
ПРОБЛЕМА ЯЗЫКА И РЕЧИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СЕМЬЕ

З.Г. Сахипова

Центр воспитания, социализации и неформального образования
ФГУ «Федеральный институт развития образования»
Академии педагогических и социальных наук
ул. Черняховского, 9, Москва, Россия, 125319

Статья посвящена теоретическому и практическому анализу процесса формирования речевого общения ребенка, воспитывающегося в условиях поликультурной среды. Дается описание основных стадий становления многоязычной речи, которое подкрепляется конкретными примерами из собственных наблюдений. Статья предназначена для филологов и учителей, занимающихся проблемами обучения языкам.

Ключевые слова: мультикультурализм, речевое общение, социолингвистика, детская речь.

Наукой доказано, что язык — явление социальное. Однако абсолютное большинство людей, свободно владея языком, особенно языком того общества, в котором оно живет, не придает значения социальной роли языка. Подобно этому ребенок, овладевающий родным или другим, неродным, языком, осваивает законы языка, правила построения речи, элементы культуры общения, как правило, не осознавая сложной социальной природы языка.

Не требует больших доказательств тот факт, что речь маленького ребенка первоначально формируется путем подражания речи взрослого, путем многократного повторения слогов (а следовательно, и звуков, их составляющих), слов, предложений, которые «выдают» взрослые. Однако неправильно было бы думать, что процесс имитации осуществляется ребенком чисто механически, что она (имитация) ограничивает ребенка определенным кругом лексики и грамматических форм. Если бы это было так, то легко можно было бы поставить знак равенства между умением повторять за взрослым ребенка и, допустим, попугая. Разница есть, и она весьма существенна. Дело в том, что любой нормально (умственно и физически) развивающийся ребенок с определенного этапа жизни (а точнее — уже с конца второго года жизни) начинает проявлять некоторые способности к умению обобщать языковые явления и «произвольно запускать речь».

Известный ученый, исследователь детской речи психолингвист А.М. Шахнарович утверждал, что «детский язык» — это не вторичное явление по отношению к «взрослому языку». У ребенка в процессе речевого развития формируется в сознании последовательно несколько «языковых систем», каждая из которых обладает собственными правилами и строением.

Детская речь — это относительно самостоятельная деятельность, характеризующаяся собственными целями, мотивами, собственным иерархическим строением. Средства этой деятельности внешне те же, что и у взрослых, однако по существу они резко различаются, главным образом, за счет различного функционального использования языковых элементов... Дети часто употребляют формы,

никогда не встречающиеся в речи взрослых (падежные формы существительных, временные формы глаголов и т.д.). Эти явления были названы сверхгенерализациями. Именно процесс генерализации языковых явлений, как показали психолингвистические исследования, является ведущим в онтогенезе речи [5. С. 43]. Первопричиной генерализации речи является стремление ребенка к адекватному выражению получаемых в окружающем мире знаний и представлений, желание удовлетворить таким образом свои внешние и внутренние потребности, а основой такого явления является предметная деятельность. В процессе общения со взрослым у ребенка развивается предметно-практическая деятельность, и ребенок начинает понимать, что предметы окружающего мира имеют не только отличающиеся друг от друга внешние особенности и свойства, но и звучащие (словесные) характеристики.

Явление сверхгенерализации особенно ярко можно наблюдать в речи детей, воспитывающихся в условиях многоязычной среды, в частности — в многоязычной семье. Формирование речи ребенка, окруженного взрослыми, говорящими на разных языках, многим отличается от речи ребенка одноязычных родителей. Если ученые-исследователи (Л. Выготский, А. Гвоздев, Дж. Грин, А. Леонтьев, Н. Имнадзе, Е. Негневицкая, Д. Слобин, Ф. Сохин, С. Цейтлин, К. Чуковский, А. Шахнарович, Н. Юрьева и др.) указывают на наличие в лексиконе любого дошкольного монолингва значительного количества слов и словоформ «собственного производства» (типа *писают* вместо *пишут*, *рисул* вместо *рисовал*, *стрелялка* вместо *пулемет* и др.), то в речи ребенка-билингва (а в иных случаях — полилингва) их, по нашим наблюдениям, еще больше, и они еще разнообразнее. И если в первом случае мы имеем дело со словотворчеством в рамках одной языковой системы, то второй случай характеризуется обилием слов и словоформ, получаемых на основе синтеза лексических, морфологических и синтаксических единиц двух (трех) языков. Последнее еще более усиливает утверждение отечественных психологов и психолингвистов о том, что процесс усвоения родного языка (а мы добавим: не только родного, но и второго и третьего языков) носит творческий характер, что источником языкового развития является не врожденная, готовая схема и не имитация, а предметная деятельность и правила этой деятельности [1; 5].

Явление сверхгенерализации характеризует языковую способность человека. Языковая способность — это «психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение и владение языком» [2], «это некая функциональная иерархически организованная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным (неосознаваемым) правилам» [5].

Исследованию проблемы языковой способности человека посвящено огромное количество работ ученых — лингвистов и психолингвистов. В рамках одной статьи невозможно дать полную характеристику этих работ. Из всей научной литературы, доступной для изучения, мы приведем лишь одно положение, которое и послужило отправной точкой для рассмотрения вопросов речетворчества детей, рождающихся в силу различных социальных условий потенциальными билинг-

вами. Таковой для нас явилась теория Л.С. Выготского и его последователей о том, что: а) язык — это знаковая система; б) центральным процессом, характеризующим овладение элементами системы языка, является процесс генерализации языковых явлений (а не имитация); в) источником формирования языковой способности является потребность в совместной деятельности и обеспечивающем такую деятельность общении ребенка с окружающими [1. С. 313].

Если первые два из названных положений являются общими для процесса овладения ребенком одним (родным) языком или несколькими языками, так как и в том и в другом случае овладение языком — это овладение знаковыми операциями языка, которое осуществляется путем генерализации и обобщения языковых явлений, то третье положение имеет свою специфику в процессе формирования речевого поведения ребенка в многоязычной среде. Дело в том, что ребенку, воспитывающемуся в семье разноязычных родителей, вступая в самостоятельное общение с ними, приходится «дифференцировать» способ общения с каждым. Это особенно ярко проявляется в тех семьях, где родители являются носителями разнотипных языков (например, русский и татарский, абазинский и башкирский и т.п.), и в семье очевидна обоюдно согласованная установка обучать ребенка (детей) языкам обоих родителей. Переходя к общению с окружающими через опосредованные связи, ребенок реализует сначала элементарные желания, инстинктивные потребности, затем — и познавательные (Кто это? Что это? Почему? Зачем? и т.д.).

Появление познавательных потребностей играет решающую роль в формировании речевых способностей ребенка. И действительно, инстинктивные (желание есть, пить, спать) и другие жизненно важные «проблемы» ребенок может решить и невербальным способом — через плач, крик, мимику и, наконец, просто через беспокойство, которое без труда поймет любая мать. Однако познавательные потребности трудно, почти невозможно удовлетворить одним только жестом и мимикой. Они стимулируют появление содержательных намерений для выражения различных семантических понятий с помощью слова. Тем не менее, как утверждает Д.И. Слобин, «развитие познавательных процессов и языковое развитие не происходят абсолютно параллельно. Ребенок должен найти языковые средства для выражения своих намерений. Одними средствами овладеть очень легко... другими исключительно трудно...» [3. С. 153]. Видимо, последнее и является основной причиной появления в речи детей «своих, собственных» слов и словоформ, словосочетаний и предложений, «собственной» интонации.

Рассмотрим более подробно, как происходит процесс словотворчества ребенка в многоязычной, поликультурной семье.

Ребенок, еще не утвердившийся в практическом осознании структуры какого-либо одного языка, оказывается перед необходимостью реагировать, отвечать, просить, т.е. общаться то на одном, то на другом языке. А для того «чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти аде-

кватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемого результата общения — оно будет неэффективным» [2]. Из перечисленных, обязательных для общения умений наиболее важными, но сложно реализуемыми в условиях многоязычной речевой деятельности являются первое и третье: первое предполагает немедленное определение языка субъекта, с которым предстоит общаться (т.е. ориентация в языковой специфике общения), а третье — требует оперативного подбора средств передачи содержания высказывания на том языке, на котором должно состояться общение. Удачная реализация этих умений обеспечит выполнение двух других.

Практика показывает, что как бы одновременно ни усваивались два (или три) языка, один из них (обычно материнский) приобретается ребенком раньше, чем остальные, и словесное наименование предметов (признаков, действий, состояний) окружающей действительности ребенок соотносит именно с этим языком. При переходе же на другой язык общения ему приходится одну и ту же коммуникативную интенцию выражать уже в другом словесном варианте. Учеными установлено, что в процессе переключения на другой язык общения наблюдается несколько стадий: **а) стадия смешения языкового состава; б) стадия употребления синонимичных эквивалентов двух языков; в) стадия подсознательного перевода; г) стадия сознательного размежевания языков.**

Проанализируем явления сверхгенерализации, характерные для каждой из названных стадий, на конкретных примерах.

Как показывают наблюдения ученых-лингвистов и наши собственные наблюдения, смешение языкового состава происходит на разных уровнях: фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Так, например, начинающий говорить на одном из тюркских языков (балкарском, башкирском, ногайском, кумыкском, татарском и др.) и изучающий одновременно русский, вернее, слышащий в семье русскую речь, многие русские слова произносит на лад фонетической системы первичного языка: *самауыр* вм. *самовар*, *булышка* вм. *булочка*, *кенфит* вм. *конфета*, *эсник* вм. *снег*, *эскетер* вм. *скатерть* и т.п. (башк.); *кемин* вм. *камень*, *пичет* вм. *печать*, *кертечке* вм. *карточка* и т.п. (татарск.).

Все факты искажения произношения научно объяснимы: слово *самовар* произносится *самауыр* потому, что для тюркских языков не характерен звук [в], и ребенку, привыкшему первоначально произносить башкирский [у (уы)], уже трудно произносить русский звук [в] в его чистом виде; в слове *булочка* исторически отсутствующий в башкирском языке звук [ч] заменен башкирским [ш]; слово *конфета* с усеченным окончанием (согласно законам заимствования слов из русского языка в тюркские) также в силу того, что в тюркских языках в пределах слова недопустимо (за исключением арабизмов) сочетание твердых и мягких слогов, приняло форму *кенфит*; слова *снег*, *скатерть* произносятся *эсник*, *эскетер* вследствие того, что тюркским языкам несвойственно сочетание нескольких согласных в начале, середине или в конце слова. Для облегчения про-

изношения слов со стечением согласных носители тюркских языков обычно в начале слова добавляют гласный звук, либо это делается между двумя согласными, если они находятся в середине или конце слова: *ыстакан* вм. *стакан*, *тырактыр* вм. *трактор*, *тигыр* вм. *тигр*, *волык* вм. *волк* и т.д.

Приведем примеры из группы абхазо-адыгских языков. Языки, входящие в абхазо-адыгскую группу (абазинский, абхазский, адыгейский, кабардинский и черкесский), в фонетическом отношении, в отличие от русского языка, характеризуются богато представленной системой согласных. Одних только согласных звуков в кабардино-черкесском литературном языке 47, адыгейском — 57, абхазском — 58, абазинском — 66. В диалектах количество согласных доходит до 80. Богатству консонантизма в этих языках противопоставляется весьма бедная система вокализма. Всего гласных в этих языках в прошлом было два: *a* и *ы* [б. С. 55]. Такое своеобразие языков не могло не отразиться в слоговом составе слов, для которых характерно стечение групп согласных и наличие большого количества односложных слов. Особенность языков как можно короче произносить слово привела к отбрасыванию окончаний слов, вошедших из русского языка или через него: *станц* вм. *станция*, *конфет* вм. *конфета*, *газет* вм. *газета*, *почт* вм. *почта* и т.п.

Таким образом, слова, состоящие в русском языке из двух слогов, в абхазо-адыгских языках становятся односложными, а трехсложные — двухсложными. Вполне понятно, что и ребенок, начинающий приобщаться к русскому языку, произносит русские слова в соответствии с законами родного языка.

Рассмотрим лексический уровень смешения языков.

По наблюдениям ученых (А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, Е.И. Негневицкая, Л. Павлова и др.), к полутора годам жизни ребенок оперирует лишь 30—40 лексическими единицами, хотя он понимает значительно (примерно в 5—6 раз) больше и имеет этот запас в пассиве. До 2,5—3-летнего возраста у ребенка накопление словаря в основном идет за счет ассоциативных слов, употребляющихся им каждый раз при «встрече» со словом-стимулятором. Так, при виде своей мамы у ребенка возникает желание сказать: хочу есть, пить, возьми на руки, хочу к тебе, иди ко мне и т.д., и все это он может выразить одним словом «на» («мэ» — башк., «ал» — турецк., «мэ» — кабард-черкесск., «ма» — абазинск., «мэ» — калмыцк. и т.д.).

Часто наблюдается межъязыковое смешение лексики, т.е. ребенок, начинающий говорить на двух языках, формирует свое высказывание, употребляя в нем одни слова из одного языка, другие из другого, причем здесь ребенок не ощущает никакого «подвоха», для него это естественно и нормально. Например: «Какой вкусный май!» (*май* (башк.) вместо *масло*; «Мин же уны белменем» («Я же этого не знал»), где в башкирском предложении употреблена русская частица *же* вместо башкирской *бит*. Или: «Мама, поведешь нас на маракIвафIа», где *маракIвафIа* по-черкесски означает *есть (кушать) тутовник*. Приведем еще примеры: «Э мин бит уже пасил» («А я ведь уже пас»). Говоря по-татарски, ребенок, сам этого не осознавая, употребил слово *пасил*, причем тоже в искажен-

ной форме, которая для него считается нормой по аналогии *нес — носил, вел — водил, вез — возил* и т.д.; «А потом будет пугать *ул мине*» («А потом *он* будет пугать *меня*»). Говоря по-русски, ребенок употребил два слова из башкирского языка: «ул мине» — «он меня». Видимо, в данный момент ему было так удобнее и легче. Он это сделал совершенно спонтанно, не задумываясь, считая, что здесь нет никакого языкового нарушения. Или: «Телефон звонил, звонил, я его возьми (вм. взял), а он сразу *һунде*» (Наиля, 2,5 года), где в предложении на русском языке употреблено башкирское слово *һунде*, что означает *погас, отключился*.

Лексическое нарушение может происходить по разным причинам. На вопрос «Почему ты употребил это слово?» или «Почему ты так сказал?» наши дети (которых мы наблюдали) отвечали: «Мне так удобно», «Я не подумал», «А так правильно», «А это все равно» и т.п.

Постепенно ребенок начинает овладевать морфологическими средствами выражения своих намерений и желаний, начинает отличать, какой лексикой нужно пользоваться для выражения предметных значений и какие слова подходят для обозначения признака, действия, состояния. В этот период жизни у ребенка происходит взрывной рост количества слов в речи. Теперь уже ему нет необходимости выражать содержание нескольких своих намерений одним и тем же «многозначным», «универсальным» кодовым знаком как, например, «*на*» в значении и «*дай*» и «*бери*». Как правило, в этот период ребенок много говорит, сам получая от своей «болтовни» большое удовольствие. У него появляется определенный скачок и в поведении: он делается более свободным, раскованным, общительным, активным, любознательным (естественно, конечно, если с ним педагогически правильно общаются взрослые и удовлетворяют его просьбы). Все это происходит у ребенка подсознательно, он никак не думает, что учится языку, овладевает какими-то формами и особенностями языка. Так в какой-то степени начинает выравниваться познавательный (когнитивный) процесс с процессом формирования речи, т.е. ребенок уже может спросить об увиденном, выражать просьбу соответствующим словом или сочетанием слов, выполнять просьбу взрослого, поняв ее смысл, отвечать на вопрос утвердительно или отрицательно (но уже дифференцированно!).

Именно к этому этапу жизни ребенка, т.е. к трем годам, относится проявление способности образовать новые, «свои» слова по аналогии, не дожидаясь момента, когда он услышит это «новое» слово от взрослого. Часто ребенку достаточно бывает усвоить значение одного родового слова для того, чтобы потом образовать целую цепь других, видовых, объединяющихся общим понятием слов. Приведем примеры.

Ребенку 3 года. Растет и воспитывается в семье образованных, интеллигентных родителей со смешанным браком: мать — наполовину башкирка, наполовину абазинка, отец — «турецкий» абазин, т.е. абазин, родившийся и росший в Турции и свободно владеющий турецким языком как родным. В семье функционирует параллельно и одновременно три языка: башкирский, турецкий и язык

межсемейного общения — русский. Среди множества игрушек самым любимым для этого ребенка был котенок, и он очень быстро усвоил это слово, улавливая разницу между словами *кот (кошка)* и *котенок*: котенок — маленький, мягенький, нежненький, пушистенький, «ребенок» большого кота или кошки, чувствуя, что к маленьким обращаются «..енок». Постепенно по подобию, особо не задумываясь, стал образовывать другие, подобные, слова типа: *лошаденок* вм. *жеребенок*, *бараненок* вм. *ягенок*, *овцёнок* вм. *ягенок*, *свиненок* вм. *поросенок*, *рыбенок* вм. *маленькая рыбка* и т.д.

В речи ребенка наблюдалось множество слов собственного творчества, образованных на основе звукоподражания типа: *гавака* (собака), *мяука* (кошка), *муука* (корова), *кикирика* (петух), *цып-цыпка* (цыпленок), *курка* (курица), *квака* (лягушка), *жужка* (пчела) и т.п.

Любопытно отметить, что многие русские словообразования соответствуют по форме и звучанию тем же понятиям и междометным словам, которые создают дети на другом языке. Сравним с примерами на башкирском языке: *ау-ау* (собака — эт), *мяу-мяу* (кошка — бесей), *му-у* (корова — һыйыр), *ки-ки-ри-ку* (петух — етес), *сип-сип* (цыпленок — себеш), *бак-бак* (утка — ойрек) и т.д.

При образовании «новых» слов большую роль играет тот фактор, какое слово и какая его форма усвоены ребенком раньше. Проанализируем примеры в речевых ситуациях.

А. Мальчик сидел, собирал робота. Робот никак не получался. Бабушка хотела помочь и предложила свои услуги. А внук ей в ответ:

— Бабушка, у тебя это не получится. Это могут делать только мужчины или *мужчинные* дети (т.е. мальчики, а не девочки или бабушки, т.е. не женщины).

Б. — Мама, мне тоже купите *спортменные* (спортивные) ботинки.

В. — Ну мама, это же *женщенские* туфли...

Г. — Папа, а вы купили уже *весные* (вм. весенние, т.е. летние, а не зимние) колеса?

Д. — Мама, ты знаешь, как делают детский кофе? — Сначала наливают горячее молоко, потом насыпают кофе, а потом *сахаруют* (т.е. сластят, добавляют сахар).

Е. — Улым (сыночек), где папа?

— Папа уехал в *помойку*.

— Как в помойку? А что такое помойка?

— Это место, где моют машины.

Ж. — Мама, подай, пожалуйста, *солнцу* (вм. солонку, видимо, по подобию сахарница, мыльница); то же самое: *овощница*, *фруктница* и т.п.

Можно было бы привести множество подобных примеров, однако и эти примеры достаточно красноречиво говорят о том, насколько развита фантазия 2,5—3-летнего ребенка в области словотворчества. Очень эмоционально этот период формирования речи охарактеризовал тонкий наблюдатель за детской речью писатель К.И. Чуковский. В своей знаменитой книге «От двух до пяти» он пишет: «Страшно подумать, какое огромное множество грамматических форм сыплется на бедную детскую голову, а ребенок как ни в чем не бывало ориентируется во всем этом хаосе, постоянно распределяя по рубрикам беспорядочные элементы услышанных слов и при этом даже не замечая своей колоссальной работы.

У взрослых лопнул бы череп, если бы им пришлось в такое малое время усвоить то множество грамматических форм, которые так легко и свободно усваивает двухлетний лингвист...» [4].

Обучаясь одновременно нескольким языкам, ребенок легко переносит морфологические элементы одного языка на процесс образования с их помощью слов и словоформ на другом языке, что приводит к **морфологическому смешению языковых явлений** в речи ребенка-билингва. Обратимся к примерам.

На вопрос «Где твои игрушки?», заданный на башкирском языке, Азамат (3 года) ответил: «*Висеһе ле шунда ята*», букв. «Все лежит там». Слово *висеһе* производное, для образования которого взято слово *вис* на русском языке (от слова *весь*) и суффиксы *-һе* из башкирского языка, т.е. слово *висеһе* употреблено вместо башкирского слова *ботеһе*. Слово *весь* в форме *вис* широко бытует в устной речи тюркоязычных взрослых, оно даже чаще употребляется, чем свое, исконное слово *ботеһе* с его вариантом *барыһы*. Видимо, по этой причине и ребенку было легче образовать новое слово, именно взяв за основу слово *вис*, а не *ботеһе* или *барыһы*.

Или другой пример.

Взобравшись на тумбочку, Лилия (3 года) просит о помощи: «*Кем-нибудь алыбыз мине!*» («Кто-нибудь снимите меня!»), где слово *кем булһа ла* или *берейегез* образовано с помощью вопросительного местоимения *кем* (башк.) и частицы *-нибудь* (русс.). А мальчик Донат (тоже 3 года) кричит то «*Памозите!*», то «*Мамозите!*» в зависимости от того, кто мимо него проходит: папа или мама.

Приведем пример из речи ребенка, воспитывающегося в семье, где отец — носитель черкесского языка, мать — абазинка. Речевая ситуация в этой семье достаточно своеобразная. Отец с матерью общаются больше на черкесском языке, так как мать владеет им. Бабушка, абазинка, говорит только на абазинском, черкесским она владеет на уровне понимания и знания лишь общих для двух языков слов. Детям, естественно, приходится общаться то на черкесском, то на абазинском в зависимости от того, с кем в данный момент нужно общаться. Не владея в достаточной степени полно лексикой и грамматическими формами того и другого языков, ребенок «прибегает» к образованию собственных слов, состоящих из частей разных языков. Опишем одну из наблюдаемых нами ситуаций.

У ребенка болели десны. Он хотел сказать об этом бабушке, но не знал слова «десна» ни по-черкесски (дзелъы), ни по-абазински (пышжьи) и объяснил свою боль следующим образом: «*Нана, си дзажьыр мауз*», букв.: «*Бабушка, у меня болит мясо зуба*», т.е. соединив два слова из двух языков (*дза* — зуб по-черкесски, *жьы* — мясо по-абазински) ребенок образовал одно, которое буквально означает *мясо зуба*, т.е. *десна*. Падежное окончание *-р* также принадлежит кабардино-черкесскому языку. Как отмечают многие исследователи, познавательные способности ребенка опережают его речевое развитие. Поэтому, оказавшись перед необходимостью выразить новое знание, новое ощущение, новое желание, ребенок вынужден искать новые средства выражения, более или менее точно передающие глубокий смысл задуманного.

Приведенные выше примеры детского словотворчества — это результат продвинутой языковой способности, свидетельствующий о том, что для процесса

формирования и становления речевого общения ребенка характерны не столько имитация и механическое повторение образцов взрослой речи, сколько умение создавать новые слова сообразно законам и правилам, заложенным в системе того или иного языка. Более того, мы на практике убедились в верности высказываний отечественных и зарубежных ученых о том, что ребенку свойственно стремление обнаружить и создать упорядоченность в своем языке, что ребенок, как только заметит какую-нибудь регулярную языковую модель, какую-нибудь закономерность в языке, начинает применять эту модель в как можно большем числе случаев, производя регулярные по форме слова, хотя никогда не слышал их от взрослых (А.Н. Гвоздев, Дж. Берко, Н. Имнадзе, Д. Слобин, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.). Как показали наши наблюдения, наибольшей «упорядоченности» дети подвергают падежные окончания имен и личные окончания глаголов. Вот ряд примеров из речи башкирских детей: *потрясил* (вм. потряс), *возьмил* (вм. взял), *идил* (вм. шел), *зовул* (вм. звал), *ищул* (вм. искал), *будел* (вм. был), *найдил* (вм. нашел), *кричил* (вм. кричал), *идул* (вм. шел), *помнул* (вм. помял), *искай* (вм. ищи), *писай* (вм. пиши) и др.

В процессе формирования речи на двух или нескольких языках происходит взаимопроникновение языковых элементов из одного языка в другой и «взаимная выручка» при образовании «новых» слов. Здесь решающую роль играет то обстоятельство, каким языком ребенок владеет более или менее хорошо, какой язык для него является первичным и, наконец, какие явления языка усваиваются ребенком легче, какие даются с трудом. Так, например, по аналогии с окончаниями русского глагола типа «читаешь», «купаешь», «кушаешь», «играешь» дети образуют башкирские глаголы типа *уйнайыш* вм. *уйнайһып*, *язайыш* вм. *язайһып*, *йырлайыш* вм. *йырлайһып* и т.д. Глаголы образованы с помощью основ башкирского глагола и окончаний русского глагола *-ешь* (в его искаженном варианте — *ыш*). Наблюдается и обратное явление, когда к основе русского глагола прибавляется окончание глагола башкирского языка: *спайбыз* (мы спим) по аналогии «*без йоклайбыз*»; *тин играйһып* (ты играешь) по аналогии «*тин уйнайһып*»; *улар читайзар* (они читают) по аналогии «*улар укыйзар*» и т.п.

Не меньший интерес представляют явления сверхгенерализации в синтаксическом строе речи детей. Синтаксические «новообразования» могут выражать одну мысль или иметь гораздо больше значений в зависимости от того, какую информацию хочет выдать или получить ребенок, т.е. они в большинстве своем полисемантчны. Так, например, выражение «*мама книга*» ребенок может использовать для выражения нескольких своих намерений: хочет показать маме книгу, хочет достать книгу, хочет попросить маму прочитать книгу, хочет положить книгу на место и т.д. Точное намерение ребенка можно узнать лишь в конкретной ситуации и определенном контексте, а также с помощью жестов, мимики, поведения ребенка. Скажем, ребенок показывает на диван и говорит: «*Мама, диван*», из чего можно предполагать, либо ребенок хочет, чтобы его посадили на диван, либо что-то нужно положить на диван, либо он хочет, чтобы мама села на диван.

Все приведенные примеры относятся к внутриязыковым детским выражениям. В речи же детей, которые в своем общении соприкасаются с несколькими

языками, наблюдаются *межъязыковые синтаксические сверхобразования*. Синтаксическое оформление высказывания на одном языке происходит под влиянием адекватной в понимании ребенка формы на другом языке. Приведенное выше выражение «*Мама, диван*» как раз-таки является примером того, что для языка ребенка, относящегося к тюркской языковой группе, оно может считаться вполне правильной грамматической формой вследствие того, что в тюркских языках отсутствует такая грамматическая категория, как предлоги. Наблюдается и обратное явление, когда в рамках одного выражения употребляется и предлог и с тем же значением послелог башкирского языка: «*С маслом менен икмек хочу*» («Хочу хлеб с маслом»); «*С другом менен уйнайым*» («Играю с другом»); «*С конфетом менен сей эстем*» («Пил чай с конфетой») и т.п.

Примеры весьма интересны для рассмотрения в рамках темы статьи. Во-первых, в них наблюдается сильное смешение лексики двух языков: предложения состоят из русских и башкирских слов; во-вторых, все существительные русского языка, независимо от их родовой принадлежности, употреблены в одинаковой форме — в форме творительного падежа единственного числа 2 склонения; в-третьих, самое интересное — дублирование значения предлога *с* в результате дополнительного употребления башкирского послелога *менен*.

Эти примеры свидетельствуют о примерно одинаковом уровне владения ребенком башкирским и русским языками, на которых приходится общаться в семье. В сознании ребенка отложились обе формы употребления существительного в творительном падеже с предлогом *с* в русском языке (*с маслом, с другом, с конфетой*) и с послелогом *менен* в башкирском языке (*май менен, иптешем менен, кенфит менен*). Однако на данный период речевого развития ему, видимо, еще трудно их дифференцировать и он употребляет *синонимичные эквиваленты двух языков*. Такая особенность раннего двуязычия чаще наблюдается в тех семьях, где ребенку приходится общаться как на языке матери, так и на языке отца, либо в ситуации, когда ребенок с матерью общается на ее языке, а со всеми остальными членами семьи, в т.ч. с отцом — на языке межсемейного общения. Последнее — явление нередкое, так как в преобладающем большинстве поликультурных семей, согласно нашим данным, как правило, помимо одного «обязательного» присутствует общий для всех членов семьи язык, обычно русский.

Как показали наши специальные наблюдения, употребление равных по значению слов одновременно на двух языках происходит в двух случаях: в первом случае ребенок применяет слова совершенно автоматически, механически, по привычке и инерции, а во втором случае — под влиянием необходимости «срочного, моментального» переключения с одного языка общения на другой в зависимости от языка собеседника. Рассмотрим второй случай на ситуативном примере.

Мальчик (Аслан, 3 года) играл во дворе. В этот момент открывается калитка и входит дедушка. Мальчик от неожиданности и радости вскрикивает: «*Мама ду, мама ду, xIdada-nana ду дгIайxm!*» («Бабушка, бабушка, дедушка вернулся!»), букв.: «Бабушка, наш дедушка-дедушка вернулся». Привычные для речи двуязычного (абазино-черкесского) ребенка взаимозаменяемые слова «*xIdada*» и «*nana ду*» (большой папа или старший папа), означающие слово «*дедушка*», прозвучали лег-

ко и просто, без пауз на обдумывание или сомнение, как одно слово. Тот же мальчик, увидев, как индюк залез в огород, крикнул бабушке: «Нана, нана, хЛуатра гвагвыц-тхЛагьад дук1 глаталт1» («Бабушка, бабушка, в (наш) огород большой индюк зашел»), где «гвагвыц» означает «индюк» по-абазински, а «тхЛагьад» означает то же самое, но по-черкесски.

Стадия употребления синонимичных эквивалентов является в определенной степени отражением своеобразного механизма одновременного, параллельного усвоения элементов двух (трех) языковых систем. Использование лексической эквивалентности характеризует способность ребенка к овладению несколькими языками. Период параллельного использования слов-дублетов практически длится недолго. Хотя каждая многоязычная семья и каждый ребенок наделены индивидуальными особенностями, где-то к 3—3,5 годам жизни ребенок начинает осознавать языковую разницу употребляемой лексики и, сам этого не ощущая, начинает прибегать к методу *подсознательного перевода*, а затем постепенно переходит в стадию *сознательного размежевания языков*. На этом этапе ребенок почти автоматически начинает общаться на том или другом языке, в его речи наблюдается значительное уменьшение слов «собственного производства», заметно снижается процесс сверхгенерализации.

Стадия сознательного размежевания языков наиболее четко и ярко проявляется в тех многоязычных семьях, где одновременное общение на двух (трех) языках строго зарегламентировано, имеется четкая установка («договоренность») между взрослыми членами семьи о том, кому на каком языке желательно говорить с ребенком. В тех семьях, где процесс формирования речевого общения никак не управляется, стадия смешения языковых элементов длится значительно дольше. Тем не менее процесс генерализации языковых явлений, способность ребенка к образованию «новых» слов следует считать не только явлением нормальным, но и процессом неизбежным в период параллельного овладения системой двух (трех) языков.

Наблюдения свидетельствуют о том, что дети-билингвы с самого раннего возраста проявляют большую чувствительность к языковым особенностям, улавливая в первую очередь семантическую схожесть слов и их структур. Факты подтверждают, что словотворчество ребенка, каким бы термином оно ни называлось (речетворчество, генерализация, сверхгенерализация, инновация, словесные новообразования и т.д.), благотворно влияет на его лингвистическое мышление: ребенок начинает осознавать интерферирующее влияние одного языка на другой, проявлять интерес к языковому анализу и постепенно «освобождается» от языкового смешения и переходит к более активному и дифференцированному общению в условиях поликультурной среды.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. — Т. 3. — М., 1983.
- [2] *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1981.
- [3] *Слобин Д.И.* Психоллингвистика. — М., 1976. — М., 1990.

- [4] Чуковский К.И. От двух до пяти. — М., 1990.
- [5] Шахнарович А.М., Юрьев Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. — М., 1990.
- [6] Экба Н.Б., Экба З.Н. Историко-культурная и языковая общность народов абхазо-адыгской группы. — Черкесск, 1997.

PROBLEM OF LANGUAGE AND SPEECH IN POLY CULTURAL FAMILY

Z.G. Sahipova

The centre of education, socialisation and informal formation
«Federal Institute of a development of education»
Chernyakhovskogo str., 9, Moscow, Russia, 125319

This article is about theoretical and practical analysis of forming speech association for the different-culture's environment child. It gives description the main stage of forming child's speech in a few languages at the same time. All of them confirm of examples from own practices.

The article is for philologists and language teachers.

Key words: multiculturalism, speech dialogue, sociolinguistics, children's speech.