

## ЛИНГВОДИДАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

**Г.Р. Доброва,**

доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребёнка РГПУ имени А.И. Герцена;  
e-mail: galdobr@peterlink.ru

**Т.А. Воробьева,**

аспирант кафедры русского языка РГПУ имени А. И. Герцена;  
e-mail: maiden.deu@gmail.com

### СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ВЕРСИЙ МАКАРТУРОВСКОГО ОПРОСНИКА: ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ<sup>1</sup>

В статье приводится сравнительный анализ лексического наполнения русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной версий Макаруровского опросника, одного из инструментов диагностики речевого развития детей раннего возраста. На основе сопоставления опросников билингвальных детей рассматриваются возникающая у билингвов языковая картина мира, а также языковая рефлексия таких детей. В результате делаются выводы о том, что языковая картина мира билингвального ребёнка формируется на основе более сильного для него на тот момент языка, расширяясь за счёт второго языка, а языковая рефлексия у билингвальных детей возникает часто раньше, чем у монолингвальных, сначала на более сильном языке.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, билингвизм, симультанный билингвизм, диагностика речевого развития детей раннего возраста, Макаруровский опросник, онтолингвистика, социокультурные реалии, речевой онтогенез, языковая рефлексия, метаязыковая деятельность.

В последние десятилетия многие лингвисты интересуются детской речью. Возникла целая область психолингвистики, которую всё чаще в нашей стране, вслед за С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2000], стали называть онтолингвистикой. Отечественные онтолингвисты в течение нескольких десятилетий изучали в основном речевое развитие детей-монолингвов, однако в последнее время всё большее

---

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

внимание привлекает к себе сопоставление речевого развития на двух языках детей-билингвов.

Существуют различные методы сбора материала детской речи. Одним из общепринятых в мире инструментов диагностики речевого развития детей становятся в последнее время родительские опросники, среди которых так называемый Макартуровский опросник — “The Mac Arthur Communicative Development” (Mac Arthur CDI) [Fenson et al., 2007], успешно используемый в десятках стран для проверки речевого и когнитивного развития детей.

Этот опросник был переведён на различные языки. Точнее, исследователи в разных странах мира не столько переводят опросник на свои языки, сколько создают собственную версию этого опросника — немецкую, французскую, итальянскую, и т.д., поскольку опросник в каждом случае адаптируется к условиям страны проживания детей. Таким образом, каждый национальный опросник отражает не только возрастные особенности детей (обычно это дети приблизительно от года до 3,5 лет), но и особенности картины мира, существующей в сознании представителей народа, и особенности языковой картины мира носителей данного языка.

Русская версия опросника начала создаваться на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена в 2000 г. М.Б. Елисеевой, Е.А. Вершининой и В.Л. Рыскиной, работа продолжается и сейчас [Елисеева и др., 2017].

В последние же годы опросник (в разных странах) стал использоваться и с новыми целями. Например, как показывают исследования последних лет, этот инструментарий можно применять и для исследования речевого развития детей-билингвов.

Так, в 2019 г. начато большое исследование лексического развития детей-билингвов, осваивающих в качестве родных два языка, один из которых — русский. В данное время внимание занимающейся указанными проблемами исследовательской группы привлечено к речевому развитию детей — так называемых херитажных (эритажных) носителей русского языка. Это дети, проживающие за пределами России, один из родителей или оба родителя которых — русские. Среди таких детей выделяются две группы детей: а) симультанные билингвы, с самого начала осваивающие в качестве родных два языка (обычно это дети, один из родителей которых — русский, а другой — представитель страны проживания — Италии, Франции, Швеции и т.д.), и б) сукцессивные билингвы, сначала осваивавшие в качестве родного один язык (в исследуемой ситуации — русский), а затем начавшие активно осваивать язык страны проживания (обычно это дети из русских семей, переехавших в другие страны).

Объектом внимания в данной статье станет речевое развитие детей — русско-английских и русско-немецких билингвов, проживающих за пределами России. При этом будет анализироваться и сопоставляться не просто лексикон каждого из детей на обоих языках, но и возникающая у них языковая картина мира, а также языковая рефлексия таких билингвальных детей.

Однако указанная цель исследования может быть достигнута только на основе сопоставления самих опросников — русской, английской и немецкой версий. Остановимся на существенных различиях русской, английской и немецкой версий опросника.

В этих трёх версиях опросника существуют важные «качественные» различия. К одному из них относится наличие диминутивов в русском варианте и их отсутствие в английском и немецком. Наличие диминутивов в русской версии опросника обусловлено тем, что именно такие слова используются обычно русскоязычными родителями в общении с маленькими детьми: не *птица*, а *птичка*, не *обезьяна*, а *обезьянка*. В английском опроснике диминутивов нет, но некоторые слова представлены как бы «парами»: *cat* ('кошка') и *kitty* ('котёнок'), *dog* ('собака') и *puppy* ('щенок').

Кроме того, в опроснике обнаруживается лексика, отражающая национальные языковые картины мира русских, немцев, англичан и американцев. Для её рассмотрения обратимся к некоторым лексическим группам опросников.

Первая группа слов, которую мы сопоставим в трёх опросниках, это — «Еда». Некоторые слова в русском опроснике, отсутствующие в немецком и английском, обозначают еду, которую принято есть именно в России: *оладьи*, *каша*, *творог*, *кефир*, *компот*, *котлета*, *пряник*. В русском опроснике отсутствуют слова, которые обозначают непопулярную еду «на каждый день» в России, но присутствуют в немецком опроснике, например: *Pudding* ('пудинг'), *Toast* ('тост'), *Fischstäbchen* ('рыбные палочки'), *Gummibärchen* ('мармеладные мишки') и др. Одним из различий в русском и немецком опросниках в этой лексико-тематической группе является наличие в немецком опроснике слова "Bier" ('пиво'). Пиво является национальным напитком Германии и одним из её символов.

Следующая группа, в которой обнаруживаются различия в языковой картине мира, и, вслед за этим, в разных менталитетах, — группа «Части тела». В этой лексико-тематической группе в русском опроснике нет аналогов следующих немецких слов: *Penis* ('пенис'), *Popo* ('попа'), *Scheide* ('вагина').

В английском опроснике в группе «Еда» присутствуют следующие названия еды, отсутствующие в русском опроснике "cereal"

и “cheerios” (названия различных хлопьев — традиционной еды на завтрак и сухого завтрака из цельной овсяной муки и пшеничного крахмала в форме колечек), *Frenchfries* ‘картофель фри’, *hamburger* ‘гамбургер’, *coke* ‘кока-кола’, *donut* ‘пончик’, *jello* ‘желе’, *peanutbutter* ‘арахисовое масло’, *sodapop* ‘содовая вода’ и др.).

В группе «Части тела» в английском опроснике, так же, как и в немецком, присутствуют следующие слова: *buttocks* (‘ягодицы’) и *penis* (‘пенис’). Интересно, что в России эти слова также используются мамами в общении с маленькими детьми (слово языка нянь *писа* ср. с *penis* и *vagina*, а слово *пона* ср. с *Scheide* и *buttocks*), но в русскоязычный опросник эти слова не были включены по этическим соображениям (данные лексические единицы не считаются допустимыми вне общения с маленькими детьми). Кроме того, при составлении русской версии опросника учитывался лексикон детей из семей с высоким и средним социокультурным статусом (не низким), а матери таких детей, как показали результаты опроса восьми таких проживающих в России матерей, не считают эти слова уместными в опроснике, хотя и используют их в общении со своими детьми. За рубежом же принято знакомить детей с основами полового воспитания довольно рано.

Таким образом, можно видеть, что русская, немецкая и английская версии опросника имеют заметные различия, обусловленные как различием реалий, так и различием картин мира и языковых картин мира указанных народов.

Эти различия находят своё отражение при сравнении русского и немецкого (и русского и английского) лексикона детей-билингвов, о которых пойдёт речь дальше.

Русско-немецкий симультанный мальчик-билингв А. (25 месяцев), семья проживает в Берлине. Общение в семье А. происходит на двух языках: ребёнок общается с матерью, родственниками с её стороны, а также с няней исключительно на русском языке, с папой и его родственниками — на немецком. Со сверстниками на прогулке ребёнок общается как на немецком, так и на русском языке. А. посещает с 14 месяцев немецкоязычный детский сад по 5 часов в день.

На момент заполнения опросника у А. в активном и пассивном русском лексиконе отсутствуют такие слова, как *варенье*, *компот*, *черника*, *свёкла*, (еда, характерная для проживающих в России людей), *валенки*, *дрова*, *дача*, *колодец*, *парник*, *баня* (социокультурные реалии России). В немецком языке А. знаком с такими отсутствующими в русской версии опросника словами, как *Teddy* (европейское название для плюшевого мишки), *Penis* (‘пенис’), *Popo* (‘попа’). Слово *веник* есть у А. в пассивном лексиконе в значении ‘предмет для под-

метания', но значение 'предмет для парки в бане' (как социокультурная реалья России) отсутствует у А. полностью. Таким образом, А. — носитель скорее немецкой языковой картины мира. Девочка М. (25 месяцев) — симультанный русско-немецкий билингв, проживающая в Германии в г. Вольфсбург. Папа разговаривает с дочерью на немецком, а мама — на русском языке; между собой родители общаются на английском (ребёнок с рождения слышит этот язык); с 18 месяцев ребёнок посещает немецкоязычный детский сад. При сопоставлении в лексиконе ребёнка слов, обозначающих немецкие и русские социокультурные реалии, у М. обнаруживается отчётливое преобладание немецких слов, что свидетельствует о формировании немецкой языковой картины мира.

Мальчик Т. — симультанный русско-английский билингв, проживающий в Великобритании (19 месяцев). Мать разговаривает с ребёнком по-русски, отец — по-английски. Ребёнок ещё почти не говорит, но понимает уже многое. 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 раннего возраста, с 13 месяцев ребёнок посещает 2 раза в неделю англоязычный детский сад, и есть основания полагать, что доминантный язык, язык страны проживания, у данного ребёнка скоро станет лидировать, однако на момент заполнения матерью опросника ребёнок больше понимает 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.) ребёнок понимает 24 (около 2/3), а из представленных в англоязычной версии 12 аналогичных слов — только 6 (половину).

С точки зрения языковой картины мира, интересны следующие различия в пассивном лексиконе Т. Понимая не так много слов, обозначающих названия животных (по-английски только 10, мальчик понимает по-английски и *cat* ('кошка'), и *kitty* ('котёнок')). По-русски он понимает 17 названий животных, но слова *котёнок* не знает, что естественно, поскольку в разговорах с детьми такого раннего возраста этого слова обычно не употребляют. Что касается названий частей тела, то по-русски он понимает 8 таких слов, а по-английски — 7. При этом по-английски он понимает и слова *buttocks* ('ягодицы') и *penis* (пенис), отсутствующие в русскоязычной версии опросника по вышеуказанной причине

Из названий еды по-русски мальчик понимает 15 слов, а по-английски — всего 7. Зато среди этих 7-и английских слов есть *cereal* и *cheerios*, т.е. та еда, которая у русских на завтрак не очень принята.

Таким образом, получается, что англоязычный лексикон данного ребёнка как бы восполняет некие «пробелы» его русскоязычного инпута: он берёт из английского те слова, которые (по тем или иным причинам) отсутствуют или же нечастотны в его русскоязычном инпуте. В пользу такого заключения говорит и следующий факт: что касается личных местоимений, то мальчик понимает 9 русских местоимений и только одно английское (*you*). По-видимому, такой «дисбаланс» связан с тем, что местоимения аналогичны в обоих языках, и ребёнку на этой стадии его речевого развития нет необходимости дополнять свой словарь словами из английского языка.

Итак, на основании сопоставления русскоязычного и англоязычного пассивного лексикона данного мальчика — симультанного билингва, можно предположить, что русскоязычная и англоязычная картины мира и языковые картины мира у него не входят в противоречие друг с другом, а, напротив, взаимодополняют друг друга, расширяя суммарный лексикон ребёнка.

Для выяснения вопроса о возможных различиях в формировании языковой картины мира детей — симультанных билингвов и детей — сукцессивных билингвов сопоставим данные двух опросников. Первый ребёнок — мальчик З. (29 месяцев), симультанный билингв, проживающий в США. Мать и няня общаются с ним на русском языке, а отец и сёстры — на английском. Ребёнок с года посещает англоязычный детский сад. Второй ребёнок — мальчик М., проживающий в Великобритании, сукцессивный билингв. Оба родителя — русские, общаются с ребёнком по-русски. На момент заполнения опросника мальчику (так же, как и мальчику З.) 29 месяцев. З. посещает англоязычный детский сад с 26 месяцев. При сопоставительном анализе опросников двух указанных детей бросаются в глаза различия и в их лексиконе, и в их формирующейся языковой картине мира. Так, симультанный билингв З. произносит лишь небольшое количество русских слов, хотя понимает несравнимо больше. Например, из лексико-тематической группы «Еда» произносит только 4 слова (*суп, каша, мороженое, мясо*), хотя понимает 48. Из лексико-тематической группы «Одежда и обувь» произносит только одно слово *носочки*, а понимает при этом 19. Из лексико-тематических групп «Игрушки» «Транспорт», «Утварь, бытовые предметы, техника» не произносит вообще ни одного слова, но понимает 18, 12 и 48 соответственно. Разумеется, и у детей-монолингвов на ранних этапах речевого развития пассивный лексикон существенно опережает активный. Однако столь значительный перевес в пользу пассивного лексикона, причём в 29 месяцев, когда ребёнок

уже полноценно разговаривает, — это характерная особенность именно детей-билингвов. При этом возникает такой дисбаланс в лексиконе этих детей именно на том языке, который не является языком страны проживания. Подробнее о подобном дисбалансе см. в [Доброва, Рингблом, 2017]. Англоязычный же лексикон данного симультанного билингва З. — существенно богаче русскоязычного. Мальчик понимает и говорит почти все представленные в опроснике слова всех лексико-тематических групп. При этом никакого дисбаланса между пассивным и активным англоязычным лексиконом у мальчика не наблюдается вообще: во всём опроснике мать отметила только одно слово (*basement* ‘подвал’), которое ребёнок понимает, но не произносит. В любом случае очевидно, что у данного ребёнка (симультанного билингва) наблюдается безусловный дисбаланс в соотношении русского пассивного и активного лексикона и, напротив, полное соответствие английского пассивного и активного лексикона. При этом отчётливо наблюдается преобладание английского лексикона.

У успешивного билингва мальчика М. ситуации совсем иная. У него русский лексикон существенно богаче английского. При этом в лексико-тематической группе «Еда» (по-русски) мальчик понимает 66 слов, а понимает и произносит 50 (т.е. понимает, естественно, больше, чем использует, но разница не столь и значительна). В этой же тематической группе по-английски ребёнок понимает 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 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.

Так, суммарно по всем тематическим группам, количество слов в пассивном и активном лексиконе М. различается не очень существенно — и в русском, пока что более сильном, языке, и в английском, пока что более слабом языке. В этом проявляется отличие успешивного билингва М. от рассмотренного выше симультанного билингва З., у которого наблюдается отчётливый дисбаланс между пассивным и активным русскоязычным лексиконом. Различие может быть объяснено тем, что в ситуации с З. русскоязычный лексикон подавляется англоязычным, находясь под воздействием доминантного языка, языка страны проживания. Успешивный же билингв М. ещё не находится под столь мощным влиянием

английского языка, он только начинает его активно осваивать, поэтому его пассивный и активный русскоязычные словари пока сбалансированы.

Не менее существенны различия и в формировании языковой картины мира у двух рассматриваемых мальчиков. У симультанного билингва З., проживающего в США, формируется американская языковая картина мира, а у проживающего в Великобритании сукцессивного билингва М. — русская.

Так, З. не знает (не только не произносит, но и не понимает) таких русских слов, как *блины, булка, сметана, творог, кефир, колбаса, компот, котлета, оладьи, пряник*, характерных для русской языковой картины мира. При этом он использует такие слова, как *cereal* и *cheerios*, а также *cracker* ‘крекер’, *toast* ‘тост’ и *popcorn* ‘попкорн’, характерные для американской языковой картины мира. Из групп «На улице, в парке, на даче» З. не понимает по-русски слова *берёза, дрова, колодец, парник*, из группы «Места, где бывает ребёнок» — *баня*, поскольку, видимо, не знаком с соответствующими реалиями, существенными для русской картины мира. Мальчик не знает даже слова воробей — самой «хорошей» (если пользоваться терминологией Э. Рош [Rosch, 1977]) для русского национального сознания птиц (о «хороших» и «плохих» для русского национального сознания представителях классов см. [Гридина, 2010]). При этом З. знает и использует такие английские слова, как *arm* ‘предплечье’, *buttocks bottom* ‘низ ягодич’, *leg* ‘голень’, *shoulder* ‘плечо’ (характерные слова для англоязычной картины мира — с присущей носителям английского языка склонностью членить конечности и другие части тела на части), 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. Единственное, чем его языковая картина мира немного напоминает русскую языковую картину мира детей такого возраста, — это обилие диминутивов. Касается это знания мальчиком не только тех диминутивов, которые представлены в опроснике именно как диминутивы, но и некоторых слов, которые в опроснике представлены не диминутивами, а словами без уменьшительно-ласкательных суффиксов. Так, мать З. специально помечает, что З. говорит не *слон*, а *слоник*, не *белка*, а *белочка*, не *лисица*, а *лисичка*, не *заяц*, а *зайчик*, не *носки*, а *носочки*, что, по-видимому, обусловлено особенностями его получаемого от мамы и няни русскоязычного инпута. В целом же языковая картина мира симультанного билингва З. существенно больше похожа на американскую, чем на русскую.

В отличие от симультанного билингва З., у сукцессивного билингва М. языковая картина мира весьма похожа на русскую.

Однако наличие у М. русской языковой картины мира проявляется не столько в том, что он использует слова, обозначающие специфические русские реалии, как в том, что он их понимает (т.е. эти слова есть у него в пассивном лексиконе, но не в активном). Это относится к таким словам, как *блины, варенье, сметана, творог, кефир, компот, котлета, оладьи, берёза, дрова, снеговик, сосулька, песочница, церковь*. Родители, по-видимому, ознакомили его с этими реалиями (рассказывая ему что-то о России, читая ему русские книги и т.д.), но в окружающей его действительности в Великобритании мальчик редко сталкивается или вообще не сталкивается с этими реалиями. Судя по пассивному лексикону ребёнка, проживающий за пределами России сукцессивный билингв М. больше похож на русских детей-монолингвов того же возраста, а по активному — на тех детей-билингвов (обычно симультанных), проживающих за пределами России, у которых формируется иная, не русская, языковая картина мира.

При этом у М. на данный момент не сформирована и английская языковая картина мира. Так, в его лексиконе, даже в пассиве, нет слов *cereal* и *cheerios*, знание которых характерно для языковой картины мира англоязычных народов (эти английские слова, понимает, кстати, как отмечалось выше, даже симультанный билингв мальчик Т., который существенно моложе З. 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. Существенным для анализа языковой картины мира данного мальчика представляется и то, что он вообще не знает английского слова *ankle* ‘лодыжка’, понимает, но не произносит *arm* ‘предплечье’, *leg* ‘голень’, *shoulder* ‘плечо’, т.е. только начинает знакомство с характерным для носителей английского языка членением конечностей на части. М. также понимает, но не использует *buttocks bottom* ‘низ ягодиц’, а слово *toe* ‘палец ноги’ не только не произносит, но и не понимает. Таким образом, получается, что языковая картина мира у данного ребёнка — пока что русская, а английская языковая картина мира ещё не сформирована.

В связи с вопросом о национальной языковой картине мира детей-билингвов представляется важным обратиться к вопросу

о метаязыковой деятельности и языковой рефлексии таких детей. Результаты анализа Макартуровских опросников детей, рассматриваемых в статье, показывают, что метаязыковая деятельность и языковая рефлексия проявляются у билингва вначале на «ведущем» на тот момент языке.

В связи с разным пониманием терминов «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность» представляется важным уточнить, что будет пониматься под этими терминами. Под языковой рефлексией в статье, вслед за Т.В. Шмелёвой, понимается «тип языкового поведения, предполагающий осмысленное использование языка, т.е. наблюдение, анализ его различных фактов, оценку их, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом» [Шмелёва, 1999: 108]. Под метаязыковой деятельностью понимается более широкое понятие, включающее не только языковую рефлексю, но более простые проявления анализа ребёнком языка (например, окказиональное словотворчество). Такая деятельность, в отличие от языковой рефлексии, характерна для всех детей, поскольку является необходимой для освоения языка.

Существует несколько точек зрения на то, в каком возрасте у ребёнка проявляется метаязыковая деятельность. С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2000] считает, что первые проявления метаязыковой деятельности можно зафиксировать у ребёнка уже в два года, а И.Г. Овчинникова и М.С. Силантьева [Овчинникова, Силантьева, 1998] пишут о возникновении таких проявлений у детей примерно трёх лет, когда ребёнок овладевает языком на достаточном для метаязыковой деятельности уровне. В тех случаях, когда авторы говорят о появлении метаязыковой деятельности только в школьном возрасте (например, [Карпова, Колобова, 1978; Donaldson, 2006]), это обычно обусловлено авторским пониманием того, что такое метаязыковая деятельность (под ней в таких случаях понимается сознательный анализ языковых явлений, возникающий как результат школьного обучения).

В данной же статье под метаязыковой деятельностью понимаются самые различные, даже не выраженные эксплицитно, проявления размышлений ребёнка о языке, а под языковой рефлексией — одно из высших проявлений метаязыковой деятельности, при которых размышления ребёнка о языке появляются в эксплицитированном виде — хотя бы в частично эксплицитированном. Иными словами, под языковой рефлексией понимаются размышления о языке языковой личности, воплощённые в дискурсе, склонность анализировать своё языковое поведение, а также языковое поведение других людей.

Метаязыковая деятельность, а позднее — и языковая рефлексия — появляются у билингвального ребёнка раньше, чем у монолингвального, в силу необходимости проявлений таких процессов для успешного освоения языков: Н.В. Имедадзе [Имедадзе, 1979], В.Я. Унарова и Е.А. Хамраева [Унарова, Хамраева, 2019] отмечают наличие языковой рефлексии более высокого уровня именно у билингвов. Такие утверждения находят своё подтверждение в экспериментальном исследовании [Mechellietal., 2004], в котором принимали участие монолингвы, билингвы раннего возраста и билингвы, поздно осваивающие второй язык, и результаты которого показали, что именно мозг билингвов обладает более пластичной структурой. В.Я. Унарова и Е.А. Хамраева считают, что проявления метаязыковых способностей билингва связаны с осознанием факта его двуязычия, интереса к значению слова и его звучанию в разных языках [Унарова, Хамраева, 2019].

Рассмотрим проявления метаязыковой деятельности и языковой рефлексии и анализируемых в данной статье детей-билингвов.

У симультанного немецко-русского билингва раннего возраста А. лингвокреативность как проявление языковой рефлексии, а также интерес к языку появились впервые рано, спустя месяц после заполнения опросника (в 2 года 2 месяца). А. начал сам сочинять стихи, искать рифму к словам, а также «играть» с языком. Так, мама описывает один из сочинённых А. каламбуров:

А.: — *Papa, welches Instrumenti stdas?* ('Папа, что это за музыкальный инструмент?') (Здесь и далее — перевод наш. Г.Д. и Т.В.)

Папа: — *Das ist Mandoline!* ('Это мандолина')

А.: — *Mandoline... Mann Doline und Frau Dolana!* ('Мандолина... Мужчина Долине и Фрау Долана!')

Каламбур А. строится на вычленении в слове "Mandoline" существующего в немецком языке слова "Mann" и разложении слова "Mandoline" на две части, не соответствующие истинному морфемному членению слова: *Mann* 'мужчина' и *Doline* (имя мужчины, выдуманное А.) и дальнейшему добавлению слов *Frau* 'женщина' и *Dolana* (женское имя, выдуманное А.; оканчивается на -а, что характерно именно для женских имён).

В возрасте 2 лет и 2 месяцев А. уже задумывается о существовании других языков:

А.: — *Mama redet Russisch.* ('Мама говорит по-русски')

Папа: — *Ja, und Papa redet Deutsch!* ('Да, а папа говорит по-немецки!')

А.: — *Undwasreden Tiere?* ('А на каком языке говорят звери?')

Папа: — Die Tiere haben eigene Sprache! ('У зверей свой собственный язык!')

А.: — *Ja! Miau! Wuf-wuf! Hu-hu! Rrrrrrr! Hua!* ('Да! Мяу! Гав-гав! У-у! Ппп! Уа!')

У монолингвальных детей тоже встречаются подобные рассуждения о существовании различных языков, но, по понятным причинам, они обычно менее конкретны и точны (см. [Дети о языке..., 2001: 132]).

Мама А. пишет также, что в 26 месяцев (спустя месяц после заполнения опросников) мальчик очень чётко стал понимать, кто говорит по-русски, а кто — по-немецки.

У билингвальной М. мама отмечает простейшие проявления метаязыковой деятельности, а именно — вопросы о названии предметов: «Папа — *Kühlschrank* 'холодильник', мама — ..?» (ребёнок таким образом спрашивает у мамы, как на «мамино» русском языке звучит слово "*Kühlschrank*"). Такие вопросы, как пишет В. Штерн [Штерн, 1915/2003], появляются у детей начиная примерно с двух лет. Интересна речевая стратегия ребёнка при общении с её русской мамой, когда М. не хочет отвечать маме на русском языке: ребёнок вместо перевода своих слов на русский язык говорит то же самое на немецком ещё раз, добавляя в конце русское *мама*:

«М.: — *Andere Seite!* ('Другая сторона!')

Мама: — Майя, скажи по-русски!

М.: — *Andere Seite, Mama!*» ('Другая сторона, мама').

У симультанного билингва раннего возраста З. мама отмечает пока только такую разновидность метаязыковой деятельности, как инновации, и приводит следующие примеры: *snakeworm* (ср. *snake* и *worm*, 'змея-червяк'), *super spider batman* (ср. *super*, *spider* и *Batman* ('суперпаук-Бэтмэн'), имя *Eliaviya*, сконструированное из имён *Eliana* и *Alyvia*. Такие проявления метаязыковой деятельности характерны в возрасте З. и для монолингвальных детей (ср., например, с [Дети о языке..., 2001]). Эксплицитная языковая рефлексия у З. пока не наблюдается, что подтверждает гипотезу о том, что проявления языковой рефлексии носят вариативный характер и проявляются в разном возрасте даже у билингвальных детей.

Сравнительный анализ языковой рефлексии монолингвальных и билингвальных детей позволяет сделать вывод о том, что такие проявления языковой рефлексии, как рассуждения о языках и каламбуры у детей-билингвов и детей-монолингвов появляются в разное время. Так, у билингвального мальчика А. рассуждения о

языке эксплицитно выражены уже в 25 мес., в то время как у монолингвов такие рассуждения формируются обычно позднее. В том случае, если монолингвы больше склонны к языковой рефлексии и её проявления фиксируются в том же возрасте, что и у билингвов, то такие проявления примитивнее, чем у билингвальных детей. Языковая рефлексия и метаязыковая деятельность проявляются у билингвальных детей вначале на том языке, который является для них «ведущим» на тот момент.

Итак, сопоставительный анализ русской, английской и немецкой версий Макатуровского опросника и, соответственно, русского и английского (или русского и немецкого) лексикона детей-билингвов разных типов показывает, что языковая картина мира ребёнка-билингва формируется на базе более сильного для него на тот момент языка, постепенно расширяясь за счёт второго языка. У детей, проживающих за пределами России, более сильным может оказаться язык страны проживания, и тогда у них изначально формируется нерусская языковая картина мира (обычно это касается симультанных билингвов). Если же изначально русский язык у ребёнка — более сильный, чем язык страны проживания, то у ребёнка сначала появляется русская языковая картина мира, однако под влиянием языка страны проживания (доминантного), эта русская языковая картина мира постепенно замещается в основном иной, нерусской, что проявляется в том, что типичные для русской языковой картины мира слова так и не переходят из пассивного лексикона в активных, а характерные для языковой картины мира страны проживания слова, напротив, появляются сначала только в пассивном лексиконе, но потом, очевидно, переходят в активный (это касается в основном детей — сукцессивных билингвов). При этом языковая рефлексия у детей-билингвов возникает иногда даже раньше, чем у детей-монолингвов, причём появляется она изначально на более сильном языке, поскольку языковая рефлексия связана с языковой картиной мира, она появляется на том языке, на основе которого у ребёнка формируется языковая картина мира. У детей-билингвов основными проявлениями языковой рефлексии на раннем этапе речевого онтогенеза становятся рассуждения, основанные на сопоставлении двух языков.

### **Список литературы**

Гридина И. Н. Гипо-гиперонимические отношения в ментальном лексиконе детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Н. Гридина. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 24 с.

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 международной научной конференции. Иваново: Листос, 2017. С. 10–24.

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. Листос, 2017. 76 с.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. Тбилиси: Мецни-ереба, 1979. 229 с.

Карпова С.Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С.Н. Карпова, И.Н. Колобова. М.: Издательство Московского университета, 1978. 166 с.

Овчинникова И.Г., Силантьева М.С. Юмор как компонент метаязыковой способности ребёнка / И.Г. Овчинникова, М.С. Силантьева / Антропоцентрический подход к языку. Межвузовский сборник научных трудов в двух частях. Часть II. Пермь: ПГНИУ, 1998. С. 186–192.

Унарова В.Я., Хамраева Е.А. Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов как самостоятельная задача обучения языкам / В.Я. Унарова, Е.А. Хамраева / Педагогическое образование в России. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2019. № 1. С. 31–37.

Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б., Кузьмина Т.В. Дети о языке: Приложение № 2 к трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001. 144 с.

Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Шмельёва Т.В. Языковая рефлексия. Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Красноярск: Изд-во КГУ, 1999. Вып. 1 (8). С. 108–110.

Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн. Минск: Харвест, 1915/2003. 400 с.

Donaldson M. Children's minds. M. Donaldson. London: Harper Perennial, 2006. 162 p.

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. Baltimore: Paul H. Brookes, 2007. 188 p.

Mechelli A., Crinion J., Noppeney U., O'Doherty J.P. Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain [Электронный ресурс]. A. Mechelli, J. Crinion, U. Noppeney, J.P. O'Doherty. Nature. London: Nature Publishing Group, 2004. № 431, November. 757 p. Режим доступа: <https://clck.ru/L3WvA>

Rosch E. Human categorization. E. Rosch. Advances in cross-cultural psychology. 1975. Vol. 1. London: Academic Press, 1977, pp. 1–72.

***Galina R. Dobrova,***

Dr. Sc. (Philology), Professor at the Department of Children's Language and Literary Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia;  
e-mail: galdobr@peterlink.ru

***Tatyana A. Vorobeva,***

Graduate Student at the Department of the Russian Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia;  
e-mail: maiden.deu@gmail.com

## **COMPARISON OF RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN VERSIONS OF THE MACARTHUR-BATES COMMUNICATIVE DEVELOPMENT INVENTORIES: THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND LANGUAGE REFLECTION IN BILINGUAL CHILDREN**

The article presents a comparative analysis of the lexical content of the Russian, English and German versions of the MacArthur questionnaire, one of the diagnostic tools of speech development of younger children. Bilingual children's language picture of the world, as well as language reflection in such children, is researched based on a comparison of various questionnaires. As a result, it is concluded that the language picture of the world of bilingual children is formed on the basis of a "stronger" language at a given point in time, expanding due to the second language, and language reflection in bilingual children often occurs earlier than in monolingual children, first in their "stronger" language.

**Key words:** language picture of the world, bilingualism, simultaneous bilingualism, diagnostics of speech development of younger children, MacArthur questionnaire, the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, ontolinguistics, sociocultural realities, the ontogenesis of speech development, language reflection, metalinguistic awareness.

### ***Reference***

*Cejtlin S.N.* Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and child: ontolinguistics]. Moscow: VLADOS, 2000. 240 p. (In Russian).

*Cejtlin S.N., Eliseeva M.B., Kuz'mina T.V.* Deti o yazyke: Prilozhenie No. 2 k trudam postoyanno dejstvuyushchego seminaru po ontolinguistike nauk [Children about language: Appendix No. 2 to the works of the regular ontolinguistics' seminar]. Saint-Peterburg: Soyuz, 2001. 144 p. (In Russian).

*Dobrova G. R., Ringblom N. E.* Chem «heritazhnyj» (unasledovannyj) yazyk otlichaetsya ot vtorogo (nerodnogo)? [How does the «heritage» (inherited) language differ from the second (non-native)?]. *Problemy ontolingvistiki* — 2017. Osvoenie i funkcionirovanie yazyka v situacii mnogoyazychiya: Materialy ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ivanovo: Listos, 2017, pp. 10–24. (In Russian).

*Donaldson M.* Children's minds. M. Donaldson. London: Harper Perennial, 2006. 162 p.

*Eliseeva M.B., Vershinina E.A., Ryskina V.L.* Makarturovskij oprosnik: ruskaya versiya. Ocenka rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detej rannego vozrasta: Normy razvitiya. Obrazcy analiza. Kommentarii [The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI): Russian Version. Assessment of Speech and Communicative Development of Children of Early Age: Development Norms. Analysis Samples. Comments]. Ivanovo, Listos, 2017. 76 p. (In Russian).

*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. Baltimore: Paul H. Brookes, 2007. 188 p.

*Gridinal N.* Gipo-giperonimicheskie otnosheniya v mental'nomleksikonedete jivzroslyh. Extended abstract of candidat's thesis filol nauk [Hypo-hyperonymic Relations in the Mental Lexicon of Children and Adults]. Saint-Peterburg: Herzen University, 2010, 24 p. (In Russian).

*Imedadze N. V.* Eksperimental'no-psihologicheskie issledovaniya ovladeniya i vladeniya vtorym yazykom [Experimental Psychological Studies of Acquisition and Proficiency of Second Language]. Tbilisi: Mecniereba, 1979. 229 p. (In Russian).

*Karpova S.N., Kolobova I.N.* Osobennosti orientirovki na slovo u detej [Features of the Word Orientation by Children]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1978. 166 p. (In Russian).

*Mechelli A., Crinion J., Noppeney U., O'Doherty J.P.* Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain [electronic journal]. A. Mechelli, J. Crinion, U. Noppeney, J.P. O'Doherty. Nature. London: Nature Publishing Group, 2004. No. 431, November, p. 757 p. Available at: <https://clck.ru/L3WvA> (accessed November 29.2019).

*Ovchinnikova I.G., Silant'eva M.S.* Yumor kak komponent metazyzkovoj sposobnosti rebenka [Humor as a Component of a Child's Metalinguistic Ability]. Antropocentricheskij podhod k yazyku. Mezhevuzovskij sbornik nauchnyh trudov v dvuh chastyah. Chast' II. Perm': PGNIU, 1998, pp. 186–192 (In Russian).

*Rosch E.* Human categorization. Advances in cross-cultural psychology. 1975. Vol. 1. London: Academic Press, 1977, pp. 1–72.

*Shmeleva T.V.* Yazykovaya refleksiya [Language reflection]. Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obshcheniya. Krasnoyarsk: KGU, 1999. Vyp. 1 (8), pp. 108–110 (In Russian).

*Shtern V.* Psihologiya rannego detstva do shestiletneho vozrasta [Psychology of early childhood to the age of six]. Minsk: Harvest, 1915/2003. 400 p. (In Russian).

*Unarova V.Y., Hamraeva E.A.* Razvitie metayazykovykh sposobnostej u mladshih shkol'nikov-bilingvov kak samostoyatel'naya zadacha obucheniya yazykam [Development of Metalinguistic Abilities in Bilingual Junior Schoolchildren as an Independent Task of Language Teaching]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Ekaterinburg: FGBOU VPO "Ural. gos. ped. un-t", 2019. No. 1, pp. 31–37 (In Russian).