в говорящем не по-русски обществе.

Термин «херитажный» («эритажный») язык также не представляется особенно удачным, поскольку тоже дает намек на то, что дети получают этот язык «по наследству». Однако английское слово “heritage” означает не только ‘наследство’, но и ‘наследие’, что выводит вопрос из какой-то весьма практической области (получить что-то по наследству — получить в готовом виде от предков, причем обычно нечто материальное) в область духовной жизни и предполагает некую собственную активную деятельность «реципиента» (не просто получил нечто в готовом виде от предков, но и сам приложил некоторые усилия, чтобы воспринять это наследие, сделать его собственным достоянием). Кроме того, с нашей точки зрения, есть и еще один важный аргумент в пользу именно термина «херитажный/эритажный носитель языка»: этот термин напрямую соотносится с принятым во всем мире в таких случаях термином “heritage speaker”. Поэтому далее в статье будет использоваться именно этот термин для обозначения таких детей, что, впрочем, не самое важное: более существенно — уточнить, что именно под термином понимается (попытка чего и была предпринята выше), чем приводить доводы в пользу тех или иных терминов в случаях, когда среди них нет до конца устоявшихся.

Итак, в последнее время за границами РФ оказалось много детей — «херитажных» носителей русского языка. Таких детей принято подразделять на два основных типа.

1) Дети — симультанные билингвы. Эти дети одновременно с самого начала осваивали два языка. Чаще всего это дети из смешанных семей, в которых у одного из родителей один родной язык, а у второго — другой. Однако нередки и ситуации, когда симультанными билингвами оказываются и дети, оба родителя которых имеют один и тот же родной язык (в нашем случае — русский),

однако осуществляемое дома общение на двух языках (русском и языке страны проживания) приводит к тому, что ребенок в такой семье с самого начала осваивает два языка в качестве родных.

2) Дети — сукцессивные билингвы. Это дети, которые сначала осваивали один язык (в нашем случае — русский), а затем начинают осваивать другой язык, язык страны проживания, который в дальнейшем станет для них основным.

Объектом внимания в данной статье будут проживающие за пределами России (в США и Великобритании) дети — «херитажные» носители русского языка. Часть из них — симультанные билингвы, часть — сукцессивные. Материалом послужат данные так называемого Макартуровского опросника. «The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI) [4] — родительский опросник, используемый в десятках стран, с его помощью проверяется речевое и когнитивное развитие детей от 0,8 до трех лет. Родители, заполняя его, указывают, понимает ли их ребенок те или иные слова и произносит ли их. Изначально этот опросник создавался для английского языка, над ним работали такие известные исследователи, как Л. Фенсон, Ф. Дэйл, С. Резник, Э. Бейтс и др.

В последующие годы этот опросник был переведен на разные языки. Точнее, не переведен, а приспособлен для носителей разных языков и культур. В каждой новой версии опросника (немецкой, французской, итальянской и т. д.) учитывалось, например, какой едой принято кормить детей в этой стране, какие игрушки им покупают, каковы бытовые условия в этой стране и т. д. Кроме того, учитывается и то, какие слова принято использовать в общении с детьми в этой стране.

Работа над русской версией опросника (с разрешения авторов англоязычной версии) началась в 2000 г. Был собран большой материал (около 700 опросников). Над опросником [3] работала группа исследова-

телей, связанных с лабораторией и кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). На основе тщательного анализа полученных данных и их серьезной математической обработки впервые в нашей стране были созданы научно обоснованные нормы речевого развития детей раннего возраста.

В последнее время Макартуровский опросник (в разных странах) стали использовать и с новыми целями. Некоторые исследователи с помощью этого опросника стали проверять особенности развития детей не только с нормальным речевым развитием, но и с проблемами развития (например, [4; 5; 6]). В таких исследованиях обычно опросник применяется к детям не только раннего, но и более старшего возраста. Кроме того, опросник сейчас начали применять и для исследования речевого развития детей-билингвов. В этом случае, как и в случае с детьми с отклоняющимся речевым развитием, опросник можно применять и к детям более старшего, чем ранний, возраста — примерно до 5 лет.

В 2019 г. в РГПУ им. А. И. Герцена стартовал большой научный проект — исследование речевого развития детей-билингвов («херитажных» носителей русского языка) на материале этого опросника. Данная статья представляет собой часть указанного научного проекта.

Итак, сравним особенности языковой картины мира у симультанных и сукцессивных билингвов по материалам опросника. Рассмотрим знание слов (понимание и продуцирование) тремя мальчиками — Т. (симультанный билингв), З. (симультанный билингв) и М. (сукцессивный билингв), а также формирование у этих детей языковой картины мира.

Мальчик Т. проживает в Великобритании, на момент заполнения матерью опросника ему было 19 месяцев (1;7). Мать общается с ребенком по-русски, отец — по-английски. Ребенок многое понимает, но еще почти не говорит. Русский пассивный лексикон

на момент заполнения матерью опросника у него богаче английского пассивного лексикона, он понимает больше слов по-русски, чем по-английски. Полагаем, что это связано с тем, что русской у него является мама: известно, что обычно именно матери, а не отцы проводят с детьми такого раннего возраста основное время. С 13 месяцев мальчик Т. посещает два раза в неделю англоязычный детский сад. По-видимому, язык страны проживания (английский) у Т. скоро станет лидировать (и отец разговаривает с ним по-английски, и в детском саду общение осуществляется на английском языке).

Мальчик З. проживает в США, на момент заполнения матерью опросника ему было 2,5. Мать и няня общаются с ним по-русски, а отец и сестры — по-английски. З. с года посещает англоязычный детский сад. Английский лексикон у мальчика существенно богаче русского.

Мальчик М. проживает в Великобритании, на момент заполнения матерью опросника ему было 2,5. Оба родителя общаются с ребенком по-русски. За 3 месяца до заполнения опросника начал посещать англоязычный детский сад (с 2,2). Однако и до этого имел некоторый опыт общения по-английски: судя по комментариям матери при ответе на вопросы анкеты, мальчик провел немало времени в больницах, где общение осуществлялось на английском языке. Русский лексикон на момент заполнения опросника значительно богаче английского.

Таким образом, оба симультанных билингва в нашем случае — дети из смешанных семей (мама — русская, папа — нет), а у сукцессивного билингва оба родителя — русские.

Начнем с русскоязычного лексикона всех этих детей, а точнее — с того общего, что имеет место (или, напротив, не имеет места) в русскоязычном лексиконе и, соответственно, в языковой картине мира всех этих трех детей — «херитажных» носителей русского языка.

В русскоязычном лексиконе всех трех мальчиков присутствуют диминутивы. Если самый младший из детей Т. еще не говорит, то понимает уже многое. Так, он понимает 17 названий животных по-русски (*корова, кошка, курица, гусь, мышка, овечка, коза, свинка, собака, лошадь, лягушка, ослик, петух, поросенок, птичка, утка, цыпленок*), и из них 5 — диминутивы (не *мышь*, а *мышка*, не *овца*, а *овечка*, не *свинья*, а *свинка*, не *осел*, а *ослик*, не *птица*, а *птичка*).

Более старший мальчик М. уже произносит слова, и в его активном лексиконе присутствуют все диминутивы, представленные в опроснике (*рыбка, мышка, овечка, птичка, ослик, свинка*).

Еще интереснее в плане диминутивов активный лексикон З. Он не только произносит диминутивы, которые представлены в опроснике именно как диминутивы (*свинка, мышка, овечка, обезьянка, ослик, птичка, рыбка*, а не *свинья, мышь, овца, обезьяна, осел, птица, рыба*), но кроме того, по-видимому, нередко использует вариант диминутива даже в тех случаях, когда в опроснике (основанном на использовании тех или иных слов многими детьми) представлены не диминутивы, а слова без уменьшительно-ласкательных суффиксов. Так, мать З. специально обращает на это внимание и помечает, что ребенок говорит не *слон*, а *слоник*, не *белка*, а *белочка*, не *лисица*, а *лисичка*, не *заяц*, а *зайчик*.

Наличие в раннем лексиконе всех трех детей значительного количества диминутивов, безусловно, не случайно. Использование диминутивов — весьма характерная особенность общения русских с маленькими детьми (и именно поэтому многие обозначения животных представлены диминутивами в русской версии опросника). Видимо, существуют различные причины склонности русскоязычных родителей к использованию диминутивов в общении с маленькими детьми, и, скорее всего, эти причины имеют как психологическую основу (склонность к позитивно эмоционально окрашенной лек-

сике в общении с детьми), так и собственно лингвистическую подоплеку. Так, М. Д. Воейкова в качестве причины склонности русскоязычных матерей к использованию диминутивов в общении с детьми указывает на то, что в русском языке система склонений диминутивов более проста, чем система склонений слов без уменьшительно-ласкательных суффиксов [1].

Таким образом, заметная доля диминутивов в русскоязычном лексиконе всех трех детей обусловлена национальной русской языковой традицией, и тем самым эти дети — «херитажные» носители русского языка — похожи не только друг на друга, но и вообще на всех детей, родным языком которых (или одним из родных языков которых) является русский язык; это объединяет рассматриваемых нами детей с русскоязычными детьми-монолингвами того же возраста.

Второй общей чертой русскоязычного лексикона всех трех мальчиков является не столько присутствие в нем каких-то слов, сколько отсутствие каких-то слов. Так, Т. (у которого еще нет активного лексикона, но уже есть немалый пассивный лексикон) не только не произносит, но и не понимает таких русских слов, как *сметана, блины, оладьи, валенки, варежки/рукавицы, береза, колодец, мороз, парник, снеговик, баня* и т. п. При этом дело в данном случае, видимо, не только и не столько в том, что ребенок еще мал (у него уже довольно обширный пассивный словарный запас), а в особенности реалий, обозначаемых этими словами. Обратим внимание на то, что мальчик З. (значительно более старшего возраста, чем Т.) также не только не произносит, но и не понимает таких слов, как *блины, булка, сметана, творог, кефир, колбаса, компот, котлета, оладьи, пряник, береза, дрова, колодец, парник, баня* — практически тот же набор слов, что и у Т.

У успешивного билингва М. (оба родителя — русские) ситуация со словами типа перечисленных выше более сложная. В его

активном русском лексиконе (в целом весьма богатом) отсутствуют такие русские слова, как *блины, варенье, сметана, творог, кефир, компот, котлета, оладьи, береза, дрова, снеговик, сосулька, песочница*.

Таким образом, очевидно, что, по сравнению с русскими детьми-монолингвами того же возраста, у всех трех детей — «херитажных» носителей русского языка — наблюдается очевидная «нехватка» слов, обозначающих русские реалии, что, несомненно, сказывается на особенностях их языковой картины мира (трудно представить себе русскоязычного ребенка-монолингва, в языковой картине мира которого не было бы ни блинов и оладий, ни снеговиков, ни сосулук, ни берез и т. д.). Это, кстати, демонстрирует неразрывную связь между лексиконным ребенком и особенностями его языковой картины мира.

Однако, возвращаясь к успешивному билингву М., отметим, что у него, в отличие от рассмотренных выше симультанных билингвов, перечисленные выше слова, обозначающие понятные любому русскому человеку реалии, хотя и отсутствуют в активном лексиконе, но присутствуют в пассивном лексиконе, он их понимает.

И именно здесь начинаются, с нашей точки зрения, различия в лексиконе и в языковой картине мира симультанных и успешивных билингвов. Симультанные билингвы (дети из смешанных семей) не только не произносят, но и не понимают слов, обозначающих русские реалии (причем, как выясняется, вне зависимости от возраста), а успешивный билингв (мальчик из русской семьи) их понимает, хотя и не использует сам в речи. По-видимому, родители из смешанных семей вообще никак (или почти никак) не знакомят своих детей с этими реалиями и соответствующими им словами, а русскоязычные родители — знакомят. Возможно, какие-то из этих блюд русскоязычные родители когда-то готовят дома, о чем-то читают детям, знакомя их с русскими книгами. Однако недостаточность собственного опыта

в использовании этих реалий (готовят блины им, видимо, нечасто, а снеговика они видели только на картинках в русских книжках), отсутствие их в повседневной жизни приводит к тому, что ребенок эти слова понимает, но сам никогда не произносит.

Обратимся теперь к англоязычному лексикону этих детей. Англоязычный лексикон у них очень различается, что обусловлено и возрастом детей, и особенностями их билингвизма (тем, что двое детей — симультанные билингвы, а один — сукцессивный). Т. еще слишком мал, практически не говорит даже по-русски (хотя понимает по-русски уже многое) и английские слова только начинает понимать. М. (сукцессивный билингв из русской семьи), прекрасно уже говоря по-русски, английский язык начал активно осваивать не так давно, а у З. (симультанного билингва) английский лексикон уже существенно богаче русского. Однако можно найти в их англоязычном лексиконе и определенное сходство.

Названия частей тела. Даже Т. понимает такие слова, как *leg* ‘голень’, *shoulder* ‘плечо’. Интересно и то, что русского слова *плечи* (именно в форме множественного числа оно представлено в русскоязычной версии опросника) ребенок не понимает, а английское слово *shoulder* (‘плечо’) понимает. Возможно, это связано с тем, что в англоязычном языковом сознании принято более «дробное» обозначение частей конечностей; по-русски же обычно говорят просто *рука*, *нога*, без дальнейшего членения. Вместе с тем не исключено, что Т. знает эквивалент слова *плечо* по-английски (не зная этого же слова по-русски), потому что на плечи его сажает не русскоязычная мать, а англоязычный отец, который, возможно, и использует это слово — естественно, по-английски. Однако в пользу первой версии (о знакомстве детей — «херитажных» носителей русского языка — даже в раннем возрасте с английскими названиями частей конечностей как характерной черте формирования англоязычной картины мира) свидетельствует материал

речи двух других детей. М. (сукцессивный билингв из русской семьи, только начинающий осваивать английский язык) понимает, но не произносит *arm* ‘предплечье’, *leg* ‘голень’, *shoulder* ‘плечо’, т. е. начинает знакомство с характерным для носителей английского языка членением конечностей на части. М. также понимает, но не использует *buttocksbottom* ‘низ ягодиц’. З. (симультанный билингв, владеющий английским языком лучше, чем русским) знает и использует такие английские слова, как *arm* ‘предплечье’, *buttocksbottom* ‘низ ягодиц’, *leg* ‘голень’, *shoulder* ‘плечо’, а также слово *toe* ‘палец ноги’ (в русском языке нет отдельного слова для обозначения пальцев ног в отличие от пальцев рук), что характерно для американской языковой картины мира.

Из сказанного можно сделать вывод, что у всех трех мальчиков в лексико-тематической группе «части тела» начинает формироваться англоязычная языковая картина мира, хотя они еще находятся на ранних стадиях ее формирования. При этом видно, что сначала слова появляются в пассивном лексиконе и лишь в дальнейшем — в активном.

Однако формирование нерусской языковой картины мира в других лексико-тематических группах имеет место не у всех трех детей, здесь наблюдаются различия у симультанных и сукцессивных билингвов.

Название еды и напитков. Оба симультанных билингва имеют в этом отношении характерные общие черты. Так, Т., который еще вообще не говорит ни на одном из языков, но по-русски многое уже понимает, по-английски понимает всего 7 слов из этой тематической группы. Зато среди этих 7 английских слов есть *cereal* и *cheerios* (названия различных хлопьев — традиционной еды на завтрак и сухого завтрака из цельной овсяной муки и пшеничного крахмала в форме колечек), т. е. той еды, которая у русских на завтрак не очень принята. Симультанный билингв З. (с хорошим английским) не только понимает, но и активно использует такие

слова, как *cereal* и *cheerios*, а также *cracker* ‘крекер’, *toast* ‘тост’ и *popcorn* ‘попкорн’, характерные для американской языковой картины мира. Сукцессивный же билингв М., по-видимому, мало знаком с «нерусской» едой и соответствующими лексемами. В его лексиконе, даже в пассиве, нет слов *cereal* и *cheerios*, знание которых характерно для языковой картины мира англоязычных народов. Кроме того, М. не только не произносит, но и не понимает таких английских наименований еды, как *Frenchfries* ‘картофель фри’, *greenbeans* ‘зеленая фасоль’, *gum* ‘жевательная резинка’, *hamburger* ‘гамбургер’, *ice* ‘лёд’, *potatochip* ‘картофельные чипсы’, *pretzel* ‘кренделек’, *coke* ‘кока-кола’, *peanutbutter* ‘арахисовое масло’, *sodapop* ‘содовая вода’. Видимо, в русской семье, где растёт М., обычная домашняя еда — русская, а не английская. Соответственно, в языковой картине мира сукцессивного билингва М. в данном фрагменте (еда и напитки) англоязычная картина мира еще не начала формироваться.

Различия в лексиконе рассматриваемых детей (симультанных и сукцессивных билингвов) обнаруживаются в такой существенной особенности, как наличие/отсутствие и величина разрыва между пассивным и активным лексиконом. В принципе, такой разрыв бывает у всех детей, в том числе и у монолингвов, но у билингвов он обычно выражается значительно более заметно (подробнее об этом см. [2]). Однако именно здесь и обнаруживаются существенные различия между симультанным билингвом, с одной стороны, и сукцессивным билингвом — с другой*. Тем не менее представляется, что основная причина этих различий обусловлена не порядком освоения языков, а собственно уровнем владения каждым из детей русским и английским языками.

Симультанный билингв З. произносит немного русских слов, хотя понимает значительно больше. Например, лексико-тематическая группа «Еда»: произносит только 4 слова (*суп, каша, мороженое, мясо*), а по-

нимает 48. Лексико-тематическая группа «Одежда и обувь»: произносит только одно русское слово *носочки*, но понимает при этом довольно много — 19. Лексико-тематические группы «Игрушки», «Транспорт», «Утварь, бытовые предметы, техника»: не произносит вообще ни одного русского слова, хотя понимает 18, 12 и 48 соответственно. Иными словами, у него наблюдается отчетливая диспропорция между пассивным и активным русскоязычным лексиконом. В англоязычном лексиконе у данного мальчика ситуация совсем иная. Он понимает и произносит по-английски почти все имеющиеся в опроснике слова, и никакого дисбаланса между пассивным и активным англоязычным лексиконом у мальчика не обнаруживается вообще: из всего списка представленных в опроснике слов мать ребенка отметила только одно слово (*basement* ‘подвал’), которое ребенок понимает, но никогда не произносит. Разумеется, нельзя всецело доверять ответам матерей и полагать, что они безусловно верно оценивают активный и пассивный лексикон своих детей; можно даже предположить, что мать мальчика З. несколько переоценила его английский активный лексикон, а также его пассивный русский лексикон (хотя особенных оснований не доверять ей у нас нет). Однако в любом случае не вызывает сомнений, что у данного ребенка (симультанного билингва) имеет место очевидный дисбаланс в соотношении русского пассивного и активного лексикона, а никакого серьезного дисбаланса между английским пассивным и активным лексиконом у него нет.

Соотношение пассивного и активного лексикона в русском и английском языках у сукцессивного билингва М. выглядит совсем по-другому. В русском языке у него никакого заметного дисбаланса между активным и пассивным лексиконом не наблюдается. Например, из слов лексико-тематической группы «Еда» мальчик понимает 66 русских слов, а понимает и произносит 50 (т. е. понимает, естественно, больше, чем

использует, но разница не столь и значительна). Такое соотношение пассивного и активного лексикона вполне может встретиться и у русскоязычного ребенка-монолингва. При этом можно было бы ожидать, что в аналогичной тематической группе по-английски (поскольку английский язык он начал осваивать относительно недавно) у него, напротив, обнаружится диспропорция между пассивным и активным лексиконом, но этого не наблюдается: в этой тематической группе он понимает по-английски 47 слов, а понимает и произносит 38 (т. е. он, как и по-русски, понимает больше, чем использует, но никакой диспропорции между пассивным и активным лексиконом не обнаруживается). Аналогичная ситуация и в других лексико-тематических группах: и по-русски, и по-английски он понимает больше, чем произносит (что вообще характерно для детей данного возраста), однако никакого существенного дисбаланса между пассивным и активным лексиконом у него нет ни в русском языке, ни в английском. Есть только одно исключение — лексико-тематическая группа «Действия», в которой представлены глаголы. По-русски мальчик понимает и произносит 102 слова (все представленные в опроснике слова этой группы). По-английски понимает 69 слов, а понимает и произносит только 14. По-видимому, глаголы в англоязычном лексиконе данного ребенка находятся еще в стадии начального появления: уже присутствуют в понимании, но еще только начинают переходить в продуцирование. Это, кстати, доказывает более позднее появление в лексиконе глаголов по сравнению с существительными. Однако если суммировать слова всех тематических групп, то выясняется, что количество слов в пассивном и активном лексиконе М. различается не очень существенно и касается это и русского, пока что более сильного у него языка, и английского, пока что более слабого. В этом проявляется отличие успешного билингва М. от рассмотренного выше симультанного билингва З., у которого име-

ет место отчетливый дисбаланс между пассивным и активным русскоязычным лексиконом.

Указанное различие может быть объяснено тем, что в ситуации с З. русскоязычный лексикон подавляется англоязычным, находясь под воздействием доминантного языка, языка страны проживания. Сукцессивный же билингв М. еще не находится под столь мощным влиянием английского языка, он только начинает его активно осваивать, поэтому его пассивный и активный русскоязычные словари пока сбалансированы. По-видимому, серьезный дисбаланс между пассивным и активным лексиконом у детей-билингвов (кроме самого начала освоения второго языка) возникает в тех случаях, когда доминантный язык (язык страны проживания) становится достаточно сильным и начинает подавлять «херитажный» язык, причем проявляется этот дисбаланс именно в «херитажном» языке — языке, отличном от языка страны проживания.

Таким образом, представляется, что и лексикон, и языковая картина мира детей-билингвов — «херитажных» носителей русского языка — имеют общие черты. Эти общие черты могут объединять таких детей с русскоязычными детьми-монолингвами, проживающими в России (например, склонность к использованию диминутивов), а могут, напротив, отличать их (как людей, незнакомых с реалиями России) от их русскоязычных сверстников-монолингвов. Кроме того, в лексиконе и языковой картине мира детей — «херитажных» носителей русского языка — имеют место и общие для них все особенности, отличающие таких детей от их русскоязычных сверстников (и объединяющие их с другими детьми, проживающими в тех же странах и являющимися монолингвами в этих странах, — в нашем случае с англоязычными сверстниками). Это может выражаться в знании слов, знакомстве с реалиями, характерными для страны проживания, что свидетельствует о формировании у «херитажных» носителей

русского языка фрагментов языковой картины мира, характерной для народов страны проживания.

Однако не менее существенными оказываются и различия в лексиконе, а также в особенностях языковой картины мира у детей-билингвов разных типов, т. е. у симультанных билингвов, с одной стороны, и у сукцессивных — с другой. Эти различия проявляются как в наличии/отсутствии диспропорции в соотношении пассивного и активного лексикона, так и в том, какая картина мира у них формируется изначально — русская или иная. У сукцессивных билингвов сначала формируется русская языковая картина мира (за исключением некоторых ее фрагментов, связанных с незнанием каких-то русских реалий), которая постепенно начинает дополняться и частично вытесняться иной картиной мира — по мере знакомства

с реалиями страны проживания. У симультанных же билингвов с самого начала формируется некая «смешанная» картина мира, в которой некоторые фрагменты соответствуют русской языковой картине мира, а некоторые — иной, не русской. Если родители не предпринимают никаких мер, русскоязычная картина мира (равно как и русскоязычный лексикон) у таких детей постепенно подавляется языковой картиной мира и лексиконом страны проживания и может вообще оказаться утерянной. Поэтому родители и симультанных, и сукцессивных билингвов, если не хотят, чтобы их дети теряли русский язык и связь с русской культурой (в том числе — с русской языковой культурой), должны предпринимать особые усилия — общаться с детьми по-русски, читать им русские книги, рассказывать им о России и т. д.

ПРИМЕЧАНИЕ

* К сожалению, как уже отмечалось выше, мальчик Т. еще слишком мал и потому у него пока есть только пассивный лексикон (в обоих языках), а активный лексикон еще отсутствует (в обоих языках). Поэтому по данному критерию — соотношение активного и пассивного лексикона — оценивать его речевое развитие пока не представляется возможным. Вот почему по данному критерию сравниваем только двух мальчиков — З. и М.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Воейкова М. Д.* Системно-грамматические функции диминутивов в усвоении русского языка ребенком // *Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы междунар. научно-практ. конф.* СПб.: Наука, 2004. С. 37–39.
2. *Доброва 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 междунар. науч. конф.* Иваново: Листос, 2017. С. 10–24.
3. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново: Листос, 2017. 76 с.
4. *Fenson L., Dale P. S., Reznick J. S., Thal D., Bates E., Hartung J. P., Pethick S., Reilly J. S.* The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual. 2nd ed. Baltimor; London; Sydney, 2007. 188 p.
5. *Heilmann J., Weismer S. E., Evans J., Hollar C.* Utility of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory in identifying language abilities of late talking and typically developing toddlers // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2005. Vol. 14. P. 40–51.
6. *Luyster R., Lopez K., Lord C.* Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) // *Journal of Child Language*. 2007. Vol. 34 (3). P. 623–654.
7. *Thal D. J., O'Hanlon L., Clemmons M., Fralin L.* Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1999. No. 42. P. 482–496.

REFERENCES

1. *Voikova M. D.* Sistemno-grammaticheskie funktsii diminutivov v usvoenii russkogo yazyka rebenkom // Detskaya rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya: materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. SPb.: Nauka, 2004. S. 37–39.
2. *Dobrova G. R., Ringblom N. E.* Chem «kheritazhnyi» (unasledovannyi) yazyk otlichaetsya ot vtorigo (nerodnogo)? // Problemy ontolingvistiki — 2017. Osvoenie i funktsionirovanie yazyka v situatsii mnogoyazychiya: materialy ezhegodnoi mezhdunar. nauch. konf. Ivanovo: Listos, 2017. S. 10–24.
3. *Eliseeva M. B., Vershinina E. A., Ryskina V. L.* Makarturovskii oprosnik: russkaya versiya. Otsenka rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detei rannego vozrasta: Normy razvitiya. Obraztsy analiza. Kommentarii. Ivanovo: Listos, 2017. 76 s.
4. *Fenson L., Dale P. S., Reznick J. S., Thal D., Bates E., Hartung J. P., Pethick S., Reilly J. S.* The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual. 2nd ed. Baltimor; London; Sydney, 2007. 188 p.
5. *Heilmann J., Weismer S. E., Evans J., Hollar C.* Utility of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory in identifying language abilities of late talking and typically developing toddlers // American Journal of Speech-Language Pathology. 2005. Vol. 14. P. 40–51.
6. *Luyster R., Lopez K., Lord C.* Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) // Journal of Child Language. 2007. Vol. 34 (3). P. 623–654.
7. *Thal D. J., O'Hanlon L., Clemmons M., Fralin L.* Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 1999. No. 42. P. 482–496.