

Г. Р. Добрава

Санкт-Петербург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ¹

В статье рассматриваются особенности языковой картины мира двуязычных детей – симультанных и сукцессивных билингвов. На материале Макартуровского опросника и экспериментальных данных делается вывод, что в условиях билингвизма у индивида возникает единая расширенная языковая картина мира. При этом в случае аттриции лексические единицы могут утрачиваться в одном из языков и не приобретаться в другом,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

языковая картина мира сужается, возникает дисбаланс между картиной мира и языковой картиной мира индивида, и языковая картина мира в каких-то фрагментах перестает отражать картину мира индивида.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *языковая картина мира билингва, Макартуровский опросник речевого развития, симультанные билингвы, сукцессивные билингвы, херитажные (эритажные) носители языка, языковая аттриция.*

Galina Dobrova

St. Petersburg, Russia

PECULIARITIES OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF BILINGUAL CHILDREN

The article discusses the features of the linguistic worldview of bilingual children – simultaneous and successive bilinguals. Based on the material of The MacArthur Communicative Development Inventory and experimental data, it is concluded that, under the conditions of bilingualism, an individual constructs a single, expanded linguistic worldview. Moreover, in the case of attrition, lexical units may be lost in one of the languages and not acquired in another, the linguistic worldview gets narrower, an imbalance arises between the picture of the world and the linguistic worldview of the individual, and the linguistic worldview in some fragments ceases to reflect the individual's picture of the world.

Key words: *linguistic worldview of a bilingual, The MacArthur Communicative Development Inventory, simultaneous bilinguals, successive bilinguals, heritage language speakers, linguistic attrition.*

Под языковой картиной мира обычно принято понимать отраженную в языке сложившуюся в ходе исторического развития определенного языкового коллектива совокупность представлений об окружающей действительности и об ее концептуализации. В определениях такого рода существенным представляется словосочетание *отраженная в языке*. Таким образом, в этом и подобных определениях подчеркивается, что языковая картина мира – это отражение картины мира.

Достаточно известным является тот факт, что картина мира (равно как и отражающая ее языковая картина мира) – разная у представителей разных народов и в целом у языковых коллективов (мы писали об этом подробнее, например, в [1]). При этом, как принято считать, языковая картина мира отражает картину мира представителей именно данного социума.

Вместе с тем в соответствии с гипотезой лингвистической относительности Сепира-Уорфа [2; 3], нельзя не признать, что и язык, в свою очередь, влияет на восприятие мира носителей данного языка и на присущие этим носителям когнитивные процессы.

При этом, вслед за Л. Вайсгербером [4], мы полагаем, что языковая картина мира существует в однородном своеобразном самосознании языковой общности и передается последующим поколениям через мировоззрение, правила поведения, образ жизни, запечатленные средствами языка.

Итак, в соответствии со всем вышеотмеченным, можно сделать 3 вывода: а) языковая картина мира отражает картину мира (носителя языка

и всего языкового коллектива); б) языковая картина мира не только отражает картину мира, но и сама влияет на нее; в) картина мира передается в социуме последующим поколениям.

Эти три положения заставляют нас поставить следующие вопросы:

1. Всегда ли языковая картина мира конкретного индивида отражает его же картину мира, не может ли существовать противоречивых ситуаций, когда имеют место расхождения между картиной мира индивида и его же языковой картиной мира?

2. Может ли у одного и того же человека, получившего от предшествующих поколений несколько разные картины мира (с отцовской и материнской стороны), быть одновременно две картины мира (хотя бы в каких-то ее фрагментах) или же в таком случае две картины мира взаимодополняют друг друга и создают общую (расширенную) картину мира?

3. Что происходит с языковой картиной мира конкретного индивидуума, если в силу изменения каких-то жизненных обстоятельств он более не может всецело опираться на картину мира и языковую картину мира, которую ему передали предшествующие поколения?

Иными словами, нас интересует вопрос: что происходит с языковой картиной мира и вообще картиной мира двуязычного человека, т.е. билингва? Этот вопрос распадается на два:

1. Какова языковая картина мира человека, который с самого рождения принадлежит как бы «двум мирам» – с разными картинами мира и языковыми картинами мира? В данном случае имеются в виду симультанные билингвы, с рождения осваивающие одновременно 2 языка в качестве родных и «получившие в наследство» от предшествующих поколений две картины мира и две языковые картины мира.

2. Как меняется (и меняется ли) языковая картина мира человека, у которого в той или иной мере уже сформировались и картина мира, и языковая картина мира, но который сменил, например, страну проживания, вследствие чего на существующую в его сознании картину мира и его языковую картину мира начинает накладываться другая, новая для него языковая картина мира? В данном случае имеются в виду так называемые сукцессивные билингвы, которые сначала осваивали в качестве родного языка один язык, а затем, переехав, например, в другую страну, постепенно всё более и более осваивают другой язык – язык этой страны, который постепенно тоже может стать для них родным.

Итак, объектом внимания в данной статье будут двуязычные дети: симультанные билингвы, с самого раннего возраста осваивавшие два языка в качестве родных, и сукцессивные билингвы, осваивавшие сначала один язык, а затем – другой. Материалом исследования в первом случае послужат данные родительского опросника, а во втором – экспериментальные данные.

Итак, дети – симультанные билингвы – получают с детства как бы две языковые картины мира: одну от матери, другую от отца.

Материалом для анализа в данном случае послужили данные так называемого Макартуровского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI) [5]. Это опросник, который запол-

няют родители детей примерно от года до трех с половиной лет. Он проверяет речевое и коммуникативное развитие детей. Родители указывают в нем, понимает ли их ребенок какое-то слово и произносит ли его. Слова сгруппированы там по тематическим группам. Этот опросник изначально создавался для английского языка, над ним работали с 1970-х гг. такие известные исследователи, как L. Fenson, P. Dale, S. Reznick, E. Bates и др.

В дальнейшем опросник был переведен на множество языков мира, в том числе и на русский язык. Точнее, опросник не просто переводится на какой-то язык, а адаптируется, с учетом существующих в стране реалий. Учитывается, например, какую еду обычно едят дети в этой стране, в какие игрушки играют и т.п. При этом учитывается и то, какие слова используются представителями данного народа в общении с детьми этого (раннего) возраста.

Итак, опросник был русифицирован группой исследователей, связанных с лабораторией и кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена – М. Б. Елисейевой, Е. А. Вершининой и В. Л. Рыскиной [6]. Работа над русской версией опросника (с разрешения авторов англоязычной версии) началась в 2000 г., продолжается и сегодня. Для русского языка было собрано около 700 опросников, были тщательно подсчитаны средние данные – сколько слов и какие именно слова понимают и произносят дети такого-то возраста – с точностью до месяца. На основе этого были созданы научно обоснованные нормы речевого развития.

В последнее же время опросник стал использоваться еще с одной целью: объектом внимания стало сопоставление речевого развития на двух языках детей-билингвов. Сейчас проводится исследование речевого развития детей – так называемых херитажных (эритажных) носителей языка, т.е. детей, имеющих русские корни, но проживающих за пределами России. В основном это дети, у которых один из родителей (обычно – мать) русский, а другой – гражданин той страны, где проживает ребенок.

В данной статье будет рассмотрено формирование языковой картины мира русско-английских детей-билингвов. Уже при составлении русской версии опросника учитывались, естественно, различия, касающиеся не только реалий окружающей действительности (например, разница в национальной кухне), но и различия в принятых в разных странах особенностях использования слов. Так, например, для общения с маленькими детьми у русских принято использовать диминутивы (слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами) – *птичка*, *рыбка* и т.п., а не *птица*, *рыба*, поэтому в русской версии опросника представлены диминутивы. В английском же опроснике диминутивов нет, но некоторые слова представлены как бы «парами» не только *cat* ‘кошка’, но и *kitty* ‘котенок’, не только *dog* ‘собака’, но и *puppy* ‘щенок’.

В качестве примера различий в русскоязычном и англоязычном лексиконах ребенка-билингва и особенностей формирования языковой картины мира такого ребенка рассмотрим начальный словарь мальчика Т., проживающего в Великобритании. Ему 19 месяцев. Мать разговаривает с ребенком по-русски, отец – по-английски, с 13-ти месяцев ребенок посещает 2 раза

в неделю англоязычный детский сад. Ребенок еще почти не говорит, но понимает уже многое. Сопоставим его пассивный лексикон в русском и в английском языках.

Русский лексикон у него богаче английского. Представляется, что это обусловлено тем, что мать у него русская, а, как известно, именно матери проводят наибольшее количество времени с детьми такого возраста. Поэтому на момент заполнения опросника ребенок больше понимал слов по-русски, чем по-английски. Так, из 37 представленных в русской версии опросника звукоподражаний (типа *му* – о корове, *мяу* – о кошке и т.п.) ребенок понимает 24 (около 2/3), а из представленных в англоязычной версии 12 аналогичных слов – только 6 (половину).

Остановимся на различиях в пассивном лексиконе данного ребенка, интересных с точки зрения языковой картины мира.

Понимая по-английски не так много слов, обозначающих названия животных (всего 10), мальчик понимает по-английски и *cat* ‘кошка’, и *kitty* ‘котенок’. По-русски он понимает 17 названий животных, но слова *котенок* не знает. Это объясняется тем, что в разговорах с детьми такого раннего возраста данного слова взрослые обычно не употребляют.

Что касается названий частей тела, то по-русски он понимает 8 слов, а по-английски – 7. При этом по-английски он понимает и слова *buttocks* ‘ягодицы’ и *penis* ‘пенис’, отсутствующие в русскоязычной версии опросника, поскольку русскоязычные взрослые эти слова в общении с детьми такого возраста употреблять не склонны. Интересно и то, что русского слова *плечи* (именно так, во множественном числе, 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; мы же обычно говорим просто *рука*, *нога*, без дальнейшего членения. Впрочем, не исключено, что ребенок понимает по-английски слово *shoulder* ‘плечо’, но не понимает его по-русски, поскольку это слово использует именно англоязычный отец мальчика (например, когда сажает его к себе на плечи).

Из названий еды по-русски мальчик понимает 15 слов, а по-английски – всего 7. При этом среди данных английских слов есть названия различных хлопьев – *cereal* ‘хлебный злак’, ‘крупа’, ‘каша’ и *cheerios* ‘хлопья’, ‘колечки’ (традиционной в англоязычных странах еды на завтрак и сухого завтрака из цельной овсяной муки и пшеничного крахмала в форме колечек), т.е. той еды, которая для русских на завтрак традиционной едой не является.

Таким образом, получается, что англоязычный лексикон данного ребенка как бы восполняет некие «пробелы» его русскоязычного инпута: он берет из английского те слова, которые (по тем или иным причинам) отсутствуют или нечастотны в его русскоязычном инпуте. В пользу такого заключения говорит и следующий факт: мальчик понимает 9 русских личных местоимений и только одно английское *you* ‘ты’. По-видимому, такой дис-

баланс связан с тем, что местоимения аналогичны в обоих языках, и ребенку на этой стадии его речевого развития нет необходимости дополнять свой (русскоязычный) словарь словами из английского языка.

Итак, как представляется, на основании сопоставления русскоязычного и англоязычного пассивного лексикона данного мальчика – симультанного билингва, можно предположить, что русскоязычная и англоязычная языковые картины мира (равно как и вообще картины мира) у него не входят в противоречие друг с другом, а, напротив, взаимодополняют друг друга, расширяя суммарный лексикон ребенка.

Несколько иная картина наблюдается у детей – успешных билингвов. Объектом внимания были дети из различных регионов России, а также из бывших республик СССР, переехавшие вместе со своими родителями в Россию либо родившиеся уже в России, но изначально получившие в семьях не русскоязычный инпут. В дальнейшем такие дети идут в России в русскоязычные детские сады и школы и начинают активно осваивать русский язык, причем в основном не столько на уроках, сколько в живом общении. Вслед за С. Н. Цейтлин (см., например, [7]), в данном исследовании такие дети именуется инофонами – изначально носителями другого, по отношению к русскому языку, языка.

Эксперимент был проведен в 2017–2019 гг. магистранткой Ю. В. Филиной под руководством автора данной статьи. Эксперимент проводился в школе № 8 г. Волхова Ленинградской области и в школах № 451 и № 452 г. Колпино. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте от 7 до 9 лет. Десять из них – двуязычные дети, таджикско-русские билингвы, десять – русскоязычные дети.

Исследовался один фрагмент языковой картины мира – обозначения представителей растительного и животного мира. Все участвовавшие в эксперименте дети-билингвы прожили уже некоторое время в России и знакомы с реалиями как Таджикистана, так и России; в Таджикистане они бывают относительно регулярно – обычно ездят туда летом к бабушкам, дедушкам и прочим родственникам.

Эксперимент представлял собой серию заданий. Вначале детям предъявлялись картинки, на которых были изображены представители животного и растительного мира как России, так и Таджикистана, – птицы, обитающие в Таджикистане и в России (конкретно – в Санкт-Петербурге); фрукты и ягоды, растущие в Таджикистане, и фрукты и ягоды, которые принято есть в Санкт-Петербурге, и т.д.

Исследование опирается на «теорию прототипов» Э. Рош [8], согласно которой существуют «хорошие», т.е. ядерные, представители классов – и «плохие», т.е. периферийные. При этом для носителей разного языкового сознания (носителей разных языков) «хорошими» могут являться разные представители классов. Так, для русского национального сознания самая «хорошая»/ядерная птица – воробей, а для американцев – малиновка. Такие и им подобные результаты выявляются в ходе экспериментов, проводимых

с представителями разных народов. Так, в частности, подобные результаты для носителей русского языкового сознания были получены в ходе проведения серии экспериментов с носителями русского языка (как со взрослыми, так и с детьми) И. Н. Гридиной в рамках ее кандидатской диссертации [9]. Из этих экспериментов выяснилось, какие птицы для русских – самые «хорошие», какие ягоды, какие цветы и т.д. Соответственно, при разработке описываемого эксперимента учитывались результаты, ранее полученные И. Н. Гридиной.

Итак, дети (как русские монолингвы, так и русско-таджикские билингвы) в нескольких заданиях должны были из предложенных картинок выбрать одну или несколько. В тех случаях, когда надо было выбрать несколько картинок, учитывалась очередность выбора – например, какую птицу выберет первой, какую второй и т.д., какую – последней. Предъявлялись картинки с изображениями как типичных для России и Таджикистана представителей классов, так и тех, которые, по мнению Э. Рош, являются «плохими». Так, в выборке птиц были представлены не только воробей (самая «хорошая» птица для носителей русского языкового сознания), голубь и ворона, а также клест, чиж и фазан (обитающие в Таджикистане), но и пингвин и страус – «плохие птицы» для всех народов, согласно Э. Рош.

Обратимся к полученным результатам. Рассмотрим две группы слов – «птицы» и «фрукты».

Абсолютно в соответствии с теорией Э. Рош, пингвина и страуса («плохих» птиц) дети не выбирают – ни монолингвы, ни билингвы. Русскоязычные дети выбирают воробья (23 выбора), голубя (21 выбор), ворону (20 выборов), чижа (3 выбора), клеста (2 выбора) и фазана (1 выбор). Таджикско-русские билингвы выбирают фазана (18 выборов), воробья (15 выборов), клеста (14 выборов), чижа (9 выборов), голубя (6 выборов) и ворону (3 выбора). Иными словами, как и следовало ожидать, русскоязычные дети-монолингвы выбирают обитающих в Санкт-Петербурге птиц (воробья, голубя и ворону). Таджикско-русские дети-билингвы склонны выбирать птиц, которых они видели в Таджикистане – фазана, клеста и чижа. Однако есть и любопытное исключение – выбор воробья. Его склонны выбирать не только русские монолингвы, но и билингвы; этот выбор у них, в отличие от русских монолингвов, не на первом месте, но на одном из первых. По-видимому, это означает, что в сознании детей-билингвов, проживающих какое-то время в Санкт-Петербурге, воробей уже занял прочное место.

Обратимся теперь к другой группе слов – названиям фруктов¹. Ситуация аналогична той, которая наблюдалась с категорией «птицы». Русскоязычные дети выбирали яблоко (10 выборов), грушу (7 выборов) и персик (3 выбора),

¹ Естественно нет сомнения в том, что, с точки зрения научной классификации, хурма не фрукт, а ягода, но в данном эксперименте в фокусе внимания была не проблема соотношения научной и «наивной» картин мира, а знание детьми тех или иных плодов и их названий. Поэтому группировка объектов растительного мира для эксперимента производилась в соответствии с подразделениями, принятыми в «наивной» картине мира.

хурму не выбирали вообще. Таджикско-русские билингвы выбирали персик (8 выборов), яблоко (6 выборов), хурму (4 выбора) и грушу (2 выбора). Вновь наблюдается одно интересное исключение – яблоко. Его выбирали не только русскоязычные дети, но и билингвы. Во-первых, яблоки, видимо, едят и в Таджикистане; во-вторых, возможно, дети-билингвы опираются на свой жизненный опыт, полученный уже не только в Таджикистане, но и в России. При этом у русскоязычных детей выбор яблока в качестве фрукта – на первом месте (как и ожидалось), у билингвов на первом месте выбор персика.

В целом можно сделать вывод, что, по-видимому, имеет место влияние русскоязычного фрагмента языковой картины мира на соответствующий национальный фрагмент языковой картины мира детей-билингвов.

Кроме того, имеет место еще одно существенное, с нашей точки зрения, обстоятельство. Детям давалось задание не только выбрать птицу (проверка картины мира), но и назвать птицу (проверка языковой картины мира). Ожидаемым результатом было то, что половина детей-билингвов, даже если они выбирали птиц, характерных для природы России, затруднялись с их обозначением (называнием). Ожидаемо было и то, что у этих детей большое затруднение вызвало и обозначение (по-русски) птиц, характерных для природы Таджикистана (фазана и клеста): дети-билингвы этих птиц выбирают, но дать им название по-русски не могут. Данные результаты легко объяснимы: этих птиц они знают, видели на родине, но в России с ними не сталкиваются и потому русского названия не знают.

Однако гораздо важнее и интереснее другое. Двуязычные дети не смогли назвать птиц, характерных для природы Таджикистана не только на русском, но и на своем родном языке. Иными словами, они таких птиц склонны выбирать, но не именовать. Это, по-видимому, означает, что данный фрагмент национальной картины мира у двуязычных детей, проживающих в России, сохраняется, но их языковая национальная картина мира постепенно утрачивает какие-то отдельные фрагменты.

Соответственно, можно сделать вывод, что у двуязычных детей национальная картина мира в целом сохраняется, однако к ней добавляются фрагменты русской картины мира. Несколько по-иному обстоит дело с их языковой картиной мира: к ней не только добавляются русскоязычные фрагменты, но из нее и исчезают национальные фрагменты, которые при этом не добавляются в русском. Возникает несколько парадоксальная ситуация: картина мира сохраняется, но языковая картина мира (на обоих языках в совокупности) становится более ограниченной, чем картина мира. Иными словами, языковая картина мира в каком-то своем «кусочке» перестает быть полноценным отражением картины мира.

Таким образом, можно ответить на вопросы, сформулированные в начале статьи:

1. Картина мира двуязычного человека в любом случае едина: это не две языковые картины мира, а одна двуединая, общая, расширенная. В особенности это заметно у симультанных билингвов.

2. Если в силу изменения каких-то жизненных обстоятельств человек более не может всецело опираться на картину и мира и языковую картину мира, которую ему передали предшествующие поколения, он не «переходит» на новую картину мира, а сохраняет старую, но расширяет и дополняет ее.

3. Несколько по-иному обстоит дело с языковой картиной мира. Она, конечно, во многих ситуациях также расширяется и добавляется за счет новой языковой картины мира. Однако, в отличие от картины мира, языковая картина мира у билингва может не только расширяться, но и сужаться (при аттриции, потере языка). Билингв может прекрасно помнить и знать реалию, даже воспринимать ее как ядерную для данного класса, но не знать/не помнить ее обозначения ни на одном из языков, которым владеет. В таких случаях происходит некоторое расхождение картины мира человека и языковой картины мира, которая перестает в каких-то отдельных своих компонентах отражать его же картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Доброва, Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) / Г. Р. Доброва. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 492 с.
2. *Сепир, Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Издат. группа «Прогресс», 1993. – 656 с.
3. *Уорф, Б. Л.* Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1960. – С. 135–168.
4. *Вайсгербер, Й. Л.* Язык и философия / Й. Л. Вайсгербер // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2. – С. 26–31.
5. *Fenson, L.* The MacArthur Communicative Development Inventories : User's Guide and Technical Manual. 2-nd ed. / L. Fenson, P. S. Dale, J. S. Reznick, D. Thal, E. Bates, J. P. Hartung, S. Pethick & J. S. Reilly. – Baltimor-London-Sydney, 2007. – 188 p.
6. *Елисеева, М. Б.* Макатуровский опросник : русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина / 2-е изд., испр. и доп. – Иваново : ЛИСТОС, 2017. – 76 с.
7. *Цейтлин, С. Н.* Спонтанная устная речь ребенка-инофона. Комментарии / С. Н. Цейтлин // Русский консультант: Материалы лекций и вебинаров для учителей русских школ зарубежья. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 150–153.
8. *Rosch, E.* Human categorization / E. Rosch // *Advances in cross-cultural psychology.* – 1975. – 23–57.
9. *Гридина, И. Н.* Гипо-гиперонимические отношения в ментальном лексиконе детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И. Н. Гридина. – СПб., 2010. – 24 с.

Галина Радмировна Доброва
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры языкового и литературного образования
ребенка ФГБОУ ВО Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена

Galina Dobrova
PhD, Professor, Professor of the Department of Children's
Language and Literary Education at the Herzen State Pedagogical
University of Russia