



РУСИСТИКА

2023 Том 21 № 3

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Приглашенный редактор – *Л.В. Московкин*

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Главный редактор

Шаклеин В.М. – академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация

Бальщина Т.М. – академик РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики, Университет имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайвсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвийская Республика

Гусман Тирадо Рафаэль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Королевство Испания

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Дэвидсон Дэн – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

Загоровская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкознания, Саскачеванский университет, Саскачеван, Канада

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Витебский государственный университет, Витебск, Республика Беларусь

Мокиенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка, факультет иностранных языков и литературы, Болонский государственный университет, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков, гуманитарный факультет, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением, Эдинбургский университет, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиалингвистических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *С.С. Микова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 22.09.2023. Выход в свет 29.09.2023. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 11,55. Тираж 500 экз. Заказ № 1131. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2023



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2023 VOLUME 21 NUMBER 3

LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ISSUES OF BILINGUALISM

Guest Editor – *Leonid V. Moskovkin*

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

EDITOR-IN-CHIEF

Viktor M. Shaklein – member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – Full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the New York Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow, Russian Federation

Dan Davidson – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Kingdom of Spain

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Valentina A. Maslova – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – Full Member of European Society of Phraseologists “EUROPHRAS”, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – Full Member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre “Russian Language in Context”, Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Federal Republic of Germany

Olga V. Zagorovskaya – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya Oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.
6. Problems of developing Russian as a language of science.
7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.
8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Text Editor *S.S. Mikova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Вихрова А.Ю. (Москва, Российская Федерация), Лыпкань Т.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Реализация мягкости согласных в устной речи русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России 261

Коврижкина Д.Г. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Московкин Л.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Лексические особенности русской речи билингвов в Германии и монолингвов в России: экспериментальное исследование 278

Цховребов А.С. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Шамонина Г.Н. (Варна, Республика Болгария) Сложное предложение в русской речи билингвов и монолингвов: анализ отклонений от нормы 293

Chirsheva G.N. (Cherepovets, Russian Federation) Early code-switches in young Russian bilingual siblings (Ранние переключения кодов в речи русских билингвальных детей) 306

Шишков М.С. (Шанхай, Китайская Народная Республика; Санкт-Петербург, Российская Федерация) Формирование нарративной стратегии в рассказах билингвов на русском языке: корпусное исследование 321

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО**

Арынбаева Р.А. (Шымкент, Республика Казахстан), Маханова Ж.К. (Шымкент, Республика Казахстан), Дмитриук Н.В. (Шымкент, Республика Казахстан) Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному 341

Сарычева М.Р. (Москва, Российская Федерация), Дерябина С.А. (Москва, Российская Федерация) Восприятие прецедентного имени в русскоязычном дискурсе иностранными студентами гуманитарных специальностей 356

Хамраева Е.А. (Москва, Российская Федерация), Кытина Н.И. (Домодедово, Российская Федерация), Болмазова Е.В. (Домодедово, Российская Федерация) Комплексная диагностика уровня владения русским языком обучающихся в полиэтнических классах РФ 370

CONTENTS

LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ISSUES OF BILINGUALISM

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

- Anastasia Yu. Vikhrova (Moscow, Russian Federation), Tatiana V. Lypkan (St. Petersburg, Russian Federation)** Softness of consonants in the oral speech of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia 261
- Daria G. Kovrizhkina (St. Petersburg, Russian Federation), Leonid V. Moskovkin (St. Petersburg, Russian Federation)** Lexical features of Russian speech of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia: an experimental study 278
- Alan S. Tskhovrebov (St. Petersburg, Russian Federation), Galina N. Shamonina (Varna, Republic of Bulgaria)** Syntactic features of Russian speech of two generations of bilinguals and monolinguals: a complex sentence 293
- Chirsheva G.N. (Cherepovets, Russian Federation)** Early code-switches in young Russian bilingual siblings 306
- Maxim S. Shishkov (Shanghai, People's Republic of China; St. Petersburg, Russian Federation)** Narrative strategy formation in the bilinguals' stories in Russian: corpus study 321

METHODS OF TEACHING RUSSIAN**AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE**

- Rimma A. Arynbayeva (Shymkent, Republic of Kazakhstan), Zhanna K. Makhanova (Shymkent, Republic of Kazakhstan), Natalya V. Dmitryuk (Shymkent, Republic of Kazakhstan)** Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language 341
- Maria R. Sarycheva (Moscow, Russian Federation), Svetlana A. Derybina (Moscow, Russian Federation)** Foreign humanitarian students' perception of a precedent name in the Russian discourse 356
- Elizaveta A. Khamraeva (Moscow, Russian Federation), Natalia I. Kytina (Domodedovo, Russian Federation), Elena V. Bolmazova (Domodedovo, Russian Federation)** Comprehensive diagnostics of the level of Russian language proficiency in a multi-ethnic Russian school 370



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
ACTUAL PROBLEMS
OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-261-277

EDN: STWZRY

Научная статья

**Реализация мягкости согласных в устной речи
русскоязычных билингвов в Германии
и монолингвов в России**

А.Ю. Вихрова¹, Т.В. Лыпкань² 

¹*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация*

²*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация*

 lypkan@mail.ru

Аннотация. Исследуется мягкость русских согласных в устной речи двух поколений русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России. Ее актуальность обусловлена значимостью изучения унаследованного русского языка билингвов, важностью сравнения фонетических особенностей речи разных поколений билингвов, а также их сравнения с особенностями речи носителей русского языка, проживающих в России, необходимостью изучения состояния русского языка в диаспоре. Цель исследования – выявить и-образный переход между согласным и последующим гласным, являющийся показателем мягкости согласного. Материалом послужили 300 слогов с мягкими согласными в диктофонных записях чтения фонетически представительного текста, разработанного в 1988 г. С.Б. Степановой и на протяжении многих лет используемого в качестве универсального инструмента исследования фонетической стороны устной речи. Применялись слуховой фонетический анализ сочетаний мягкого согласного и последующего гласного, инструментальный анализ с помощью компьютерной программы Praat (version 6.0.26), сравнительный анализ данных. В ходе анализа 300 слогов с мягкими согласными в различных позициях в слове установлено, что в речи билингвов имеют место случаи отсутствия и-образного перехода: 83 раза (27 %) в речи детей и 32 раза (10 %) в речи родителей. Доказано, что случаи отсутствия и-образного перехода в речи билингвов чаще всего возникают в области сонантов, мягких аффрикат, а также ряда губных и переднеязычных согласных в середине слова. В речи монолингвов эти реализации почти не встречаются. На русскую речь в Германии оказывает влияние фонетическая система немецкого языка, однако большая часть билингвов (как детей, так и взрослых) сохраняют характерный для русского языка и-образный переход между мягким соглас-

© Вихрова А.Ю., Лыпкань Т.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ным и гласным. Сравнение результатов исследования мягкости согласных с результатами исследования их звонкости показывает, что мягкость является более устойчивым фонетическим признаком русских согласных по сравнению со звонкостью. Полученные данные могут быть полезны не только лингвистам, но и авторам учебников русского языка для детей-билингвов, а также учителям русского языка, работающим в школах Германии.

Ключевые слова: гласный звук, согласный звук, форманта F1, форманта F2, и-образный переход, межъязыковая фонетическая интерференция, русский язык

История статьи: поступила в редакцию 10.02.2023; принята к печати 18.05.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401) «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения. Russian in Germany across generations».

Для цитирования: *Вихрова А.Ю., Лыпкань Т.В.* Реализация мягкости согласных в устной речи русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России // *Русистика*. 2023. Т. 21. № 3. С. 261–277. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-261-277>

Введение

Важнейшей задачей современной лингвистики является экспериментальное изучение русского языка русскоязычных билингвов, проживающих за рубежом. Исследование фонетических особенностей речи разных поколений билингвов и их сравнение с фонетическими особенностями речи носителей русского языка, проживающих в России, показывает, каково состояние русского языка в диаспоре, позволяет судить о степени его сохранения или утраты. Одним из показателей состояния русского языка в диаспоре является наличие или отсутствие и-образного перехода между согласным и последующим гласным, свидетельствующего о мягкости русских согласных.

В настоящей статье излагаются результаты исследования мягкости русских согласных в устной речи двух поколений русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России. Гипотеза исследования заключается в том, что вследствие влияния немецкого языка у русскоязычных билингвов в Германии будет отсутствовать и-образный переход между мягким согласным и последующим гласным, то есть согласный будет твердым. Что же касается речи монолингвов, то отсутствие и-образного перехода не будет иметь системного характера.

Теоретической основой исследования послужили труды представителей петербургской (щербовской) фонологической школы (Зиндер и др., 1964; Бондарко, Вербицкая, 1965; Любимова, 1985; Штерн, 1981; Степанова, 1988; Бондарко и др., 2000; Абрамова и др., 2006; Любимова, 2011 и т. д.), особенно те, в которых рассматриваются характеристики формант звуков речи (F1, F2, F3, F4), нумеруемых в порядке возрастания их частоты. В частности, в работе Л.Р. Зиндера, Л.В. Бондарко и Л.А. Вербицкой содержится положение о том, что частота F2, которая колеблется в диапазоне 2000–3000 Гц, может именоваться «формантой мягкости» (Зиндер и др., 1964: 28–35). Если гласный звук, следующий за согласным, на своем переходном участке характеризуется F2 в диапазоне 2000–3000 Гц (для русского языка более точно – около 2500 Гц), а также если F1 этого звука составляет примерно 500 Гц,

то можно говорить, что предшествующий согласный звук мягкий, то есть образуется и-образный переход.

В ходе исследования необходимо было выявить наличие или отсутствие и-образного перехода между согласным и гласным звуком. Проверялись F1 и F2 гласных звуков, и если они попадали в значения (500 и 2500 Гц соответственно), то делался вывод о наличии и-образного перехода, то есть о наличии признака мягкости согласного. Если же частотные характеристики отличались, то признавалось отсутствие и-образного признака, отсутствие мягкости согласного.

Эмпирическими предпосылками настоящей работы послужили экспериментальные исследования русских гласных (Тананайко, 1993; Barry, 1995; Koonhyuk et al., 2014; Koonhyuk et al., 2018), палатализации и депалатализации в русском языке (Mende, 2019), русско-немецкой языковой интерференции в области фонологии (Gushchina, 2013), времени начала озвончения (ВНО) у взрывных согласных в русской речи билингвов в Германии (Brehmer, Kur-bangulova, 2017; Диттмерс, 2017; Лыпкань, Хромов, 2020; Лыпкань, 2022).

В ходе работы также учитывались результаты экспериментальных исследований в области фонетики немецкого языка: данные анализа изменения ВНО немецких согласных в разных регионах Германии (Braun, 1996), сочетаний гласных с согласными в немецких двусложных словах (Braunschweiler, 1997), анализа придыхания взрывных в начальной позиции слов в немецком языке в сравнении с русским (Beckman et al., 2013). Кроме того, принимались во внимание данные анализа межъязыковой фонетической интерференции в области русских мягких согласных в речи нерусских учащихся российских школ (Сагитова, Буржунов, 2008; Ахмедова, 2009; Пунегова, 2013; Процукович, 2014, 2015; Сажина, 2016).

Несмотря на большое количество экспериментальных фонетических исследований, необходимо признать, что работ, посвященных сравнительному изучению мягких согласных в речи разных поколений русскоязычных билингвов в Германии и русских монолингвов в России до сих пор не было. Это во многом обусловило **цель исследования** – выявление и-образного перехода между согласным и последующим гласным в устной речи русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России. Отдельной задачей исследования было установление устойчивости фонологических признаков русских согласных в речи билингвов.

Материалы и методы

В исследовании принимали участие 20 русско-немецких билингвов (11 детей и их 9 родителей), что, по данным А.С. Штерн вполне достаточно для фонетического эксперимента (Штерн, 1981: 33). Кроме того, исследовалась речь 42 монолингвов (19 родителей и 23 детей), проживающих в Санкт-Петербурге и являющихся в основном носителями петербургской произносительной нормы. Охарактеризуем группы испытуемых.

Родители – 9 взрослых билингвов в возрасте от 35 до 51 года (6 женщин и 3 мужчины) – выходцы из России, Казахстана, Белоруссии и Украины, переехавшие в Германию в возрасте от 23 до 36 лет.

Их дети – 11 школьников в возрасте от 10 до 15 лет (6 юношей, 5 девушек). Из них 7 человек родились на территории Германии, в земле Северный Рейн – Вестфалия, а 4 – в разных регионах России и Украины (Ростов-на-Дону, Тула, Одесса, Черкассы) и переехали в Германию в возрасте от 1 до 3 лет. Большинство учились в гимназиях.

Монолингвы: 19 родителей в возрасте от 34 до 50 лет – в основном родились в Санкт-Петербурге, но некоторые – выходцы из Сургута, Челябинска, Казахстана, Чукотки, Нижегородской области и Карелии. Из них 4 мужчины и 15 женщин. Высшее образование имели 18 человек, 1 человек – среднее специальное. Не владел никаким иностранным языком 1 человек, 13 испытуемых изучали английский язык, 1 – английский и итальянский, 1 – английский, шведский, немецкий и датский, 1 – английский, немецкий, итальянский, 1 – английский и турецкий, 1 – английский и французский.

Их дети 23 школьника в возрасте от 10 до 13 лет из Санкт-Петербурга и его пригородов. Из них 14 девушек и 9 юношей. Не владел никаким языком 1 человек, 18 испытуемых изучали английский язык, 2 – английский и испанский, 1 – английский и французский, 1 – английский и немецкий.

Записи речи русско-немецких билингвов осуществлялись в русском культурном центре «Исток» и в еврейском центре *Yahad Haverin Verein* в г. Бохуме (земля Северный Рейн – Вестфалия), записи речи монолингвов осуществлялись в Санкт-Петербурге в общеобразовательных школах.

До эксперимента всем испытуемым была предложена анкета, составленная на основе анкеты Е.А. Земской (Земская, 2001: 114) и содержащая вопросы об использовании русского и немецкого языков дома среди членов семьи, о профессиях или учебе, возрасте испытуемых. Результаты анкетирования показали, что в раннем детстве все дети-билингвы начинали говорить на русском языке, который они считают своим родным языком. Почти у всех были русские родители. У одного испытуемого родители говорили на русском, украинском, немецком и польском языках, так как мама была из Харькова, а папа – силезский немец, у другого родители говорили на украинском и русском языках дома, однако большинство из них дома разговаривали на русском языке. Пятеро испытуемых использовали оба языка: с родителями разговаривали по-русски, а между собой по-немецки. Один испытуемый указал, что папа разговаривает на украинском и русском, мама на русском и немецком, а сам ребенок говорит на немецком и русском языках. Ведут счет по-немецки 7 человек, на обоих языках – 2, по-русски – 1 и 1 предпочитает это делать по-украински. Предпочитают читать и писать на немецком языке 8 человек, на русском языке – 2, а на обоих языках – 1. Все испытуемые владеют другими иностранными европейскими языками, количество которых варьировалось от одного до пяти. Основным языком 4 испытуемых признали русский, 4 – немецкий, 5 – оба языка, 2 – русский язык. Все они являлись учениками гимназий и школ, образование получали на немецком языке.

Все дети-билингвы изучали русский язык в семье, умели читать, писать и говорить по-русски. Их уровень владения русским языком мог варьироваться. Все они умели строить русские высказывания творчески и осмыс-

ленно, но могли допускать разного рода нарушения/модификации, особенно яркие на фонетическом уровне.

Что касается родителей, то они указали, что их первым языком был русский, за исключением двоих: для первого из них основные языки – русский и немецкий, для второго – немецкий. Все взрослые билингвы предпочитали считать на русском языке, кроме четырех человек, которые указали в этом случае оба языка. Дома все они разговаривали по-русски, четверо написали, что их дети между собой общаются по-немецки, из них одна семья использовала дома немецкий, польский, русский и украинские языки, а другая русский, немецкий и украинский. В основном у всех взрослых было высшее образование на русском языке. Трое испытуемых получали дополнительное образование или проходили повышение квалификации на немецком языке. Большинство взрослых билингвов работали в Германии по своей специальности, только трое из них выполняли работу более низкой квалификации. Большинство билингвов предпочитало читать и писать на русском языке. При этом один испытуемый предпочитал читать по-немецки и по-русски, а писать по-русски, другой указал, что читает на обоих языках, а пишет 70 % на немецком языке и 30 % на русском, один указал, что у него вообще нет предпочтений. В основном все взрослые изучали до отъезда в Германию английский язык и только двое немецкий. Ко времени исследования все они овладели немецким языком. Некоторые испытуемые владели и другими славянскими языками.

После заполнения анкет испытуемым было предложено прочитать вслух фонетически представительный текст (ФПТ) «Был тихий серый вечер», разработанный в 1988 г. С.Б. Степановой (Степанова, 1988) и на протяжении многих лет используемый в качестве универсального инструмента исследования фонетической стороны русской устной речи.

В ФПТ встречаются все частотные звуко сочетания русского языка, в частности в нем представлены все гласные и согласные во всех фонетических позициях, а также наиболее частотные слоги русской речи. Слоги структуры Г и СГ поставлены в ударную, предударную и заударную позиции. В ФПТ 438 орфографических слов и 383 фонетических слова, средняя длина слова 5,9 фонем или 2,5 слогов. В нем 2251 фонем: 1284 согласных и 967 гласных. Его чтение занимает в среднем 3–4 минуты.

Речь испытуемых, читавших ФПТ, записывалась на диктофон Roland R-05 с частотой дискретизации 16/44 КГц. Полученные звуковые файлы обозначались индексами: БР – билингв-родитель, БД – билингв-ребенок, МР – монолингв-родитель, МД – монолингв-ребенок. К ним добавлялись номера семей в соответствии с последовательностью их записей, например: БР-1, БД-4. Если в эксперименте участвовали два родителя из одной семьи или два ребенка, то это также указывалось в шифре, например: МД-3-1, МД-3-2.

Диктофонные записи подвергались слуховому фонетическому анализу с последующим транскрибированием и лингвистической интерпретацией данных. Для исследования были выделены 300 слогов с мягкими согласными. После этого осуществлялся инструментальный анализ данных с помо-

щью компьютерной программы Praat (version 6.0.26), аудиторский анализ носителями русского языка, сравнительный анализ данных двух поколений русско-немецких билингвов и русских монолингвов.

Результаты

В ходе исследования проанализировано наличие или отсутствие и-образного перехода между согласным и гласным звуком в 300 слогах (это число при подсчетах принималось за 100 %). Основные результаты анализа состоят в следующем:

1. В речи детей-билингвов отсутствие и-образного перехода было обнаружено 83 раза (27 %), а в речи их родителей – 32 раза (10 %).

2. Случаи отсутствия и-образного перехода в речи билингвов чаще всего имели место в области сонантов, мягких аффрикат, а также ряда губных и переднеязычных согласных в середине слова. Самым сложным для реализации мягкости оказался согласный [н’]: отмечено 8 его неверных реализаций в речи родителей и 10 в речи детей. Самым простым оказался согласный [к’]: выявлено одно его нарушение в речи детей, тогда как в речи родителей неверных реализаций не обнаружено. Абсолютное большинство случаев, когда и-образных переход отсутствовал, приходится на слоги со щелевым согласным Щ. Гласные, следовавшие за согласным при отсутствии и-образного перехода, также отличались от нормативных реализаций.

3. В некоторых случаях выявлено обратное явление: у детей-билингвов, проживающих в Германии, присутствует палатализация твердых согласных.

4. В речи монолингвов отмечено 12 ошибочных реализаций и-образного перехода из 300 слогов, что составляет 4 %. Из них 10 нарушений выявлено у детей (3,3 %) и 2 у взрослых (0,6 %).

5. В ходе сравнительного анализа отмечено намного больше случаев отсутствия и-образного перехода между согласным и гласным в речи билингвов, чем в речи монолингвов, и в речи детей, чем в речи взрослых. Установлено, что чем младше ребенок, тем больше у него случаев отсутствия и-образного перехода при чтении текста на русском языке.

6. В некоторых случаях неправильные реализации имеют место в рамках одной семьи у родителей-билингвов и их детей, что подтверждает гипотезу о влиянии родительского инпута на речь детей. При этом даже в речи братьев и сестер обнаруживаются явные различия – это свидетельствует о влиянии на речь детей 10–15 лет не только речи родителей, но социума (школы, детского сада и т. д.).

7. В целом в речи билингвов отклонений от норм при реализации мягкости согласных намного меньше, чем отклонений от норм при реализации звонкости согласных.

Обсуждение

В результате проведенного исследования в речи детей отсутствие и-образного перехода было обнаружено 83 раза (27 %), а в речи их родителей 32 раза (10 %), что свидетельствует о сохранении мягких согласных

в русской речи билингов. Речь только четвертой части детей и десятой части взрослых испытывает влияние немецкого языка.

Самым сложным для реализации мягкости оказался согласный [н’], самым легким – согласный [к’] (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Неверные реализации мягкости согласных в русской речи билингов /
Incorrect realizations of soft consonants in Russian speech of bilinguals**

Буквы / Letters	Взрослые / Adults	Дети / Children	Всего / Total
Н	8	10	18
Щ	1	10	11
Л	3	5	8
Ч	3	5	8
Т	1	6	7
П	0	6	6
Б	2	3	5
З	0	4	4
С	2	2	4
Д	3	1	4
В	2	1	3
Р	1	2	3
М	1	1	2
Г	1	1	2
К	0	1	2

У детей отмечено отсутствие и-образного перехода в области сонантов, мягких аффрикат, губных согласных в разных позициях: исполНЯ(И)л, заЩИщают, внешНИХ, Единиц, еДИниц, ВИд, свеТЕ, МИ(Ь)лЫй, таЩИл, ВИда.

У билингов-родителей отмечено больше всего случаев отсутствия и-образного перехода при реализации сонантов в начале, середине и конце слова, губных и переднеязычных согласных в середине слова и некоторых мягких аффрикат, например: передаВАЛИ, огНИ, ехАЛИ, осеНИ, НЕ, НИХ, мНЕ, МЕХанизации, мехаНИзации, объЕДИнениях, объединеНИях (14 случаев у одного родителя), НЕизвестно, особЕнно, отвеТИл. У другого родителя были нарушения в области свистящих, сонантов и переднеязычных согласных (8 случаев) в начале, середине и конце слова: тРИ, ВИД, здЕсь, СЯдь, хЛЕБ. Постоянное нахождение взрослых билингов в немецкоязычной среде не могло не наложить отпечаток на их русскую речь, однако, как хорошо видно, в области реализации мягких согласных произносительная норма в основном сохраняется.

По итогам проведенного исследования можно дать обобщенный анализ текста и привести слова, в слогах которых отсутствовал и-образный переход от согласного к гласному: ехАЛИ – 2 раза, осеНИ – 2 раза, НЕ – 2 раза (причем все «неправильные» реализации встретились у БР-1, БД-1), особЕнно – 2 раза, мальЧИк – 3 раза, СЧИтает – 2 раза (БР-2, БД-2), ВИд – 2 раза, свяЗЯх – 2 раза, судьБЕ – 2 раза, внешНИХ – 2 раза, деСЯти – 2 раза, заходяЩЕго – 2 раза, НЕльзя – 2 раза, заЩИщают – 2 раза, таЩИл – 2 раза.

При отсутствии и-образного перехода гласные после таких согласных также неверно произносились. Вместо гласного [и] был реализован гласный близкий к [ы] 37 раз в речи детей, 15 раз в речи родителей (табл. 2).

**Формантные характеристики гласных при отсутствии и-образного перехода
у согласных в русской речи билингвов**

Испытуемые родители и дети	Слова с неверным прочтением согласных	F1, Гц	F11, Гц	Произнесенный звук (транскрипция МФА)
БР-1	передаВАЛИ	444,5	1961	[i]
	огНИ	425,3	1614,5	[i]
	ехаЛИ	504,8	1874	[i]
	осеНИ	370,1	1955,6	[i]
	НЕ	494,7	1740,6	[e]
	НИХ	495,7	1570	[i]
	мНЕ	524	1727	[e]
	МЕХанизации	445	1806	[e]
	мехаНИзации	386,6	1826	[i]
	объединениях	366,8	1787	[i]
	объединениях	445,7	1648	[i]
	НЕизвестно	504,9	1668	[e]
	осоБЕННО	623,2	1609	[e]
ответИл	504	1829	[i]	
БД-1	туЧАми	531	2065	[e]
	лучИ	392	1756	[i]
	ехаЛИ	372	2562	[i]
	осЕНИ	850	2210	[e]
	НЕ	431	2463	[e]
	ВнешНИ(Ы)Х	412	1388	[i]
	свяЗ(А)Х	571,4	1368	[e]
	десяТИ(Ы)	392	1666	[i]
	купИл	491,8	1746	[i]
	летеЛИ	372	1786	[i]
БР-2	составляющИХ	352,4	1706	[i]
	мальЧИК	272,8	1985	[i]
	сЧИтает	312,6	1806	[i]
БД-2	заходяЩЕго	352	1985	[e]
	осоБЕННО	591	1686	[e]
	преподаватЕль	372	1826	[e]
	теПЕрь	511	2065	[e]
	отвораЧИвался	521	1627	[i]
сЧИтает	323	2025	[i]	
БР-3	тРИ	399	1970	[i]
	ВИД	397	1910	[i]
	зДЕсь	379	1829	[e]
	сЯдь	520	1610	[a]
	хЛЕб	380	1829	[e]
БД-3.1	заходяЩЕго	500	1930	[e]
	прислуШИ(А)вался	681	1487	[ʌ]
	заЩИщают	379	2111	[i]
	десяТИ(Ы)	399	1997	[i]
	другИм	369	1487	[i]
	спЯщего	802	1870	[a]
ещЁ	600	1447	[o]	
БД-3.2	быЛИ(О)	507	1576	[o]
	муЗЕ(Э)ях	329,4	2249	[e]
	НЕльзя	567	2051	[e]
	пёСИка	448	1953	[i]
БР-4	сЕМь	318	1913	[e]
	мальЧИк	369	1972	[i]
БД-4	исполНЯ(И)л	392	1766	[i]
	заЩИщают	352	1985	[i]
	внешНИХ	1209	1607	[i]
	Единиц	372	1368	[e]
	еДИниц	372	1368	[i]
	ВИд	312	1945	[i]
	свЕТЕ	491	1950	[e]
	МИ(Ы)лый	352	1547	[i]
	таЩИл	511	1875	[i]
	выдаВАЛИ	412	1965	[i]
	пуТИ(Я)	581	1961	[æ]

Испытуемые родители и дети	Слова с неверным прочтением согласных	F1, Гц	FII, Гц	Произнесенный звук (транскрипция МФА)
БР-5	сВЯзях	805	1854	[a]
	Дядя	863	1953	[a]
БД-5	внешНИ(Ы)х	520	1477	[i]
	стеПени	320	1024	[e]
	ТРЕвогин	620	2766	[e]
	размеЩЕнием	741	2091	[e]
	размещеНИем	701	2393	[i]
	НЕльзя	459	1507	[e]
БР-6	судьБЕ	611	2104	[e]
БД-6	судьБЕ	395	1998	[e]
	свяЗЯ(А)х	796	1577	[a]
	предстояЩЕЙ	455	1637	[e]
	лабораторИЯ	475	2018	[i]
	ПЯтой	435	1978	[a]
	очЕвидно	315	2178	[e]
	размеЩении	535	2038	[e]
следующЮЮ	435	1998	[o]	
БР-7	тревоГИн	432	1826	[i]
БД-7	свяЗЯх	620	1681	[a]
	КИлограммов	383	2054	[i]
БД-8	женЩИну	452	2144	[i]
	таЩИл	511	1905	[i]
	учеБЕ	452	1587	[e]
	ПЕрвых	611	1627	[e]
БД-9	соотношеНИЕ	730	2035	[i]
	страНИце	551	1806	[i]
	сопротиВлялся	531	2085	[i]
БД-10	мальЧИк	485	1688	[i]

Table 2

Formant characteristics of vowels in the absence of the i-glide in consonants in Russian speech of bilinguals

Subjects (parents and children)	Words with misread consonants	Formant I, Hz	Formant II, Hz	Realized sound in international phonetic transcription
Bilingual parent – 1	передаВАЛИ	444.5	1961	[i]
	огНИ	425.3	1614.5	[i]
	ехаЛИ	504.8	1874	[i]
	осеНИ	370.1	1955.6	[i]
	НЕ	494.7	1740.6	[e]
	НИХ	495.7	1570	[i]
	мНЕ	524	1727	[e]
	МЕХанизации	445	1806	[e]
	мехаНИзации	386.6	1826	[i]
	объЕдинениях	366.8	1787	[i]
	объединеНИях	445.7	1648	[i]
	НЕизвестно	504.9	1668	[e]
	особЕнно	623.2	1609	[e]
	отвеТИл	504	1829	[i]
Bilingual child – 1	туЧАми	531	2065	[e]
	лучИ	392	1756	[i]
	ехаЛИ	372	2562	[i]
	осЕни	850	2210	[e]
	НЕ	431	2463	[e]
	ВнешНИ(Ы)Х	412	1388	[i]
	свяЗ(А)Х	571.4	1368	[e]
	десяТИ(Ы)	392	1666	[i]
	куПИЛ	491.8	1746	[i]
летеЛИ	372	1786	[i]	
Bilingual parent – 2	составляющИХ	352.4	1706	[i]
	мальЧИК	272.8	1985	[i]
	СЧИтает	312.6	1806	[i]

Table 2, ending

Subjects (parents and children)	Words with misread consonants	Formant I, Hz	Formant II, Hz	Realized sound in international phonetic transcription
Bilingual child – 2	заходяЩЕго	352	1985	[e]
	осоБЕнно	591	1686	[e]
	преподаваТЕль	372	1826	[e]
	теПЕРь	511	2065	[e]
	отвораЧИвался	521	1627	[i]
	сЧИтает	323	2025	[i]
Bilingual parent – 3	ТРИ	399	1970	[i]
	ВИД	397	1910	[i]
	зДЕсь	379	1829	[e]
	СЯдь	520	1610	[a]
	хЛЕб	380	1829	[e]
Bilingual child – 3.1	заходяЩЕго	500	1930	[e]
	прислуШИ(А)вался	681	1487	[ʌ]
	заЩИщают	379	2111	[i]
	десяТИ(ы)	399	1997	[i]
	друГИМ	369	1487	[i]
	спЯщего	802	1870	[a]
	ещЁ	600	1447	[o]
Bilingual child – 3.2	быЛИ(О)	507	1576	[o]
	муЗЕ(Э)ях	329.4	2249	[e]
	НЕльзя	567	2051	[e]
	пёСИка	448	1953	[i]
Bilingual parent – 4	СЕМь	318	1913	[e]
	мальЧИк	369	1972	[i]
Bilingual child – 4	исполНЯ(И)л	392	1766	[i]
	заЩИщают	352	1985	[i]
	внешНИХ	1209	1607	[i]
	Единиц	372	1368	[e]
	еДИниц	372	1368	[i]
	ВИд	312	1945	[i]
	свеТЕ	491	1950	[e]
	МИ(ы)лый	352	1547	[i]
	таЩИл	511	1875	[i]
	выдаВАЛИ	412	1965	[i]
	пуТИ(Я)	581	1961	[æ]
Bilingual parent – 5	свЯзях	805	1854	[a]
	дЯдя	863	1953	[a]
Bilingual child – 5	внешНИ(ы)х	520	1477	[i]
	стеПени	320	1024	[e]
	ТРЕвогин	620	2766	[e]
	размещЕнием	741	2091	[e]
	размещЕнием	701	2393	[i]
	НЕльзя	459	1507	[e]
Bilingual parent – 6	судьБЕ	611	2104	[e]
Bilingual child – 6	судьБЕ	395	1998	[e]
	свяЗЯ(А)х	796	1577	[a]
	предстояЩЕЙ	455	1637	[e]
	лабораторИЯ	475	2018	[i]
	ПЯтой	435	1978	[a]
	очЕвидно	315	2178	[e]
	размещЕнии	535	2038	[e]
	следующЮЮ	435	1998	[o]
Bilingual parent – 7	тревоГИн	432	1826	[i]
Bilingual child – 7	свяЗЯх	620	1681	[a]
	КИлограммов	383	2054	[i]
Bilingual child – 8	женЩИну	452	2144	[i]
	таЩИл	511	1905	[i]
	учеБЕ	452	1587	[e]
	ПЕРвых	611	1627	[e]
Bilingual child – 9	соотношеНИЕ	730	2035	[i]
	страНИце	551	1806	[i]
	сопроТИвлялся	531	2085	[i]
Bilingual child – 10	мальЧИк	485	1688	[i]

Вместо гласного [и] был отмечен гласный [е] в речи детей 24 раза, в речи родителей 10 раз, вместо гласного [‘а] после мягкого согласного был произнесен гласный [а] в речи детей 6 раз, в речи родителей 2 раза. Эти данные показывают, что неверных реализаций гласных после согласных в речи детей-билинггов было больше, чем в речи родителей, причем в разных позициях в слове: в начале, середине и конце. В этих же случаях согласный произносился как твердый, то есть имело место двойное нарушение: мягкости согласного и качества гласного, что коррелирует с данными, которые ранее приводили в своих работах фонетисты (Любимова, 2011: 76).

Сравнение реализаций мягких согласных с данными изучения звонкости русских согласных в речи билинггов, полученными в 2021–2022 гг. (Лыпкань, 2022: 14), показало, что в области мягкости согласных происходит намного меньше изменений, чем в области звонкости. Так, если в области звонкости нормы русского языка сохраняются только в 6,4 % случаев у взрослых и в 3,4 % случаев у детей, то в области мягкости они сохраняются в 90 % случаев у взрослых и в 73 % случаев у детей.

В речи монолингвов наиболее трудным и для детей, и для родителей было слово *внешних*. В нем отмечено отсутствие и-образного перехода у 4 из 10 испытуемых. Следовательно, так же, как и у билинггов, у монолингвов имеют место случаи нарушения реализации согласного звука [н’]. При этом в одном случае нарушение было зафиксировано в начале слова, в одном – в середине слова, в 10 случаях – в конце слова.

Формантный анализ гласных показал, что в речи детей-монолингвов после сонантов в конце слов вместо гласного [и] был произнесен в 6 случаях гласный близкий к [ы]: *внешних* (4 раза), *следовали* (1 раз), *три* (1 раз). В двух случаях у детей был произнесен гласный [е] после твердого согласного, например: *конференции*, *автобусе*. Отмечены по одному случаю произнесения [а] после твердого согласного в слове *связях*, а также один случай произнесения твердого на месте мягкого [z’] *сквозь* (табл. 3).

Таблица 3

Формантные характеристики гласных при отсутствии и-образного перехода у согласных в речи русских монолингвов

Испытуемые	Слова	F1, Гц	F2, Гц	Произнесенный звук (транскрипция МФА)
МД-1	конфеРЕНции ТРИ	359 335	1749 2038	[e] [i]
МД-3-1	автобуСЕ	482	1586	[a]
МД-3-2	внешНИХ	459	2031	[i]
МД-6-1	свяЗЯХ	705	1797	[a]
МР-6	внешНИХ	429	2019	[i]
МР-7-1	следоваЛИ	415	1417	[i]
МД-7-1	внешНИХ	395	1898	[i]
МД-7-1	внешНИХ цель	492 583	1999 1089	[i] [e]
МД-8-2	ПЁсика	563	866	[o]
МР-9	сквоЗь	1125	2192	[z]

Formant characteristics of vowels in the absence of the i-glide in consonants in the speech of Russian monolinguals

Subjects	Words	Formant I, Hz	Formant II, Hz	Realized sound in international phonetic transcription
Monolingual child – 1	конфеРЕНции ТРИ	359 335	1749 2038	[e] [i]
Monolingual child – 3-1	автобуСЕ	482	1586	[a]
Monolingual child – 3-2	внешНИХ	459	2031	[i]
Monolingual child – 6-1	свяЗЯХ	705	1797	[a]
Monolingual parent – 6	внешНИХ	429	2019	[i]
Monolingual parent – 7-1	следоваЛИ	415	1417	[i]
Monolingual child – 7-1	внешНИХ	395	1898	[i]
Monolingual child – 7-1	внешНИХ цель	492 583	1999 1089	[i] [e]
Monolingual child – 8-2	ПЁсика	563	866	[o]
Monolingual parent – 9	сквоЗЬ	1125	2192	[z]

Заключение

В ходе сравнительного анализа отмечено намного больше случаев отсутствия и-образного перехода между согласным и гласным в речи билингвов, чем в речи монолингвов, и в речи детей 10–15 лет, чем в речи их родителей. Установлено, что чем младше ребенок, тем больше у него было случаев отсутствия и-образного перехода при чтении текста на русском языке.

На русскую речь в Германии оказывает влияние фонетическая система немецкого языка, однако большая часть билингвов (как детей, так и взрослых) сохраняют характерный для русского языка и-образный переход между мягким согласным и гласным. Что же касается случаев отсутствия и-образного перехода в речи билингвов, то подобные реализации согласных иногда имеют место у родителей и детей из одной семьи, что подтверждает гипотезу о влиянии родительского инпута на речь детей. Однако при этом даже в речи братьев и сестер можно обнаружить достаточно явные отличия – это свидетельствует о влиянии на речь детей 10–15 лет не только речи родителей, но общения на русском языке за пределами семьи.

Сравнение результатов исследования мягкости и звонкости согласных показало, что у детей-билингвов выявлено значительно меньше отклонений от норм при реализации мягких согласных по сравнению со звонкостью русских согласных. Таким образом, доказано, что мягкость является более устойчивым фонологическим признаком русских согласных по сравнению со звонкостью. Эта выявленная в процессе исследования закономерность подтверждает нашу гипотезу о том, что мягкость согласных не будет иметь значительных изменений и в речи монолингвов.

Полученные в ходе исследования данные могут быть полезны не только лингвистам, но и авторам учебников русского языка для детей-билингвов, а также учителям русского языка, работающим в школах Германии.

Список литературы

- Абрамова Т.А., Дьяченко О.В., Иванова М.А. Фонетический аспект общения на неродном языке: коллективная монография / под ред. Н.А. Любимовой. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. 293 с.
- Ахмедова А.А. Научные основы анализа межъязыковой звуковой интерференции в русской речи учащихся даргинцев // Известия Дагестанского педагогического университета. 2009. № 1. С. 74–78.
- Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. О маркированности признака мягкости русских согласных // Zeitschrift für Phonetik. 1965. Bd. 18. N. 2. S. 119–126.
- Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. СПб. : Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. 160 с.
- Диттмерс Т.И. Реализация глухих и звонких смычных согласных в немецко-русском языковом контакте : время начала озвончения // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия : материалы ежегодной международной научной конференции, 26–28 июня 2017 г. / под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой, Т.А. Ушаковой. Иваново : Листос, 2017. С. 62–67.
- Земская Е.А. Язык русского зарубежья : итоги и перспективы исследования // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 114–131.
- Зиндер Л.Р., Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. Акустическая характеристика различия твердых и мягких согласных в русском языке // Вопросы фонетики. Ученые записки ЛГУ. 1964. № 325. С. 28–36.
- Лыпкань Т.В. Динамика фонетических межпоколенческих изменений глухости и звонкости смычных взрывных согласных в русской речи билингов Германии // Филологические науки : научные доклады высшей школы. 2022. № S6. С. 10–16. <https://doi.org/10.20339/PhS.6s-22.010>
- Лыпкань Т.В., Хромов С.С. Глухость-звонкость смычных взрывных согласных в русской речи взрослых-билингвов в Германии // Филологические науки : научные доклады высшей школы. 2020. № 1. С. 25–30. <https://doi.org/10.20339/PhS.1-20.025>
- Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М. : Русский язык : Курсы, 2011. 240 с.
- Любимова Н.А. Фонетическая интерференция. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. 55 с.
- Процукович Е.А. Качественные характеристики согласных фонем |t| и |tʰ| в русской речи селимджинских эвенков // Слово : фольклорно-диалектологический альманах. 2014. № 11. С. 101–105.
- Процукович Е.А. Особенности реализации согласных в неродной речи билингов (на материале русской речи селимджинских эвенков) // Вестник Вятского государственного университета. 2015. № 10. С. 80–85.
- Пунегова Г.В. Звуковая интерференция при речевой коммуникации в условиях русско-коми двуязычия (на материале среднеязычных согласных) // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2013. Вып. 2. С. 128–136.
- Сагитова Л.Э., Буржунов Г.Г. Восприятие и воспроизведение твердых и мягких согласных русского языка дагестанско-русскими билингвами // Известия Дагестанского педагогического университета. 2008. № 2. С. 111–118.
- Сажина С.А. Консонантизм языка кировских пермяков // Сибирский филологический журнал. 2016. № 1. С. 240–246. <https://doi.org/10.17223/18137083/54/29>
- Степанова С.В. Фонетические свойства русской речи : реализация и транскрипция : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988. 15 с.

- Тананайко С. О.* Акустические характеристики гласных после мягких согласных в условиях интерференции родственных языков (на материале русской речи поляков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1993. 15 с.
- Штерн А. С.* Влияние лингвистических факторов на восприятие речи : дис. ... канд. филол. наук. Л., 1981. 200 с.
- Barry S.* Variation in vocal fold vibration during voiced obstruents in Russian // *European Journal of Disorders of Communication*. 1995. Vol. 30. Pp. 124–131. <https://doi.org/10.3109/13682829509082523>
- Beckman J., Jessen M., Ringen C.* Empirical evidence for laryngeal features : aspirating vs. true voice languages // *Journal of Linguistics*. 2013. Vol. 49. Pp. 259–284. <https://doi.org/10.1017/S0022226712000424>
- Braun A.* Zur regionalen Distribution von VOT im Deutschen // *Papers on Speech and Voice*. Stuttgart : Steiner, 1996. Pp. 19–32.
- Braunschweiler N.* Integrated cues of voicing and vowel length in German : a production study // *Language and Speech*. 1997. Vol. 40. Pp. 353–376.
- Brehmer B., Kurbangulova T.* Chapter 8. Lost in transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany // *Input and Heritage Language Development*. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2017. Pp. 225–268.
- Gushchina I.* Sprachliche Interferenzen bei Russisch Deutsch-Mehrsprachigen. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie dem Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Philipps-Universität Marburg. Marburg, 2013. 200 p.
- Koonhyuk B., Sung-Hoon H., Hyug A.* A quantitative analysis of the phonemic status of the Russian vowel y // *Russian Linguistics*. 2018. Vol. 42. Pp. 375–390. <https://doi.org/10.1007/s11185-018-9203-y>
- Koonhyuk B., Wonhoi K., Hyug A.* Reanalysis of the Russian *ikan'e* // *Russian Linguistics*. 2014. Vol. 38. Pp. 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11185-014-9129-y>
- Mende Ph.* Zum Problem der Palatalisierung und Depalatalisierung aus merkmalsgeometrischer Sicht am Beispiel des Russischen // *Zeitschrift für Slawistik*. 2019. Vol. 64. No. 3. Pp. 465–492.

Сведения об авторах:

Вихрова Анастасия Юрьевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экспериментальной фонетики, Институт стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 1. *Сфера научных интересов:* фонетика, фонология, психолингвистика, социоллингвистика, стилистика, востоковедение, синология. ORCID: 0009-0000-3836-8976. E-mail: avikhrova@gmail.com

Лыпкань Татьяна Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры РКИ и методики его преподавания, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов:* билингвизм, русскоязычные билингвы Германии, фонетическая интерференция разносистемных языков в условиях искусственного билингвизма. ORCID: 0000-0001-5073-3358. E-mail: lypkan@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-261-277

EDN: STWZRY

Research article

Softness of consonants in the oral speech of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia

Anastasia Yu. Vikhrova¹, Tatiana V. Lypkan²✉

¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

²Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

✉ lypkan@mail.ru

Abstract. The softness of Russian consonants in the oral speech of two generations of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia is explored. The relevance of the problem is due to the importance of studying the inherited Russian language of bilinguals, comparing the phonetic features of the speech of different generations of bilinguals, as well as their comparison with the features of the speech of Russian native speakers living in Russia, the need to study the state of the Russian language in the diaspora. The research is aimed at identifying the i-glide between the consonant and the subsequent vowel, which indicates the softness of the consonant. The material of the research was 300 syllables with soft consonants in voice recordings of phonetically representative texts developed in 1988 by S.B. Stepanova and used for many years as a universal tool for studying the phonetic aspect of oral speech. Auditory phonetic analysis of combinations of a soft consonant and a subsequent vowel, instrumental analysis with the Praat computer program (version 6.0.26), comparative analysis of the data were applied. The analysis of 300 syllables with soft consonants in various positions in the word showed that in the speech of bilinguals there are cases of i-glide absence: 83 cases (27%) in the speech of children and 32 cases (10%) in the speech of parents. It was proved that such cases most often occur with sonants, soft affricates, as well as some labial and dental consonants in the middle of a word. In the speech of monolinguals, there are almost no such cases. Russian speech in Germany is influenced by the phonetic system of the German language, however, most bilinguals (both children and adults) retain i-glide between a soft consonant and a vowel, which is characteristic of the Russian language. Comparison of the results of studying consonant softness with the results of studying their voicedness shows that softness is a more stable phonetic feature of Russian consonants compared to voicedness. The data obtained may be useful not only to linguists, but also to the authors of Russian language textbooks for bilingual children, as well as Russian language teachers working in German schools.

Keywords: vowel, formant F1, formant F2, i-shaped transition, i-glide, interlanguage interference, Russian language

Article history: received 10.02.2023; accepted 18.05.2023.

Acknowledgments: The study was supported by the Russian Science Foundation grant (project No. 21-48-04401) “Russian in Germany across generations”.

For citation: Vikhrova, A.Yu., & Lypkan, T.V. (2023). Softness of consonants in the oral speech of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia. *Russian Language Studies*, 21(3), 261–277. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-261-277>

References

- Abramova, T.A., Dyachenko, O.V., & Ivanova, M.A. (2006). *The phonetic aspect of communication in a non-native language* (N.A. Lyubimova, Ed.) St. Petersburg: Filologicheskii Fakul'tet SPbGU Publ. (In Russ.)
- Akhmedova, A.A. (2009). Scientific basis for the analysis of interlingual sound interference in the Russian speech of Dargin students. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, (1), 74–78. (In Russ.)
- Barry, S. (1995). Variation in vocal fold vibration during voiced obstruents in Russian. *European Journal of Disorders of Communication*, 30, 124–131. <https://doi.org/10.3109/13682829509082523>
- Beckman, J., Jessen, M., & Ringen, C. (2013). Empirical evidence for laryngeal features: Aspirating vs. true voice languages. *Journal of Linguistics*, 49, 259–284. <https://doi.org/10.1017/S002226712000424>
- Bondarko, L.V., & Verbitskaya, L.A. (1965). On the markedness of the sign of softness in Russian consonants. *Zeitschrift für Phonetik*, 18(2), 119–126.
- Bondarko, L.V., Verbitskaya, L.A., & Gordina, M.V. (2000). *Fundamentals of General Phonetics*. St. Petersburg: Filologicheskii Fakultet SPbGU Publ. (In Russ.)
- Braun, A. (1996). Zur regionalen Distribution von VOT im Deutschen. In A. Braun (Ed.), *Papers on Speech and Voice* (pp. 19–32). Stuttgart: Steiner.
- Braunschweiler, N. (1997). Integrated cues of voicing and vowel length in German: A production study. *Language and Speech*, 40, 353–376.
- Brehmer, B., & Kurbangulova, T. (2017). Chapter 8. Lost in transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. *Input and Heritage Language Development* (pp. 225–268). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dittmers, T.I. (2017). Realization of voiceless and voiced stop consonants in the German-Russian language contact: The time of the beginning of voicing. In T.A. Kruglyakova, M.A. Elivanova & T.A. Ushakova (Eds.), *Problems of Ontolinguistics – 2017. Mastering and Functioning of the Language in a Situation of Multilingualism: Proceedings of the Annual International Scientific Conference, June 26–28, 2017* (pp. 62–67). Ivanovo: Listos Publ. (In Russ.)
- Gushchina, I. (2013). *Sprachliche Interferenzen bei Russisch Deutsch-Mehrsprachigen: Inaugural-dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie dem Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Philipps-Universität Marburg*. Marburg.
- Koonhyuk B., Wonhoi K., & Hyug A. (2014). Reanalysis of the Russian *ikan'e*. *Russian Linguistics*, 38, 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11185-014-9129-y>
- Koonhyuk, B., Sung-Hoon, H., & Hyug, A. (2018). A quantitative analysis of the phonemic status of the Russian vowel /y/. *Russian Linguistics*, 42, 375–390. <https://doi.org/10.1007/s11185-018-9203-y>
- Lypkan, T.V. (2022). Dynamics of phonetic intergenerational changes in deafness and voicedness of stop plosive consonants in the Russian speech of German bilinguals. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*, (S6), 10–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.20339/PhS.6s-22.010>
- Lypkan, T.V., & Khromov, S.S. (2020). Deafness-voicing of occlusive plosive consonants in Russian speech of bilingual adults in Germany. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*, (1), 25–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.20339/PhS.1-20.025>
- Lyubimova, N.A. (1985). *Phonetic interference*. Leningrad: Izd-vo LGU Publ. (In Russ.)

- Lyubimova, N.A. (2011). *Linguistic foundations for teaching the articulation of Russian sounds. Setting and correction*. Moscow: Russky Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Mende, Ph. (2019). On the problem of palatalization and depalatalization from the point of view of feature geometry using the example of Russian. *Journal of Slavic Studies*, 64(3), 465–492.
- Protsukovich, E.A. (2014). Qualitative characteristics of consonant phonemes [t] and [t'] in the Russian speech of the Selimdzhin Evenks. *Slovo: Fol'klorno-Dialektologicheskii Al'manakh*, (11), 101–105. (In Russ.)
- Protsukovich, E.A. (2015). Features of the implementation of consonants in the non-native speech of bilinguals (on the material of the Russian speech of the Selemdzha Evenks). *Herald of Vyatka State University*, (10), 80–85. (In Russ.)
- Punegova, G.V. (2013). Sound interference in speech communication in the conditions of Russian-Komi bilingualism (on the material of middle-lingual consonants). *Vestnik Syktyvkarskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnykh Nauk*, (2), 128–136. (In Russ.)
- Sagitova, L.E., & Burzhunov, G.G. (2008). Perception and reproduction of hard and soft consonants of the Russian language by Dagestan-Russian bilinguals. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, (2), 111–118. (In Russ.)
- Sazhina, S.A. (2016). Consonantism of the language of the Kirov Permyaks. *Siberian Journal of Philology*, (1), 240–246. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/18137083/54/29>
- Stepanova, S.V. (1988). *Phonetic properties of Russian speech: implementation and transcription*. [Author's abstr. cand. philol. diss.]. Leningrad. (In Russ.)
- Stern, A.S. (1981). *Influence of linguistic factors on speech perception*. (Candidate dissertation, Leningrad). (In Russ.)
- Tananaiko, S.O. (1993). *Acoustic characteristics of vowels after soft consonants in the conditions of interference of related languages (based on the Russian speech of Poles)*. [Author's abstr. cand. philol. diss.]. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A. (2001). The language of the Russian abroad: Results and prospects of the study. *Russian Language and Linguistic Theory*, (1), 114–131. (In Russ.)
- Zinder, L.R., Bondarko, L.V., & Verbitskaya, L.A. (1964). Acoustic characteristics of hard and soft consonants in Russian. *Voprosy Fonetiki. Uchenye Zapiski LGU*, (325), 28–36. (In Russ.)

Bio notes:

Anastasia Yu. Vikhrova, Candidate of Philology, leading researcher, Laboratory of Experimental Phonetics, Institute of Asian and African Countries, Lomonosov Moscow State University, 11 Mokhovaya St, bldg 1, Moscow, 125009, Russian Federation. *Research interests*: phonetics, phonology, psycholinguistics, sociolinguistics, stylistics, oriental studies, sinology. ORCID: 0009-0000-3836-8976. E-mail: avikhrova@gmail.com

Tatiana V. Lypkань, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Faculty of Philology, St. Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg, 199034, Russian Federation. *Research interests*: bilingualism, Russian-speaking bilinguals in Germany, phonetic interference of different languages in artificial bilingualism. ORCID: 0000-0001-5073-3358. E-mail: lypkань@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292

EDN: SQRQSW

Научная статья

Лексические особенности русской речи билингов в Германии и монолингов в России: экспериментальное исследование

Д.Г. Коврижкина , Л.В. Московкин  

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

 moskovkin.leonid@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты сравнения лексических особенностей русской речи четырех групп информантов: 1) взрослых русско-немецких билингов в возрасте 35–50 лет, переселившихся в Германию в 1990–2010-х гг.; 2) их детей в возрасте 10–15 лет, родившихся в Германии или прибывших в Германию в раннем возрасте; 3) взрослых монолингов в возрасте 35–50 лет, проживающих в Санкт-Петербурге; 4) их детей в возрасте 10–15 лет. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, важностью изучения состояния русского языка в семьях российских соотечественников, проживающих за рубежом, его сохранения и развития, с другой – необходимостью пополнения существующих данных о речевом развитии билингов новыми фактами. Цель исследования – сравнение лексических особенностей русской речи двух поколений билингов в Германии и монолингов в России. Материалом исследования послужили транскрипты записей рассказов по картинкам из книги М. Майера «Лягушка, где ты?». В качестве методов применялись наблюдение, систематизация и статистическая обработка данных, сравнение, количественная и качественная интерпретация данных. Выявлена средняя доля отклонений от лексических норм в рассказах информантов, в том числе доли замен слова, пропусков слов и вставок лишних слов. Определены виды замен слова, их процентное соотношение, факторы, обуславливающие их появление. Установлено сходство отклонений от лексических норм в речи детей (билингов и монолингов), обусловленное действием общих законов речевого развития. Сделан вывод об относительно стабильном состоянии лексической системы русского языка в диаспоре (по крайней мере в двух исследуемых группах русско-немецких билингов) и о ее сходстве с лексической системой монолингов. Отдельные участки лексической системы русского языка детей-билингов 10–15 лет подвергаются изменениям, которые тем не менее не нарушают ее целостность.

Ключевые слова: русский язык, лексическая система, отклонения от норм, билингвизм, русско-немецкие билингвы, русские монолингов, межпоколенческие изменения

История статьи: поступила в редакцию 11.03.2023; принята к печати 16.05.2023.

© Коврижкина Д.Г., Московкин Л.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401 «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения»).

Для цитирования: Коврижкина Д.Г., Московкин Л.В. Лексические особенности русской речи билингвов в Германии и монолингвов в России: экспериментальное исследование // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 278–292. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292>

Введение

Одной из задач исследований билингвизма является изучение состояния русского языка в семьях соотечественников, проживающих за рубежом, прогнозирование его сохранения и развития. Важнейшим показателем состояния русского языка является сохранение или изменение его лексического состава, что и обуславливает актуальность изучения лексических особенностей русской речи билингвов.

Под лексическими особенностями речи понимаются отклонения от лексических норм литературного языка (изменения, модификации, трансформации, неканонические лексические формы), являющиеся основным объектом экспериментальных лингвистических исследований. В последние 20 лет внимание специалистов в области билингвизма чаще всего направлено на изучение лексических особенностей унаследованного русского языка (Anstatt, 2010; Pavlenko, Malt, 2011; Gagarina et al., 2014; Brehmer et al., 2016; Gagarina, Klassert, 2018; Makarova, Terekhova, 2020; Czapka et al., 2021 и др.). Носители унаследованного языка (*heritage speakers*) – это ранние билингвы, которые овладели этим языком (L1) и языком большинства (L2) либо одновременно, либо последовательно в раннем детстве (примерно в возрасте до 5 лет), но для которых в какой-то момент L2 становится основным, доминирующим языком (Polinsky, Kagan, 2007: 368; Benmamoun et al., 2013: 133). К их числу относятся дети русскоязычных эмигрантов, родившиеся в зарубежных странах или прибывшие в эти страны в раннем детстве.

Среди исследований лексики носителей унаследованного языка можно выделить работы, в которых рассматриваются изменения в их ментальном лексиконе под влиянием второго языка, например изменения представлений о синем и голубом цветах (Pavlenko et al., 2017) или о предметах русской кухни (Pavlenko, Malt, 2011), зависимость вербальной кратковременной памяти и объема словарного запаса детей от характера их двуязычия и социально-экономического статуса семьи (Meir, Armon-Lotem, 2017), влияние на развитие их словарного запаса различных факторов: хронологического возраста, пола и объема инпута (Gagarina, Klassert, 2018), перевода со второго языка (Jouravlev, Jared, 2020), разновидностей семейного общения (Czapka et al., 2021) и т. д.

Специфика лексики носителей унаследованного языка выявляется в ходе сравнительных исследований. Среди них наиболее близким по тематике к нашей работе является изучение когнитивных стратегий русско-немецких билингвов при решении лексических проблем в русском языке, осуществленное Т. Анштатт (Anstatt, 2010). В ходе этого исследования анализирова-

лись рассказы по картинкам 12 билингов-дошкольников 4–6 лет, прибывших в Германию в возрасте от 0 до 2 лет, 12 монолингвов 4–6 лет и 12 билингов-старшекласников 14–18 лет, прибывших в Германию в возрасте от 0 до 12 лет. В качестве стимульного материала использовались картинки из книги М. Майера «Лягушка, где ты?»¹. Эта книга, называемая также *frogstory*, содержит 24 картинки, описывающие похождения мальчика и его собаки, которые отправились разыскивать убежавшую от них лягушку.

В работе Т. Анштатт сравнивались когнитивные стратегии в русских и немецких рассказах старшекласников, в русских рассказах монолингвальных и билингвальных дошкольников, в русских рассказах билингвальных дошкольников и старшекласников. В ходе исследования установлено, что в ситуациях, когда билингв не может найти нужное слово, он использует вербальные подстановки из того языка, на котором ведется разговор (перифразы, гиперонимы, когипонимы и др.), подстановки из второго языка информанта, окказионализмы, переключение кодов, невербальные стратегии, обращение за помощью к собеседнику, стратегии уклонения (Anstatt, 2010: 235–237). В контексте настоящего исследования наибольший интерес представляют описанные в работе Т. Анштатт вербальные подстановки и окказионализмы. Кроме того, важны и данные о том, какие когнитивные стратегии чаще всего используют дошкольники и старшекласники при решении лексических проблем в русском языке.

Сравнение речи разных поколений носителей унаследованного русского языка осуществляется и в других работах, однако пока мало исследованы лексические особенности русской речи русско-немецких билингов Германии подросткового возраста (10–15 лет). Не осуществлялось их сравнение с лексическими особенностями речи их родителей и близких по возрасту монолингвов, проживающих в России. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена не только социальными факторами, но и потребностью дополнить существующие знания о языке билингов новыми данными.

Цель исследования – сравнение лексических особенностей русской речи двух поколений билингов в Германии и монолингвов в России.

Материалы и методы

Материалом исследования, как и в работе Т. Анштатт, послужили транскрипты записей рассказов информантов по картинкам из книги М. Майера «Лягушка, где ты?»². Рассказы билингов были записаны в 2021 и в 2023 гг. в г. Бохуме (Германия, земля Северный Рейн – Вестфалия), рассказы монолингвов в 2022 г. в Санкт-Петербурге. Кроме того, в качестве материала исследования использовались транскрипты записей интервью с информантами и анкеты, содержащие необходимые для исследования социологические данные.

В ходе реализации указанной цели выявлялись и сравнивались лексические особенности русской речи четырех групп информантов: 1) взрослых

¹ Mayer M. *Frog, where are you?* New York : Penguin Young Readers Group, 1969.

² Там же.

русско-немецких билингвов в возрасте 35–50 лет, переселившихся в Германию в 1990–2010-х гг.; 2) их детей в возрасте 10–15 лет, родившихся в Германии или прибывших в Германию в раннем возрасте; 3) взрослых монолингвов в возрасте 35–50 лет, проживающих в Санкт-Петербурге; 4) их детей в возрасте 10–15 лет.

В первой группе 22 человека (17 женщин и 5 мужчин), ранее проживавших в России (13), на Украине (8), в Белоруссии (1). Они прибыли в Германию в возрасте 23–36 лет и находятся там от 7 до 18 лет. Билингвы-родители имеют высшее образование, владеют русским и немецким языками.

Во второй группе 26 человек (13 девочек и 13 мальчиков). Из них 21 человек родились в Германии, в земле Северный Рейн – Вестфалия, 5 человек прибыли в Германию в дошкольном возрасте (от 1 до 7 лет). Билингвы-дети владеют русским и немецким языками, обучаются в немецких гимназиях, изучают английский язык.

Записи в Германии проводились среди учащихся, посещающих субботние и воскресные русские школы, и их родителей, то есть обследовалась группа лиц, не только общающихся на русском языке, но и заинтересованных в его сохранении.

В третьей группе 19 человек (14 женщин и 5 мужчин). Из них 13 человек родились в Санкт-Петербурге, 3 – в Сибири, 1 – в Карелии, 1 – в Нижегородской области и 1 – в Казахстане. Высшее образование имеют 18 информантов, среднее специальное – 1. Помимо русского в определенной степени владеют английским языком 18 человек, 1 иностранными языками не владеет. Кроме того, 5 информантов изучают датский, итальянский, немецкий, турецкий, французский, шведский языки или уже владеют ими.

В четвертой группе 23 человека (12 девочек и 11 мальчиков). Из них 22 человека родились в Санкт-Петербурге и его пригородах и 1 – в Архангельской области. Все информанты в этой группе обучаются в российских общеобразовательных школах. Из них 22 человека в разной степени владеют английским языком, 1 иностранными языками не владеет. Из 22 человек 4 изучают еще один иностранный язык: испанский, французский или немецкий.

Всем информантам были присвоены шифры: БР – билингв-родитель, БД – билингв-ребенок, МР – монолингв-родитель, МД – монолингв-ребенок и номера семей в соответствии с последовательностью их записей. Если в эксперименте участвовали два родителя из одной семьи или два ребенка, то это также отражалось в шифре, например: БД-16-1, БД-16-2.

В процессе исследования использовались методы комплексного социолингвистического анализа, включавшие наблюдение (выявлялись и выписывались отклонения от лексических норм в транскриптах информантов), систематизацию данных (устанавливалась типология отклонений от норм), статистическую обработку данных (устанавливалась доля каждого типа отклонений от норм в транскриптах информантов, при этом за 100 % принималось общее количество слов в транскрипте, и среднее значение данного типа отклонений в процентах в каждой из четырех групп информантов), сравнение (сравнивались средние значения каждого типа отклонений в груп-

пах информантов), количественную и качественную интерпретацию данных (объяснялось соотношение средних значений каждого типа отклонений в группах информантов, устанавливались и интерпретировались причины появления каждого типа отклонений).

Объектами анализа в транскриптах служили отклонения от лексических норм русского языка (то, что в лингводидактике и теории культуры речи называют ошибками словоупотребления). Это различного рода замены требуемого слова другим словом или перифразом, отсутствие требуемого слова (нулевая замена), вставка избыточного слова. В это число включались и замены слова несуществующим словом, часто построенным по известной информанту словообразовательной модели (в лингводидактике они иногда квалифицируются как словообразовательные ошибки). При этом замены служебных слов, например предлогов и союзов, не учитывались, так как они рассматривались как отклонения от грамматических норм. Все отклонения от лексических норм рассматривались не только как результат коммуникативных стратегий говорящих, но и как результат языкового переноса.

Результаты

Среднее количество отклонений от лексических норм в русской речи двух поколений билингвов и монолингвов не превышает 2,72 %, причем подобные отклонения характерны для речи как билингвов, так и монолингвов. Это свидетельствует, в частности, о сохранении лексической системы русского языка в Германии, по крайней мере в двух исследуемых группах русско-немецких билингвов.

Полученные данные позволяют подтвердить две общие закономерности, описанные в работах по билингвизму: а) количество отклонений от норм в речи детей больше, чем в речи взрослых; б) количество отклонений от норм в речи билингвов больше, чем в речи монолингвов. Они объясняются тем, что билингвы, находящиеся вне русской языковой среды, получают меньше языкового инпута, чем монолингвы в России. Кроме того, речь взрослых информантов, большая часть которых имеет высшее образование и, соответственно, владеет литературными нормами, содержит меньше отклонений от этих норм, чем речь детей.

Среди отклонений от лексических норм в речи как билингвов, так и монолингвов выявлены просторечные слова, что специально не рассматривается в предыдущих исследованиях лексических особенностей речи билингвов. Просторечные слова в большей степени характерны для речи детей, но встречаются и в речи взрослых, при этом их доля в рассказах детей более, чем в 4 раза превышает долю таких же слов в рассказах взрослых.

Доля просторечных слов в рассказах билингвов почти в 1,5 раза выше, чем в рассказах монолингвов. Распространение русского просторечия в Германии объясняется тем, что оно характерно для неофициальных ситуаций общения, в которых билингвы и используют русский язык, тогда как их официальное общение осуществляется на немецком языке. В России же официальное общение осуществляется на литературном русском языке, что и способствует его большей распространенности и закреплению в речи взрослых.

Просторечные слова в речи билингвов свидетельствуют не об изменениях в их русском языке, а, наоборот, о сохранении русского языка в условиях диаспоры.

Виды других замен во многом совпадают с типологией вербальных подстановок Т. Анштатт. Среди них отмечены замены когипонимами, гиперонимами, перифразами, окказионализмами и прямыми заимствованиями. Чаще всего встречаются замены когипонимами, осуществляемые под влиянием немецкого языка, причем, как правило, заменяются слова, не входящие в активный словарь информантов или незнакомые им.

Обсуждение

В ходе исследования анализ лексических особенностей речи двух поколений русско-немецких билингвов и русских монолингвов проходил в два этапа. На первом этапе определялось количество отклонений от лексических норм в каждом транскрипте и определялось количество замен и пропусков слов, а также вставок лишних слов. Результаты этого этапа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Лексические особенности русской речи четырех групп информантов, средние значения, %

Лексика	Категория информантов			
	Билингвы-родители	Билингвы-дети	Монолингвы-родители	Монолингвы-дети
Соответствующая нормам	99,04	97,28	99,14	98,18
Не соответствующая нормам:	0,96	2,72	0,86	1,82
– замены слов	0,73	2,60	0,26	1,30
– пропуски слов	0,13	0,10	0,03	0,05
– вставки лишних слов	0,10	0,02	0,57	0,47

Анализ данных показал, что отклонения от лексических норм имеют место во всех четырех группах информантов, хотя их индивидуальное распределение различно: в ряде транскриптов не отмечено ни одного отклонения от лексических норм. В рассказах детей отклонений от лексических норм в целом больше, чем в речи родителей: в речи билингвов в 2,8 раз, в речи монолингвов – в 2,1 раза. Это обусловлено тем, что лексические нормы в речи детей еще не устоялись и подвержены различным влияниям.

Среднее количество отклонений от лексических норм в рассказах взрослых билингвов и монолингвов примерно одинаковое – не более 1 %. Это означает, что русская речь взрослых билингвов, выросших и получивших образование на родине, в лексическом отношении не претерпела существенных изменений в Германии. С другой стороны, среднее количество отклонений от лексических норм в рассказах детей билингвов в 1,5 раза превышает количество отклонений в рассказах детей-монолингвов, что является показателем изменений, которые испытывает их речь в условиях диаспоры.

Несмотря на то, что данные об отклонениях от норм отличаются в речи разных информантов, полученный материал в целом позволяет подтвердить две общие закономерности, описанные в работах по билингвизму (Bylund,

2009; Montrul, 2008 и др.): а) количество отклонений от норм в речи детей больше, чем в речи взрослых; б) количество отклонений от норм в речи билингов больше, чем в речи монолингов.

Во всех четырех группах отмечены три структурных типа отклонений от лексических норм: замены, пропуски и вставки слов, например:

– замены слов: *потом э / пчелиный дом упал* (БД-14) (вм. *улей*); *лягушку он положил в стакан* (БД-13) (вм. *в банку*); *митя обнаружил ямку в земле / и принялся кричать туда* (МР-9) (вм. *нору*); *мальчик залез на дерево / посмотрел в дырочке, которая была в дереве* (МД-11) (вм. *в дупле*);

– пропуски слов: *потом мани как / свалил дом / где живут пчелы / и они на него / э / кусали / а я в это время смотрел в дупло* (БД-11-1) (вм. *на него напали*); *принесли лягушку в банке / поставили перед кроватью... там любовались ночью* (БД-5) (вм. *любовались лягушкой*); *а его собака шарик увидела / значит / это получается осиный / осиное гнездо / ну ему хозяин запретил / потому что это опасно* (МР-13-2) (вм. *запретил подходить к гнезду*);

– вставки слов, повторы: *так огромное / на дороге лежит огромное дерево* (БР-12); *потом они пошли ее искать... вышли из дома и пошли искать... они кричали / но она не отзывалась / потом они пошли в лес ее искать* (МД-7-1).

Большую часть отклонений от лексических норм в рассказах билингов составляют замены слов. Вставок лишних слов у них намного меньше. В рассказах монолингов таких вставок больше, чем в рассказах билингов: у взрослых в 5,7 раз, у взрослых – в 23, что говорит об их стремлении меньше себя контролировать в ходе эксперимента. Вместе с тем в рассказах билингов в несколько раз больше пропусков слов (у взрослых в 4, у детей в 2 раза), что свидетельствует о незнании ими отдельных слов, об их утрате или об опасении допустить ошибку в ходе общения с экспериментатором.

Исследование лексики в рассказах носителей русского языка в Германии показало, что у данных категорий информантов не происходит разрушения системы языка на лексическом уровне. Речь русско-немецких билингов понятна и может быть соотнесена с речью монолингов.

Следующий этап исследования лексических особенностей речи информантов связан с анализом вариантов замен слов и их сравнением с вариантами замены слов в транскриптах речи монолингов. Основные виды замен представлены в табл. 2. При этом средние значения, не превышающие 0,01 %, не учитывались, то есть значения 0,00 % в таблице могут указывать не только на отсутствие данных явлений в транскриптах группы информантов, но и на то, что в речи информантов встречаются данные виды замен, но их число статистически не значимо.

Среди замен слова у всех категорий информантов преобладают замены слов литературного языка просторечными словами. В транскриптах билингов встречаются:

– просторечные формы притяжательного местоимения *ихний* вместо литературного *их*: *после этого они взяли с собой маленькую лягушку / как видно / сына ихнего нового друга* (БД-16-2);

– вводное слово *видать* в значении *должно быть, вероятно: а под этим деревом / сидели две лягушки / **видать** мама и папа* (БР-9);

– отрицательная частица *нету* вместо *нет: вова / когда встал / очень удивился / что лягушки уже **нету*** (БД-22-1); *утром они проснулись и заметили / что лягушки уже нету в банке* (БД-10); в

– водное выражение *по ходу* вместо слова *похоже: после этого они **по ходу** легли спать* и др.

Отмечены просторечные слова и в рассказах монолингвов: *пока антон кричал в нору / шарик **игрался** с пчелами* (МД-5) (вм. *играл*).

Таблица 2

Лексические замены в речи четырех групп информантов, средние значения, %

Замены слов	Категория информантов			
	Билингвы-родители	Билингвы-дети	Монолингвы-родители	Монолингвы-дети
Всего	0,73	2,60	0,26	1,31
Просторечными словами	0,29	1,30	0,18	0,90
Когипонимами	0,43	1,26	0,08	0,41
Гиперонимами	0,00	0,01	0,00	0,00
Перифразами	0,01	0,02	0,00	0,00
Окказионализмами	0,00	0,01	0,00	0,00
Словами немецкого языка	0,00	0,00	0,00	0,00

Установлено, что доля просторечных слов в рассказах детей превышает долю таких же слов в рассказах взрослых (у билингвов в 4,5 раза, у монолингвов в 4 раза), что можно объяснить следующими факторами: во-первых, по данным анкет большая часть взрослых информантов имеет высшее образование и, соответственно, владеет литературным языком, тогда как лексические нормы в речи многих детей еще находятся в стадии становления. Во-вторых, современная публичная речь в России, оказывающая влияние на лексическую компетенцию монолингвов-детей, не свободна от элементов просторечия, даже речь журналистов (Горбаневский и др., 2010). Наличие этих элементов обусловлено общими тенденциями развития русского языка в последние десятилетия (Купина, 2000; Химик, 2000; Шапошников, 2012 и др.), оказывающими влияние на речь не только монолингвов в России, но и билингвов в Германии.

Доля просторечных слов в рассказах билингвов оказалась выше, чем в рассказах монолингвов (у взрослых в 1,3 раза, у детей в 1,4 раза). Это обусловлено тем, что в Германии русский язык используется в ситуациях семейного, неофициального общения, тогда как в ситуациях официального общения и неофициального общения за пределами диаспоры используется немецкий язык. В России же в ситуациях официального общения используется литературный русский язык, и, соответственно, уделяется больше внимания соблюдению литературных норм.

Среди замен слов в речи информантов выделяются замены нужного слова когипонимом, который в работе Т. Анштатт определяется как «соседний элемент, принадлежащий к общему гиперониму» (*benachbarte Elemente, die zu einem gemeinsamen Hyperonym gehören*) (Anstatt, 2010: 228). В настоящей статье также используется этот термин.

В процессе анализа выявлено, что в активный словарь некоторых детей-билингвов не входят слова *банка, улей, нора, дупло*, которые заменяются когипонимами.

Слово *банка* заменяется словами *стекло, стакан, бутылка*: *лягушку он положил в стакан* (БД-13); *собачка и мальчик встали / смотрят в бутылку* (БД-15-1); *из стекла ночью / когда мальчик и собака заснул / лягушка выпалзывает* (БД-21). Эти замены обусловлены влиянием немецкого языка, в котором слово *Glas* означает и стекло, и стакан, и стеклянную банку³.

Вместо слова *нора* некоторые дети-билингвы употребляют слова *дыра, дырка, ямка, пещерка*: *я в это время смотрел в пещерку / там ее тоже не было* (БД-11-1); *мальчик посмотрел в дыре / позвал его / но там никто не вышел* (БД-14); *он в ямке ищет лягушку* (БД-22-1). Слово *дупло* заменяется словами *дыра* и *дырка*: *в дереве дыра* (БД-14); *в дубе была дырка / в этой дырке / они тоже не могли ее найти* (БД-16-1); *эту всю сцену / наблюдала маленькая лягушка / которая выходила из именно этой дырочки в земле* (БД-16-2). Эти трансформации также обусловлены влиянием немецкого языка, в котором *Höhle* означает и пещеру, и нору, и дыру, и дупло⁴.

Слово *земля* иногда заменяется словом *пол*: *а с дерева у нас упал улей на пол / и из улья вылетел рой пчел / и отправился за моим щенком* (БР-11-1); *из-за песика / все пчелы упали на пол* (БД-12); *улей упал на пол / потому что собака / потому что она лапой дерево пошатала* (БД-22-1). И здесь можно усматривать влияние немецкого *Boden*, означающего и землю, и пол⁵.

Встречаются замены притяжательных местоимений *его, ее, их* местоимениями *свой, своя, свое*: *вечером мальчик и своя собака / рассматривают банку / где сидит лягушка* (БД-3); *однажны / сидел мальчик ночью дома и смотрел на свою лягушку в банке / а своя собачка тоже* (БД-9). Их следует квалифицировать как лексико-грамматические замены, так как в данных случаях не только имеют место замены одних слов другими, но и происходит перестройка всей системы русских притяжательных местоимений по аналогии с немецким языком.

Указанные примеры подтверждают закономерности унаследованного русского языка, описанные в работах Д.Р. Эндрюса и А. Павленко с соавторами: доминирующий язык оказывает влияние на ментальный лексикон билингва, что отражается и в его первом языке (Pavlenko, Malt, 2011; Pavlenko et al., 2017). При этом происходит утрата слов унаследованного языка, так называемая контактная аттриция – изменения, обусловленные языковым контактом с доминирующим языком (Körke, Schmid: 2004: 5–6).

Вместе с тем некоторые замены когипонимами нельзя объяснить влиянием немецкого языка, например в речи билингва-родителя замену слова *банка* словом *аквариум*: *мальчик нашел лягушонка / когда гулял на улице*

³ Лейн К., Мальцева Д.Г., Зуев А.Н., Минина Н.М., Добровольский Д.О., Кузавлев В.Е., Цвиллинг М.Я., Пригоникер И.Б., Зорина Т.П., Панкин А.В., Лерман М.Л., Липеровская Н.А., Басова Н.П. Большой немецко-русский словарь. Grosswörterbuch deutsch-russisch : ок. 95 000 слов и 200 000 словосочетаний. 13-е изд., стер. М. : Русский язык Медиа, 2006. С. 386.

⁴ Там же. С. 455.

⁵ Там же. С. 179.

с собачкой / принес домой / и положил его в аквариум (БР-14). Вероятно, в данном случае имеют место иные причины замены, например желание родителя, предполагающего, что ребенок может не знать слово *банка*, заменить его более понятным словом.

Говоря о заменах когипонимами, отметим, что некоторые примеры отклонений от лексических норм могут квалифицироваться по-разному. Так, употребление вопросительного местоимения *где* вместо *куда* в предложении *где же он делся* (БР-6) может рассматриваться как калька с немецкого *Wo ist er hin?* Однако, учитывая, что этот пример отмечен в речи взрослого билингва, выходца из Одессы, можно также полагать, что это проявление специфики русской речи Одессы, отмеченной, в частности, в работе Е.Н. Степанова как явление, вызванное влиянием польского языка (*Где вам ехать? Где идем?*) (Степанов, 2013: 21).

Исследование показало, что слова *нора* и *дупло* в речи некоторых монолингвов также заменяются словами *дырка*, *дырочка*, *отверстие*, *туннель*, *ямка*: *и они нашли там бревно / котор / в котором была дырка* (МД-11); *и вот / около старого-старого дерева / они увидели в земле какое-то отверстие* (МР-5); *митя обнаружил ямку в земле / и принялся кричать туда / лягушка / лягушка / выйди / пойдём вместе с нами гулять* (МР-9); *но когда он бежал / он заметил / то что в туннеле / в который искал максим / жил сурок* (МД-9-1); *есть на этой картинке крот / он вылез из дырочки / и посмотрел, что вообще происходит* (МД-13-1).

Таким образом, отмеченный выше процесс утраты слов *нора* и *дупло* у билингвов может быть связан не только с влиянием немецкого языка, но и с тем, что эти слова уходят из активного словаря городских жителей. Этим же можно объяснить и замены слова *земля* в значении *почва*, *поверхность* словом *пол*.

Иногда дети-билингвы в качестве замен используют описательные выражения, перифразы, например слово *улей* заменяется словосочетаниями *пчелиный дом*, *дом где живут пчелы* и т. п.: *потом мани как / свалил дом / где живут пчелы / и они на него / э / кусали / а я в это время смотрел в дупло* (БД-11-1); *собака / э / играла в это время / э / дом где пчелы / потом / э / пчелиный дом упал* (БД-14); *они искали ее в норе / в доме от пчел / но там они ее тоже найти не могли* (БД-16-1); *собака играла с домиком пчел / но он упал* (БД-17).

В транскриптах речи билингвов иногда встречаются замены слов гиперонимами:

– слово *пчелы* заменяется словом *звери*: *первые звери / которых заметил бобик / летали по воздуху / и жужжали громко* (БР-5);

– слово *банка* заменяется словом *посуда*: *ваня и его маленькая собачка / любовались своей новой находкой / которую они словили в довольно даже большой стеклянной посуде; она вылезла из посуды и / уходила дальше от них* (БД-16-2);

– слово *кваканье* заменяется словом *звук*: *мальчик услышал звук лягушек / и пошел их искать за упавшим деревом* (БД-17).

В транскриптах билингвов почти не встречаются прямые лексические заимствования из немецкого языка, которые Т. Анштатт квалифицирует как «материальный лексический перенос» (*materieller lexikalischer transfer*) (Anstatt,

2010: 228). Например, отмечена замена слова *семья* словом *фамилия* (от нем. *Familie* – *семья*): *и на следующий там / фамилия ихняя пришла / ихние дети; это фамилия лягушках; и в этой фамилии / там была эта лягушка / шо исчезла* (БД-1). Эта замена встречается только у одного информанта – мальчика-билингва 12 лет, родившегося в Германии в семье выходцев из Кировограда (Украина).

В корпусе транскриптов детей-билингвов был обнаружен неожиданный пример – замена слова *собака* англицизмом *дог*: *тогда в следующей картинке / выглядит как будто / как будто мальчик и песик / у какого-то ручья / потому что дог / песик в воде / и мальчик показывает песику / что он должен быть тихим* (БД-12). Этот пример отмечен у мальчика 15 лет, родившегося в Германии в семье выходцев из Алтайского края и изучающего в школе английский язык. Возможно, выражение *выглядит как будто* в этом предложении также является калькой с английского языка (*looks like*). Оно повторяется и в других предложениях в этом рассказе: *в следующей картинке видно / как мальчик и песик вышли на улицу / и выглядят / как будто они хотят звать лягушку; пес хочет поиграть с пчелками / выглядит как будто / и мальчик смотрит в землю / и в конце выглядят / как будто песик и мальчик / там семь лягушек / и там они забрали одну лягушку / но там все еще семь лягушек маленьких* (БД-12). Эти отклонения от норм можно объяснить только тем, что уровень владения английским языком у данного информанта выше, чем уровень владения унаследованным русским языком.

Последняя интересная группа отклонений от лексических норм русского языка – это окказионализмы, несуществующие слова, создаваемые по известным говорящему словообразовательным моделям. Окказионализмы встречаются главным образом в речи детей – как билингвов, так и монолингвов: *они смотрели в дупле / но их испугнули пчелы* (БР-7); *они везде ее искали / в улике / в дупле / в норках / но не нашли ее* (БД-7); *собака гавкала / и потом дом от жуужжа / упал вниз и все / и все / все побегали за собакой* (БД-13). С.Н. Цейтлин отмечает, что подобного рода конструирование новых слов характерно для речи детей (дошкольников-монолингвов), и объясняет его наличием большого числа вариативных речевых моделей в русском языке, затрудняющего выбор правильного варианта (Цейтлин, 2017: 171). В транскриптах речи подростков эти явления немногочисленны, хотя иногда они встречаются даже в речи взрослых: *они увидели свою лягушечку мари / в компании большого лягуха* (МР-7-2).

Лексические особенности русской речи детей-билингвов 10–15 лет, выявленные в ходе исследования, коррелируют с результатами исследования Т. Анштатт лексических стратегий дошкольников и старшеклассников (Anstatt, 2010: 236–237). В ходе настоящего исследования в речи подростков также выявлены замены слов когипонимами, гиперонимами, перифразами, словами немецкого языка, кальками и др. Если не считать долю просторечных слов, которые в исследовании Т. Анштатт не учитываются, то наиболее частыми лексическими заменами в речи подростков, как и в речи билингвов-дошкольников, выступают замены нужных слов когипонимами. Вместе с тем примеры замены слов перифразами сближают речь подростков с речью

старшеклассников (в исследовании Т. Анштатт показано, что перифразы характерны для рассказов старшеклассников, но редко используются дошкольниками). Таким образом, анализ лексических особенностей речи детей-билингвов (подростков) показывает, каким образом в возрасте 10–15 лет осуществляется постепенный переход от речи дошкольников к речи старшеклассников.

Заключение

Лексическая система исследуемых групп билингвов остается относительно стабильной и мало отличается от лексической системы монолингвов. Показателем этого является незначительное среднее количество отклонений от лексических норм и большая доля русских просторечных слов среди этих отклонений.

Соотношение просторечных слов в транскриптах всех четырех групп информантов подчиняется следующим закономерностям: их количество в речи детей больше, чем в речи взрослых, а в речи билингвов больше, чем в речи монолингвов.

Среди других отклонений от лексических норм в речи билингвов большую часть составляют замены когипонимами, во многих случаях осуществляемые под влиянием немецкого языка. Это влияние обнаруживается при заменах слов, не входящих в активный словарь информантов или вообще незнакомых им (*улей, нора, дупло* и др.). Количество замен слов гиперонимами, перифразами, окказионализмами, материальными заимствованиями в целом незначительно и чаще всего статистически не значимо. Таким образом, отдельные участки лексической системы русского языка детей-билингвов 10–15 лет, родившихся в Германии или переехавших в нее в раннем возрасте, подвергаются изменениям, но эти изменения не нарушают ее целостность.

Многие лексические особенности речи детей-билингвов совпадают с лексическими особенностями речи детей-монолингвов, что говорит о действии общих законов речевого развития. Также обнаружены общие черты в речи билингвов 35–50 лет, прибывших в Германию в возрасте 23–36 лет и проживающих в ней от 7 до 18 лет, и проживающих в России монолингвов того же возраста.

Перспективы исследования видятся в лонгитюдном изучении лексических особенностей русской речи различных групп русско-немецких билингвов, а также в сравнительном изучении лексических особенностей речи в семьях билингвов. Кроме того, возникает необходимость дальнейшего экспериментального изучения лексических особенностей русской речи монолингвов, проживающих в России.

Список литературы

- Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ. 3-е изд. М. : РУДН, 2010. 300 с.
- Купина Н.А. Предисловие // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2000. С. 3–12.

- Степанов Е.Н.* Русская городская речь в полилингвокультурном пространстве Одессы : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киев, 2013. 37 с.
- Химик В.В.* Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. СПб. : Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. 272 с.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М. : Владос, 2017. 240 с.
- Шапошников В.Н.* Просторечие в системе русского языка на современном этапе. М. : Либроком, 2012. 176 с.
- Anstatt T.* Kognitive Strategien Zweisprachiger : Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher // *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik. Славянские языки в свете когнитивной лингвистики / herausgegeben von T. Anstatt, B. Norman.* Wiesbaden : Harrassowitz, 2010. Pp. 217–239.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M.* Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics // *Theoretical Linguistics*. 2013. Vol. 39. No. (3–4). Pp. 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Brehmer B., Kurbangulova T., Winski M.* Measuring lexical proficiency in Slavic heritage languages: a comparison of different experimental approaches // *Slavic Languages in Psycholinguistics : Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research / ed. by T. Anstatt, A. Gattnar, Ch. Clasmeier.* Tübingen : Narr Francke Attempto, 2016. Pp. 225–256.
- Bylund E.* Maturation constraints and first language attrition // *Language Learning*. 2009. Vol. 59. No. 3. Pp. 687–715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00521.x>
- Czapka S., Topaj N., Gagarina N.* A four-year longitudinal comparative study on the lexicon development of Russian and Turkish heritage speakers in Germany // *Languages*. 2021. No. 6. <https://doi.org/10.3390/languages6010027>
- Gagarina N., Armon-Lotem Sh., Altman C., Burstein-Feldman Zh., Klassert A., Topaj N., Golcher F., Walters J.* Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children // *The Challenges of Diaspora Migration Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany / ed. by R.K. Silbereisen, P.F. Titzmann, Y. Shavit.* Farnham : Ashgate Publishing, 2014. Pp. 63–82.
- Gagarina N., Klassert A.* Input dominance and development of home language in Russian-German bilinguals // *Frontiers in Communication-Language Sciences*. 2018. Vol. 3. Pp. 1–14. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Jouravlev O., Jared D.* Native language processing is influenced by L2-to-L1 translation ambiguity // *Language, Cognition and Neuroscience*. 2020. Vol. 35. No. 3. Pp. 310–329. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1652764>
- Köpke B., Schmid M.S.* Language attrition : the next phase // *First Language Attrition : Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues.* Amsterdam : John Benjamins, 2004. Pp. 1–43.
- Makarova V., Terekhova N.* Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 4. С. 409–421. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-409-421>
- Meir N., Armon-Lotem S.* Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children's vocabulary and verbal short-term memory // *Frontiers in Psychology*. 2017. No. 8. Pp. 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01442>
- Montrul S.* Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor. Amsterdam : John Benjamins, 2008. 312 p.
- Pavlenko A., Jarvis S., Melnyk S., Sorokina A.* Communicative relevance : Color references in bilingual and trilingual speakers // *Bilingualism : Language and Cognition*. 2017. Vol. 20. No. 4. Pp. 853–866. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000535>

- Pavlenko A., Malt B.C. Kitchen Russian : cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals // *Bilingualism : Language and Cognition*. 2011. Vol. 14. No. 1. Pp. 19–45. <https://doi.org/10.1017/S136672891000026X>
- Polinsky M., Kagan O. Heritage languages : in the ‘wild’ and in the classroom // *Language and Linguistics Compass*. 2007. Vol. 1. No. 5. Pp. 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>

Сведения об авторах:

Коврижкина Дарья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, лаборант-исследователь, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: билингвизм, лексикология, методика преподавания русского языка как иностранного. ORCID: 0000-0003-0589-064X. E-mail: dasha2509@inbox.ru

Московкин Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор, почетный работы сферы образования Российской Федерации, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: билингвизм, история языкознания, теория и история педагогики, лингводидактика. ORCID: 0000-0002-4818-1205. E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292

EDN: SQRQSW

Research article

Lexical features of Russian speech of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia: an experimental study

Daria G. Kovrizhkina , Leonid V. Moskovkin  

Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

 moskovkin.leonid@yandex.ru

Abstract. The results of the comparison of lexical features of Russian speech of four groups of respondents are presented: 1) adult Russian-German bilinguals aged 35–50 who moved to Germany in the 1990–2010s; 2) their children aged 10–15 who were born in Germany or moved to Germany at an early age; 3) adult monolinguals aged 35–50 living in St. Petersburg; 4) their children aged 10–15. The relevance of the research is, on the one hand, in the importance of studying the state of the Russian language in the families of Russian compatriots living abroad, its preserving and developing, and on the other hand, in the need to supplement the existing data on the speech development of bilinguals with new facts. The research is aimed at comparing lexical features of Russian speech of two generations of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia. The material of the research includes transcripts of picture story recordings from the book of M. Mayer “Frog, where are you?”. The methods of the research are observation, data systematization and statistical processing, comparison, quantitative and qualitative interpretation of data. The authors found out the average proportion of lexical norms violations in the stories of informants and among them the proportion of word substitutions, word omissions and superfluous words insertion. The types of word sub-

stitutions, their percentage, and their reasons were determined. The similarity of lexical norms violations in the speech of children (bilingual and monolingual), conditioned by general laws of speech development, was revealed. The conclusion is made about the relatively stable Russian lexical system in the diaspora, at least in the two groups of Russian-German bilinguals studied, and about its similarity with the lexical system of monolinguals. Some parts of the lexical system of the Russian language of bilingual children aged 10–15 years undergo changes, but these changes do not violate its integrity.

Keywords: experiment, Russian language, lexical system, norm deviations, bilingualism, Russian-German bilinguals, Russian monolinguals, intergenerational changes

Article history: received 11.03.2023; accepted 16.05.2023.

Acknowledgments: The research was funded by the Russian Science Foundation grant (project No. 21-48-04401 “Russian language in Germany: intergenerational changes”).

For citation: Kovrizhkina, D.G., & Moskovkin, L.V. (2023). Lexical features of Russian speech of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia: An experimental study. *Russian Language Studies*, 21(3), 278–292. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305

EDN: SXVYOH


Научная статья

Сложное предложение в русской речи билингов и монолингов: анализ отклонений от нормы

А.С. Цховребов¹, Г.Н. Шамонина²

¹Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация

²Варненский свободный университет имени Черноризца Храбра, Варна,
Республика Болгария

 alanec1985@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются синтаксические особенности русской речи на уровне сложного предложения двух поколений русско-немецких билингов: носителей унаследованного русского языка в возрасте 10–15 лет, родившихся в Германии или прибывших в нее в раннем возрасте, и их родителей в возрасте 35–50 лет, переселившихся в Германию в 1990–2010-х гг., а также аналогичных по возрасту русских монолингов, проживающих в России. Актуальность исследования обусловлена важностью изучения сложного предложения в устной речи и необходимостью анализа синтаксического уровня русской речи носителей унаследованного языка. Цель исследования – анализ отклонений от норм употребления сложного предложения в рассказах двух поколений русско-немецких билингов и их сравнение с аналогичными отклонениями от норм в рассказах русских монолингов. Материалом послужили транскрипты записей рассказов по картинкам из книги М. Майера «Лягушка, где ты?». Применялись описательный, статистический и сравнительный методы и лингвистическое наблюдение. Выявлены средняя доля отклонений от синтаксических норм в рассказах информантов, нарушения ранжированы по структурным типам. Установлены наиболее типичные отклонения, связанные с организацией частей сложного предложения, употреблением средств связи и соотносительных слов. В речи детей отмечается намного больше отклонений от синтаксических норм, чем в речи их родителей, что объясняется более высоким уровнем образования родителей. В речи билингов выявлено намного больше отклонений от синтаксических норм, чем в речи монолингов, что обусловлено разным статусом русского языка в Германии и России. Сделан вывод о перспективности предложенного в работе структурного подхода к анализу синтаксических особенностей устной речи разных категорий носителей русского языка на уровне сложного предложения.

Ключевые слова: экспериментальные исследования, русский язык, билингвизм, Германия, русско-немецкие билингвы, русские монолингов, межпоколенческие изменения

История статьи: поступила в редакцию 04.02.2023; принята к печати 19.05.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401 «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения»).

© Цховребов А.С., Шамонина Г.Н., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Цховребов А.С., Шамонина Г.Н. Сложное предложение в русской речи билингов и монолингов: анализ отклонений от нормы // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 293–305. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305>

Введение

Сложные предложения являются коммуникативно-информативными единицами русского языка, позволяющими точнее выразить мысль, аргументировать свою точку зрения, обосновать ее. Считается, что сфера их употребления – это в основном письменная речь, тогда как для устной речи характерны преимущественно простые предложения, неполные конструкции. Однако сложные предложения используются и в устной речи, как диалогической, так и монологической.

Сложное предложение служит важнейшим средством выражения обусловленности, противопоставления, сопоставления, одновременности, последовательности и других синтаксических отношений. Умение строить сложное предложение (особенно при создании нарратива) – один из основных показателей владения устной речью. Именно поэтому оказывается важным экспериментальное изучение употребления сложного предложения в русской устной речи разных поколений информантов, как билингов, так и монолингов. Необходимость проведения такого исследования обуславливает актуальность настоящей работы.

Широко распространенное мнение о том, что сложное предложение не свойственно устной речи, приводит к тому, что оно редко рассматривается как объект экспериментальных исследований. Так, за рубежом выполнен ряд исследований грамматического аспекта русской устной речи билингов, но они затрагивают в основном категории существительного и глагола: рода (Polinsky. *Gender...*, 2008; Laleko, 2018; Lemmerth, Hopp, 2019), падежной системы (Janssen, 2016), вида (Anstatt, 2008; Polinsky. *Without aspect...*, 2008; Laleko, 2011, 2015; Mikhaylova, 2011). На уровне простого предложения исследуется порядок слов в рассказах билингов и монолингов (Laleko, Dubinina, 2018). При этом особенности построения сложных предложений в рассказах билингов в трудах зарубежных исследователей не рассматриваются.

Однако исследования употребления сложных предложений в русской устной речи проводятся в нашей стране. Их результаты представлены в работах, посвященных городской речи (Ерофеева, 2009; Сиротина, 2009; Коротаев, 2016), детской речи (Гвоздев, 2007; Цейтлин, 2009; Елисеева, 2015), речи русских (Арефьева, 1998; Сергеев, 2010 и др.) и нерусских учащихся (Царикаева, 2015; Шхапацева, 2016; Чебодаева, 2017; Цейтлин, Круглякова, 2019; Цховребов, 2020 и др.). Хотя в них и не рассматриваются синтаксические особенности речи русско-немецких билингов, представленные в них исследовательские подходы, методы и схемы анализа легли в основу настоящего исследования.

Таким образом, экспериментальное изучение особенностей употребления сложного предложения в речи двух поколений русско-немецких билингов и русских монолингов не только актуально, но и обладает научной новизной.

Цель исследования – проанализировать отклонения от норм употребления сложного предложения в рассказах двух поколений русско-немецких билингвов, проживающих в Германии, и сравнить их с аналогичными явлениями в рассказах русских монолингвов, проживающих в России.

Материалы и методы

Методы исследования: а) лингвистическое наблюдение – анализируются контексты употребления сложного предложения в транскриптах записей рассказов по картинкам носителей русского языка (билингвов и монолингвов), квалифицируются отклонения от норм в их построении; б) описательный метод – выделенные отклонения от норм подвергаются последовательному описанию и систематизации; в) статистический метод – устанавливается доля этих отклонений в каждом транскрипте и среднее значение (в процентах) в каждой из групп информантов; г) сравнительный метод – сравниваются и интерпретируются отклонения от норм в построении сложного предложения в четырех группах информантов в целом и по каждому типу отклонений в частности.

Материалом исследования послужили транскрипты речи 48 билингвов, проживающих в Германии (22 взрослых и 26 детей), и 42 монолингвов, проживающих в России (19 взрослых и 23 детей). Каждый транскрипт представлял собой расшифровку устного рассказа по картинкам из книги М. Майера «Лягушка, где ты?»¹. Каждой группе информантов был присвоен индекс: билингвы-родители – БР, билингвы-дети – БД, монолингвы-родители – МР, монолингвы-дети – МД. Идущий с индексом номер, например БД-14, обозначает номер семьи в порядке их записей. Если записаны рассказы обоих родителей или двух детей, это также отражалось в индексе, например БД-16-2.

Объектами исследования выступили синтаксические особенности речи указанных групп информантов на уровне сложного предложения. К ним относились отклонения от норм литературного русского языка, при этом учитывалась специфика устной речи: анализу подвергались особенности употребления союзных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), бессоюзные не рассматривались, так как их выявление в транскриптах устной речи не представлялось возможным. Вместе с тем к отклонениям от синтаксических норм относились случаи пропуска союзных слов, а также неполные предложения, свойственные устной спонтанной речи (эллиптические конструкции), но неуместные в нарративе. Структуры сложных предложений определялись в транскриптах двумя способами – при помощи пауз, союзов и союзных слов.

Во всех примерах сохранена исходная структура фрагментов устного текста, предложений, слов. Выявленные особенности употребления сложного предложения группировались по следующим структурным типам: 1) отклонения от норм организации частей сложного предложения; 2) отклонения от норм употребления союзов и союзных слов; 3) отклонения от норм употребления соотносительных слов.

¹ Mayer M. Frog, where are you? New York : Penguin Young Readers Group, 1969.

В ходе анализа высчитывалась доля отклонений от синтаксических норм в транскрипте каждого информанта (за 100 % принималось количество сложных предложений), затем вычислялось среднее значение по каждой категории.

Результаты

Отклонения от норм в построении сложного предложения отмечены в рассказах всех четырех групп информантов. При этом в рассказах билингвов выявлено больше нарушений в построении сложного предложения, чем в рассказах монолингвов, а в рассказах детей больше отклонений от норм, чем в рассказах взрослых. Основными факторами, обуславливающими эти различия, являются объем общения на русском языке (объем инпута) и уровень образования информантов.

В ходе исследования построена структурная типология отклонений от норм употребления сложного предложения, включающая отклонения от норм организации частей сложного предложения, употребления союзов и союзных слов, употребления соотносительных слов. В рассказах родителей чаще всего встречаются отклонения от норм употребления соотносительных слов, в рассказах детей – отклонения от норм организации частей сложного предложения.

Группа отклонений от норм организации частей сложного предложения включает употребление синтаксически не завершенных частей сложного предложения, пропуски главной части сложноподчиненного предложения, отклонения от норм расположения и построения придаточного предложения. Отклонения от норм употребления союзов и союзных слов включают их замены и избыточное употребление, пропуски союзных слов, замены падежной формы союзного слова другими формами этого слова. Отклонения от норм употребления соотносительных слов включают их замены, избыточное употребление и пропуски, замены падежной формы соотносительного слова другими формами этого слова.

В рассказах всех групп информантов, а особенно детей билингвов, отмечены отклонения от норм построения сложного предложения с придаточными определительными (с союзным словом *который*), изъяснительными, обстоятельственными (времени, цели, условия, причины).

Сходные отклонения от синтаксических норм в рассказах всех групп информантов на уровне сложного предложения проявляются в замене союзов и союзных слов, в их избыточном употреблении, в построении и расположении придаточных предложений. Только у билингвов встречаются нарушения в оформлении видо-временного плана глаголов в сложном предложении (глаголы в разных предикативных частях не соотносятся друг с другом по времени и виду), в местоименном дублировании субъекта-подлежащего или дополнения в сложносочиненном предложении (часто это личное местоимение *он*), в смешении сочинительной и подчинительной связи.

Обсуждение

Средние значения отклонений от норм в построении сложного предложения в четырех группах информантов представлены в табл. 1.

Сложные предложения, соответствующие и не соответствующие нормам литературного языка, в рассказах информантов, %

Категория информантов	Сложные предложения, соответствующие нормам литературного языка	Сложные предложения, не соответствующие нормам литературного языка
Билингвы-родители	93,90	6,10
Билингвы-дети	81,84	18,16
Монолингвы-родители	96,71	3,29
Монолингвы-дети	93,19	6,81

Табл. 1 показывает, что в рассказах билингвов выявлено больше нарушений в построении сложного предложения, чем в рассказах монолингвов (в рассказах родителей в 1,8 раза, в рассказах детей в 2,7 раза). Это позволяет говорить, что российская система образования, русская языковая среда оказывают положительное влияние на речь носителей русского языка в России, тогда как немецкая языковая среда, отсутствие систематического образования на русском языке способствуют языковым изменениям в речи билингвов. Кроме того, в рассказах взрослых отмечено меньше отклонений от норм, чем в рассказах детей (у билингвов в 3 раза, у монолингвов в 2 раза), что можно объяснить более высоким уровнем образования (по данным анкет и интервью почти все взрослые информанты имеют высшее образование).

Анализ транскриптов позволил выявить наиболее типичные отклонения от норм в построении сложного предложения в рассказах четырех групп информантов. Рассмотрим их в соответствии с установленными нами структурными типами.

Отклонения от норм организации частей сложного предложения

Употребление синтаксически не завершенных частей сложного предложения. В рассказах детей-билингвов встречается употребление синтаксически не завершенных частей сложного предложения: *они / они имя / которое лягушке дали / они //* (БД-13); *с различными пчелками / которые работали возле ихнего улья //* (БД-16-2). Структурно не завершенные части предложения встречаются и в рассказах родителей-монолингвов: *собачка / уронив улей / а из норки вылез хорек //* (МР-10-1). В каждом из этих примеров в главной части сложного предложения отсутствуют один или оба главных члена.

Пропуск главной части сложноподчиненного предложения. В рассказах билингвов отмечены примеры, в которых главная часть сложноподчиненного предложения вообще отсутствует: *если приглядеться повнимательнее / там сидела большая зеленая лягушка //* (БР-5) (вм. *если приглядеться повнимательнее / то можно увидеть / что там сидела большая зеленая лягушка*). Такие отклонения от норм построения сложного предложения в ряде случаев приводят к нарушению логики высказывания: *как только они пошли спать / и тихо-тихо спали / лягушка была умнее / чем они думали //* (БД-16-2). Нарушения логики изложения имеют место и в сложносочиненном предложении: *мальчик Петя / сидел в своей комнате / наблюдал за лягушкой / а также у него есть верный друг – пес //* (МД-13-1).

Отклонения от норм расположения придаточного предложения.

В рассказах родителей-монолингвов наблюдаются нарушения в расположении придаточной части в сложном предложении с союзным словом *который*: *Вася старался заставить / Жюльку не шуметь / которая плюхала своими лапами и хвостом по воде // (МР-2)*. Отмечено это нарушение и в рассказах родителей-билингвов: *которую лягушку он поймал на улице / принес ее с улицы домой // (БР-16)*.

Отклонения от норм построения придаточного предложения.

Случаи отклонения от норм построения придаточного предложения отмечены в рассказах детей-билингвов. В предложении *в этой посуде они любовались лягушкой / которая очень даже интересно наблюдала за ней // (БД-16-2)* отклонение от норм построения придаточного предложения приводит к нарушению смысла высказывания: непонятно, кто наблюдал за кем.

В приведенном ниже примере нарушаются нормы построения целевых придаточных предложений с союзом *чтобы*: *потом он поплыл через одно озеро и / и сказал собаке / чтобы надо быть тихо (БД-13)*. Дети-билингвы не учитывают, что в русском языке не допускается использование союза *чтобы + надо*. В предложении субъекты событий в частях разные, поэтому в придаточной части употребляется глагол в форме прошедшего времени (Формановская, 1989: 151). Правильный вариант: *сказал собаке / чтобы вела себя тихо*.

Отклонения от норм употребления союзов и союзных слов

Замены союзов или союзных слов. В рассказах детей-билингвов встречаются замены союза *когда (в то время как)* союзом *как*: *как лежит в кровати / на нем лежит собачка его // (БД-6)*; *как он смотрит туда / где лягушка была / и заметил / что ее больше нет // (БД-12)*. Возможно, они вызваны тем, что в немецком языке временной союз *als*, аналог союза *когда (в то время как)*, иногда употребляется в значении *как (в качестве)*².

В одном из примеров отмечен выбор союза *когда* для оформления придаточного предложения, выражающего причину действия: *но тогда / когда улей упал / ему надо было быстро сбежать к воде (БД-4)*. Замена указывает на затруднения информанта в выражении причины в придаточном предложении, предшествующем главному.

Избыточное употребление союзов и союзных слов (повторы и вставки лишних средств связи). В рассказах всех четырех групп информантов отмечены случаи повторения союза, например: *потом мальчик и собака / пошли искать на дупле / нет / на стволе пустого дерева / нет / на пустом стволе дерева / и собака заглянула за ствол и увидела двух лягушек / и мальчик увидел детей этих лягушек / и взял одну из них с собой / и помахал на прощание рукой остальным лягушкам // (БР-2)*; *собака искала в улье / а мальчик в дупле / а крот смотрел в норке (БД-3)*. В первом предложении

² Лейн К., Мальцева Д.Г., Зувев А.Н., Минина Н.М., Добровольский Д.О., Кузавлев В.Е., Цвиллинг М.Я., Пригоникер И.Б., Зорина Т.П., Панкин А.В., Лерман М.Л., Липеровская Н.А., Басова Н.П. Большой немецко-русский словарь. Grosswörterbuch deutsch-russisch : ок. 95 000 слов и 200 000 словосочетаний. 13-е изд., стер. М. : Русский язык Медиа, 2006. С. 53.

имеет место тавтологическое употребление сочинительного союза, свойственное и учащимся российской школы (Сергеев, 2010: 79), во втором – комбинация одноименных структур закрытого типа с употреблением союза *а*. Союз *а*, привносящий в предложение сопоставительно-присоединительное значение, оформляет конструкции закрытого типа. Тавтология не соответствует правилам построения такого вида сложных предложений и рассматривается как отклонение от норм (Цейтлин, 2009).

В рассказе взрослого монолингва отмечен случай тавтологии союзного слова *который*: *но его заметил / или услышал / маленький тушканчик / или мышка / **который** жил в норке / в которую кричал сержа //; когда сержа понял / что это не лягушонок / он пошел искать дальше //* (МР-7-1).

Вставка лишнего союза встречается в рассказах представителей всех групп информантов, но чаще в рассказах детей-монолингвов: *на следующий день / утром / Максим и Бобик очень сильно удивились / **что** / **что** как же лягушка смогла ускользнуть //* (МД-9-1); *А в то время лягушечка / которая у них была / она убежала / пока **что** спал Максим и Федор / собачка Максима (МД-11); он подумал / **что** есть ли там лягушка / и крикнул //* (МД-12); *однажды вечером / когда они налюбовались на Прыгунка / **и** мальчик улегся спать //* (БР-18).

Возможно, под влиянием сложных предложений с придаточными условия и сложным союзом *если... то...*, вторая часть этого союза используется при построении сложных предложений с придаточным времени: *когда они легли спать / **то** лягушка выбежала из банки //* (МД-10-2); *пока мальчик кричал лягушке в нор / **то** собака пыталась достать улей //* (МД-10-2).

Отмечен случай избыточного употребления союза *поэтому* в предложении, где между частями сложносочиненного предложения отсутствует причинно-следственная связь: *он устал / пошел спать / но лягушка убежала из стакана / **поэтому** мальчик / поэтому мальчик с / проснулся //* (БД-13). Возможно, союз *поэтому* употребляется вместо близкого по звучанию наречия *потом*, обозначающего последовательность действий.

Интересный пример, связанный с пропуском союза *пока* в придаточном предложении и с переносом его в главное предложение, отмечен в рассказе взрослого монолингва: *мальчик васа и собака ника легли спать / **пока** лягушка сбежала //* (МР-2). В этом предложении нарушается и соотношение видовых форм глагола:

Пропуски союзных слов. Пропуски союзных слов немногочисленны и наблюдаются только в рассказах детей-билингвов. Так, в сложноподчиненном предложении с присубстантивно-определяющей придаточной частью иногда пропускается союзное слово *который*: *далее / на следующей картинке / видно мальчика / встал наверное //* (БД-6). В научной литературе отмечается, что подобные отклонения от норм также часто встречаются в устной и письменной речи учащихся российских школ (Арефьева, 1998; Сергеев, 2010).

Замены падежной формы союзного слова другими формами этого слова. Особым случаем отклонений от норм употребления союзов и союзных слов являются замены падежной формы союзного слова *который* другими фор-

мами этого слова: ну / в этот момент улей / **которым** больше понравился собаке / вдруг свалился на землю // (БР-18); как-то раз вечером два друга / собачка Бобик и ее хозяин Максим / наблюдали за лягушкой / **которая** они поймали днем // (МД-9-1). Эти отклонения от норм встречаются в рассказах всех групп информантов, но чаще всего в рассказах взрослых билингов. Это говорит о том, что, проживая в немецкоязычной среде, они уже нарушают нормы употребления придаточных предложений с указанным союзным словом.

Отклонения от норм употребления соотносительных слов

Замены соотносительных слов. В рассказах информантов отмечены отдельные случаи замен соотносительных слов. В предложении *мальчик лезет на дерево / и смотрит в дупло / а собачка смотрит на улей / **потому** / где летят много пчелок* // (БД-8) вместо соотносительного слова *туда* использован союз *потому*. В примере *и он был **такой** испуганный / когда увидел людей / поэтому Боря решил / что он его возьмет себе домой* // (МР-13-2) соотносительное слово в главной части не соответствует союзу в придаточной. В данном случае грамматически возможны оба варианта: *такой испуганный / когда* и *так испуган / когда*. Они различаются оттенками значений.

Избыточное употребление соотносительных слов. У детей, как билингов, так и монолингов, отмечено избыточное употребление соотносительного слова *то*: *потом мы вышли на улицу / ее звали и думали **то** / что она в лесу* // (БД-11-1); *потом мы подумали **то** / что она с другими лягушками* // (БД-11-1); *когда мальчик Степа и Барбос проснулись / они увидели **то** / что в банке никого нету / и начали искать ее дом* // (МД-3-2); *но когда он бежал / он заметил **то** / что в туннеле / в который искал Максим / жил сурок* // (МД-9-1). Избыточное употребление соотносительных слов часто встречается в рассказах монолингов-родителей.

Пропуски соотносительных слов. Нарушения, связанные с пропуском соотносительных слов в одной из предикативных частей сложноподчиненного предложения, встречаются очень редко и только у билингов: *в следующей картинке видно / как мальчик и песик вышли на улицу / и выглядят / как будто они хотят звать лягушку* // (БД-12). В предложении пропущено соотносительное слово *так*: *и выглядят так / как будто они хотят звать лягушку*.

Замены надежной формы соотносительного слова другими формами этого слова. Для всех категорий информантов характерны нарушения норм употребления падежной формы соотносительного слова в главной части предложения: *одна из них была его лягушка / которую он нашел вчера / и она сидела с другой / **та**, которая побольше* // (БР-20); *потом мы обрадовались **то** / что нашли / и я взял тогда обратно лягушку / и сказал им пока / другим* // (БД-11-1); *они сидели / наблюдали / и радовались **то** / что лягушка нашла путь назад / к своей семье* // (МР-11-1); *они очень обрадовались **то** / что у них теперь очень крепкая и дружная семья* // (МД-13-1). Данные ошибки вызваны не спецификой сложного предложения, а отклонениями от норм глагольного управления.

В табл. 2 представлены данные анализа сложного предложения в рассказах носителей русского языка (билингвов и монолингвов) по структурным типам.

Таблица 2

**Отклонения от норм в употреблении сложных предложений
в рассказах четырех групп информантов, средние значения, %**

Группы информантов	Общее количество отклонений от норм употребления сложных предложений	Отклонения от норм организации частей сложного предложения	Отклонения от норм употребления союзов и союзных слов	Отклонения от норм употребления соотносительных слов
Билингвы-родители	6,10	1,95	1,75	2,40
Билингвы-дети	18,16	9,44	5,52	3,20
Монолингвы-родители	3,29	0,70	0,98	1,61
Монолингвы-дети	6,81	2,88	1,23	2,70

Прокомментируем результаты анализа отклонений от норм построения сложных предложений по их структурным типам.

Отклонения от норм организации частей сложного предложения встречаются в рассказах всех категорий информантов. Синтаксически не завершённые предложения чаще отмечаются в рассказах детей-билингвов и родителей-монолингвов. В первом случае это можно объяснить недостатком средств выражения, во втором – влиянием устной спонтанной речи, которой свойственны неполные предложения. Несоответствие предикативных частей сложного предложения, приводящее к нарушению логики высказывания, чаще проявляется в рассказах детей – билингвов и монолингвов.

Отклонения от норм употребления союзов и союзных слов проявляются следующим образом. Замены союзов и союзных слов и пропуски союзного слова имеют место главным образом в рассказах детей-билингвов, что говорит об их неусвоенности, утрате или неуверенности информанта в правильности их выбора. Избыточность союзов и союзных слов отмечена в рассказах всех категорий информантов. Замены падежной формы союзного слова *который* другими формами этого слова также наблюдаются в рассказах всех категорий информантов, но главным образом в рассказах родителей-билингвов, что может быть объяснено, с одной стороны, действием закона аттриции – утраты элементов родного языка в условиях немецкоязычного окружения, с другой стороны, влиянием разговорной речи, в которой довольно часто встречаются отклонения от литературных норм.

Отклонения от норм употребления соотносительных слов также имеют место в рассказах всех четырех групп информантов. При этом избыточность соотносительных слов и их пропуски наблюдаются главным образом у детей, как билингвов, так и монолингвов. Нарушения, связанные с несоответствием соотносительного слова в главной части союзу в придаточной, свойственны главным образом родителям-монолингвам и детям-билингвам.

Заключение

Сложное предложение имеет место в устных рассказах по картинкам всех четырех групп информантов. Этот факт позволяет подвергнуть сомнению широко распространенное мнение о том, что сложные предложения по-

чти не встречаются в устной речи. Они не только встречаются, но и логично вписываются в контекст нарратива. Можно предполагать, что их отсутствие существенно обеднило бы любое связное повествование. Их коммуникативная значимость подтверждается тем, что представители всех четырех групп информантов, рассказы которых подвергались анализу, этими синтаксическими единицами владеют, хотя и допускают отдельные отклонения от норм в их употреблении. Даже в речи детей-билингвов отмечено 81,84 % сложных предложений, соответствующих нормам русского литературного языка.

Разработанная в данном исследовании методология анализа сложных предложений, включая типы и виды отклонений от норм, в дальнейшем может быть использована другими исследователями. В настоящей работе рассмотрение типов и видов отклонений от норм основано на их структурной типологии, в основе которой лежит выделение замен синтаксических единиц, их пропусков и избыточного употребления. Вместе с тем лингвистическая специфика сложных предложений потребовала и выделения отдельных групп отклонений от норм, связанных с заменами падежной формы союзного или соотносительного слова другими формами этих слов.

Такой структурный подход к анализу не означает недооценки авторами функциональной типологии сложных предложений. Ее изучение не было целью настоящего исследования, так как возможности ее анализа ограничивались стимульным материалом – картинками из книги М. Майера. При этом в ходе исследования установлено, что в речи информантов используются сложные предложения с придаточными времени, места, цели, условия, причины, следствия, с придаточными изъяснительными и определительными, и в употреблении многих из них допускаются отклонения от норм организации частей сложного предложения, употребления союзов и союзных слов, а также соотносительных слов. Эти отклонения от норм встречаются в рассказах всех четырех групп информантов. Их намного больше в речи детей, чем в речи их родителей, что обусловлено более высоким уровнем образования родителей, и намного больше в речи билингвов, чем в речи монолингвов, что обусловлено разными условиями общения на русском языке и обучения русскому языку, разным статусом русского языка в Германии и России.

Полученные данные об отклонениях от норм в рассказах детей-билингвов говорят о том, что система сложных предложений унаследованного русского языка у этой категории информантов сохраняется. Отдельные случаи отклонений от норм, которые могут быть объяснены влиянием немецкого языка, на уровне сложного предложения не носят системного характера. Сходные случаи отклонений от норм в рассказах всех групп информантов позволяют предполагать, что они возникают в результате действия общих законов речевого развития. Эти данные могут быть использованы при разработке учебных пособий по русскому языку для детей-билингвов, проживающих в зарубежных странах.

Список литературы

Арефьева С.А. Виды синтаксических ошибок в ученических изложениях и сочинениях // Русский язык в школе. 1998. № 3. С. 8–12.

- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-Пресс ; М. : Творческий центр «Сфера», 2007. 470 с.
- Елисеева М.Б. Союзные средства в рассказах ребенка от двух до трех лет : лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. С. 74–83.
- Ерофеева Т.И. Социолект : стратификационное исследование. Пермь : Изд-во Пермского государственного университета, 2009. 240 с.
- Коротаев Н.А. Союз *то что* в устной русской речи // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2016. № 1. С. 101–105.
- Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение. Волгоград : Учитель, 2010. 87 с.
- Сиротинина О.Б. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка : грамматика. М. : Либроком, 2009. 312 с.
- Формановская Н.И. Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение). М. : Русский язык, 1989. 192 с.
- Царикаева Ф.А. О некоторых аспектах структурного механизма нерасчлененных сложноподчиненных предложений русского и осетинского языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5–2 (47). С. 204–207.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М. : Просвещение, 2009. 128 с.
- Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А. О природе речевых ошибок многоязычных школьников // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. Т. 1. № 2. С. 103–112. <https://doi.org/10.33910/2686-830X-2019-1-2-103-112>
- Цховребов А.С. Синтаксическая ошибка в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. 2020. № 1 (50). С. 235–244. <https://doi.org/10.26456/vtspyped/2020.1.235>
- Чебодаева Л.И. Типы межязыковой синтаксической интерференции в русской речи учащихся-хакасов // Вестник Хакаского государственного университета имени Н.Ф. Катанова. 2017. № 21. С. 112–114.
- Шханацева М.Х. Функционально-коммуникативный принцип исследования и изучения синтаксических единиц // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. 2016. № 4 (188). С. 123–130.
- Anstatt T. Aspektfehler im russischen mono- und bilingualer kinder // Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008 / herausgegeben von S. Kempgen, K. Gutschmidt, U. Jekutsch, L. Udolph. München : Sagner, 2008. Pp. 13–25.
- Janssen B.E. The acquisition of gender and case in Polish and Russian : a study of monolingual and bilingual children (thesis). Amsterdam : Uitgeverij Pegasus, 2016. 302 p.
- Laleko O. From privative to equipollent : incipient changes in the aspectual system of heritage Russian // Slavic Grammar from a Formal Perspective. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2015. Pp. 273–286. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05335-7/27>
- Laleko O. Restructuring of verbal aspect in heritage Russian : beyond lexicalization // International Journal of Language Studies. 2011. No. 5.3. Pp. 13–26.
- Laleko O. What is difficult about grammatical gender? Evidence from heritage Russian // Journal of Language Contact. 2018. Vol. 11. No. 2. Pp. 233–267. <https://doi.org/10.1163/19552629-01102004>
- Laleko O., Dubinina I. Word order production in heritage Russian : perspectives from linguistics and pedagogy // Connecting Across Languages and Cultures : A Heritage Language. Festschrift in Honor of Olga Kagan / ed. by S. Bauckus, S. Kresin. Bloomington, IN : Slavica Publishers, 2018. Pp. 191–215.
- Lemmerth N., Hopp H. Gender processing in simultaneous and successive bilingual children : cross-linguistic lexical and syntactic influences // Language Acquisition. 2019. Vol. 26. No. 1. Pp. 21–45. <https://doi.org/10.1080/10489223.2017.1391815>
- Mikhailova A. Interaction of aspectual morphology in L2 and Heritage Russian // Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum / ed. by G. Granena, J. Koeth,

S. Lee-Ellis, A. Lukyanchenko, G.P. Botana, E. Rhoades. Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project, 2011. Pp. 63–77.

Polinsky M. Gender under incomplete acquisition : heritage speakers' knowledge of noun categorization // *Heritage Language Journal*. 2008. Vol. 6. No. 1. Pp. 40–71. <https://doi.org/10.46538/hlj.6.1.3>

Polinsky M. Without aspect // *Case and grammatical relations: studies in honor of Bernard Comrie* / ed. by G.G. Corbett, M. Noonan. Amsterdam : John Benjamins; 2008. Pp. 263–282. <https://doi.org/10.1075/tsl.81.13pol>

Сведения об авторах:

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: билингвизм, функциональная грамматика, теория и методика преподавания синтаксиса. ORCID: 0000-0002-5199-1460. E-mail: alanec1985@mail.ru

Шамонина Галина Николова, кандидат педагогических наук, профессор, ответственный секретарь, Варненский свободный университет имени Черноризца Храбра, Республика Болгария, 9007, Варна, ул. Янко Славчева, д. 84. *Сфера научных интересов*: сравнительное языкознание, теория билингвизма, лингводидактика. ORCID: 0000-0002-6427-2617. E-mail: shamonina@vfu.bg

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305

EDN: SXVYOH


Research article

Syntactic features of Russian speech of two generations of bilinguals and monolinguals: a complex sentence

Alan S. Tskhovrebov¹, Galina N. Shamonina²

¹*Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation*

²*Varna Free University "Chernorizets Hrabar", Varna, Republic of Bulgaria*

 alanec1985@mail.ru

Abstract. The study is devoted to the syntactic characteristics of the Russian speech at the level of a complex sentence of two generations of Russian-German bilinguals: the speakers of inherited Russian, aged 10–15, who were born in Germany or came to Germany at an early age, and their parents, aged 35–50, who moved to Germany in 1990–2010, and the Russian monolinguals of the same age, living in Russia. The relevance of the study is due to the importance of exploring complex sentences in oral speech, as well as the need to analyze the syntactic level of Russian speech of the inherited language speakers. The aim of the study is to analyze the deviations in using complex sentences in the stories of two generations of Russian-German bilinguals and to compare them with similar deviations in the stories of Russian monolinguals. Research material: transcripts of story recordings based on pictures from the book “Frog, where are you?” by M. Mayer. Linguistic observation, descriptive, statistical and comparative methods were applied. The average share of deviations from syntactic norms in the informants' stories was revealed, the violations were ranked according to their structural

types. The most typical deviations, connected with the organization of a complex sentence parts, the use of connective and correlative words, were established. It is noted, that the speech of children has much more deviations from syntactic norms, than the speech of their parents. This fact is explained by a higher level of education of parents. In the speech of bilinguals, more deviations from syntactic norms were revealed than in the speech of monolinguals, which is caused by the different status of the Russian language in Germany and Russia. The conclusion is made about the perspective of the structural approach to the analysis of the syntactic features of the oral speech of different categories of Russian native speakers at the level of a complex sentence.

Keywords: experimental studies, Russian language, deviations from the norms, bilingualism, Germany, Russian-German bilinguals, Russian monolinguals, intergenerational changes

Article history: received 04.02.2023; accepted 19.05.2023.

Acknowledgments: The research was funded with the grant from the Russian Science Foundation (project No. 21-48-04401 “Russian language in Germany: intergenerational changes”).

For citation: Tskhovrebov, A.S., & Shamonina, G.N. (2023). Syntactic features of Russian speech of two generations of bilinguals and monolinguals: A complex sentence. *Russian Language Studies*, 21(3), 293–305. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-306-320

EDN: SGSEDT

Research article

Early code-switches in young Russian bilingual siblings

Galina N. Chirsheva *Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation*✉ chirsheva@mail.ru

Abstract. The number of bilinguals and multilinguals of all age groups, including the youngest ones, constantly grows in many countries of the world, which explains the topicality of the study. While researchers explore various aspects of bilingual development, linguists concentrate their efforts on the analysis of bilingual speech, including code-switches. The author deals with Russian-English code-switches in the utterances of two siblings at the earliest stages of their bilingual development – before they were 36 months old. The children had acquired two languages since their first month in a monoethnic Russian family, their first language being Russian and their second (non-native) language being English. The aim of the study is to reveal specific structural, semantic, and pragmatic characteristics of mixed utterances observed in early code-switches of the siblings. The author argues that children’s code-switches at the earliest stages within one family reflect specific features of the communicative situations where children have to cope with the choice between the two languages spoken by their adult interlocutors. It is shown that the application of the Matrix Language Frame Model to the analysis of early childhood bilingual speech is possible, but has several restrictions and limitations related to incomplete and imperfect acquisition of both grammars. The originality of the research is not only in the use of specific data (the earliest stage of bilingual speech observed in simultaneous Russian-English dual-language development), but also in the employment of the Matrix Language Frame Model to study them. This work can contribute to the research of typical features of emerging code-switches in developmental perspective.

Keywords: childhood bilingualism, Russian language, English language, Matrix Language

Article history: received 05.03.2023; accepted 14.05.2023.

For citation: Chirsheva, G.N. (2023). Early code-switches in young Russian bilingual siblings. *Russian Language Studies*, 21(3), 306–320. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-306-320>

Introduction

The topicality of this paper is determined by the fact that the number of bilinguals and multilinguals of all age groups, including the youngest ones, constantly grows in many countries of the world, including Russia.

© Chirsheva G.N., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

From the earliest stages of their development, young bilinguals often find themselves in the so-called bilingual mode (Grosjean, 2001: 5–20) when they activate both of their languages to a different extent, which stimulates them to use mixed utterances. In the families where caregivers interact with children in two languages, such situations are very frequent.

Since the 1990s, researchers have studied early child code-switches in a variety of language combinations: German-French (Meisel, 1994); English-Spanish (Deuchar, Quay, 1998); English-German (Bauer et al., 2002); Norwegian-English (Lanza, 2004); French-English (Paradis et al., 2000; Comeau et al., 2003; Kuzyk et al., 2020); Finnish-Swedish (Rontu, 2007); Estonian-English (Vihman, 2016, 2018); English-Mandarin (Yow et al., 2018); German-English (Lanvers, 2001; Quick, Hartman, 2021); Cantonese-English (Lam, Matthews, 2020); Spanish-English and French-English (Smolak et al., 2020); Spanish-English (Gross et al., 2022); Dutch-English (Sczepurek et al., 2022); German-French and Turkish-Italian (Schächinger Tenés et al., 2023).

Researchers from many countries, who study early child code-switches, have already dealt with various problems, including the following ones: unequal acquisition of two grammars by children, which causes violations of some constraints of bilingual speech patterns (Paradis et al., 2000); the pragmatic role of code-switching in play contexts (Bauer et al., 2002); children's code-mixing as their sensitiveness to the interlocutors' code choices (Comeau et al., 2003); reasons and functions of early child code-switches and their developmental patterns (Ervin-Tripp, Reyes, 2005); code-switching in triadic conversational situations between two bilingual siblings and their mother (Rontu, 2007); code-switching as a marker of linguistic competence in children (Yow et al., 2018); the interrelation of inter-sentential and intra-sentential code-switching with language dominance in bilingual, trilingual, and multilingual children (Poeste et al., 2019); the development of code-switching longitudinally in two distinct groups of children from 31 to 39 months of age (Smolak et al., 2020); inter-sentential code-switching as a sign of language dominance status (Lam, Matthews, 2020); code-switching behavior in children as the sign of their cognitive benefits revealed in executive tasks (Kuzyk et al., 2020); the interplay of two developing grammars in bilingual children and their individual differences (Quick, Hartman, 2021); input-output effects in bilingual language processing (Gaskins et al., 2022); code-switching reflecting high linguistic competence in preschool children (Schächinger Tenés et al., 2023).

Code-switches at the earliest stages in simultaneous childhood bilingual siblings have not been studied to the extent they deserve; therefore, this paper can contribute to understanding how two languages interact in a very close contact.

The aim of the study is to describe structural, semantic, and pragmatic aspects of early code-switches in two siblings who acquired Russian and English simultaneously in Russian monoethnic settings.

The research is based on two interrelated hypotheses. First, we suppose that the more balanced bilingualism children develop, the more varied their code-switches are both structurally and pragmatically. Second, we can analyze early code-switches within the Matrix Language Frame Model, though in a specific restricted variant.

Materials and methods

This study uses the mixed-method approach – it combines observation and description of everyday informal bilingual interaction within an extended Russian family.

Data collection included video-taping, audio-recording, and written records by parents and grandparents. Every two weeks, adults video-taped or audio-recorded the children's speech in home settings. The overall time of video-records for five years is approximately 40 hours. Besides, immediately after parents and grandparents observed the siblings' utterances that contained code-switching, they wrote them down in their diaries. The total amount of mixed utterances observed in the siblings' speech at the age stages before each of them was 36 months old comprises 450 (240 in Mile and 210 in Alex).

The author later analyzed structural, semantic, and pragmatic characteristics of children's code-switches in the extracts from video-, audio- and written records. The analysis employed the MLF Model and 4-M Model in combination with the developmental study of early bilingual development and the comparison of each type of code-switches in the speech of two siblings.

The participants were two brothers, the elder boy (Mike) being 28 months older than his younger brother (Alex). The boys produced the observed code-switches when they were younger than 36 months old.

Bilingual upbringing in the family developed according to the “one parent – one language” strategy: the mother and her relatives were speaking their native language (Russian) to the children, while the father and his parents were using their non-native language (English) in their interactions with the children. The children's father had learned Russian and English in the same way: his father spoke English and his mother spoke Russian to him. Russian is the only native language for everybody in the family. The development of Russian-English bilingualism in both families was the free choice of the parents. Being University professors of linguistics and researchers of linguistics and bilingualism, Mike and Alex's grandparents regularly used English in their professional activities.

The children's bilingualism developed naturally because they learned both languages in everyday communication, without special instruction, as a native language. However, this kind of bilingualism, which we refer to as monoethnic, did not combine with natural biculturalism because the children had only Russian cultural background and were socializing only in a Russian community. Before they were 36 months old, neither of them had interacted with native speakers of English and had never been abroad. They learned some elements of British or American culture only via films, cartoons, books (in English) and other occasional artefacts brought from other countries (toys, clothes, etc.).

Structural characteristics of code-switches in this paper are analyzed in terms and principles of C. Myers-Scotton's Matrix Language Frame Model (MLFM), elaborated on in the mid-1990s and ever since developed in her further works, including those co-authored with her colleagues (Myers-Scotton, 1997; Myers-Scotton, Jake, 1995; 2017).

Structurally, code-switches can be inter-sentential or intra-sentential. The latter are further classified as insertions, Embedded Language islands (EL islands),

clause-switches, parenthetical switches, and tag-switches. All insertions follow the rules of the Matrix Language. Some of them may appear as bare forms, i.e. without system morphemes required by the Matrix Language morphosyntactic frame, for instance:

Ona vyshla pogulyat so svoim dog (= She went out to walk with her dog).

In order to be well-formed, the word “*dog*” in this position (prepositional object) within the Russian morphosyntactic frame must have the ending *-om* (the Instrumental Case, Singular), like the preceding possessive adjective (*svoim*) that agrees with the noun in this NP. However, the English word (content morpheme) remains a bare form, i.e. lacks proper system morphemes that are required by Russian grammar.

In EL islands, EL grammar is present when one of the fundamental principles (the Morpheme Order Principle or the System Morpheme Principle) or both of them are at work. Thus, an EL island consists either of one EL content morpheme and at least one EL system morpheme (article, plural inflexion, etc.) or several EL content morphemes combined in agreement with the EL order.

We suppose that the Matrix Language Frame Model (MLF model) can predict not only the order of system and content morphemes production in bilingual speech, but also the order in which children learn them in their bilingual speech development.

Early code switches can reveal which of the languages a bilingual child learns earlier and which of them becomes more active as the Matrix Language. Its system morphemes are also more abundant in the child’s bilingual speech at all stages. Yet, at the first stage of child bilingual development it is highly problematic to differentiate between the Matrix language (ML) and the Embedded language (EL) since the earliest utterances are too short (two-morpheme or three-morpheme ones), and young children do not use grammatically relevant system morphemes (Chirsheva, Korovushkin, 2015).

I argue that in early bilingual speech, it is also possible to track how two fundamental principles of the MLF model – the Morpheme Order Principle and the System Morpheme Principle – are used to build the morphosyntactic frame of children’s utterances. The way and order a child activates these principles provides some evidence of his/her bilingual awareness and attitude toward each language.

C. Myers-Scotton’s 4-M Model explains even more details of bilingual speech because it differentiates between four groups of morphemes: content and three groups of system ones – early, late bridge and late outsiders. The authors of the model have proved that early system morphemes are the first in speech production, late bridges act at phrase level and late outsiders become active at the sentence level (Myers-Scotton, 2002; Myers-Scotton, Jake, 1995, 2017).

Researchers of childhood bilingualism argue that this order is also relevant for bilingual child speech development: only some early system morphemes appear in first mixed utterances (Chirsheva, Korovushkin, 2017: 89).

The analysis of stages of simultaneous childhood bilingualism requires the consideration of the following aspects: the development of the children’s vocabulary in both languages, the amount and age characteristics of functional bilingual equivalents in their speech, interference and code-switches, spontaneous

and intentional interpreting by children, their metalinguistic awareness and language attitudes. These aspects in their combination can serve as criteria for differentiating stages of children’s bilingualism development.

Results

Before the age of 36 months both Mike and Alex had passed the first stage (Mike’s lasted between 18 and 20 months, Alex’s lasted 8 months longer – between 13 and 23 months), when they used only receptive and reproductive functional inter-linguistic equivalents (FBEs) and started using productive FBEs that stimulated their self-interpreting and spontaneous interpreting in bilingual situations.

At the first stage, both boys used only content morphemes in their bilingual utterances. Some early system morphemes (definite and indefinite articles and plural endings) were only emerging at the second stage, but they were not in systematic use. It means that they were not proper system morphemes since the boys have not perceived the corresponding grammatical categories (definiteness and plurality) by that time. Therefore, grammatically relevant morphemes (gramemes) were sometimes present and sometimes absent in similar structures.

Structural aspects of mixed utterances at the first stage of bilingual development were the following:

- 1) they were not variable and limited to simple insertions of content morphemes represented by short words (Russian one + English one);
- 2) only Mike used mixed structures;
- 3) the Matrix and the Embedded languages were not differentiated;
- 4) neither principle of the MLF model could be tracked.

The second stage of bilingual development lasted till 36 months of their age in both Mike and Alex. Utterances with code-switches at this period preserved several problems that were characteristic for the first stage: it was highly problematic to distinguish between ML and EL because the children did not acquire either grammar systematically. However, some cases showed clear signs of the emerging differentiation between the two languages.

The dominant language of the children was Russian, which caused more active acquisition of its grammatical properties by both Mike and Alex. Therefore, it was Russian that usually acted as ML, because the children used its system morphemes more correctly. Neither of the siblings utterly refused to speak English; however, both of them, especially Mike, could ignore requests to repeat in English those words or phrases that they had said in Russian to their father or grandparents.

Semantically, early code-switches from Russian to English in both children referred to the objects they used in their everyday life and the ones they associated with English-speaking adults (father, grandfather, and grandmother).

Pragmatics of early code-switches reflected the most important intentions in the children’s interactions: addressee-oriented and message-oriented.

Discussion

Among the first signs of bilingual speech development are the so called “translation equivalents”, i.e. the words that function in a specific child’s communication as equivalents. They are not always true equivalents because in “adult

vocabulary” they may have different semantics. Therefore, they should be more precisely called functional inter-linguistic equivalents (FIE).

First FIEs may appear very early, when a child’s bilingual vocabulary includes only a few words. The way they come to the vocabulary and the intervals between their emergences are quite symptomatic since they help to track both the development of bilingualism and the first structures of code-switches.

The first signals of Mike’s perceiving functional equivalence of lexemes from two languages appeared at 18 months, while Alex showed them when he was only 13 months. These were identical non-verbal reactions to the questions to show a nose, a mouth, eyes, ears, etc. (e.g. *Gde tvoj nosik?* (Russian) and *Where is your nose?*) and requests to say goodbye (*Skazhi do svidaniya* (Russian) or *Say goodbye*) their parents and grandparents expressed in Russian or English.

Later (Mike at 18 months and Alex at 17 months), the boys started reacting in such situations verbally, but used only Russian in response to both Russian and English stimuli. For instance, when father asked Mike: *Where is your granny?* the boy pointed at his grandmother and said in Russian: *Baba!* (= granny). When father asked him: *Say goodbye*, Mike waved his hand and pronounced in Russian: *Poka!*

Alex reacted in the same way when his grandmother warned him at the table that a cup of tea was hot: *It’s hot*. Then Alex pointed at an oven and pronounced his Russian variant of the word *goryacho* (= hot): *Gy!*, which showed that English *hot* and Russian *goryacho* were equivalent. Other examples of passive acquisition of equivalency at this age occurred in thanking situations: father gave Alex grapes and asked him: *Say: Thank yo* to which the boy replied in Russian: *Si!* (his variant of *spaSlbo*). Such were his answers when somebody asked him to say *thank you* in Russian.

Such reactions revealed comprehension, but not production of equivalents. Therefore, we refer to them as to receptive functional bilingual equivalents (receptive FBEs).

The reasons for receptive FBEs in children’s utterances were to fill in lexical gaps in productive vocabularies or overcome difficult pronunciation of some sounds in English or Russian words. Thus, FBEs inserted into utterances in the “wrong” language resulted in the children’s first bilingual structures.

One more reason for mixed utterances that was observed not only at the first stage, but later on as well, was excessive bilingual mode produced by adults who spoke to the children and to each other in different languages. This was especially salient in Alex’s speech at the second stage. For instance, looking at both his mother and father, he pointed to the corridor where he was afraid to go and explained: *Dark, (tem)no* (his variant of saying *dark* in Russian (25 months). Mike used such bilingual dubbings only at the end of his second bilingual stage – by 36 months.

Mixed utterances in Mike’s speech appeared much earlier (at 18 months) than those in Alex’s. Among the first of Mike’s bilingual constituents, were those that referred to cars:

(1) *Papa car. Baba car. Dedya car.*

Such utterances were abundant: the boy pointed at cars every time he saw them. With the help of them, he referred either to the fact that the car belonged to

daddy, granny or granddad, like in examples (2), (3), and (4), or that somebody was sitting in the car.

(2) *Papa car* (= Dad's car).

(3) *Baba car* (= Granny's car).

(4) *Dedya car* (= Granddad's car).

A month later (at 19 months) the boy started distinguishing between these semantically differing structures; thus, he added to his locatives specific sounds resembling a preposition and a definite article:

(5) *Papa i-i car* (= Dad is in the car).

(6) *Baba i-i car* (= Granny is in the car).

(7) *Mama i-i car* (= Mom is in the car).

Alex's first mixed utterance appeared only when he was 25 months. It occurred in the situation when he asked Mike to give him a puck:

(8) *Daj puck* (= Give me the puck).

On the same day, he spoke about a favorite Russian cartoon which he entitled *Makha i bear*. This was his invented title for a popular Russian cartoon *Masha i medved* (= Masha and the bear).

Like all babies of his age, Mike often used Russian onomatopoeic reduplicates, which he sometimes combined with English proper words. For instance, when once he heard loud bumping sounds from a warehouse, he commented:

(9) *Big tuk-tuk!* (= Loud bump-bump) (30 months).

He used no system morphemes here, which was habitual for his speech at this period.

Occasionally, Mike used system morphemes in his mixed utterances, though in most situations, they looked like the imitation of adults' speech. For instance, while doing a puzzle, the boy (27 months) commented on the pictures that he got:

(10) *Pi-pi in the car* (= Squeek-squeek in the car – a mouse is in the car).

(11) *Av-av in the car* (= Bow-wow in the car – a dog is in the car).

Here the boy used Russian onomatopoeic reduplicates for a mouse (10) and for a dog (11).

Alex did not use any system morphemes at the second stage, which made his mixed utterances less variable than his brother's at the same age.

Even when Mike knew conventional words, he combined them with semantically equivalent onomatopoeic ones. For instance, once he pointed at a dog and said (31 months):

(12) *A big dog! O-o! A big av-av!* (= A big dog! Oh! A big bow-wow!).

These minor sentences, the English only and the mixed English-Russian ones, were grammatically different from those at the first stage, because the boy added indefinite articles to both an English conventional word (*dog*) and a Russian onomatopoeic word (*av-av*). It means that English definitely acted as the Matrix Language in the bilingual constituent with the English morphosyntactic frame: the boy used an English early system morpheme (the indefinite article).

Another English early system morpheme that Mike used at the second stage of his bilingual development was plural ending in those English nouns that he learned at the first stage and that were very frequent in his speech. When he was 30 months of age, such instances appeared in his short mixed utterances:

(13) *Tam cars* (= There are cars).

(14) *Eto keys* (= These are keys).

As for Alex's mixed utterances, at the second stage, he never built English morphosyntactic frames because he did not use any English system morphemes consciously – he only reproduced them in the sentences that he repeated after adults.

The most salient components that signaled of the ML frame are verbs. In Mike's and Alex's utterances even at the second stage they were predominantly Russian, so at the age between 26 and 29 months, they built Russian morpho-syntactic frames with the verbs in the imperative mood (see (15), (16), and (17)):

(15) *Baba, daj key* (= Granny, give me the key).

(16) *Papa, daj key* (= Dad, give me the key).

(17) *Papa, daj key car!* (= Dad, give me the key to the car).

Some of Alex's similar requests (at 26 months) had no verbs at all:

(18) *Papa, key!* (= Dad, give me the key).

Both boys omitted verbs, even in their mixed replies to English stimuli in the adults' speech addressed to them. For instance, Alex (30 months) gave a towel to his granny and commented:

(19) *Baba, towel* (= Granny, take the towel).

When his grandmother said: *It's cold. You should put on your socks*, Alex (26 months) put his socks on and showed his feet to her:

(20) *Ya socks* (= I have put on my socks).

In the situation when granny was leaving, Alex (26 months) pointed at her shoes and asked whether she was going to put them on:

(21) *Baba, boot?* (= Granny, will you put on your boots?).

Mike constructed Russian morphosyntactic frames in his utterances denoting the nomination of objects. They included Russian demonstrative pronouns and English nouns and no linking verbs, which reflected Russian syntactic rules. Therefore, the ML in such utterances was Russian (see examples (22), (23), and (24)).

(22) *Eto big car* (= This is a big car) (27 months).

(23) *Eto spoon* (= This is a spoon) (30 months).

(24) *Eto big bear* (= This is a big bear) (30 months).

In his replies to adults, Mike sometimes repeated their English utterances but supplied them with the Russian system morphemes, which resulted in mixed constituents with Russian ML. For instance, when his grandmother showed him a picture of a mouse and said: *It's a mouse*, Mike changed it into a mixed sentence (24). Alex changed English utterances similarly (25).

(24) *Eto mouse* (= This is a mouse) (30 months).

(25) *Eto you* (= This is you) (36 months).

Following the same pattern, Alex changed other types of speech acts. For instance, when Mike asked their father: *And where is mummy?*, Alex (28 months) also asked this question, but his interrogative utterance became a mixed one with Russian ML (see (26)).

(26) *A gde mummy?* (= And where is mummy?).

In all these cases, English components represented the focus (rheme) of the mixed utterance, while morphosyntactic frame that was Russian contained topic (theme) elements.

English words in such reconstructions could be adjectives, like in the following sentences in Mike's speech (see (27)). When he tried to climb an exercise bike, his grandmother warned him: *Be careful, it's too big for you*. Mike repeated a part of the English utterance: *It's big*, but then rebuilt it into a Russian morpho-syntactic frame with only adjective left from the English one:

(27) *Eto big* (= This is big) (30 months).

Alex also produced such reconstructions. For instance (see (28)), to his grandmother's request: *Say: I am big*, he said (26 months):

(28) *Ya big* (= I am big).

Such mixed utterances (27 and 28) do not violate the MLF model principles because they represent correct Russian syntactic structures.

Only Mike produced the Embedded Language islands at the second stage of his bilingual development, whereas Alex began constructing them later. Mike's EL islands (at 27 months) often included onomatopoeic Russian words combined with English phrases (see examples (10) and (11)).

These English EL islands did not violate of Russian grammar rules.

Though rarely, Mike evidently built English morphosyntactic frames when he used English verbs in his mixed utterances. For instance, he peeped into the bedroom and informed his mother (30 months):

(29) *Mama, tam Sasha sleep!* (= Mummy, Alex is sleeping there).

We suppose that the ML here was English, though the boy violated a principle of the MLF model: having chosen the wrong aspect form, he did not use the system morphemes required by the English frame. Only if the English verb is a bare form in the Russian morphosyntactic frame, there is no violation of the MLF model.

Alex did not use English bare forms in his Russian utterances before he was three years old.

Bare forms do not violate the principles of the MLF model, so they are quite frequent in the speech of adult bilinguals when they choose not to add system morphemes for pragmatic reasons. As for bilingual children, bare forms first appear in their mixed speech when they are too young for proper knowledge of grammars. They seem to remove all grammatically relevant morphemes, which shows that they do not imitate adult utterances where such morphemes are present. Therefore, the usage of bare forms can serve as a signal that a child constructs his/her own bilingual grammar.

Those code-switches that the MLF model views as "classical" ones, since they follow both fundamental principles (the System Morpheme Principle and the Morpheme Order Principle), appeared in Mike's speech in the middle of the second stage but they were quite few. Alex did not use them at the second stage at all. Such switches follow all the rules of the ML morphosyntax: EL content morphemes are supplied with the ML system morphemes and are arranged in the order proper for the ML. Classical switches in Mike's mixed speech (30 months) manifested themselves only with Russian as the ML.

(30) *No phon-ya* (= There is no phone).

In (30), the English content morpheme is supplied with the Russian Genitive-case ending in full accordance with the Russian morphosyntactic frame.

Another signal of proper bilingual sentence construction is the use of English adverbial modifiers within Russian constituents (clauses). They follow the EL Implicational Hierarchy Hypothesis: the EL components that are peripheral for the ML syntactic structure are most frequent in bilingual constituents (Myers-Scotton, 1997: 7). Mike used adverbial modifiers of location expressed by pro-adverbials *here* and *there*, which do not interact with the Russian morphosyntactic frame and can locate in any part of the sentence. For instance, when his grandfather asked: *Where is your cup?*, Mike (31 months) pointed at the cup and replied:

(31) *Von **there** upal!* (= It fell down over there).

Alex also used such switches at the second stage (29 months), for instance:

(32) *Kto **there**?* (= Who is there?).

The same rule applied to the mixed speech of both children when they used English interrogative words to construct Russian questions. The most frequent was the interrogative pro-adverb *where*. For instance, Mike (31 months) asked such questions (33) and (34):

(33) *Dedya, a **where** papa?* (= Granddad, and where is daddy?).

(34) *A Sasha? **Where** Sasha?* (= And Alex? Where is Alex?).

Alex (27 months) asked questions with similar structures (see (35)).

(35) ***Where** mama?* (= Where is mom?).

A rule for appropriate bilingual constructions requires that subjects expressed by personal pronouns should combine with a predicate expressed by the verb from the same language, because personal pronouns are system morphemes and EL system morphemes cannot appear in the ML frame by themselves, without EL content morphemes. Children who are not aware of the grammatical status of words in their early vocabulary often violate this rule. Alex (28 months) especially actively used such mixed constructions. For instance, among his variations of the same question *And me?* were monolingual Russian (*A ya?*, *A mne?*) and monolingual English (*And me?*), as well as mixed ones (see (36) and (37)):

(36) *A **me**?* (= And me?).

(37) *A ya – **some more**? A ya – **more**?* (= And some for me? And I also want some more!).

Mike could say in English: *I'm here* and its equivalent in Russian: *Ya zdes*; however, he also used mixed structures to express the same idea (33 months):

(38) ***I** zdes* (= I am here).

(39) *Ya **here*** (= I am here).

The following utterance by Mike (33 months) presents the violation of the same rule:

(40) *Ya **sleep*** (= I am sleeping).

Before they were three years old, neither boy invented mixed compounds. Only one example can show this kind of bilingual creativity in Mike (29 months). Once he brought a broken toy car and said to his father in Russian,

(41) *Slomal* (= I have broken it).

His father asked him in English: *The car is broken?*, to which Mike replied, (42) *Na-bobo-kan* (= It is broken).

In his hybrid word (42) he combined the Russian baby-talk word *bo-bo*, which children say when they feel some pain, with the English word *broken*. The bilingual derivative could appear because Mike used to say *bo-bo* while sympathetically taking care of broken toy cars.

We can view mixed utterances in young bilinguals as dubbing, self-interpreting or partial translation: a child interprets into Russian only structural components of an English sentence while leaving an English content word (morpheme) intact. For instance, Mike did it in the following way (see (43) and (44)):

It is big. → (43) *Eto big* (= It is big).

It is a dog. → (44) *Eto dog* (= It is a dog).

Mike evidently translated separate words or word combinations in the situations when he wanted to clear up something and asked echo-questions. For instance, grandmother took keys and said: *They are granddad's*, to which Mike (32 months) asked in reply:

(45) *Dedini?* (= Are they granddad's?).

Alex used to produce such a “translation/interpreting” in order to agree with his interlocutor. For instance, his father asked him: *Say: granny Galya*, to which Alex (28 months) replied in Russian:

(46) *Baba Galya* (= Granny Galya).

When Alex was looking at photos and saw a baby in one of them, he asked his grandmother in Russian: *Kto – ya?* (= Who is that – me?). She said: *No, it's Mike*. Alex nodded and confirmed, using his brother's Russian variant of the name: *Misya* (29 months).

At a later age, Mike and Alex spontaneously translated the utterances that adults told them. For instance, father asked Mike: *Ask mummy what we are going to have for dinner*. Mike asked his mother this question in Russian, then “translated” her answer to his father into English.

Such situations also occurred when father came to take Alex from the kindergarten. Father asked him: *Ask your teacher permission to go home*. Alex asked his teacher in Russian (31 months):

(47) *Mozhno idti domoj?* (= May I go home?).

Mike sometimes helped his younger brother by translating some words from English into Russian. For instance, grandmother showed a toy to Alex and said: *It's a bee*, and Mike (33 months), who heard that, “explained” or interpreted it into Russian for Alex:

(48) *Eto pchjolka* (= This is a bee).

One specific type of switch is dubbing, or a self-interpreting switch. Children often find themselves in bilingual communicative situations when they have to tell something to both Russian and English interlocutors. Therefore, they repeat the same ideas in two languages. Alex began doing that at an earlier age than Mike, but he dubbed only separate words. In all cases, English words followed Russian ones. For instance:

(49) *Brru, car* (26 months);
Sobaka, dog (26 months);
Luna, moon (26 months);
Temno, dark (27 months);
Deda, granddad (28 months);
Da, yes (29 months).

Conclusion

We can analyze bilingual speech at the very early stages of simultaneous bilingual development with the Matrix Language Frame Model, though certain developmental characteristics limit some premises and add specific features.

Code-switches in the two siblings' speech at the first two stages of bilingual development had the following characteristics:

1) it was difficult to distinguish between the Matrix and the Embedded languages;

2) the children often violated the Principle of System Morphemes because of their imperfect acquisition of both grammars;

3) tracking violations of the Morpheme Order Principle in Russian-English early mixed constituents was a hard task for two reasons: a) the utterances were very short, b) Russian and English word order in statements has much in common;

4) there were more violations of the MLF model when the non-dominant language acted as the Matrix Language;

5) at the first stage of their bilingual development, the children used only EL insertions expressed by short words; at the second stage, EL insertions remained the most frequent structural types of code-switches, but occasional new ones (EL islands and bare forms) also appeared;

6) intra-sentential code-switches were predominantly nouns;

7) the relief strategy can explain the earliest code-switches: children chose words from either vocabulary if they learned them earlier or these words were easier to pronounce;

8) many code-switches in children occurred as their reaction to the bilingual mode of the communicative situations they find themselves in;

9) some mixed utterances looked like a partial translation of the stimuli addressed to the children by adults.

Thus, early code-switches are not chaotic mixed speech at stages of emerging bilingualism. It means that we can analyze young children's speech when they use units of both languages within one utterance according to the principles that are implemented on adults' code-switches. It is also important that the analysis of early switches can add to the study of childhood bilingualism, since structural characteristics of two languages in such close and developing contact can predict some ways of their acquisition or attrition.

More case studies (data and participants), as well as statistics, should be involved and researched in order to come to proper assumptions about the stages of bilingual development in the process of simultaneous acquisition of two languages,

about two or more bilingual siblings, about the possibility to analyze early mixed utterances with the help of the MLF model. Further research can show how mixed constituents change in the process of bilingual development and of L1 or L2 attrition.

References

- Bauer, E.B., Hall, J.K., & Kruth, K. (2002). The pragmatic role of codeswitching in play contexts. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 53–74. <https://doi.org/10.1177/13670069020060010401>
- Chirsheva, G.N., & Korovushkin, P.V. (2015). Periods of a bilingual child's development. In G.N. Chirsheva (Ed.), *Contacts of Languages and Cultures: Proceedings of the IV International Conference* (pp. 143–148). Cherepovets: Cherepovets State University. (In Russ.)
Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Периоды билингвального развития ребенка // Взаимодействие языков и культур : исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2015. С. 143–148.
- Chirsheva, G.N., & Korovushkin, P.V. (2017). Mixed speech of bilingual children in a Russian family. *Tomsk State University Journal of Philology*, (48), 84–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19986645/48/6>
Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Смешанные высказывания билингвальных детей в русскоязычной семье // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 48. С. 84–97. <https://doi.org/10.17223/19986645/48/6>
- Comeau, L., Genesee, F., & Lapaquette, L. (2003). The modeling hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism*, 7(2), 113–126. <https://doi.org/10.1177/13670069030070020101>
- Deuchar, M., & Quay, S. (1998). One vs. two systems in early bilingual syntax: Two versions of the question. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 231–243. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000376>
- Ervin-Tripp, S., & Reyes, I. (2005). Child codeswitching and adult content contrasts. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/13670069050090010601>
- Gaskins, D., Quick, A.E., Verschik, A., & Backus A. (2022). Usage-based approaches to child code-switching: State of the art and ways forward. *Cognitive Development*, 64, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101269>
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell.
- Gross, M.C., López González, A.C., Girardin, M.G., & Almeida, A.M. (2022). Code-switching by Spanish-English bilingual children in a code-switching conversation sample: Roles of language proficiency, interlocutor behavior, and parent-reported code-switching experience. *Languages*, 7(4), 1–34. <https://doi.org/10.3390/languages7040246>
- Kuzyk, O., Friend, M., Severdija, V., Zesiger, P., & Poulin-Dubois, D. (2020). Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(3), 542–553. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001207>
- Lam, C.F., & Matthews, S. (2020). Inter-sentential code-switching and language dominance in Cantonese-English bilingual children. *Journal of Monolingual and Bilingual Speech*, 2(1), 73–105. <https://doi.org/10.1558/jmbs.13308>
- Lanvers, U. (2001). Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 5(4), 437–464. <https://doi.org/10.1177/13670069010050040301>
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.

- Meisel, J.M. (1994). Code-switching in bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 413–439. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013449>
- Myers-Scotton, C. (1997). *Dueling languages: Grammatical structure in code-switching*. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C., & Jake, J.C. (1995). Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: Evidence from intrasentential codeswitching. *Linguistics*, 33(5), 981–1024. <https://doi.org/10.1515/ling.1995.33.5.981>
- Myers-Scotton, C., & Jake, J.C. (2017). Revisiting the 4-M model: Code-switching and morpheme election at the abstract level. *International Journal of Bilingualism*, 21(3), 340–366. <https://doi.org/10.1177/1367006915626588>
- Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 245–261.
- Poeste, M., Müller, N., & Gil, L.A. (2019). Code-mixing and language dominance: Bilingual, trilingual and multilingual children compared. *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 459–491. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1569017>
- Quick, A.E., & Hartmann, S. (2021). The building blocks of child bilingual code-mixing: A cross-corpus traceback approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682838>
- Rontu, H. (2007). Codeswitching in triadic conversational situations in early bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 337–358. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040101>
- Schächinger Tenés, L.T., Weiner-Bühler, J.C., Volpin, L., Grob, A., Skoruppa, K., & Segerer, R.K. (2023). Language proficiency predictors of code-switching behavior in dual-language-learning children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–17. <https://doi.org/10.1017/S1366728923000081>
- Sczepurek, N.-S., Aalberse, S.P., & Verhagen, J. (2022). Multilingual children's motivations to code-switch: A qualitative analysis of code-switching in Dutch-English bilingual daycares. *Languages*, 7, 1–28. <https://doi.org/10.3390/languages7040274>
- Smolak, E., de Anda, S., Enriquez, B., Poulin-Dubois, D., & Friend, M. (2020). Code-switching in young bilingual toddlers: A longitudinal, cross-language investigation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(3), 500–518. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000257>
- Vihman, V.-A. (2016). Code-switching in emergent grammars: Verb marking in bilingual children's speech. *Philologia Estonica Tallinensis*, 1, 175–198. <https://doi.org/10.22601/PET.2016.01.10>
- Vihman, V.-A. (2018). Language interaction in emergent grammars: Morphology and word order in bilingual children's code-switching. *Languages*, 3(4), 1–23. <https://doi.org/10.3390/languages3040040>
- Yow, W.Q., Tan, J.S.H., & Flynn, S. (2018). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1075–1090. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000335>

Bio note:

Galina N. Chirsheva, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Germanic Philology and Intercultural Communication, Cherepovets State University, 5 Lunacharskii Prospekt, Cherepovets, 162600, Russian Federation. *Research interests*: bilingualism, child language, bilingual speech, code-switching, interference, pragmatics, psycholinguistics, sociolinguistics. ORCID: 0000-0001-6627-693X. E-mail: chirsheva@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-306-320
EDN: SGSEDT

Научная статья

Ранние переключения кодов в речи русских билингвальных детей

Г.Н. Чиршева 

Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация

✉ chirsheva@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования связана с постоянно возрастающим во всем мире количеством двуязычных детей, билингвальная речь которых представляет собой многомерный объект, требующий изучения с позиций разных научных направлений, в том числе лингвистических. Цель работы – выявить специфику структурных, семантических и прагматических характеристик ранних (от года до трех лет) переключений кодов в речи двух детей из одной русской семьи. Материалом послужили высказывания с русско-английскими переключениями кодов, которые извлечены из речи двух детей на самых ранних этапах их билингвального развития (до трехлетнего возраста). Эти дети с первого месяца своей жизни в русской моноэтнической семье усваивали два языка: русский (родной для всех членов семьи) и английский (неродной). Метод сбора материала – включенное наблюдение с применением видео- и аудиофиксации в ситуациях семейного общения. Основные методы исследования – рамочная модель матричного языка, разработанная американским лингвистом К. Майер-Скоттон, а также приемы семантической и прагматической интерпретации в рамках описательного метода. Установлено, что переключения кодов прагматически оправданно появляются в коммуникации детей-билингвов, когда они хотят справиться с необходимостью выбора между языками, на которых в одной и той же ситуации с ними говорят взрослые. Значимым результатом является и то, что показана возможность применения к анализу детской билингвальной речи той модели, которая создана для изучения речи взрослых билингвов. Исследование вносит вклад в возрастную билингвологию, позволяя по особенностям билингвальной речи на самых ранних этапах проследить специфику развития детского билингвизма. Перспективным будет дальнейшее изучение билингвальной речи детей и взрослых на разных возрастных этапах, что позволит оценить динамику формирования компетенции на каждом из двух языков, а также специфику их взаимодействия с позиций лонгитюдного и кросс-секционного подходов.

Ключевые слова: детский билингвизм, русский язык, английский язык, матричный язык

История статьи: поступила в редакцию 05.03.2023; принята к печати 14.05.2023.

Для цитирования: *Chirsheva G.N.* Early code-switches in young Russian bilingual siblings // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 306–320. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-306-320>

Сведения об авторе:

Чиршева Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет. Российская Федерация, 162600, Череповец, пр-кт Луначарского, д. 5. *Сфера научных интересов:* билингвизм, детская речь, билингвальная речь, переключения кодов, интерференция, прагмалингвистика, психолингвистика, социолингвистика. ORCID: 0000-0001-6627-693X. E-mail: chirsheva@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-321-340

EDN: SGSQVB

Научная статья

Формирование нарративной стратегии в рассказах билингов на русском языке: корпусное исследование

М.С. Шишков 

*Шанхайский университет иностранных языков, Шанхай,
Китайская Народная Республика*

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация*

✉ max-shishkov@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено определению лексических характеристик устного рассказа двух поколений русско-немецких билингов и описанию роли лексических средств в реализации нарративной стратегии. Обращение к устному нарративу включает данную работу в круг современных трудов, рассматривающих особенности текстопождения билингвами. Актуальность обусловлена как материалом, так и выбранными методами анализа. Цель – выявить на лексическом уровне степень сформированности нарративной стратегии у представителей двух поколений русско-немецких билингов в сопоставлении с монолингвальными носителями русского языка. Материалом послужил корпус устных рассказов (47 текстов) немецко-русских билингов, собранный экспериментальным путем с использованием в качестве стимульного материала книги М. Майера «Лягушка, где ты?» В исследовании участвовали 22 семьи: дети – 26 человек в возрасте от 8 до 19 лет, родители – 21 человек в возрасте от 30 до 55 лет. Для сопоставления характеристик корпуса привлекался аналогичный корпус устных рассказов монолингвов (42 рассказа). Применялись количественно-статистический анализ, корпусный анализ, тематический и семантический анализ лексики, элементы структурного анализа нарратива. Новизной исследования является выявление лексических параметров нарративных стратегий, применяемых двумя поколениями билингов, путем корпусного анализа. Показано, что, несмотря на статистическую похожесть двух корпусов рассказов, проявляющуюся в том числе в разнообразии употребляемой лексики, степень развития лексических навыков реализации нарративных стратегий у билингов ниже, чем у монолингвов в обеих возрастных группах. Это касается прежде всего полноты и унифицированности лексического выражения обязательных компонентов нарратива, стимулированного предъявляемым материалом, и отношений между ними в тексте. В то же время общая тенденция создания нарратива соответствует ожиданиям. Выявленные параметры в дальнейшем могут быть методически интерпретированы в целях подготовки учебных материалов для билингов.

Ключевые слова: корпус устной речи, лексика, частотно-статистический анализ, устный нарратив, русско-немецкие билингвы, два поколения билингов, межпоколенческие изменения

© Шишков М.С., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 16.02.2023; принята к печати 19.04.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401).

Для цитирования: *Шишков М.С.* Формирование нарративной стратегии в рассказах билингвов на русском языке: корпусное исследование // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 321–340. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-321-340>

Введение

Изучение речи билингвальных носителей русского языка в настоящее время является одним из актуальных направлений исследований в общем контексте проблемы овладения вторым языком. Среди многочисленных работ, посвященных вопросам усвоения билингвами фонетической системы, лексики и грамматики, выделяется исследование устного нарратива: как спонтанного, так и созданного на основе стимульного материала.

Большое внимание в настоящее время уделяется проблемам развития речи билингва в детском (чаще – дошкольном или раннем школьном) возрасте: в рассказах по картинкам или созданных на основе мультфильмов изучаются особенности грамматики речи (Pavlenko, 2009; Протасова и др., 2011; Aktan-Erciyes, 2020), названия персонажей и описания действий (Бойкова, 2020), языковые тактики, используемые при недостатке лексического или грамматического запаса (Anstatt, 2010; Иваненко, Выренкова, 2021), динамика рассказов (Протасова, 2021) и т. д. Несмотря на частое обращение исследователей к устному нарративу как объекту исследования речи билингвов с разными языковыми парами, проблемная область изучена недостаточно полно: необходимо накопить еще больший объем разностороннего описания этого явления для дальнейшего теоретического обобщения.

При анализе нарративов билингвов необходимо учитывать и общие процессы становления нарратива (Юрьева, 2016, 2017), в том числе формирование пространственно-временных характеристик и коммуникативной структуры текста (Эйсмонт, 2017): при сопоставлении с нарративами монолингвов того же возраста появляется возможность увидеть степень сформированности представлений о свойствах нарратива.

Выбор истории в картинках как стимула для создания нарратива определяется эффективностью применения такого подхода, о чем свидетельствует целый ряд психолингвистических исследований. Так, о разных типах стимульного материала, в том числе о рассказах по картинкам, говорит О.В. Федорова (Федорова, 2016). Подробный анализ проблемы выбора стимульного материала представлен в работе П.М. Эйсмонт, где показано, что характер презентации (серия картинок или видеоряд) «с точки зрения усвоения базовых нарративных характеристик дают одинаково надежные результаты» (Эйсмонт, 2022: 328). В последней работе приводятся также схемы анализа нарративной компетенции, а критерии оценки качественного нарратива упоминает и Е.Ю. Протасова (Протасова, 2021). Теоретически осмысляя результаты эксперимента по сопоставлению нарративов пациентов с афазиями и здоро-

вых людей, М.Б. Бергельсон и колл. показывают, какие нарративные стратегии используются в различных ситуациях (спонтанный или вынужденный рассказ) и дают объяснения выбору этих стратегий (Бергельсон и др., 2014).

Таким образом, тексты, полученные на основе картиночного стимульного материала, в целях изучения языковой способности билингвов имеют ряд преимуществ перед текстами спонтанных нарративов: совокупность экспериментальных данных может быть соотнесена с некоторым эталоном – максимальным набором обозначенных на картинках лиц, предметов, вариантов развития сюжетной линии, возможностей интерпретации действий и эмоций и т. д. или аналогичным корпусом текстов монолингвов.

Использованный для проведения эксперимента стимульный материал – книга М. Майера «Лягушка, где ты?» (Mayer, 1969), представляющая в виде картинок связный сюжет поиска героями (мальчик и его собака) сбежавшей из банки лягушки. Эта книга, привлекаемая в научных исследованиях с середины 1980-х годов, не теряет актуальности в качестве стимульного материала и по сей день. В отечественных и зарубежных работах проводится анализ текстов, полученных на основе истории лягушки от различных типов испытуемых: детей-монолингвов (Хоэл, 2016; Севастьянова, 2021), детей-билингвов (Pavlenko, 2009; Anstatt, 2010; Aktan-Erciyes, 2020), детей со специфическими нарушениями речи (Reilly et al., 2004) и мн. др.

Все сказанное подтверждает актуальность обращения к проблеме изучения устного нарратива, созданного билингвальными носителями русского языка на основе предъявленного стимульного материала.

В настоящем исследовании нарратив рассматривается как с позиции лексических статистик, так и с точки зрения представленных в нем лексических сюжетных маркеров. Особенностью нашего подхода является анализ не отдельных текстов, а выявление лексических свойств целых подкорпусов рассказов по картинкам не только детей, но и их родителей, а также интерпретация этих показателей с точки зрения сформированности у двух возрастных групп билингвов нарративной стратегии. Под нарративной стратегией мы понимаем использование совокупности лексических (обозначение действующих лиц и их характеристик, выбор лексики для обозначения действий и др.) и текстовых средств (выражение места, времени, последовательности событий, оценки и др.), позволяющих донести до слушателя или читателя связную историю логичной структуры с достаточным для понимания количеством деталей. Предполагается, что при предъявлении одинакового стимульного материала уровень сформированности нарративной стратегии у каждой возрастной группы будет выражаться в степени развернутости компонентов нарратива и их унифицированности.

В то же время результаты сопоставления с показателями аналогичных текстов монолингвов (лексические особенности корпуса подробно описаны нами ранее (Шишков, 2022)) позволяют увидеть на лексическом уровне наиболее яркие лакуны в умении создавать, структурировать и унифицировать текст нарратива, что в дальнейшем может стать предметом методической интерпретации при подготовке учебных материалов для билингвальных носителей русского языка.

Цель исследования – выявить на лексическом уровне степень сформированности нарративной стратегии у представителей двух поколений русско-немецких билингвов в сопоставлении с монолингвальными носителями русского языка.

Материалы и методы

Исследование выполнено с использованием статистических методов корпусного анализа, тематического и семантического анализа лексики, элементов структурного анализа нарратива.

Материалом исследования послужил корпус устных нарративов (рассказов на основе стимульного материала) русско-немецких билингвов, проживающих в Германии. Рассказы были записаны в 2021 и 2023 гг. в г. Бохуме.

Испытуемым предъявлялась серия картинок из книги М. Майера «Лягушка, где ты?» (Mayer, 1969), которые они должны были последовательно устно описать на русском языке в форме связного рассказа. Для изучения лексических параметров были подготовлены транскрипты речи в орфографической форме с делением на предложения, после чего корпус текстов был загружен в среду разработки на языке Python для предобработки (токенизация, лемматизация) и дальнейшего количественно-статистического анализа.

Полученный корпус составили 47 текстов, записанных от представителей 22 семей и разделенных на два подкорпуса: подкорпус речи детей (26 человек в возрасте от 8 до 19 лет, средний возраст – 13,5 лет; объем подкорпуса – 4376 токенов) и подкорпус речи родителей (21 человек в возрасте от 30 до 55 лет, средний возраст – 44 года; объем подкорпуса – 6479 токенов). Родители после переезда в Германию в среднем живут там около 18 лет, дети либо родились уже в Германии, либо переехали туда в раннем возрасте (2 человека – в 1 год, 1 человек – в 7 лет).

Для сопоставительного анализа и интерпретации данных корпуса речи русско-немецких билингвов в качестве контрольного привлекался корпус рассказов по картинкам, полученных от двух поколений монолингвальных носителей русского языка (экспериментальные данные записаны в Санкт-Петербурге в 2022 г.; объем подкорпусов: речь детей-монолингвов – 4352 токена, речь родителей-монолингвов – 9874 токена). Методика сбора и стимульный материал для корпусов речи билингвов и монолингвов совпадают.

Параметры испытуемых – родителей-монолингвов (19 человек, 34–50 лет, средний возраст – 40 лет) – соответствуют параметрам испытуемых-билингвов. Возрастные характеристики детей-монолингвов немного ниже, чем характеристики детей-билингвов (23 человека, 7–13 лет, средний возраст – 10 лет). В связи с этим для верификации данных по ряду статистических параметров необходимо было провести также анализ части подкорпуса речи детей-билингвов, по возрастным критериям соответствующего параметрам подкорпуса детей-монолингвов (до 13 лет).

Анализ лексических показателей корпуса речи монолингвов представлен нами ранее (Шишков, 2022). Упомянутые далее статистические данные корпуса речи монолингвов и его лексические параметры отсылают к указанной работе.

Для получения максимально полной картины об особенностях лексического строения нарратива корпусный материал рассматривался в двух аспектах.

В начале исследования был проведен анализ ряда количественных показателей подкорпусов на основе методики, предложенной А.А. Соболевым и колл. (Соболев и др., 2022) и продемонстрировавшей, что выделенные критерии (перечень эмпирически обоснован в указанной работе) позволяют выявить различия между речью взрослых и детей:

– базовые статистики подкорпусов текстов (количество слов, количество уникальных слов и др.);

– метрики удобочитаемости (тест Флеша – Кинкайда (Kincaid et al., 1975), индекс удобочитаемости Флеша (Flesch, 1948), индекс SMOG (McLaughlin, 1969) (обзор см.: Ляшевская, 2016);

– коэффициенты лексического разнообразия (TTR, RTTR, CTTR, MATTR, MSTTR) (краткое обзорное описание методов см.: Захарова, Савина, 2020).

Указанные характеристики получены путем обработки корпуса с использованием инструментов языка Python, в том числе библиотеки ruTS¹ (разработчики С.С. Шкарин, Е.Ю. Смирнова).

Обращение к данным параметрам количественно-статистической оценки позволяет подойти к описанию уровня сложности продуцируемого билингвами текста как с позиции длины слов/предложений, так и с точки зрения лексического разнообразия (о различных трактовках и методах анализа сложности текста см.: Солнышкина, Кисельников, 2015).

Статистические свойства текстов корпуса речи билингов были сопоставлены с теми же характеристиками текстов подкорпуса речи монолингов.

Другим аспектом изучения стало выяснение того, какие лексические средства используются билингвами для построения нарратива, насколько этот нарратив унифицирован и стандартизован (то есть выявлены лексические параметры нарративной стратегии), а также сопоставление его по этим характеристикам с нарративом монолингов. В данном случае мы частично опираемся на перечень элементов нарратива, описанный Е.Ю. Протасовой (Протасова, 2021: 30): указание на временную отнесенность, описание участников и их действий, включение в рассказ значимых для развития сюжета обстоятельств и др. Именно этот набор элементов позволяет нарративу, основанному на стимульном картиночном материале, приобретать свойство унифицированности. Для проведения анализа на данном уровне были составлены списки униграмм и биграмм всех текстов корпуса и отмечено, в каком количестве текстов встречается каждый из элементов. Проведен семантический и тематический анализ полученных единиц, а также определены их место и функции в нарративе.

Результаты

Анализ корпуса устных нарративов русско-немецких билингов в сопоставлении с корпусом нарративов монолингвальных носителей русского языка позволил выявить следующие особенности, говорящие о степени

¹ Russian Texts Statistics (ruTS). URL: <https://github.com/SergeyShk/ruTS>

сформированности нарративной стратегии у билингвальных носителей русского языка.

1. Основные количественные показатели текстов родителей-билингвов значительно ниже, чем аналогичные показатели текстов родителей-монолингвов, в то время как тексты детей в среднем совпадают по объему.

2. Корпусы билингвов и монолингвов сопоставимы по показателям использования уникальных слов, а также по метрикам лексического разнообразия. Незначительно более сложными по метрикам удобочитаемости оказались тексты детей-билингвов.

3. Как и в случае с нарративами монолингвов, родители-билингвы используют более вариативную лексику в целом, но также используют нарративные стратегии, позволяющие тексту быть более унифицированным и в то же время описывать максимальное число элементов нарратива и отношений между ними. Однако по степени развернутости и унифицированности компонентов нарратива тексты родителей-билингвов значительно уступают текстам родителей-монолингвов (что коррелирует и с меньшим объемом данных текстов).

4. Перечень и качество частотных биграмм и униграмм, связанных с развитием сюжета, показывают, с одной стороны, закономерный процесс освоения нарративных стратегий, а с другой – по сравнению с текстами детей-монолингвов демонстрируют более бедный активный тезаурус детей-билингвов.

5. Степень лексической развернутости и унифицированности рассказа и у родителей, и у детей-билингвов ниже аналогичных показателей монолингвов, что проявляется в меньшем многообразии и частотности совпадающих во всех текстах подкорпусов униграмм и биграмм, связанных с необходимыми компонентами нарратива.

Обсуждение

Статистические показатели текстов рассказов

Полученный в результате эксперимента корпус текстов необходимо было прежде всего проанализировать с точки зрения базовых статистик и сравнить эти данные с параметрами корпуса рассказов монолингвов. С помощью средств библиотеки `ruTS` для языка Python были получены следующие характеристики текстов рассказов.

Средняя длина рассказа детей-билингвов – 16 предложений (168 слов), родителей-билингвов – 27 предложений (309 слов). В корпусе монолингвов: дети – 26 предложений (189 слов), родители – 56 предложений (520 слов). По данному показателю значительное расхождение в объеме текста наблюдается в рассказах родителей.

По процентному соотношению (от общего числа токенов в соответствующем подкорпусе) использования в текстах уникальных слов оба корпуса (монолингвы и билингвы) показывают идентичный результат: дети – 21 %, родители – 25 %. Процент употребления длинных (от 6 букв; дети – 32 %, родители – 36 %) и сложных (от 4 слогов; дети – 7 %, родители – 9 %) слов практически соответствует аналогичным параметрам корпуса монолингвов.

Рассмотрим подкорпусы с точки зрения лексического разнообразия, то есть оценим объем использованного словаря. В данном случае проведем подсчет подкорпуса детей дважды: весь подкорпус и часть подкорпуса, записанная от испытуемых в возрасте до 13 лет, чтобы корректно сопоставить данные по этому параметру с данными корпуса речи монолингвов (табл. 1).

Таблица 1

**Метрики лексического разнообразия
по подкорпусам рассказов билингвов и монолингвов**

Метрика	Подкорпус речи				
	Билингвы			Монолингвы	
	Родители	Дети	Дети до 13 лет	Родители	Дети
Type-Token Ratio (TTR)	0,25	0,21	0,28	0,25	0,21
Root Type-Token Ratio (RTTR)	19,97	13,79	13,28	24,43	14,14
Corrected Type-Token Ratio (CTTR)	14,12	9,75	9,39	17,28	10,00
Moving Average Type-Token Ratio (MATTR)	0,84	0,77	0,78	0,85	0,79
Mean Segmental Type-Token Ratio (MSTTR)	0,84	0,78	0,77	0,85	0,79

Table 1

Lexical diversity metrics of bilinguals' and monolinguals' narratives subcorpora

Metrics	Subcorpora of narratives				
	Bilinguals			Monolinguals	
	Parents	Children	Children under 13 years	Parents	Children
Type-Token Ratio (TTR)	0.25	0.21	0.28	0.25	0.21
Root Type-Token Ratio (RTTR)	19.97	13.79	13.28	24.43	14.14
Corrected Type-Token Ratio (CTTR)	14.12	9.75	9.39	17.28	10.00
Moving Average Type-Token Ratio (MATTR)	0.84	0.77	0.78	0.85	0.79
Mean Segmental Type-Token Ratio (MSTTR)	0.84	0.78	0.77	0.85	0.79

По всем метрикам лексического разнообразия (как зависящим от длины анализируемого текста – TTR, RTTR, CTTR, так и не зависящим от нее – MATTR, MSTTR) данные практически совпадают с результатами анализа корпуса рассказов монолингвов, то есть по объему использованного словаря обе сравниваемые возрастные группы сопоставимы. Большее значение метрики TTR в рассказах детей до 13 лет объясняется меньшим объемом подкорпуса и корректируется в метриках MATTR и MSTTR.

Обратимся еще к одному параметру статистической оценки текстов – оценим уровень удобочитаемости по трем методикам (табл. 2).

Метрика, полученная в тесте Флеша – Кинкайда, позволяет оценить минимальный для понимания текста уровень образования. Сама изображенная на стимульных картинках ситуация проста и не требует сложного описания, что объясняет полученные значения. Однако, несмотря на простоту сюжета текста, уровень сложности закономерно увеличивается в зависимости от возраста информантов: так, наиболее простые тексты по этому параметру будут у детей до 13 лет. Заметим, что тексты родителей-монолингвов по оценке Флеша – Кинкайда оказываются незначительно проще (3,10), чем тексты родителей-билингвов. В то же время разница между текстами детей будет существенной (у монолингвов – 1,42): сложность всего подкорпуса

можно объяснить разницей в возрасте испытуемых, но мы видим большее значение параметра и в подкорпусе речи детей того же возраста. Возможно, большая сложность текста объясняется несколько большими усилиями при продуцировании, связанными с говорением на втором языке, что ведет к увеличению числа единиц, влияющих на данный параметр.

Таблица 2

Метрики удобочитаемости по подкорпусам рассказов билингов и монолингов

Метрика	Подкорпус речи				
	Билингов			Монолингов	
	Родители	Дети	Дети до 13 лет	Родители	Дети
Тест Флеша – Кинкайда	3,68	2,49	1,93	3,10	1,42
Индекс удобочитаемости Флеша	72,31	79,39	79,68	69,98	78,74
Индекс SMOG	9,14	7,58	7,53	9,05	6,54

Table 2

Readability metrics of bilinguals' and monolinguals' narratives subcorpora

Metrics	Subcorpora of narratives				
	Bilinguals			Monolinguals	
	Parents	Children	Children under 13 years	Parents	Children
Flesch – Kincaid Test	3.68	2.49	1.93	3.10	1.42
Flesch Reading Ease Scale	72.31	79.39	79.68	69.98	78.74
SMOG index	9.14	7.58	7.53	9.05	6.54

Индекс удобочитаемости Флеша также показывает, что тексты детей проще для восприятия. По данному параметру тексты билингов и монолингов практически идентичны (находятся на уровне легкого чтения).

Индекс удобочитаемости SMOG ориентирован на сложность восприятия коммуникативных единиц (значение индекса показывает примерное количество лет обучения в школе, необходимое для понимания текста): он учитывает не только длину слов, но и их представленность в предложениях. По данному параметру мы видим закономерно более сложный текст у родителей-билингов (на том же уровне сложности, что и тексты родителей-монолингов). При этом тексты детей-билингов, как и в случае с метрикой Флеша – Кинкайда, будут сложнее, чем тексты детей-монолингов (6,54).

Лексические средства формирования нарратива

Рассмотрим частотные характеристики использования лексических средств в подкорпусах рассказов детей и родителей – билингов и сопоставим их с аналогичными данными корпуса рассказов монолингов.

Подкорпус рассказов детей-билингов. Говоря о самых частотных словах подкорпуса речи билингов, заметим, что только одно слово является общим для всех рассказов – *лягушка*. По меньшей мере в трех четвертях текстов упоминаются *дерево* (92 %), *лес*, *мальчик* (по 88 %), *искать* (85 %), *банка* (81 %), *собака* (77 %). Данные слова связаны с ключевыми моментами сюжета и позволяют восстановить основную его линию: действующие лица

(мальчик, собака, лягушка), исходная точка сюжета (банка), описание самого сюжета (искать), место поиска (лес), один из ярких фрагментов истории (дерево). В то же время в 75 % рассказов монолингвальных детей совпадающих слов оказывается в два раза больше: дается второй вариант наименования лягушки (лягушонок), описывается большее количество действий (спать, увидеть, послать), большее число мест поиска лягушки (дупло, норка), конкретизируется место нахождения лягушки (бревно).

Как видно в случае с самыми частотными словами, они все являются сюжетообразующими элементами. В связи с этим для оценки сформированности нарративной стратегии составлен перечень основных компонентов, которые присутствуют в рассказах. Совпадающие в нескольких текстах униграммы и биграммы, связанные с развитием нарратива, были распределены по данным компонентам, после чего вычислены два индекса: индекс развернутости компонента (ИР) (отношение суммы встречаемости единиц компонента в рассказах к количеству рассказов) и индекс унифицированности (ИУ) (средний процент встречаемости единиц компонента). Эти два индекса позволяют оценить разнообразие языковых средств, использующихся для реализации нарративной стратегии, а также оценить степень их унифицированности. Оценка качества компонентов нарратива детей представлена в табл. 3.

Таблица 3

Оценка качества нарратива по подкорпусам рассказов детей

N-граммы	Компонент нарратива	Дети-билингвы		Дети-монолингвы	
		ИР	ИУ	ИР	ИУ
Униграммы	Действующие лица	3,77	53,86	4,21	46,78
	Место	2,23	37,17	3,26	36,22
	Время	2,61	32,63	3,74	37,40
	Исходная точка сюжета	1,35	45,00	2,48	41,33
	Сюжетные действия	6,23	36,65	8,29	41,45
	Детали	0,15	15,00	0,13	13,00
	Оценка и принятие решений	0,46	23,00	0,83	27,67
	Выражение эмоций	0,27	13,50	0,35	17,50
	Последовательность событий	1,04	34,67	0,30	15,00
	Сюжетные точки	2,85	35,63	4,69	46,90
	Персонажи сюжетных точек	1,23	41,00	2,16	21,60
	Характеризация	0,62	62,00	0,52	52,00
	Описание результата	0,57	28,50	0,78	39,00
	Модальность	0,53	17,67	0,56	14,00
Биграммы	Последовательность событий	0,96	32,00	1,14	38,00
	Оценка и принятие решений	0,19	19,00	0,60	20,00
	Направление движения	1,07	26,75	2,95	49,17
	Характеризация	0,27	27,00	0,43	43,00
	Выражение определенности	1,27	25,40	0,48	24,00
	Выражение времени	0,23	23,00	0,87	29,00
	Выражение модальности	0,34	17,00	0,17	17,00
Суммарный индекс		28,24	646,40	38,94	670,02

Narrative quality estimate of children's stories subcorpora

N-grams	Narrative components	Bilingual children		Monolingual children	
		Completeness index	Uniformity index	Completeness index	Uniformity index
Unigrams	Actors	3.77	53.86	4.21	46.78
	Place	2.23	37.17	3.26	36.22
	Time	2.61	32.63	3.74	37.40
	Starting point of the plot	1.35	45.00	2.48	41.33
	Plot actions	6.23	36.65	8.29	41.45
	Details	0.15	15.00	0.13	13.00
	Assessment and decision-making	0.46	23.00	0.83	27.67
	Emotions expression	0.27	13.50	0.35	17.50
	Events sequence	1.04	34.67	0.30	15.00
	Plot points	2.85	35.63	4.69	46.90
	Plot point characters	1.23	41.00	2.16	21.60
	Characterization	0.62	62.00	0.52	52.00
	Description of the result	0.57	28.50	0.78	39.00
	Modality	0.53	17.67	0.56	14.00
Bigrams	Sequence of events	0.96	32.00	1.14	38.00
	Assessment and decision-making	0.19	19.00	0.60	20.00
	Direction of movement	1.07	26.75	2.95	49.17
	Characterization	0.27	27.00	0.43	43.00
	Expression of definiteness	1.27	25.40	0.48	24.00
	Expression of time	0.23	23.00	0.87	29.00
	Expression of modality	0.34	17.00	0.17	17.00
Total index		28.24	646.40	38.94	670.02

По данным таблицы можно увидеть, что в целом у детей-монолингвов заметно более высокий уровень развернутости компонентов. В то же время суммарный индекс унифицированности отличается не так значительно. Рассмотрим некоторые из компонентов реализации нарративной стратегии, где проявляются заметные различия, чтобы объяснить данное явление.

Действующие лица у билингвов обозначены в большой степени стандартизованно: *лягушка* (100 %); *мальчик* (88 %), *ребенок* (58 %); *собака* (77 %), *собачка* (27 %), *друг* (12 %) и *песик* (12 %). У монолингвов же представлено несколько больше наименований: *лягушка* (96 %), *лягушонок* (74 %), *жаба* (8 %), *животное* (8 %); *мальчик* (83 %); *собака*, *собачка* (по 52 %), *друг* (26 %), *щенок* (22 %).

Пространство в нарративе билингвов организует указание на место: основным местом оказывается *лес* (88 %); *дом* (38 %) упоминается гораздо реже; хотя при этом завершение рассказа, связанное с возвращением мальчика домой, отмечено в половине рассказов – *домой* (50 %).

Хотя лес осознается пространством нарратива, недостаточно детально и унифицировано в рассказах билингвов описываются его атрибуты, служащие сюжетными точками: только два элемента попадают в число частотных – *дерево* (92 %) и *дупло* (73 %). Остальные атрибуты встречаются в ма-

лом числе текстов: *улей* (35 %), *норка* (19 %), *дыра*, *дырка* (по 15 %; в значениях ‘нора’ или ‘дупло’), *домик* (в значении ‘улей’), *болото* (по 12 %). Наиболее часто упоминаемые обитатели леса (персонажи сюжетных точек) – *пчела* (65 %) и *крот* (27 %).

В то же время в рассказах монолингвов в разной степени представлены практически все реалии, изображенные на картинках, что, с одной стороны, заметно увеличивает индекс развернутости этих компонентов, а с другой – снижает их унифицированность.

В данном случае очевидны лакуны в тезаурусе детей-билингвов, не знающих многих наименований на русском языке и прибегающих к различным стратегиям, чтобы избежать названия этих реалий (вероятно, по этой причине их текст становится более сложным). Здесь можно предположить следующую статистическую взаимосвязь: меньшее значение индекса развернутости при большем значении индекса унифицированности говорит о более бедном лексиконе.

Биграмм (далее указываются в лемматизированной форме), совпадающих более чем в половине текстов билингвов-детей, не обнаружено. Самая частотная в корпусе детей-монолингвов биграмма *из банка* (78 %) в корпусе текстов детей-билингвов представлена лишь в четверти рассказов (23 %), хотя она является сюжетообразующей (связана с завязкой сюжета). Кроме того, обнаруживаются еще только две предложные конструкции *на дерево* (38 %) и *за дерево* (23 %), тогда как в корпусе монолингвов сочетаний предлогов и существительных, отражающих развитие сюжета, больше (*из норка*, *на улица*, *на утро*). Примыкающая по значению «глагол + предлог» *залезть на* встречается в 23 % текстов (у монолингвов – 61 %; у билингвов отсутствует унификация сюжетообразующей биграммы *вылезти из*).

По сравнению с монолингвами более частотны у билингвов биграммы, выражающие определенность (в том числе с помощью указания на принадлежность): *один лягушка* (23 %), *другой лягушка*, *этот лягушка* (35 %), *свой собака* (19 %), *свой лягушка* (15 %). Данный факт может косвенно свидетельствовать о грамматической интерференции со стороны немецкого языка.

Приведенные статистические данные показывают, что в целом степень развития нарративной стратегии у детей-билингвов значительно ниже, чем у детей-монолингвов, что выражается в меньшем уровне наполненности компонентов, а также в меньшем объеме общего словарного запаса. Это позволяет тексту билингвов при заметно менее развернутой реализации компонентов нарратива по уровню унифицированности приближаться к текстам детей-монолингвов.

То есть, несмотря на статистическое сходство текстов детей – билингвов и монолингвов – по параметру лексического разнообразия, качественно они значительно отличаются прежде всего степенью сформированности навыков выбора лексических средств, служащих развитию нарратива. Это особенно проявляется при представлении героев нарратива и их действий, а также в недостаточной способности развернуто передавать содержание сюжетных точек, для повествования о которых требуется более широкий тезаурус.

Подкорпус рассказов родителей-билингвов. Только два сюжетных слова было использовано во всех рассказах родителей-билингвов – *лягушка* и *дупло*.

Как минимум в трех четвертях текстов присутствуют слова *банка* (95 %), *дерево*, *лес* (по 90 %), *искать*, *мальчик* (по 86 %), *маленький*, *свой*, *увидеть* (по 81 %), *пчела* (76 %).

Приведем оценку качества реализации компонентов нарративной стратегии в рассказах родителей (табл. 4) и рассмотрим более подробно некоторые из компонентов нарратива.

Как и в корпусе речи монолингвов, обозначение персонажей у билингвов достаточно унифицировано: используется слово *лягушка* (100 %) с вариантами *лягушонок* (71 %) и *лягушечка* (10 %), главный герой обозначен как *мальчик* (86 %), а его собака преимущественно как *собачка* (57 %) и *собака* (43 %), хотя в некоторых текстах встречаются также лексемы *пес*, *щенок* (по 14 %) и *песик* (10 %). Хотя по степени унифицированности данный компонент практически совпадает у билингвов и монолингвов, у билингвов он заметно менее развернутый.

Менее развернуто, по сравнению с текстами монолингвов, представлены и наименования персонажей сюжетных точек – животные и насекомые. Лишь *пчела* упоминается в трех четвертях рассказов (76 %). Остальные животные встречаются менее чем в трети текстов: *крот* (33 %), *белочка*, *птичка*, *суслик* (по 10 %).

Таблица 4

Оценка качества нарратива по подкорпусам рассказов родителей

N-граммы	Компонент нарратива	Родители-билингвы		Родители-монолингвы	
		ИР	ИУ	ИР	ИУ
Unigrams	Действующие лица	4,09	45,44	5,74	47,83
	Место	3,49	26,85	4,15	46,11
	Время	5,00	35,71	6,33	45,21
	Исходная точка сюжета	1,99	39,80	2,68	53,60
	Сюжетные действия	8,39	34,96	13,11	44,36
	Детали	0,72	36,00	1,52	30,40
	Оценка и принятие решений	1,57	31,40	2,32	46,40
	Выражение эмоций	0,96	24,00	2,05	29,29
	Последовательность событий	0,38	38,00	1,16	29,00
	Сюжетные точки	4,32	39,27	6,12	43,71
	Персонажи сюжетных точек	2,54	28,22	3,78	34,36
	Характеризация	3,04	60,80	4,58	57,25
	Описание результата	2,44	48,80	2,36	47,20
Модальность	1,19	23,80	2,43	30,38	
Bigrams	Последовательность событий	0,14	14,00	0,21	21,00
	Оценка и принятие решений	0,75	18,75	1,89	47,25
	Направление движения	2,19	31,29	3,00	42,86
	Характеризация	0,91	30,33	1,90	63,33
	Выражение определенности	1,00	33,33	1,85	37,00
	Выражение времени	0,77	25,67	1,00	50,00
	Выражение модальности	1,14	38,00	0,95	31,67
Суммарный индекс		47,02	704,43	69,13	878,22

Narrative quality estimate of parents' stories subcorpora

N-граммы	Narrative components	Bilingual parents		Monolingual parents	
		Completeness index	Uniformity index	Completeness index	Uniformity index
Униграммы	Actors	4.09	45.44	5.74	47.83
	Place	3.49	26.85	4.15	46.11
	Time	5.00	35.71	6.33	45.21
	Starting point of the plot	1.99	39.80	2.68	53.60
	Plot actions	8.39	34.96	13.11	44.36
	Details	0.72	36.00	1.52	30.40
	Assessment and decision-making	1.57	31.40	2.32	46.40
	Emotions expression	0.96	24.00	2.05	29.29
	Events sequence	0.38	38.00	1.16	29.00
	Plot points	4.32	39.27	6.12	43.71
	Plot point characters	2.54	28.22	3.78	34.36
	Characterization	3.04	60.80	4.58	57.25
	Description of the result	2.44	48.80	2.36	47.20
	Modality	1.19	23.80	2.43	30.38
Биграммы	Sequence of events	0.14	14.00	0.21	21.00
	Assessment and decision-making	0.75	18.75	1.89	47.25
	Direction of movement	2.19	31.29	3.00	42.86
	Characterization	0.91	30.33	1.90	63.33
	Expression of definiteness	1.00	33.33	1.85	37.00
	Expression of time	0.77	25.67	1.00	50.00
	Expression of modality	1.14	38.00	0.95	31.67
Total index		47.02	704.43	69.13	878.22

Более широко, по сравнению с рассказами детей-билингвов, у родителей-билингвов лексически выражается время: *время* (67 %), *проснуться* (57 %), *утром* (52 %), *вечером*, *однажды* (по 48 %), *спать* (43 %), *утро*, *вдруг* (38 %), *ночью* (29 %), *поздно* (24 %). При практически равном индексе унифицированности индекс развернутости в этом компоненте выше в два раза: это говорит о большем объеме равномерно использованного словаря.

Нарратив билингвов-взрослых, как и билингвов-детей, показывает стратегию унификации наименования основного места действия (*лес* – 90 %, *дом* – 48 %), в то же время обозначение других мест менее стандартизовано (*пруд* – 19 %, *болото*, *полянка* – по 14 %, *дорога*, *место*, *путь*, *река*, *чаща* – по 10 %).

По сравнению с текстами детей-билингвов, более развернуто в рассказах родителей-билингвов используются глаголы, описывающие проблемную ситуацию (*исчезнуть*, *пропасть* – по 33 %) и процесс поиска лягушки, однако более чем в половине текстов совпадают только шесть таких глаголов: *искать* (86 %), *увидеть* (81 %), *взять* (67 %), *найти* (57 %), *пойти*, *смотреть* (52 %). В корпусе рассказов родителей-монолингвов таких слов было тринадцать: мы видим и большее значение обоих индексов, что говорит о более разнообразном у родителей-монолингвов представлении действий участников нарратива.

В большом числе текстов у родителей-билингвов реализуются стратегии объяснения принятия героем решения и описания его мыслительных процессов (*решишь* – 43 %, *думать, знать* – по 38 %). Почти в трети рассказов появляются глаголы, выражающие эмоциональное состояние, *удивиться* и *обрадоваться* (по 29 %). По этим показателям развернутость в текстах родителей-билингвов в три раза выше, чем у детей-билингвов.

В нарративах взрослых чаще используются прилагательные, характеризующие действующих лиц и наиболее важные сюжетобразующие элементы: *маленький* (81 %), *большой* (57 %), *пустой* (52 %), *старый* (33 %).

Частотный анализ позволяет вывить и наиболее частые грамматические средства в речи родителей-билингвов. В сложных синтаксических конструкциях выражаются следующие типы отношений в порядке убывания частотности: определительные (*который* – 71 %, *какой* – 43 %), временные (*когда* – 62 %, *пока* – 29 %), пространственные (*где* – 57 %, *куда* – 43 %), сравнительные (*как* – 52 %), целевые (*чтобы* – 29 %, *чтоб* – 10 %), уступительные (*хотя* – 10 %).

Количество регулярных предложных конструкций, служащих для выражения пространственных отношений, в текстах родителей возрастает (индекс развернутости в два раза выше, чем в текстах детей-билингвов): *на дерево* (52 %), *из банка* (33 %), *на земля, на улица, за они* (29 %), *из норка* (24 %).

Можно констатировать, что, по сравнению с детскими нарративами, нарративы родителей содержат в унифицированной форме гораздо больше сюжетобразующих лексических элементов, позволяющих описать структуру рассказа и сделать его более красочным: наименования действующих лиц, мест, важных предметов и их атрибутов, обозначение времени и пространства, а также глагольную событийную лексику и лексику, описывающую мыслительные процессы, эмоциональное состояние и модальность. Нарративная стратегия родителей сформирована лучше и ее использование приводит к реализации большего количества признаков, свойственных качественному нарративу.

Однако и по степени развернутости всех компонентов нарратива (рис. 1 и 2), и по их унифицированности нарративы родителей-билингвов лишь незначительно превосходят тексты детей-монолингвов и демонстрируют большой разрыв с текстами родителей-монолингвов.

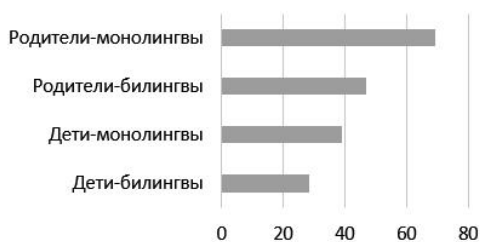


Рис. 1. Развернутость компонентов нарратива

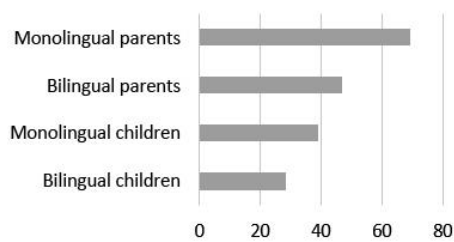


Figure 1. Breadth of the narrative components

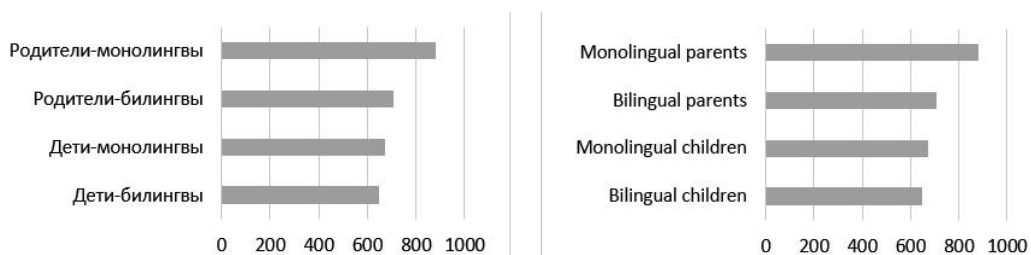


Рис. 2. Унифицированность компонентов нарратива

Figure 2. Unification of the narrative components

Как видно из представленного экспериментального материала, у взрослых представителей монолингвальных и билингвальных носителей русского языка в нарративах прослеживаются одинаковые нарративные стратегии, однако степень их выраженности оказывается различной. Особенно заметно это в способах реализации основных нарративных компонентов – указание на время, место, а также в сюжетобразующей глагольной лексике. Меньшая степень развернутости второстепенных сюжетных элементов может говорить о выходе в пассивный запас малоупотребительной лексики у взрослых. Данная проблема требует дальнейшего изучения для выявления причин, в особенности оценки того факта, насколько на это повлияло долгое нахождение вне языковой среды и развитие билингвизма.

Заключение

В результате проведенного анализа установлено, что обращение к статистическим метрикам лексического разнообразия и удобочитаемости дает лишь общее представление о лексическом составе текстов, хотя и достоверно позволяет сравнивать тексты, продуцированные испытуемыми разного возраста. По этим параметрам, как было показано, рассказы билингвов соответствуют текстам монолингвов и отражают степень использования словарного запаса, характерную для своих возрастных групп. Однако качество нарративов значительно отличается, что удастся обнаружить при анализе частотности использования совпадающих в текстах подкорпусов униграмм и биграмм. Сопоставление с принятым в качестве верифицирующего корпуса нарративов монолингвов показало разную степень развития нарративных навыков в одинаковых возрастных группах, что прежде всего отражается на степени развернутости элементов нарратива и их унифицированности.

Представленный в настоящей работе подход позволяет увидеть на уровне лексики степень сформированности нарративной стратегии и показать «проблемные» для билингвов компоненты нарратива. Дальнейшее расширение экспериментальных данных (в том числе за счет использования другого стимульного материала) даст возможность не только взглянуть на структуру устного нарратива с новых позиций, но и методически интерпретировать их для использования при обучении билингвов языку.

Список литературы

- Бергельсон М.Б., Драгой О.В., Акинина Ю.С., Шитова Н.М.* Нарративные стратегии : норма и патология // *Язык. Константы. Переменные : памяти Александра Евгеньевича Кибрика / отв. ред. В.А. Плунгян.* СПб. : Алетей, 2014. С. 75–85.
- Бойкова С.Е.* Эксперимент с картинками со сквозным персонажем : анализ билингвального нарратива // *Litera.* 2020. № 10. С. 37–50. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2020.10.33904>
- Захарова Е.Ю., Савина О.Ю.* Лексическое разнообразие текста и способы его измерения // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates.* 2020. Т. 6. № 1 (21). С. 20–34. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2020-6-1-20-34>
- Иваненко А.А., Выренкова А.С.* Стратегии описания сложных сюжетных элементов русскоязычными монолингвами и билингвами с доминантным немецким // *Проблемы онтолингвистики – 2021 : языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия : материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2021 года.* СПб. : Изд-во ВВМ, 2021. С. 128–134.
- Ляшевская О.Н.* Индексы удобочитаемости как мера оценки сложности текста : доклад на семинаре НУГ. 2016. URL : <https://ling.hse.ru/data/2016/12/15/1111563794/Readability%20talk.pdf> (дата обращения : 23.10.2022).
- Протасова Е.Ю.* Динамика рассказов детей-билингвов : проблемы и практика // *Современное дошкольное образование.* 2021. № 5 (107). С. 28–37. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37>
- Протасова Е.Ю., Петровская В.В., Овчинников А.В.* Описание картинок финско-русскими билингвами // *Путь в язык : одноязычие и двуязычие : сб. статей / отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева.* М. : Языки славянских культур, 2011. С. 282–293.
- Севастьянова А.М.* Функционирование глаголов движения в речи русскоязычных детей дошкольного возраста (на материале рассказов по картинкам) // *Проблемы онтолингвистики – 2021 : языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия : материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2021 года.* СПб. : Изд-во ВВМ, 2021. С. 165–171.
- Соболев А.А., Федотова А.М., Куртукова А.В., Романов А.С., Шелупанов А.А.* Методика определения возраста автора текста на основе метрик удобочитаемости и лексического разнообразия // *Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники.* 2022. Т. 25. № 2. С. 45–52. <https://doi.org/10.21293/1818-0442-2022-25-2-45-52>
- Солнышкина М.И., Кисельников А.С.* Сложность текста : этапы изучения в отечественном прикладном языкознании // *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2015. № 6 (38). С. 86–99. <https://doi.org/10.17223/19986645/38/7>
- Федорова О.В.* Психолингвистические исследования дискурса в полевой лингвистике // *Социо- и психолингвистические исследования.* 2016. Вып. 4. С. 7–18.
- Хоэл Т.* Нарративы маленьких читателей : модель читателя и реальные читатели // *Современное дошкольное образование : теория и практика.* 2016. № 10 (72). С. 66–80.
- Шшиков М.С.* Лексический портрет устного рассказа : корпусное исследование речи двух поколений носителей русского языка // *Научный диалог.* 2022. Т. 11. № 10. С. 121–138. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-10-121-138>

- Эйсмонт П.М. Мультфильм или серия картинок? К проблеме выбора экспериментальной методики // XLIX Международная научная филологическая конференция, посвященная памяти Людмилы Алексеевны Вербицкой (1936–2019) : избранные доклады, Санкт-Петербург, 16–24 ноября 2020 года / под ред. Т.В. Черниговской. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2022. С. 314–332. <https://doi.org/10.21638/11701/9785288062353.19>
- Эйсмонт П.М. Формирование нарративных функций пространственных и временных характеристик в онтогенезе // Научная сессия ГУАП, Санкт-Петербург, 10–14 апреля 2017 года : сборник докладов : в 3 частях. СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2017. Ч. 3. С. 180–184.
- Юрьева Н.М. Интерактивный подход в изучении становления нарратива в онтогенезе речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–2 (78). С. 178–181.
- Юрьева Н.М. Механизмы устного нарратива в детской речи : когнитивный подход // Вопросы психолингвистики. 2016. № 29. С. 285–298.
- Aktan-Erciyas A. Effects of second language on motion event lexicalization : comparison of bilingual and monolingual children's frog story narratives // Journal of Language and Linguistic Studies. 2020. Vol. 16. No. 3. Pp. 1127–1145. <https://doi.org/10.17263/jlls.803576>
- Anstatt T. Kognitive Strategien Zweisprachiger : Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher // Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik / ed. by B. Norman. Wiesbaden : Harrassowitz, 2010. Pp. 217–239.
- Flesch R. A new readability yardstick // Journal of Applied Psychology. 1948. Vol. 32. No. 3. Pp. 221–233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Kincaid J.P., Fishburne R.P. Jr., Rogers R.L., Chissom B.S. Derivation of new readability formulas (Automated readability index, Fog count and Flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel. 1975. Vol. 56. URL : <https://stars.library.ucf.edu/istlibrary/56> (accessed : 23.10.2022).
- Mayer M. Frog, where are you? New York : Dial Books for Young Readers, 1969.
- McLaughlin H. SMOG grading – a new readability formula // Journal of Reading. 1969. Vol. 12. No. 8. Pp. 639–646.
- Pavlenko A. Verbs of motion in L1 Russian of Russian–English bilinguals // Bilingualism : Language and Cognition. 2009. Vol. 13. No. 1. Pp. 49–62. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990198>
- Reilly J., Losh M., Bellugi U., Wulfeck B. “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome // Brain and Language. 2004. Vol. 88. Issue 2. Pp. 229–247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)

Сведения об авторе:

Шишков Максим Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент Института России, Восточной Европы и Центральной Азии, Шанхайский университет иностранных языков, Китайская Народная Республика, 200083, Шанхай, ул. Далянь Си, д. 550; Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: лексикология, семантика, лексикография, лингвокультурология, описание русского языка как иностранного, компьютерная лингвистика. Автор более 70 научных и учебно-методических работ. ORCID: 0000-0002-3629-2602. E-mail: max-shishkov@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-321-340

EDN: SGSQVB

Research article

Narrative strategy formation in the bilinguals' stories in Russian: corpus study

Maxim S. Shishkov 

Shanghai International Studies University, Shanghai, People's Republic of China

Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

✉ max-shishkov@yandex.ru

Abstract. The lexical parameters of oral stories of two generations of Russian-German bilinguals and the function of lexical means in the narrative strategy implementation are described. Through addressing the oral narrative this study is included in the range of modern works considering the features of text generation by bilinguals. The relevance of the study lies both in the material and in the chosen methods of analysis. The aim of the study is to identify the degree of the narrative strategy formation at the lexical level among representatives of two generations of Russian-German bilinguals in comparison with monolingual Russian native speakers. The research material is a corpus of experimentally collected oral stories (47 texts) of German-Russian bilinguals. M. Mayer's book "Frog, where are you?" was used as a stimulus for subjects. The test subjects were representatives of 22 families: children – 26 people aged 8 to 19 years, parents – 21 people aged 30 to 55 years. To compare the characteristics of the corpora, the similar corpus of oral stories of monolinguals (42 stories) was involved. Quantitative and statistical analysis, corpus analysis, thematic and semantic analysis of vocabulary, elements of structural analysis of narrative were used. The novelty of the study is the corpus analysis identification of lexical parameters of narrative strategies used by two generations of bilinguals. The analysis showed that the degree of lexical skills development in the implementation of narrative strategies in bilinguals is lower than in monolinguals in both age groups, despite the statistical similarity of the texts of both corpora. This concerns, first of all, the completeness and uniformity of the lexical expression of the mandatory components of the narrative stimulated by the material, and the relations between them in the text. At the same time, the general trend of narrative creation was in line with expectations. The identified parameters can be further methodically interpreted in order to prepare educational materials for bilinguals.

Keywords: corpus of oral speech, vocabulary, quantitative analysis, statistical analysis, oral narrative, Russian-German bilinguals, two generations, test subjects, intergenerational differences

Article history: received 16.02.2023; accepted 19.04.2023.

Acknowledgments: The study was supported by the Russian Science Foundation grant (project No. 21-48-04401).

For citation: Shishkov, M.S. (2023). Narrative strategy formation in the bilinguals' stories in Russian: Corpus study. *Russian Language Studies*, 21(3), 321–340. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-321-340>

References

Aktan-Erciyes, A. (2020). Effects of second language on motion event lexicalization: Comparison of bilingual and monolingual children's frog story narratives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1127–1145. <https://doi.org/10.17263/jlls.803576>

- Anstatt, T. (2010). Cognitive strategies of bilinguals: Solutions of lexical problems of Russian bilingual children and youth. In B. Norman (Ed.), *Slavic Languages in Light of Cognitive Linguistics* (pp. 217–230). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Bergelson, M.B., Dragoi, O.V., Akinina, Yu.S., & Shitova, N.M. (2014). Narrative strategies: Norm and pathology. In V.A. Plungyan (Ed.), *Language. Constants. Variables: In Memory of Alexander E. Kibrik* (pp. 75–85). St. Petersburg: Aleteiya Publ. (In Russ.)
- Boykova, S.E. (2020). Experiment with the images containing a recurring character: Bilingual narrative analysis. *Litera*, (10), 37–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2020.10.33904>
- Eismont, P.M. (2017). Acquisition of locative and temporal expressions as narrative units. *Proceedings of the Scientific Session of Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation* (part 3, pp. 180–184). St. Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russ.)
- Eismont, P.M. (2022). A cartoon or a series of pictures? The problem of choosing an experimental technique. *Proceedings of 49th International Philological Conference in Memory of Professor Ludmila Verbitskaya (1936–2019)* (pp. 314–332). St. Petersburg: SUAI Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/11701/9785288062353.19>
- Fedorova, O.V. (2016). Psycholinguistic studies of discourse in field linguistics. *Socio- and Psycholinguistic Studies*, (4), 7–18. (In Russ.)
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221–233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Hoel, T. (2016). Young readers' narratives based on a picture book: Model readers and empirical readers. *Preschool Education Today*, (10), 66–80. (In Russ.)
- Ivanenko, A.A., & Vyrenkova, A.S. (2021) Describing complex plot fragments by Russian-speaking monolinguals and bilinguals with dominant German. *Problems of the Onto-linguistics – 2021: Language System of a Child in the Situation of Mono- and Poly-linguism: Proceedings of the Annual International Scientific Conference* (pp. 128–134). St. Petersburg: Izd-vo VVM Publ. (In Russ.)
- Kincaid, J.P., Fishburne, R.P. Jr., Rogers, R.L., & Chissom B.S. (1975). *Derivation of new readability formulas (Automated readability index, Fog count and Flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel* (vol. 56). Retrieved October 23, 2022, from <https://stars.library.ucf.edu/istlibrary/56>
- Lyashevskaya, O.N. (2016). *Readability indices as a measure of text complexity assessment: Report at the seminar of the NUG*. (In Russ.) Retrieved October 23, 2022, from <https://ling.hse.ru/data/2016/12/15/1111563794/Readability%20talk.pdf>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- McLaughlin, H. (1969). SMOG grading – a new readability formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639–646.
- Pavlenko, A. (2009). Verbs of motion in L1 Russian of Russian – English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 49–62. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990198>
- Protassova, E.Yu. (2021). Dynamics of stories of bilingual children: Problems and practice. *Preschool Education Today*, (5), 28–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37>
- Protassova, E.Yu., Petrovskaya, V.V., & Ovchinnikova, A.V. (2011). Description of images by Finnish-Russian bilinguals. In S.N. Tseitlin & M.B. Eliseyeva (Eds.), *The Path to Language: Monolingualism and Bilingualism* (pp. 282–293). Moscow: Yazyki Slavjanskikh Kul'tur Publ. (In Russ.)

- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229–247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Sevastyanova, A.M. (2021) Functioning of the verbs of motion in the speech of Russian-speaking preschool children (based on the picture stories). *Problems of the Ontolinguistics – 2021: Language System of a Child in the Situation of Mono- and Polylinguism: Proceedings of the Annual International Scientific Conference* (pp. 128–134). St. Petersburg: Izd-vo VVM Publ. (In Russ.)
- Shishkov, M.S. (2022). Lexical portrait of an oral story: A corpus study of speech of two generations of native speakers of Russian. *Nauchnyi Dialog*, 11(10), 121–138. (In Russ.) <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-10-121-138>
- Sobolev, A.A., Fedotova, A.M., Kurtukova, A.V., Romanov, A.S., & Shelupanov, A.A. (2022). Methodology to determine the age of the text’s author based on readability and lexical diversity metrics. *Reports of the Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics*, 25(2), 45–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.21293/1818-0442-2022-25-2-45-52>
- Solnyshkina, M.I., & Kiselnikov, A.S. (2015). Text complexity: Study phases in Russian linguistics. *Tomsk State University Journal of Philology*, (6), 86–99. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19986645/38/7>
- Yureva, N.M. (2017). Interactive approach to studying narrative formation in speech ontogenesis. *Philology. Theory & Practice*, (12–2), 178–181. (In Russ.)
- Yurieva, N.M. (2016). The mechanisms of oral narrative in child language: Cognitive approach. *Journal of Psycholinguistics*, (29), 285–298. (In Russ.)
- Zakharova, E.Yu., & Savina, O.Yu. (2020) Lexical diversity measures’ review and classification. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 6(1), 20–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2020-6-1-20-34>

Bio note:

Maxim S. Shishkov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the School of Russian and Eurasian Studies, Shanghai International Studies University, 550 Dalian (W.) Rd, Shanghai, 200083, People's Republic of China; St. Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg, 199034, Russian Federation. *Research interests*: lexicology, semantics, lexicography, cultural linguistics, Russian as a foreign language studies, computational linguistics. The author of more than 70 scientific and methodological publications. ORCID: 0000-0002-3629-2602. E-mail: max-shishkov@yandex.ru



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355

EDN: SKSMWB

Научная статья

**Формирование лингвокультурологической компетенции
казахстанских учащихся
в обучении русскому языку как неродному**

Р.А. Арынбаева¹, Ж.К. Маханова², Н.В. Дмитриук²✉

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Республика Казахстан

²Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент,

Республика Казахстан

✉ nvdmitr@yandex.ru

Аннотация. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному становится приоритетным направлением в современной лингводидактике, в частности в образовательном пространстве Казахстана. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования и развития полноценно образованной вторичной языковой личности в полилингвальной среде современного социума, что декларирует применение антропоцентрического принципа в методике обучения русскому языку как лингвокультурному феномену. Цель исследования – формирование у обучаемых лингвокультурологической компетенции в восприятии особенностей русской картины мира, традиционных ценностей и ментальности русского этноса. Материалом послужили ассоциативные словари русского и казахского языков, результаты ассоциативных экспериментов со школьниками, научные источники по психолингвистике и лингвокультурологии, казахстанские учебники и учебные пособия по русскому языку (в школах с русским/казахским языком обучения). В качестве методов использовались сопоставительный и ассоциативный эксперименты, пилотажное обследование, а также приемы структурирования (ассоциативных семантических гештальтов по методике Ю.Н. Караулова), лингвокультурологического комментария, моделирования ситуативных упражнений и анализа коммуникативно-речевых актов. Представлена иллюстрация специфики этноязыкового сознания учащихся на ассоциативном уровне. Обоснована уместность лингвокультурологического комментария для расширения этноментального кругозора учащихся и осуществления адекватного межкультурного диалога. Показана эффективность использования материалов ассоциативных экспериментов как средства формирования лингвокультурологической компетенции школьников при организации учебной деятельности.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвокультурология, психолингвистический, ассоциативные словари, русский язык

© Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитриук Н.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 10.01.2023; принята к печати 18.04.2023.

Для цитирования: *Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитриук Н.В.* Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 341–355. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355>

Введение

Современная методика обучения языку сформировалась как система сгенерированной на основе интегративных наук идеи комплексного обучения языку, в которой задействованы когнитивные, психические, дидактические, прагматические и другие аспекты познавательной деятельности. Так, в исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и др. (Выготский, 1999; Леонтьев, 1997) отмечается, что психодинамический (эмотивный, деятельностный) аспект речи обуславливается четкой мотивацией обучения и ориентацией на прагматическое освоение лингвокультурных знаний, необходимых для ведения адекватного межкультурного диалога (в широком понимании). Процесс обучения включает в себя динамически изменяющиеся психические и когнитивные функции (восприятие, память, мышление, продуцирование речи), осуществляется при усвоении законов психологии речи, понимании содержания реальных, обозначенных словом изучаемого языка и стоящих за ним культурных знаний, и сопровождается опорой на ассоциативные методики – визуальные (предметные и иллюстративные) и вербальные (прямые и опосредованные) ассоциации. Такая генеративная структура призвана устанавливать эффективно действенную связь между психодинамическим и коммуникативным аспектами речи – формированием языковых, лингвокультурологических, коммуникативных/ситуативных компетенций. Основная направленность нашей работы заключается в междисциплинарном психолингвистическом, лингвокультурологическом и педагогическом подходе к обучению русскому языку как неродному, формированию полноценно образованной «вторичной языковой личности» и созданию живой, творческой системы преподавания.

Методологической основой исследования послужили основные положения лингвокультурологии и психолингвистики, заложенные классиками этнопсихолингвистических учений (Вайнрайх, 1979; Леонтьев, 1997; Залевская, 2005 и др.), которые продуктивно разрабатываются в современной русской и казахстанской интегративной лингвистике¹ (Воркачев, 2001; Сулейменова и др., 2020). Традиционные проблемы взаимосвязи языка и сознания, языка и культуры, межкультурной коммуникации, би-, поли- и транслингвизма, транскультурации и языковой полифонии, знания о которых необходимы в лингводидактике, представлены в работах Г.Д. Гачева, Ф. Шарифьяна, Е. Ивашкевича, Л. Примачок и др. (Гачев, 1998; Sharifian, 2017; Ivashkevych, Prymachok, 2020 и др.). Характеризуя межкультурную коммуникацию как диалог не языков, а сознаний коммуникантов, Е.Ф. Тарасов считает, что главной при-

¹ *Воробьев В.В.* Лингвокультурология : учебное пособие. М. : РУДН, 2008.

чиной непонимания при межкультурном общении является «не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов. <...> Для достижения адекватного взаимопонимания необходимы, во-первых, общность чисто лингвистических (грамматических) знаний и, во-вторых, общность знаний о мире в форме образов национальных сознаний» (Тарасов, 1996: 9). Ту же мысль более парадоксально высказывает Е.И. Пассов: «Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью» (Пассов, Кузовлева, 2010: 74).

С позиций современной антропоцентрически ориентированной лингводидактики ученые лингвисты и методисты (Брагина, Синячкин, 2014; Тарасов и др., 2017 и др.) иллюстрируют эффективность применения лингвокультурологических и психолингвистических методов и приемов в практике обучения неродному языку. Сегодня становится очевидным, что язык как линейные грамматические соответствия можно выучить достаточно легко, но погрузиться в культуру народа, проникнуть в его психологию, понять специфические черты его национального характера, оказаться «своим» среди «чужих» для полноценного общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка – это процесс чрезвычайно трудоемкий и длительный. Об этом рассуждает В.З. Демьянков: «Усвоение второго языка предполагает не только владение грамматическими и фонетическими правилами языковой системы, но и знание «конъюнктурной», реальной сочетаемости единиц, непременно входящее в аутентичное употребление языка, <...> что отличает того, кто свободно владеет родным языком, от новичка или иностранца» (Демьянков, 2020: 41).

Объект нашего исследования обусловлен *актуальностью* темы и представляет собой процесс обучения языку как лингвокультурному феномену в широком диапазоне образовательных задач, сформировавшихся в полилингвальном (по преимуществу билингвальном – казахско-русском и русско-казахском) пространстве современного Казахстана. Терминологически точное определение для обозначения этого явления и номинации этнически нерусской, но русскоговорящей личности (в широком языковом ареале) предложила У.М. Бахтикиреева – «инонационально-русский билингвизм», «инонационально-русский билингв» (Бахтикиреева, 2014: 44–55).

Ситуация этнически маркированной обусловленности «своего» образа мира/картины мира/языковой картины мира естественно и объективно сформирована и существует в сознании представителя каждого этноса, но в условиях обучения второму, неродному языку следует способствовать формированию в сознании обучаемых тех образов и картин мира, которые соответствуют реальностям изучаемого (в частности, русского) языка и культуры. Этот процесс обуславливает необходимость формирования *лингвокультурологической компетенции*, основное содержание которой, по мнению В.В. Воробьева, заключается в осознании «русской языковой картины мира и овладении культурой адекватного межнационального общения»². И хотя в настоящее время термин «лингвокультурологическая/лингвокультурная компетенция» не вполне установился в методической литературе, мы, вслед за В.В. Воробьевым³, Э.Г. Ази-

² Воробьев В.В. Лингвокультурология...

³ Там же.

мовым, А.Н. Щукиным, Н.А. Судаковой (Азимов, Щукин, 2009; Судакова, 2012) и др., полагаем, что она сводится к пониманию и усвоению «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке»⁴ и к умению адекватно «воспринимать (понимать, интерпретировать) тексты культуры, в которых посредством речи воплощена концептосфера русской культуры» (Судакова, 2012: 216).

Сложившаяся в современном Казахстане языковая образовательная среда (учащиеся школ с русским и казахским языками обучения) требует определенной дифференциации и уточнения, что становится возможным только в процессе обучения и учета индивидуального подхода к ученикам в классах с разным уровнем знания русского языка. Показатель «школа/классы с русским языком обучения» и «школа/классы с казахским языком обучения» не вполне релевантен в определении степени владения русским языком, поскольку в первом случае в таких классах большинство учащихся – русскоговорящие этнические казахи, а во втором – практически все (за редким исключением) представители титульного этноса, хотя и в меньшей степени, но тоже владеющие русским языком. Эта ситуация характерна в основном для городских школ; в сельских школах иная картина, причем, в зависимости от региона проживания, с тенденцией снижения уровня владения русским языком в южных областях Республики Казахстан, где проживает четверть населения всей страны – представителей титульного этноса (рассмотрение этой социолингвистической ситуации не входит в содержание данной статьи).

В современную практику обучения второму (неродному) языку уже прочно вошло понимание того, что невозможно обучать языку в отрыве от культуры народа – носителя этого языка. Слово отражает жизнь общества, поскольку слово – материальный комплекс, за которым закреплено определенное значение, обусловленное национальной культурой. Следовательно, обучение неродному (в данном случае русскому) языку сопровождается целью формирования «вторичной языковой личности» (термин Ю.Н. Караулова), которая с усвоением языка впитывает и культуру, отраженную в этом языке, адекватно воспринимает и понимает особенности русской картины мира, ментальность и традиционные ценности русского этноса.

Таким образом, **цель исследования** – формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в процессе обучения русскому языку как неродному.

Материалы и методы

В ходе реализации цели исследования были использованы следующие методы: сопоставительный (сравнение содержания ассоциативных словарей русского – ЕВРАС, 2018⁵ и казахского – КАС, 2014⁶ языков), свободный ассоциа-

⁴ Воробьев В.В. Лингвокультурология...

⁵ Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь : ЕВРАС (Европейская часть России). Предисловие : в 2 томах. Том I. От стимула к реакции. М. : ММА, 2018. 544 с. Т. II. От реакции к стимулу. М. : ММА. 2019. 688 с.

⁶ Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Нарожная В.Д., Сандыбаева Н.А. КАС : Қазақша ассоциациялық сөздік / Казахский ассоциативный словарь. Алматы – М. : Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с.

тивный эксперимент с учащимися и пилотажное обследование. Применялись также некоторые исследовательские методические приемы: структурирование ассоциативных полей указанных словарей в виде семантических гештальтов (по Ю.Н. Караулову) и их лингвокультурологический комментарий; моделирование ситуативных упражнений на их основе и анализ коммуникативно-речевых актов.

Материалом исследования послужили научные источники по психолингвистике и лингвокультурологии; казахстанские учебники и учебные пособия по русскому языку и литературе⁷ (в школах с казахским языком обучения); указанные ассоциативные словари русского (ЕВРАС) и казахского (КАС) языков и материалы проведенных нами пилотажных ассоциативных экспериментов со школьниками четырех 6-х классов школ № 1 и № 7 г. Шымкента с казахским языком обучения (общей численностью 118 учеников). Эксперимент проводился в период педагогической практики докторантов (соавторов статьи) в октябре – декабре 2022 г., в ходе которой ассоциативный метод «погружения» в лингвокультурную среду изучаемого языка был апробирован и применяется ныне в формате «открытой» методики обучения русскому языку как неродному.

Результаты

В качестве полученных результатов исследования можно назвать следующие:

– представлена иллюстрация специфики этноязыкового сознания русских и казахов на ассоциативном уровне;

– на примере сопоставления ассоциативных реакций на эквивалентные слова-стимулы в материалах русского и казахского ассоциативных словарей обнаружены не только ожидаемые черты сходства в стратегиях ассоциирования, ценностных и прочих характеристиках, но и наличие этноментальных различий, обусловленных культурными традициями и архетипическими представлениями, сложившимися в языковом сознании русских и казахов;

– при организации учебной деятельности на уроках русского языка показана эффективность использования ассоциативных методик (материалов свободных ассоциативных экспериментов) как средства «погружения» в русскую языковую и культурную среду с целью формирования лингвокультурологической компетенции учащихся;

– обоснована уместность лингвокультурологического комментария для расширения этноментального кругозора учащихся, развития коммуникативно-речевых навыков для осуществления межкультурного диалога.

Обсуждение

Ассоциативные эксперименты и ассоциативные словари

Методологической основой исследуемого нами ассоциативного метода «погружения» в лингвокультурную среду и апробации «открытой» методики изучения русского языка как неродного послужили идеи психолингвистиче-

⁷ Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения: в 2 частях. Алматы : Атамұра, 2018. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература для 5 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения : в 2 частях. Алматы : Атамұра, 2017.

ского направления в языкознании. Развивая мысль о необходимости обучения языку в неразрывной взаимосвязи с культурой его носителя, Е.Ф. Тарасов пишет об эффективности использования ассоциативных методов обучения русскому языку: «Для каждого, кто овладевает русским языком, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов, потому что эти связи активно или пассивно знает любой русский человек. Можно сказать проще – если хочешь владеть русским языком, как русские, изучай ассоциативные связи русских слов» (Тарасов и др., 2017: 37). Это способствует формированию ассоциативных связей русских слов в процессе продуцирования речи и расширению русской когнитивной базы обучаемых.

Такой интегрированный с психолингвистическими исследованиями подход уже был использован и апробирован в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в стенах Российского университета дружбы народов, где существует многолетний опыт разработки эффективной методики обучения студентов-иностранцев из многих стран. Описывая цели и задачи выдвигаемого принципа «открытой» методики преподавания РКИ на коммуникативной основе, В.В. Дронов и В.П. Синячкин предлагают «формировать вторичную языковую личность, способную логически мыслить на изучаемом языке», с помощью метода ассоциативного «погружения» в языковое сознание и культуру носителей русского языка: «...наша методика предполагает, что изучение языка является процессом формирования ассоциативных норм русского языка и целенаправленного их закрепления в сознании учащихся» (Дронов, Синячкин, 2015: 201), что призвано способствовать полноценному пониманию русской речи посредством использования устойчивых, закреплённых в памяти, ассоциативных связей слов в адекватного общения на изучаемом русском языке. Такому «погружению» в языковое сознание призваны способствовать ассоциативные словари разных языков.

Ассоциативные словари (или словари ассоциативных норм) – это совокупность ассоциативных реакций, полученных на заданные слова-стимулы от достаточно большого числа респондентов (500 и более) в ходе свободного ассоциативного эксперимента и упорядоченных в ранговой последовательности по частоте встречаемости в виде ассоциативного поля данного стимула. А.А. Леонтьев считает, что ассоциативный словарь позволяет «вскрыть культурную специфику словарных единиц» и обнаружить неявные «семантические связи между словами» (Леонтьев, 1997: 14); А.А. Залевская называет его «когнитивным словарем нового типа», способным «показать, каким образом мысль отражается в языке», а словесные «ассоциации являются индикатором степени связанности между понятиями» (Залевская, 2005: 154); Ю.Н. Караулов отмечает его учебно-методическую ценность в процессе обучения языку, считая его «базой для обучения русскому языку как неродному или иностранному, поскольку он моделирует вербальную память и языковое сознание „усредненного“ носителя русского языка» (Караулов, 1994: 214); Н.В. Уфимцева характеризует такой словарь как своеобразный «языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание» (Уфимцева, Балясникова, 2019: 12); У.М. Бахтикиреева считает, что ассоциативный словарь «является действенным инструментом для более

глубокого осмысления особого механизма «памяти общества», благодаря которому осуществляется кумуляция и хранение культурной информации прошлого, генерирование информации настоящего и будущего» (Бахтикирева, Синячкин, 2015: 258).

О том, что материалы ассоциативного эксперимента и ассоциативных словарей способны отражать языковое сознание носителя языка и могут быть использованы в качестве своеобразного пособия в обучении языку как лингвокультурному феномену уже написано немало трудов. В целом сам процесс ассоциирования (ассоциации по сходству, по смежности, по форме, по аналогии и т. п.) и, как следствие, формирование образного мышления любой личности приводят к образованию определенных учебных навыков и умений: ассоциативное мышление помогает извлекать информацию из различных источников; отбирать и систематизировать материал по заданной теме; составлять разные виды планов и тезисов в соответствии с логической последовательностью; подбирать соответствующие аргументы и цитаты; составлять таблицы, схемы, графики и т. д.

Достаточно успешно ассоциативный метод был апробирован и применяется ныне в формате «открытой» методики, описанной в работах М.А. Брагиной, В.П. Синячкина и др. (Брагина, Синячкин, 2014), в русле технологии модульного обучения и как инновационная основа формирования языковой/речевой компетентности, так активно востребованного в настоящее время направления в современной лингводидактике.

Компетентностный подход в обучении языку прежде всего подразумевает формирование коммуникативной компетенции, которая, по мнению Д.И. Башуриной, включает в себя в качестве составных частей *«лингвистическую»* (наличие знаний о системе и правилах функционирования языка); *дискурсивную* (способность планировать речевое поведение); *социолингвистическую* (выбор лингвистических средств в зависимости от места, времени, сферы общения)» (Башурина, 2005: 17). К этому мы добавили бы еще и *психолингвистическую* компетенцию, что обусловлено когнитивными и аккумулятивными функциями языка, связанными с процессами познания, запоминания, сохранения информации, – такими важными составляющими учебного процесса.

Ассоциативные словари в обучении русскому языку как неродному

Из всего арсенала потенциальных возможностей использования материала ассоциативных словарей наше внимание привлекло дидактическое его применение. В условиях активно осваиваемых инновационных методов обучения и при наличии достаточно солидной материальной базы в современных школах Казахстана в профессиональной среде казахстанских учителей-словесников ассоциативные методы обучения практически не используются, либо применяется опыт собственных индивидуальных находок в поиске того, как закрепить в памяти информацию, сделать легким путь от «простого» (правила) к «сложному» (запоминанию и применению), пробудить интерес

и творческую фантазию своих учеников и проч. Серьезной мотивацией изучения ассоциативной методики преподавания русского языка послужили научные исследования В.В. Дронова, В.П. Синячкина, Е.Ф. Тарасова и др. (Дронов, Синячкин, 2015), учебные пособия, учебники и словари которых прошли успешную апробацию в аудиториях Российского университета дружбы народов со студентами-иностранцами. Интерес к таким ассоциативным методикам побудил нас испытать их применение на практике (см.: Арынбаева и др., 2022: 229–238; Arynbayeva et al., 2022: 333–344).

Впервые с ассоциативными словарями мы познакомили учащихся 6-х классов (условно назовем это учебно-методическим экспериментом, где в двух классах в течение первого полугодия достаточно систематически велась работа с использованием ассоциативных словарей и других ассоциативных приемов) при изучении темы «Многозначные слова» на импровизированной в классе лексикографической выставке, для которой учащиеся заранее принесли из дома самые разные словари. После краткого обзора и характеристики целевого назначения всех словарей была организована групповая работа по сопоставлению словарных статей слов *дерево*, *деревня*, *деревянный*, *деревенский* в разных толковых и других словарях (синонимов, антонимов, фразеологическом), когда ученики менялись словарями, усваивая навыки работы с ними. После того как были усвоены значения, правописание, фразеологическая сочетаемость выбранных четырех слов, ученикам были представлены еще два необычных словаря – ЕВРАС и КАС, вкратце объяснено их назначение, широкий спектр исследовательских возможностей, что вызвало интерес и желание учащихся принять участие в подобных ассоциативных экспериментах. Далее в качестве завершения лексикографической работы на уроке были сопоставлены словарные статьи («ассоциативные поля» – АП) слов-стимулов *деревня/ауыл* в словарях ЕВРАС и КАС с предварительным заданием: на основе и с использованием ассоциаций, представленных в словарях, кратко описать свои впечатления от русской деревни (на русском языке) и казахского аула (на казахском языке). В качестве домашнего задания следовало продолжить и завершить небольшие рассказы о собственных представлениях о деревне и ауле на русском языке. Дополнительное задание было факультативным: собрать списки русских ассоциаций на заданные слова-стимулы от своих друзей и знакомых. Учащимся была дана краткая инструкция («Напишите 1–2 самые первые ассоциации, связанные с заданными в карточке словами (*поле, трава, любить, деревья, отдых, вкусно, река, зеленый, друзья, дом*), любой части речи в любой удобной вам форме, например: *лес – темный, не знаю, дерево...* и т. п.)). Отметим, что участие в эксперименте вызывает явный интерес и повышает познавательную активность школьников: это задание выполнили почти все учащиеся, обсудили собранный материал и получили поощрительные оценки.

Еще несколько фрагментов уроков с использованием словарей ЕВРАС и КАС было связано с изучением грамматической темы «Местоимение» на лексическом материале «Дом, семья».

Ученики, уже знакомые с процессом ассоциирования, привлекались к участию в пилотажном ассоциативном эксперименте: на уроке им были розданы карточки-анкеты на русском языке с перечнем 8 слов-стимулов – номинаций родства (*мать/мама, отец/папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, дядя, тетя*), к которым надо было в течение 2–3 минут написать свои ассоциации (анкетирование анонимное, анкеты сразу забирались). Эксперимент-анкетирование проводился в четырех 6-х классах с казахским языком обучения (всего 118 учащихся). Учитель в форме беседы с учащимися рассказал о значении семьи в жизни человека, анализируя отношения между близкими родственниками и обобщая мнения класса о том, что эти базовые ценности семейно-родственных отношений являются общечеловеческими и свойственны представителям всех этносов. После чего на экран интерактивной доски были выведены два файла, иллюстрирующие русские ассоциации на стимул *мать* из ЕВРАС⁸ и казахские ассоциации на стимул *ана* из КАС⁹, и учащиеся, читая и сопоставляя их содержание, убеждались в ожидаемой общности основных характеристик и безусловной ценности понятия *мама/ана* для русского и казахского языкового сознания.

В ходе беседы учащимся предлагалось ответить на вопрос, могут ли быть какие-то различия, уникальность, специфика восприятия образа матери (несомненной «базовой ценности») в сознании представителей разных этносов, в частности в русском и казахском? После некоторых примеров и рассуждений на доске демонстрировался следующий файл – структурированные по системе Ю.Н. Караулова гештальты АП казахского (*ана*) и русского (*мать*) стимулов, объединенных в одну таблицу для удобства сопоставления; кратко объяснялся смысл структурирования материала по определенным параметрам и эффективность такого исследовательского метода для наглядной аргументации некоторых заключений и выводов.

Табличная подача материала (в отличие от текстовой) наглядно иллюстрирует разницу в стратегиях ассоциирования сопоставляемых этносов и обозначившуюся разницу в иерархии ценностных предпочтений и аксиологических характеристик анализируемого концепта. В данной таблице отсутствуют единичные ассоциации, но общая картина эмоциогенно мотивированного выбора стратегий/направлений ассоциирования достаточно отчетливо иллюстрирует и общность, и своеобразную специфику в количестве и содержании сопоставляемых ассоциативных полей. Так, отчетливо проявилась разница «наполненности» выделенных в гештальте семантических групп: зона «Субъект» заметно актуальнее у русских, чем у казахов (37,2 и 6,7 % ассоциаций соответственно), как и устойчивых сочетаний (17,7 и 6,7 %); с другой стороны, зона «Характеристика», наоборот, вдвое многочисленнее и разнообразнее у казахов, чем у русских респондентов (40,6 и 23,4 % соответственно), как и зона «Ценности» (34,0 и 9,4 % соответственно).

⁸ Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь... Т. I. С. 217.

⁹ Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Нарожная В.Д., Сандыбаева Н.А. КАС : Қазақша ассоциациялық сөздік... С. 50.

Слово-стимул АНА – МАТЬ

Зона / Язык	Казахи (400 информантов) – 40 (единичные реакции) = 360	Русские (540 информантов) – 76 (единичные реакции) = 464
Субъект	9 – өке (отец) 2,5 % 9 – мама 2,5 % 6 – әйел (женщина) 1,7 % 6,7 %	82 – отец 18 % 29 – мама 6,3 % 11 – дом 2,8 % 10 – женщина, ребенок 2,6 % 9 – семья 1,9 % 8 – дочь 1,7 % 4 – детей 0,9 % 4 – дети 0,9 % 4 – родственник 0,9 % 3 – родители 0,6 % 2 – родитель 0,4 % 2 – сын 0,4 % 37,4 %
Характеристика	81 – мейірімді (добрая) 22,5 % 13 – жанашыр (доброжелатель) 3,6 % 8 – ең қымбат жан (самый дорогой человек) 2,2 % 5 – періште (ангел) 1,4 % 5 – аяулы (дорогая) 1,4 % 5 – өмірге өкелуші (дарующая жизнь) 1,4 % 5 – ең керемет жан (чудеснейший человек) 1,4 % 4 – ең жақсы (самая лучшая) 1,1 % 3 – ең қажет адам (самый нужный человек) 0,8 % 2 – асыл (драгоценная) 0,6 % 2 – қолдаушы (оказывающий поддержку) 0,6 % 2 – ең сүйікті жан (самый любимый человек) 0,6 % 2 – ең мейірімді жан (самая добрая душа) 0,6 % 2 – туған адам (родной человек) 0,6 % 2 – ардақты (дорогая) 0,6 % 2 – ең жақын (самый близкий человек) 0,6 % 2 – сұлу (красивая) 0,6 % 40,6 %	48 – родная 11 % 23 – любимая 5 % 13 – добрая 2,8 % 5 – лучшая 1,1 % 5 – родной человек 1,1 % 3 – дорогая 0,6 % 3 – одна 0,6 % 2 – единственная 0,4 % 2 – самый близкий человек 0,4 % 2 – все 0,4 % 23,4 %
Ценности	51 – қамқор (заботливая) 14,2 % 32 – махаббат (любовь) 8,9 % 20 – өмірім (моя жизнь) 5,6 % 8 – бақыт (счастье) 2,2 % 4 – жылулық беруші (дарующая тепло) 1,1 % 3 – жан жылуы (душевное тепло) 0,8 % 2 – жылы құшақ (теплые объятия) 0,6 % 33,4 %	14 – любовь 3 % 8 – жизнь 1,7 % 8 – тепло 1,7 % 8 – забота 1,7 % 6 – святое 1,3 % 9,4 %
Действие	3 – жақсы көрем 3, сую 2 (люблю) 1,4 % 1,4 %	2 – люблю 0,4 % 0,4 %
Эго	10 – жүрегім (мое сердце) 2,8 % 7 – жаным (моя душа) 1,9 % 5 – байлығым (мое богатство) 1,4 % 2 – ақылшым (мой советчик) 0,6 % 6,7 %	27 – моя 5,8 % 3 – его 0,6 % 2 – твоя 0,4 % 6,8 %
Устойчивые словосочетания	15 – жұмақ (рай) 4,2 % 5 – жәннаттың кілті (ключ от рая) 1,4 % 4 – өлем (мир) 1,1 % 6,7 %	26 – Родина, 16 – родина 9 % 6 – и дитя 1,3 % 6 – одиночка 1,3 % 6 – твою 1,3 % 5 – героиня 1,1 % 4 – и мачеха 0,9 % 4 – Горький 0,9 % 4 – кормилица 0,9 % 3 – Тереза 0,6 % 17,3 %

Как видно из таблицы, в ассоциативном поле стимула *ана* первой самой частой реакцией оказывается *мейірімді/добрая* 81 (22,5 %); у русских респондентов эта реакция встречается лишь 13 раз (2,8 %), а наиболее значимым в этой зоне является признак родства: *родная* 51 (11 %) и *родной человек* 5 (1,1 %), в то время как у казахов указанный признак актуализуется лишь в 0,6 % случаев (*туған адам* 2/родной человек). В числе частых ассоциаций

казахов много положительных определений: *қамқор*/заботливая 51 (14,2 %), *жанашыр*/доброжелатель 13 (3,6 %) и др. Ассоциат *любимая* 23 (5 %) значительно чаще встречается в русской выборке, занимая второе место по частотности, а также характеристики положительных качеств и родства: *лучшая* 5 (1,1 %), *дорогая* 3 (0,6 %), *самый близкий человек* 2 (0,4 %). Из 17 реакций казахов 9 совпадают с реакциями русских респондентов, то есть больше половины русских и казахских ассоциаций совпадают по содержанию. Причем одному русскому значению *дорогая* в казахском языке соответствует сразу три синонима: *ең қымбат жан*/самый дорогой человек 8 (2,2 %), *аяулы*/дорогая 5 (1,4 %), *ардақты*/дорогая 2 (0,6 %).

Возвращаясь к описанному выше уроку, добавим, что аналогичные карточки-анкеты для ассоциирования на казахском языке были розданы учащимся, но уже в качестве домашнего задания: не только записать свои ассоциации, но и объяснить, почему в казахской анкете слов-стимулов стало больше, чем в русской (*ана/мама, әке/папа, әже, ата, аға, іні, әпке/әпше, сіңлі, қарындас, коке/аға, тәте/әпке*).

Для контроля усвоенного программного материала и целесообразности использования ассоциативных методик с целью «погружения» в изучаемую языковую культуру на уроках русского языка и литературы практиковалось проведение ряда письменных творческих и других видов работ: конкурсных мини-олимпиад и заданий исследовательского типа, сочинений-эссе (описание деревни и аула, письмо к матери, семейные истории), тематических классных часов («Русский и казахский речевой этикет») и т. д., которые выявили расширяющийся лингвокультурный кругозор, активность и речевую подготовку учащихся условно «экспериментальных» классов, что отразилось в заметном повышении успеваемости учащихся во второй четверти.

Отметим, что на следующем уроке учащиеся активно обсуждали многочисленность номинаций родства в казахской языковой культуре. У казахов существует разветвленная система наименований родства, достаточно строгая иерархия номинаций и отношений внутри рода и семьи, в которой различаются не только родственники со стороны отца/матери, мужа/жены, но и родные братья и сестры по возрасту и полу. Эта специфическая особенность номинации родственников строго учитывает гендерный и возрастной факторы, которые имеют различные наименования: в казахском языке нет понятий *брат* или *сестра* как таковых (это распространенное обращение к русским ровесникам) – в названии всегда присутствует конкретная возрастная маркированность: старшего брата (и дядю) называют *аға*, младшего брата – *іні*; одна и та же младшая сестра (точнее, сестренка) в казахской семье для старшего брата – *қарындас*, а для старшей сестры – *сіңлі*, для младшего брата старшая сестра *тәте*, а для младшей сестры – *апай* и т. д. Достаточно распространен и казахско-русский словообразовательный синкретизм, когда к казахскому вокативу добавляется русский суффикс-димиутив: *әжека, әжешка, аташка, апайка* и т. п. Даже при поверхностном статистическом сопоставлении легко обнаруживается разница в широте (спектре) ассоциативных

русских и казахских полей, иллюстрирующих семейно-родственные отношения: у казахов они гораздо шире, разнообразнее, пронизаны этнокультурной спецификой родовых отношений, более отчетливо маркированы эмоционально, чем в системе внутрисемейных отношений русского этноса, что, безусловно, следует знать и учитывать в межкультурном диалоге дабы невольно не оказаться в ситуации конфликтотенной напряженности.

Разветвленная система номинаций родства в казахском языке сама по себе свидетельствует о стремлении расширения и укрепления родовых связей, гарантирующих жизнестойкость внутрисемейных отношений, что несомненно обуславливает и своеобразие традиций родства в казахской семье с ее специфическими устоями, законами и обычаями, о чем учащиеся говорили легко и заинтересованно, сопоставляя свои привычные представления и убеждаясь, что не все базовые, общечеловеческие ценности (такие, как семья, родство) оказываются незыблемыми и схожими в других культурах. Заметим, что обсуждение этой темы всегда вызывает неподдельный интерес учащихся и включается в уроки литературного чтения, например при знакомстве с рассказами Р.Ш. Сейсенбаева¹⁰ «Тоска по отцу, или День, когда рухнул мир» и «Наша семья» Бауыржана Момыш-улы¹¹, что также представляет собой своеобразный лингвокультурологический сопоставительный анализ и несомненную воспитательную ценность. Попутно отметим существенное значение правильности, понятийной и эмотивной адекватности перевода (и в научных исследованиях, и в учебно-методической работе) при анализе материалов на языках коренных этносов: всегда следует иметь в виду и многозначность лексики, и наличие специфических синонимов (зачастую лакунарных, не имеющих переводных аналогов в русском языке), омонимов или неполнозначных семантических коррелятов, для разъяснения смысла которых требуется погружение в культуру и быт носителей данного языка.

Заключение

Проводимое лингвокультурологическое и психолингвистическое исследование представляет интерес как в теоретическом плане, так и в дидактическом аспекте. Сложившееся в отечественной и зарубежной науке поле культурологических и этнопсихолингвистических изысканий в настоящее время активно пополняется поиском новых материалов и методов их анализа. Предпринятое нами изучение этноязыкового сознания на ассоциативном уровне показало уместность и эффективность включения его в дидактическую сферу образовательного пространства при организации учебной деятельности как средства формирования лингвокультурологической компетенции учащихся – отчетливо декларируемого принципа современной дидактики. Так, в процессе сопоставления ассоциативных реакций на эквивалентные слова-стимулы в материалах русского и казахского ассоциативных словарей обнаружива-

¹⁰ Сейсенбаев Р.Ш. Тоска по отцу, или День, когда рухнул мир. Алматы : Жазушы, 2014.

¹¹ Момыш-улы Б. Наша семья. Рассказы. Статьи. Алматы : Онер, 2008. 306 с.

ются и определенные черты сходства в выборе ценностных общегуманистических характеристик (в частности, на примере сопоставления ассоциативных реакций на слова-стимулы – номинации родства в русской и казахской языковых культурах), и наличие этноментальных различий, сложившихся в языковом сознании сопоставляемых этносов, что обусловлено их этнически маркированной когнитивной базой, архетипическими представлениями и культурными традициями.

Осуществляемый в процессе обучения русскому языку как неродному культуроведческий комментарий учителя, в том числе на основе ассоциативных методик при изучении интегрированного лексико-грамматического и литературно-художественного материала (в казахстанских школах это один учебный предмет и учебник «Русский язык и литература»), представляется эффективным для реализации образовательных задач и расширения этноментального кругозора учащихся с целью формирования навыков адекватного межкультурного диалога в полилингвальном пространстве Казахстана.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 488 с.
- Арынбаева Р.А., Дмитриук Н.В., Стычева О.А. Ассоциативные исследования в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология. 2022. № 1 (138). С. 229–238. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-138-1-232-240>
- Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века : сб. науч. ст. : к 65-летию юбилею проф. В.А. Масловой. М. : Флинта : Наука, 2014. С. 44–55.
- Бахтикиреева У.М., Снячкин В.П. От стимула к реакции: рецензия на Казахский ассоциативный словарь // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1 (23). С. 254–258.
- Башурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским поговоркам : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 22 с.
- Брагина М.А., Снячкин В.П. Принцип «открытой» методики как инновационная основа формирования языковой компетентности // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия : сб. статей : в 2 томах. М. : РУДН, 2014. Т. 1. С. 65–67.
- Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев : Вища школа, 1979. 264 с.
- Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2001. № 1. С. 64–72.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гачев Г.Д. Национальные образы мира : курс лекций. М. : Академия, 1998. 432 с.
- Демьянков В.З. Возможное и вероятное в испанском дискурсе // Вопросы психолингвистики. 2020. № 3 (45). С. 41–53. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-45-3-41-52>
- Дронов В.В., Снячкин В.П. Методика формирования образов языкового сознания в процессе изучения русского языка // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 200–204.

- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 542 с.
- Караулов Ю.Н.* Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // *Русский ассоциативный словарь: в 2 книгах.* М., 1994. Кн. 1. С. 191–220.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997, 287 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Судакова Н.А.* О лингвокультурологической компетенции школьника // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2012. № 10. С. 211–217.
- Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х.* Словарь социолингвистических терминов. Алматы : Арман-ПВ, 2020. 400 с.
- Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // *Этнокультурная специфика языкового сознания.* М. : Эйдос, 1996. С. 7–22.
- Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С.* Учебный ассоциативный словарь русского языка. СПб. : Златоуст, 2017. 354 с.
- Уфимцева Н.В., Балясникова О.В.* Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание.* 2019. Т. 18. № 1. С. 6–22. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.1>
- Arynbayeva A., Dmitryuk, N., Stycheva O.* Basic values in teaching Russian : psycholinguistic aspects // *Journal of Language and Linguistic Studies.* 2022. Vol. 18. No. 1. Pp. 333–344. <https://doi.org/10.52462/jlls.185>
- Ivashkevych E., Prymachok L.* Psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence of teachers of secondary schools // *Psycholinguistics. Series : Psychology.* 2020. Vol. 27. No. 1. Pp. 95–121. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-95-121>
- Sharifian F.* Cultural linguistics and linguistic relativity // *Language Sciences.* 2017. Vol. 59. Pp. 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.06.002>

Сведения об авторах:

Арынбаева Римма Ануарбековна, магистр педагогических наук, старший преподаватель, кафедра практического русского языка для технических специальностей, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Республика Казахстан, 160018, Шымкент, пр-кт Тауке Хана, д. 5. *Сфера научных интересов:* психолингвистика, методика преподавания русского языка, лингвокультурология. ORCID: 0000-0002-9181-539X. E-mail: rimma10.69@mail.ru

Маханова Жанна Кудайбергеновна, магистр гуманитарных наук, докторант кафедры русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Республика Казахстан, 160012, Шымкент, ул. Байтурсынова, д. 13. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, теория и практика перевода. ORCID: 0000-0001-6992-1834. E-mail: zhanna_kudaibergenovna@mail.ru

Дмитрюк Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Республика Казахстан, 160012, Шымкент, ул. Байтурсынова, д. 13. *Сфера научных интересов:* общее языкознание, теория речевой деятельности, лингвокультурология. ORCID: 0000-0002-8527-0338. E-mail: nvdmitr@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355

EDN: SKSMWB

Research article

Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language

Rimma A. Arynbayeva¹, Zhanna K. Makhanova²,
Natalya V. Dmitryuk²✉

¹South Kazakhstan University named after M. Auezov, Shymkent, Republic of Kazakhstan

²South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan

✉ nvdmitr@yandex.ru

Abstract. The formation of linguistic-cultural competence in the process of teaching Russian as a non-native language is becoming a priority in modern linguodidactics, in particular in the educational space of Kazakhstan. The relevance of the study is in the need to form and develop a fully educated secondary linguistic personality in the multilingual environment of modern society. This requires applying anthropocentric principle in teaching Russian as a linguistic-cultural phenomenon. The aim of the study is to form students' linguistic-cultural competence in precepting the features of the Russian picture of the world, traditional values, and mentality of the Russian ethnic group. The material of the study includes associative dictionaries of the Russian and Kazakh languages, the results of associative experiments with schoolchildren, scientific sources on psycholinguistics and cultural linguistics, Kazakh manuals and textbooks on the Russian language (in schools with Russian/Kazakh language of teaching). In the work comparative and associative experiments, pilot survey were used, as well as the methods of structuring (associative semantic gestalt according to the method of Yu.N. Karaulov), linguistic and cultural commentary, modeling situational exercises and analysis of communicative-speech acts. The results of the study illustrate the specificity of students' ethnolinguistic awareness at the associative level. The relevance of linguistic and cultural commentary for widening students' ethno-mental outlook and organising adequate intercultural dialogues is grounded. The effectiveness of associative experiments materials as a means of forming linguistic-cultural competence of students is shown.

Keywords: linguodidactics, cultural linguistics, psycholinguistics, associative dictionaries, Russian language

Article history: received 10.01.2023; accepted 18.04.2023.

For citation: Arynbayeva, R.A., Makhanova, Zh.K., & Dmitryuk, N.V. (2023). Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language. *Russian Language Studies*, 21(3), 341–355. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-356-369


EDN: TRMEOF

Научная статья

Восприятие прецедентного имени в русскоязычном дискурсе иностранными студентами гуманитарных специальностей

М.Р. Сарычева , С.А. Дерябина 

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

 sarycheva-mr@rudn.ru

Аннотация. Узнаваемость прецедентного имени среди носителей языка той или иной лингвокультуры обусловила актуальность изучения данной языковой единицы в аспекте обучения иностранному языку, где значительное внимание уделяется формированию лингвокультурологической компетенции. Цель работы – исследование особенностей восприятия прецедентного имени в русскоязычном дискурсе иностранными студентами гуманитарных специальностей. Материалы исследования составили адаптированные и неадаптированные тексты и интернет-мемы с прецедентными именами. В качестве предмета анализа выступили прецедентные имена из литературных произведений и кинофильмов. Характер исследуемого материала обусловил применение метода сплошной выборки. В работе использовано двадцать семь прецедентных имен из текстов художественного и публицистического стилей и интернет-мемов. Обработка полученных результатов осуществлялась на основе описательного, контекстологического, семантического анализов. Всего предложено семь заданий на распознавание прецедентных имен в художественном, публицистическом и учебном текстах на соотнесение прецедентных имен с их характеристиками, источниками. Доказано, что индикатором привлекательности прецедентного имени в обучении русскому языку является интерес иностранцев к персоналиям, которые высокоузнаваемы носителями языка, отсылка к значимым для носителей языка источникам, возможность соотнесения с соответствующим прецедентом из родной лингвокультуры. Описана специфика отбора значимых прецедентов для носителей той или иной лингвокультуры, предлагается составление лингвокультурологического комментария к исследуемым языковым единицам с учетом реалий страны изучаемого языка. Кроме того, высокий интерес иностранных студентов к мемам, содержащим прецеденты, говорит о перспективности данного направления исследования с точки зрения определения принципов их отбора и разработки соответствующих методических рекомендаций.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, прецедентные феномены, русскоязычный учебный дискурс

История статьи: поступила в редакцию 05.01.2023; принята к печати 11.04.2023.

Для цитирования: Сарычева М.Р., Дерябина С.А. Восприятие прецедентного имени в русскоязычном дискурсе иностранными студентами гуманитарных специальностей // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 356–369. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-356-369>

© Сарычева М.Р., Дерябина С.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

При изучении русского языка как иностранного (РКИ) нередко возникает необходимость в семантизации лингвокультурологических единиц. Наблюдение над разницей в смысловом восприятии одних и тех же лексем представителями разных культур, как правило, обращает обучаемых к личному опыту, имеет эмоционально окрашенный характер и вызывает интерес. Подача информации в процессе учебного дискурса на эмоциональном уровне характеризуется высокой степенью усвоения.

Наиболее высокие результаты при изучении русского языка как иностранного достигаются при живом общении с носителями языка. Преимуществом обладает обучение именно в языковой среде, так как оно позволяет наблюдать различные культурные проявления языка, снимает языковой барьер даже у самых неуверенных студентов и способствует естественному увеличению словарного запаса. «Узнавая и интерпретируя окружающий мир, мы анализируем или обобщаем новую информацию» (Riabykh, 2021: 94). Общение иностранцев с носителями может иметь ограниченный и неполноценный характер ввиду присутствия интертекстуальных моментов, затрудняющих восприятие живой речи, в которой могут быть цитирования или упоминания прецедентов (Берков и др., 2000: 29).

Основной единицей обучения в стране изучаемого языка является чаще всего не текст, а дискурс (Пугачев, 2011: 76). Именно через него осуществляется погружение учащихся в языковую среду (Бархударов, 1958: 15). Такой дискурс можно определить как учебный дискурс, посредством которого учащиеся знакомятся с теоретическими аспектами русского языка, «национальными особенностями страны изучаемого языка», позволяющими «формировать концептуальную и языковую картины мира», упражняются в практическом применении полученных знаний (Стрельчук, Безрукова, 2022: 226).

Э.Б. Ушакова отмечает, что «каждая отдельная культура по-разному смотрит и воспринимает одну и ту же вещь, в то время как слово является выражением чувственного, психологического восприятия в языкотворческом процессе» (Ушакова, 2016: 138). Эмпирически установлено, что большой словарный запас и знание правил не гарантирует качественную и эффективную коммуникацию. «Современная лингводидактика, наконец, констатировала, что цель учебного процесса не просто обучение, а образование личности. А образование – это становление личности путем вхождения в культуру, обучение диалогу культур, усвоение языка через культуру и культуры через язык» (Маслова, 2020: 33).

Одним из источников лингвокультурологической информации являются прецеденты. А.Р. Чудинова говорит о прецедентных текстах как выразителях ментальности и национальной культуры народа (Чудинова, 2016: 22). «Прецедентная единица объективирует определенный когнитивный контекст, раскрывающий его генетическую связь с языковым и/или коммуникативным прототипом, имеет статус производности – выступает либо производным, либо производящим языковым знаком на всех языковых уровнях» (Голубева, 2022: 95).

На данный момент наибольший вклад в изучение лингвокультурной значимости прецедентных феноменов внесли Б.Д. Гудков, И.В. Захарченко,

В.В. Красных, Г.Г. Слышкин. В своих работах они определяют понятие «кода культуры», то есть «вторичной знаковой системы, использующей разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума» (Слышкин, 2000: 45). В таком контексте особого внимания заслуживают знаковые персоналии для той или иной лингвокультуры. Ситуация от прецедента к имени относится к центральным компонентам когнитивной базы языковой личности и транслирует духовный культурный код, демонстрирующий нравственные ценности. Подразумевается по умолчанию, что культурный код аксиологичен и создает эталонную векторную направленность для развития культуры и формирования культурных ценностей (Красных, 2001: 19).

«Прецедентность является универсальной категорией прецедентного мышления, на которой строится современное гуманитарное и общественное знание» (Голубева, 2022: 89). Использование прецедента чаще всего подчиняется определенному алгоритму: ситуация применения прецедентного феномена – «призыв» мыслеобраза – построение собственного высказывания с прецедентом. Ассоциативный «призыв» осуществляется из того арсенала морфем и лексем, который ограничен лишь лексиконом и уровнем культуры.

«Прецедентные единицы „вступают в игру“, заставляя „оживать“ репрезентируемое ими событие, которое активизируется в сознании слушателя» (Голубева, 2022: 93). Следует обратить внимание на то, что и личностные, и коллективные ассоциативные призывы базируются на познавательной деятельности. Традиционные (коллективные) прецеденты – результат привычного, обыденного понимания, которое опирается на когнитивные модели, как правило, транслируемые вербально.

По мнению Д.Б. Гудкова «статусом прецедентных обладают те индивидуальное имена, которые входят в когнитивную базу» (Гудков, 2003: 187). «Прецедентное имя – единица языкового сознания, воплощенная в форме сложного знака культуры и лингвокультуры» (Янь, 2022: 36). Устойчивое понимание прецедентных имен очевидно большинству представителей языковой культурной среды. Представляемый образ сформирован этнически обусловленным суждением о культурном предмете, принадлежащем этому лингвокультурному сообществу. Его высокая узнаваемость в культурной среде говорит о лингводидактическом потенциале.

По мнению специалистов, «изучение этой темы требует не рассмотрения списков на отдельно взятом уровне владения РКИ, а системного подхода», поскольку «без анализа достаточного числа прецедентных имен, высказываний, текстов представитель иной культуры не сможет понять ни мотивации поведения героев литературных произведений (а также героев фильмов и спектаклей), ни реакции носителей русского языка в тех или иных ситуациях» (Андрюшина, 2011: 651).

В современной методике преподавания РКИ изучение прецедентных феноменов не систематизировано, между тем как «это возможный путь и ключ к раскрытию фрагмента национального культурного пространства» (Янь, 2022: 40). Предъявление данных языковых единиц рекомендуется на продвинутом

этапе обучения, когда у иностранных учащихся уже есть определенные знания, а также имеется достаточный лексический минимум. На начальном этапе иностранные студенты встречаются с прецедентными именами, однако они не догадываются об их дополнительном значении, связи в сознании носителей языка с определенным образом. В это время они знакомятся с ними как с известными личностями или героями произведений, дополнительный лингвокультурологический комментарий не дается. Например, в учебнике русского языка В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых «Дорога в Россию» (базовый уровень)¹ встречается текст про известного ученого Михаила Васильевича Ломоносова, имя которого стало прецедентным для носителей языка, связано с образом очень умного человека. Здесь же присутствует информация о великом русском писателе А.С. Пушкине, прецедентное значение имени которого ассоциируется с определенным типом внешности. Кроме того, на страницах учебных пособий по русскому языку как иностранному² нередко можно встретить прецедентные имена сказочных героев, среди которых Снегурочка, Красная шапочка, Чебурашка и др.

В процессе обучения русскому языку иностранцев преподаватели используют дополнительные аутентичные материалы, такие как видеофрагменты, презентации, аудиоматериалы и т. д., где также можно встретить прецедентные феномены. Например, популярный и известный иностранным учащимся мультфильм «Маша и Медведь» содержит прецедентные имена *Маша* и *Медведь*, которые в сознании носителя языка соотносятся с крепкой отеческой и терпеливой дружбой Медведя по отношению к озорной маленькой девочке Маше.

Высокая узнаваемость прецедентного имени среди носителей языка той или иной лингвокультуры обусловила актуальность изучения данной языковой единицы в аспекте обучения иностранному языку, где значительное внимание уделяется формированию лингвокультурологической компетенции. Однако лингводидактический потенциал прецедентного имени в рамках рассматриваемой темы нуждается в изучении с точки зрения особенностей восприятия как в виде текстового материала, так и мемов, получивших широкое распространение в сети Интернет.

Цель исследования – изучение особенностей восприятия прецедентного имени в русскоязычном дискурсе иностранных студентов гуманитарных специальностей.

Материалы и методы

Материалы исследования составили адаптированные и неадаптированные тексты, мемы из сети Интернет с прецедентными именами. Характер исследуемого материала обусловил применение метода сплошной выборки. Анализ

¹ Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию (базовый уровень). 4-е изд. М. : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2009. 256 с.

² Антошкина О.Б. Россия – моя любовь : учебник русского языка для иностранных учащихся (элементарный уровень). М. : Учебный центр русского языка Московского государственного университета, 2020. 226 с.; Долматова О., Новачац Е. Точка Ру. 3-е изд. М. : Бюлер О.А., 2019. 152 с.

сайтов с прецедентными именами позволил выделить ряд высокоузнаваемых языковых единиц из литературных произведений и кинофильмов. При этом за основу поиска было взято несколько прецедентных сказочных имени, которые имеют аналоги в других лингвокультурах (например, Буратино – Пиноккио).

Дальнейшая работа предполагала исследование результатов их поискового запроса в СМИ в сети Интернет. Выбор мемов с прецедентными именами осуществлялся на основе анализа результатов запроса изображения с популярными мемами в поисковой системе Google.

Предмет анализа составили преимущественно общеизвестные, культурно значимые прецедентные имена из русских народных и авторских сказок (11 единиц), европейских авторских сказок (12 единиц), прецедентные имена, отсылающие к героям литературных произведений (10 единиц), историческим деятелям (2 единицы), кинофильмам (3 единицы), мультипликационным фильмам (2 единицы).

Отобранные материалы составили основу для разработки заданий по работе с прецедентами с целью последующего описательного, контекстологического, семантического анализов результатов их выполнения. Всего было предложено семь заданий на распознавание и соотнесение прецедентных имен с их характеристиками, источниками в художественном, публицистическом и учебном текстах.

Участниками исследования стали с иностранные студенты филологического факультета Российского университета дружбы народов из Индии, Беларуси, Молдовы, Узбекистана, Иордании, Казахстана, Китая, Венесуэлы и Сенегала. Всего в исследовании приняли участие 40 человек.

Результаты

В качестве индикатора привлекательности прецедентного имени в обучении русскому языку является его высокая узнаваемость, лингвокультурологический потенциал, отсылка к значимым для носителей языка источникам, возможность соотнесения с соответствующим прецедентом из родной лингвокультуры.

По результатам выполнения заданий можно отметить достаточно высокую узнаваемость иностранными студентами прецедентных имен из сети Интернет в сравнении с персоналиями из художественных произведений и знаковыми историческими личностями.

Полученный в результате проведенного исследования материал демонстрирует сравнительно высокую языковую догадку при восприятии прецедентного имени в иностранной аудитории. Даже в том случае, когда понимание его значения вызывало значительные трудности, происходило правильное отнесение имени к прецедентам, обусловленное контекстом. В ряде случаев встречались ситуации, когда для распознавания значения прецедентного имени не требовалась связь с текстовым первоисточником. При этом оно не лишалось своего статуса, поскольку в таких ситуациях было значимо национальное предопределенное представление.

Наиболее удачные условия толкования прецедентных феноменов складываются в случае максимального совпадения авторского смысла с извле-

ченным значением в процессе восприятия. Следует помнить, что любой образ может нести несколько отличных друг от друга картин мира, сформированных различными культурами и менталитетом персоны. Для успешного усвоения изучаемого языка необходимо формирование правильных лингвокультурных когнитивных схем.

Исследование показало, что иностранные студенты в ряде случаев могут воспринимать прецедентные имена с опорой на контекст без дополнительного комментария преподавателя. Такие имена, как Лягушка-путешественница, Спящая красавица, Незнайка были успешно семантизированы студентами гуманитарных специальностей с опорой на лексическое значение, которое находится на поверхности и может быть легко понято.

При использовании прецедентного имени на занятиях по русскому языку как иностранному преподавателю необходимо не просто вводить его в учебный материал, но и давать соответствующий лингвокультурологический комментарий. Это делается для того, чтобы в будущем иностранцы знали все компоненты прецедентности и могли грамотно использовать их в своей речи.

Изучение в иностранной аудитории прецедентных феноменов, в частности прецедентного имени, предотвращает ошибки в коммуникации, недопонимания, помогает в освоении русского языка и культуры, страноведческой информации. Такие знания позволяют сформировать русскоязычную картину мира.

Обсуждение

Для исследования восприятия прецедентных имени иностранными студентами было составлено семь заданий, на основе которых осуществлялся учебный дискурс. Рассмотрим их подробно.

В первом задании студенты должны были определить прецедентное имя в одном из двух предложенных текстов, прецедентность которого была задана контекстом с описанием характерной для данного прецедента внешности. Оба текста были взяты из сказки Л.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». В качестве примера приведем отрывок из одного текста:

– Ну нет, я еще только начал.

– В таком случае, ее зовут **Мальвина, или девочка с голубыми волосами.**

– Ха-ха-ха! – опять покатился Арлекин и отпустил Пьеро три подзатыльника. – *Послушайте, почтеннейшая публика... Да разве бывают девочки с голубыми волосами?*³

Результаты выполнения первого задания показали, что 27 % студентов смогли верно найти текст с прецедентным именем *Мальвина*. На прецедентное имя *Арлекин* указали 23 %, что в какой-то степени оправдано, так как Арлекин может являться прецедентом, но в предложенном тексте данную характеристику имя не несет. И 50 % студентов не смогли распознать данное прецедентное имя. Также следует отметить, что некоторые опрошенные затруднялись ответить, пропуская задание.

³ Толстой Л.Н. Приключения Буратино, или Золотой Ключик. М. : Малыш, 2020. 128 с.

Второе задание было направлено на работу с публицистическими текстами. Студентам необходимо было прочитать отрывки из газет («Аргументы и факты»⁴, «Коммерсантъ»⁵, «Известия»⁶), где упоминались прецеденты. Найти их и определить источник прецедентных имен. Приведем в качестве примера отобранные отрывки из газет:

1. *Есть ли у нас сегодня свои **Кутузовы, Суворовы**, которые за Россию готовы отдать жизнь? – Есть. Но какой парадокс. У нас если человек патриот, ему сразу прилипают клички «националист», «шовинист»⁷.*

2. *Некоторые представляют, что губернатор – это некий **Буратино**, на которого можно повлиять, как-то его подточить под свои интересы, подрихтовать⁸.*

3. *Мэнсон уже давно мимимишечный хороший **Чебурашка**... Задержка интеллектуального развития налицо⁹.*

По результатам выполнения второго задания нами были получены следующие данные: большинство (69 %) правильно указали прецеденты, но не все из них указали источники. Прецедентное имя *Чебурашка* верно определили 65 %. Это говорит о том, что данный персонаж достаточно известен в разных странах, его распознают даже те студенты, у которых уровень владения русским языком невысок. Не менее популярным именем является Буратино. Его смогли узнать 51 % студентов. Также были такие ответы, как: «Мэнсон», «в данных текста только одно прецедентное имя – Буратино», «Россия» и др.

Третье задание звучало следующим образом: *Прочитайте диалог. Найдите прецедентное имя. Дайте его описание.* При помощи данного задания проверялось умение студентов не только находить прецедентное имя в диалоге, но и определять его значение по контексту. Приведем в качестве примера фрагмент диалога:

– *Вау, как здорово! Я бы с удовольствием сходила на твою экскурсию. А я переехала в новую квартиру, поэтому мне пришлось устроиться на новую работу. Теперь я фитнес-тренер в спортивном зале. Каждый день у меня множество тренировок, свободного времени почти нет. Я даже до сих пор не разобрала вещи после переезда.*

– *Даа, я вижу, что ты стала совсем **Дюймовочкой**, так похудела... Сразу видно, что ты тратишь много времени на тренировки. Если хочешь, то я помогу тебе разобрать вещи в новом доме.*

– *Ой, это просто отлично. Я буду очень тебе благодарна! Ты сможешь прийти ко мне в пятницу вечером?*

⁴ Аргументы и факты : официальный сайт. URL : <https://aif.ru>

⁵ Коммерсантъ : официальный сайт. URL : <https://www.kommersant.ru>

⁶ Известия : официальный сайт. URL : <https://iz.ru>

⁷ Глазунов И. Грядет тоталитарная демократия? // Аргументы и факты. 2006, 8 февраля. № 6. URL: <https://archive.aif.ru/archive/1647358> (дата обращения: 15.05.2023).

⁸ Перцев А. Область ограниченного примирения: как характер мурманского губернатора перевернул региональную политику // Коммерсантъ. 2017, 26 декабря. № 241. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3507750> (дата обращения: 15.05.2023).

⁹ Мальцев И. Враг общества // Известия. 2014, 29 июня. URL: <https://iz.ru/news/573150> (дата обращения: 15.05.2023).

Анализ результатов выполнения третьего задания показал, что 65 % студентов дали правильный ответ – Дюймовочка. Несколько учащихся неправильно указали на прецедентность имени Полина, из чего мы можем сделать вывод, что они не понимают разницы между именами с прецедентной окраской и без.

В четвертом задании студентам необходимо было ознакомиться с мемами, содержащими прецедентные имена, найти прецедентный феномен и составить собственные диалоги или высказывания с ним (рис. 1–3).

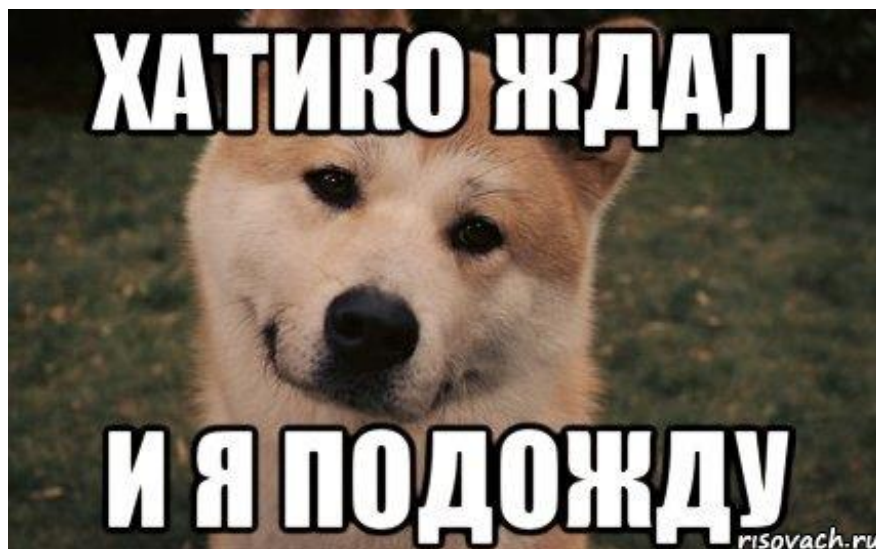


Рис. 1. Мем по фильму «Хатико»

Источник: https://pikabu.ru/story/kak_ya_otkryival_ip_v_polshe_6065530 (дата обращения: 16.05.2023).

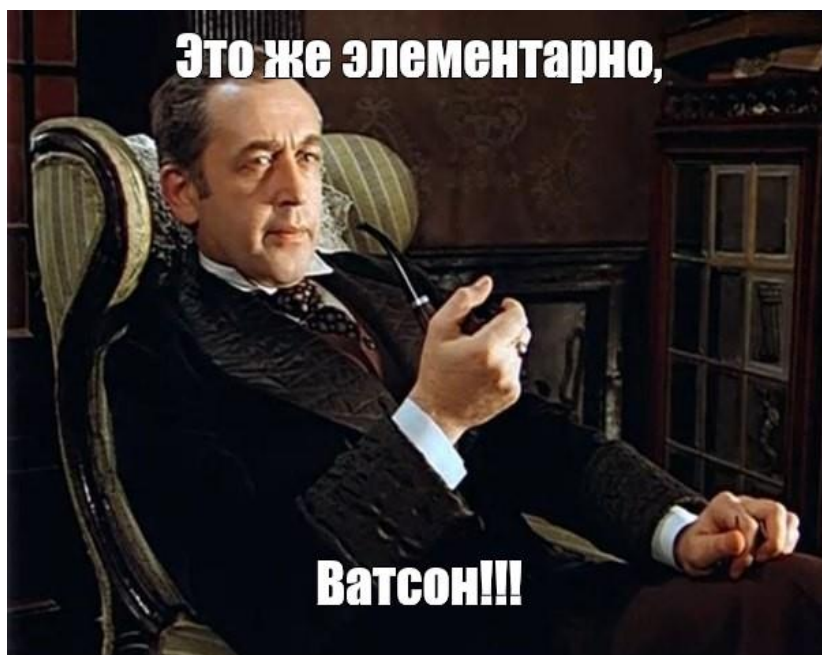


Рис. 2. Мем по фильму «Приключения Шерлока Холмса и доктора Ватсона»

Источник: <https://vk.com/amfet1> (дата обращения: 16.05.2023).

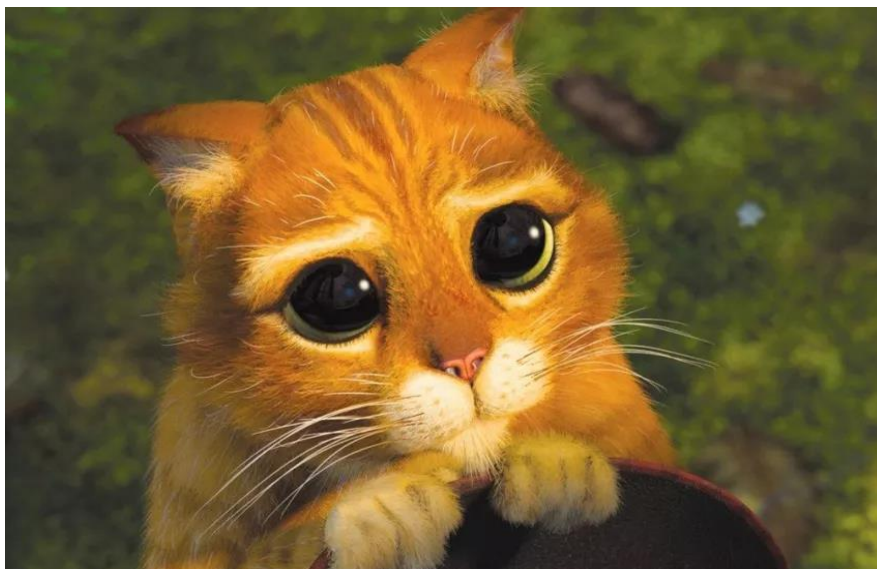


Рис. 3. Мем по анимационному фильму «Шрек»

Источник: <https://www.meme-arsenal.com/create/chose?type=all&tag=шрек> (дата обращения: 16.05.2023).

Приведем пример диалога, составленного студентом из Индии:

– Прости, я опаздываю, буду через 10 минут.

– Хорошо, ничего страшного, я подожду, Хатико ждал, и я тоже подожду.

Выполняя четвертое задание, все студенты верно распознали прецедентное имя *Хатико* и даже указали на то, что оно ассоциируется с ожиданием и верностью, но при этом меньше половины (40 %) составили диалоги, где корректно было употреблено прецедентное имя *Хатико*.

Прецедентное имя *Шерлок Холмс* было известно большей половине учащихся (72 %). Интересно отметить, что распознавание произошло с опорой на прецедентное высказывание «*Это же элементарно, Ватсон!*». Опрос показал, что часть опрошенных не знают в роли Шерлока Холмса российского актера В.Б. Ливанова (1980 г.), представленного в меме. Образ известного сыщика из детектива А.К. Дойля ассоциируется у большинства студентов с образом актера Бенедикта Камбербэтча из британской версии сериала (2010 г.). По мнению трех студентов высказывание из мема принадлежит Шерлоку Холмсу в исполнении американского актера Роберта Дауни – младшего (2009 г.).

Мем с прецедентным именем *Кот в сапогах* не распознала большая часть представителей азиатских стран. Не смотрели данный анимационный фильм, но довольно часто видели кота с большими глазами в интернете 30 % студентов, поэтому для них не было трудностью составить диалог с прецедентным именем. Результаты данного задания позволили сделать вывод, что иностранные студенты легче распознают и понимают прецедентные имена, которые получили известность благодаря сети Интернет, с большим интересом выполняют задания с ними. Это связано с тем, что иностранные студенты хорошо ориентируются в глобальной сети, поэтому прецеденты из интернета иностранцам известны и более понятны.

Студентам в пятом задании необходимо было понять значение и определить источник следующих прецедентных имен:

- Борменталь Иван
- Башмачкин Акакий Акакиевич
- Чацкий Александр
- Ларина Татьяна
- Раскольников Родион
- Чичиков
- Головлёв Иудушка
- Каренина Анна
- Швондер
- Митрофан

Интересно отметить, что на данное задание правильно или частично правильно ответили только пять человек (12,5 %). Все прецеденты были взяты из художественных текстов, что еще раз подтверждает наше мнение о недостаточном знакомстве иностранных студентов с русской художественной литературой в наши дни.

Шестое задание звучало следующим образом: соедините характеристики с прецедентными именами. Приведем пример фрагмента данного задания:

1. Черепаха Тортила
2. Карабас Барабас
3. Артемон
4. Лиса Алиса
5. Буратино
6. Колобок
7. Мальвина
8. Лягушка-путешественница
9. Спящая красавица
10. Незнайка

- А. Человек, который очень много спит, может уснуть в любом месте
- Б. Хитрый человек
- В. Медленный человек
- Г. Человек с яркими волосами
- Д. Человек, который много путешествует, часто меняет место жительства
- Е. Злобный человек
- Ж. Добросовестный, честный человек
- З. Простодушный человек
- И. Глупый человек
- К. Человек с лишним весом. Человек, который обьелся

Результаты выполнения шестого задания показали, что Спящую красавицу узнали 60 % студентов. Данное прецедентное имя обычно не вызывает трудностей, ведь учащиеся могут интуитивно понять характеристику по самому имени. Лису Алису корректно восприняло большинство (55 %). Черепаха Тортила была верно соотнесена с характеристикой «медленный человек» пятнадцатью студентами (37,5 %). Лягушка-путешественница не вызвала трудностей у иностранцев, все дали верный ответ, соотнеся ее с человеком, который много путешествует. Наибольшую проблему вызвало прецедентное

имя Буратино. Как показывают первые задания, иностранные учащие достаточно легко распознают его, но не понимают. С доверчивым человеком, которого легко обмануть, Буратино соотнесли 12 % студентов.

В заключительном задании студентам надо было соотнести сказочные прецедентные имена с областью их происхождения: русские народные сказки, авторские русские сказки, европейские авторские сказки. Приведем в качестве примера фрагмент задания:

1. Черепаха Тортилла
2. Карабас Барабас
3. Артемон
4. Лиса Алиса
5. Буратино
6. Колобок
7. Мальвина
8. Лягушка-путешественница
9. Спящая красавица
10. Незнайка

А. Русская народная сказка

Б. Русская авторская сказка

В. Европейская авторская сказка

Результаты анализа последнего задания показали, что студенты из Китая затруднялись в различении русских и европейских прецедентных имен и определении источника прецедента. Китайская культура достаточно сильно отличается от русской и европейской культур, особенно это суждение справедливо применительно к имени собственному. Например, в Китае многие знают сюжет сказки «Золушка», где главной героиней является девушка по имени Есянь (灰姑娘 перевод от слов *зола* и *девушка*). Однако у студентов при восприятии русского и европейского вариантов имен Золушка и Cinderella, также образованных от слова *зола*, соответствующие ассоциации с китайским именем не возникло. По нашему мнению, возможной причиной является отсутствие русского слова *зола* и английского *cinder* в лексическом минимуме уровня В2.

Также стоит отметить, что все студенты смогли верно определить источник прецедентного имени *Спящая красавица*, что логично, ведь данный прецедент имеет большое количество разных вариаций (в фильмах, мультипликационных фильмах, мемах и т. д.). Некоторые студенты не знали, что источник данного прецедентного имени сказка, но безошибочно сказали, что это европейский источник.

Заключение

Несмотря на богатство и разнообразие понятий и суждений, присущих конкретному этнокультурному сообществу, центральное, базовое понятие всегда остается надындивидуальным, с общедоступным и понятным характером суждения, в которое входят опыт поколений, а также осведомленность о широко знакомых и популярных в данной среде феноменах.

Прецедентное имя в аспекте преподавания русского языка как иностранного несомненно обладает лингвокультурологическим потенциалом, способ-

ствуется формированию лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов, позволяет глубже понять русский менталитет. Неумение вычлени из текста прецедентное имя или его дешифровать может привести к коммуникативной неудаче.

Обобщая все вышесказанное, подчеркнем, что прецедентные феномены и их разновидность – прецедентные имена на занятиях по русскому языку как иностранному способствуют изучению русской культуры, погружению в культурную среду. Для полноценной разработки методики преподавания РКИ с использованием прецедентов необходимы дальнейшие исследования данной проблематики и более глубокая разработка принципов подачи прецедентных имен на уроке русского языка как иностранного.

Важным представляется включение в учебные материалы для иностранных студентов гуманитарных специальностей образов и их контекстов, которые доминируют в лингвокультурной среде носителей языка, с соответствующим лингвокультурологическим комментарием, что позволит получить образ, не противоречащий когнитивной структуре, сформированной в иной культурной среде.

В процессе преподавания следует помнить о том, что для любой личности наиболее значимы те когнитивные образы и их интерпретации, которые были сформированы на более ранних этапах в родной культурной среде. Это вносит ясность в понимание трудностей правильной интерпретации прецедентного феномена. При этом толкование художественных образов предполагает наличие последовательности взаимозависимых когнитивных образов и их смыслов.

Проведенное исследование показало достаточное высокий интерес иностранных студентов к изучению прецедентных имен русской лингвокультуры.

Список литературы

- Андрюшина Н.П.* Лексические минимумы по русскому языку как иностранному : проблема отбора лексических и фразеологических единиц // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3 (33). С. 648–652.
- Бархударов С.Г.* О некоторых лингвистических проблемах, связанных с обучением русскому языку нерусских // Русский язык в национальной школе. 1958. № 3. С. 9–17.
- Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г.* Большой словарь крылатых слов русского языка. М. : Русские словари, 2000. 622 с.
- Голубева Н.А.* Прецедентность в парадигматике и синтагматике (на примере сравнений немецкого языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 1. С. 85–101.
- Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 286 с.
- Красных В.В.* «Свой» среди «чужих» : миф или реальность. М. : Гнозис, 2003. 375 с.
- Красных В.В.* Коды и эталоны культуры // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей. М. : МАКС Пресс, 2001. № 19. С. 5–20.
- Маслова В.А.* Русский язык как культуросозидающий фактор : взгляд сквозь призму лингвокультурологии // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве : сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной (Москва, 28–29 октября 2020 г.). М. : РУДН, 2020. С. 33–34.
- Пугачев И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М. : РУДН, 2011. 284 с.

- Слышкин Г.Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М. : Академия, 2000. 288 с.
- Стрельчук Е.Н., Безрукова К.С. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 225–234. <http://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-22>
- Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М. : Либроком, 2009. 368 с.
- Ушакова Э.Б. Особенности преподавания прецедентных имен в иноязычной аудитории (на примере русского и английского языков) // Наука и школа. 2016. № 3. С. 138–143.
- Чудинова А.Р. Формирование ценностного отношения к русскому языку в старших классах в процессе дискуссии // Филологический класс. 2016. № 3 (45). С. 21–23. <https://doi.org/10.26710/fk16-03-03>
- Янь К. Прецедентное имя В.И. Ленин в русском культурном пространстве // Русистика. 2022. Т. 20. № 1. С. 35–51. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-35-51>
- Riabykh E.B. Schöpfung, verständnisund erkennenderindividuellen autorenmetapher im rahmen des künstlerischen diskurses // Questions of Cognitive Linguistics. 2021. No. 4. Pp. 90–98. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2021-4-90-98>

Сведения об авторах:

Сарычева Мария Романовна, аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, прецедентные феномены, обучение с помощью интерактивных технологий. ORCID: 0009-0007-7500-6190. E-mail: sarycheva-mr@rudn.ru

Дерябина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: практическая фонетика, формирование фонетических навыков при изучении русского языка как иностранного в условиях цифровизации образовательного пространства, методика преподавания русского языка как иностранного, электронная лингводидактика в преподавании русского языка как иностранного. ORCID: 0000-0002-5415-5433. E-mail: deryabina-sa@rudn.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-356-369


EDN: TRMEOF

Research article

Foreign humanitarian students' perception of a precedent name in the Russian discourse

Maria R. Sarycheva  , Svetlana A. Derybina 

RUDN University, Moscow, Russian Federation

 sarycheva-mr@rudn.ru

Abstract. The high recognizability of the precedent names among the native speakers of a particular linguistic culture has led to the relevance of studying these linguistic units in the aspect of foreign language teaching, where considerable attention is paid to the formation of linguistic-cultural competence. The aim of the work is to study the peculiarities of precedent name perception in the Russian language discourse by humanitarian foreign students.

The materials of the research included adapted and original texts, Internet memes with precedent names. The subject of analysis was precedent names from literary works and movies. The nature of the material under study necessitated the use of the continuous sampling method. Twenty-seven precedent names from fiction and journalistic texts, from Internet memes were used. Further processing of the obtained results was carried out with the help of descriptive, contextual and semantic analyses. A total of seven tasks were offered to recognize precedent names in fiction, journalistic and educational texts and to correlate the precedent names with their characteristics and sources. It was proved that the indicator of the attractiveness of precedent names in Russian language teaching is the interest of foreigners in characters that are highly recognizable by native speakers, the reference to sources significant for native speakers, and the possibility to correlate them with the precedents from their native linguistic culture. The authors describe the specifics of selecting significant precedents for native speakers of a particular linguistic culture and suggest compiling a linguistic-cultural commentary on the language units studied, considering the realities of the country of the language under study. Moreover, the high interest of foreign students to the memes containing precedents shows the research perspective in terms of defining the principles of selecting the precedents and developing appropriate methodological recommendations.

Keywords: Russian as a foreign language, precedent phenomena, Russian-language academic discourse

Article history: received 05.01.2023; accepted 11.04.2023.

For citation: Sarycheva, M.R., & Derybina, S.A. (2023). Foreign humanitarian students' perception of a precedent name in the Russian discourse. *Russian Language Studies*, 21(3), 356–369. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-356-369>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-370-386

EDN: TUOUEO

Научная статья

Комплексная диагностика уровня владения русским языком обучающихся в полиэтнических классах РФ

Е.А. Хамраева¹, Н.И. Кытина², Е.В. Болмазова³

¹Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

²Информационно-методический центр, Домодедово, Российская Федерация

³Управление образования Администрации городского округа Домодедово,

Домодедово, Российская Федерация

 Elizaveta.hamraeva@gmail.com

Аннотация. Важнейшим инструментом адаптации и интеграции детей-инофонов в российское образовательное пространство является русский язык. В современной российской школе острым вопросом становится оценка уровня владения русским языком детьми-инофонами, поскольку в ситуации сформированной миграции отсутствует общий институциональный комплекс для диагностики языковых и речевых умений детей. Данное обстоятельство определило инструменты разработки и реализации комплексной диагностики, направленной на определение языковых умений и уровня речевой компетенции не только детей-инофонов, но и всех обучающихся в образовательных учреждениях городского округа Домодедово (Московская область). Цель исследования состояла в определении общеобразовательных и методических требований, предъявляемых к учащемуся-инофону в российской школе, и создании эффективного инструмента диагностики языковых и социокультурных компетенций данной категории учащихся. Представлена исследовательская разработка диагностических процедур, направленных на определение уровней владения русской речью среди обучающихся 5–9-х классов полиэтнического состава городского округа Домодедово, а также полученные результаты. Применялись методы педагогического наблюдения, диагностического тестирования, экспертной оценки и количественной обработки полученных данных. В диагностике приняли участие 1248 учащихся школ городского округа Домодедово. Тестирование проходило в электронном формате, что позволило получить и обработать результаты в максимально короткие сроки. Методологической основой для проведения исследования и разработки материалов тестирования послужило пособие Е.А. Хамраевой «Лингводидактическая диагностика» (серия «Русская школа»), которое включает тесты для детей 6–14 лет, составленные на основе метапредметного подхода. Перспективы исследования заключаются в создании контентной базы для формирования учителем индивидуальных образовательных траекторий, выстроенных с опорой на принципы дифференцированного обучения, что будет способствовать успешному освоению обучающимися учебных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС в условиях современной поликультурной школы.

Ключевые слова: полиэтническая школа, дети-инофоны, интеграция, социокультурная адаптация, поликультурная среда, русский язык

© Хамраева Е.А., Кытина Н.И., Болмазова Е.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 12.12.2022; принята к печати 18.03.2023.

Для цитирования: Хамраева Е.А., Кытина Н.И., Болмазова Е.В. Комплексная диагностика уровня владения русским языком обучающихся в полиэтнических классах РФ // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 370–386. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-370-386>

Введение

В результате возникших миграционных процессов последних лет в различных образовательных организациях Российской Федерации стали обучаться дети, не владеющие либо частично владеющие русским языком. Многие обучающиеся-инофоны испытывают серьезные трудности как при овладении русской речью, так и при освоении содержания предметов в процессе обучения на русском языке – государственном языке Российской Федерации¹. Проблема обучения таких детей в российской школе сегодня становится необычайно актуальной, но вопросы их социолингвистической адаптации звучат еще острее.

В настоящее время обозначенные проблемы и вопросы находятся в фокусе внимания правительства РФ, которому по итогам заседания Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям 30 марта 2021 г. от 19 мая 2021 г. № Пр-831 был дан ряд поручений по разработке комплексной системы выявления и диагностики особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан, организации психолого-педагогического сопровождения обучения и адаптации. Вместе с тем в образовательных учреждениях необходима реализация многих механизмов дополнительной языковой адаптации для освоения образовательных программ².

Следует отметить, что изучение вопросов включения иноязычных детей в общее пространство школы интересовало российских ученых еще в начале прошлого столетия. Как правило, в те годы создавались специальные школьные курсы и программы языковой интеграции для детей, проживающих в республиках СССР, поскольку владение русским языком было необходимо для обучения и межнациональной коммуникации. Одновременно с этим возникали вопросы адаптации детей к новым реалиям. Сегодня особо важны новые социокультурные решения, нацеленные на общую работу с полиэтническим составом класса, требующие применения современных технологий обучения и диагностики, свидетельствующих о сформированности социокультурных умений в коллективе.

Еще в начале XX в. Л.С. Выготский поставил вопрос о том, что «развитие речи и мышления детей зависит от культурного окружения, в котором они живут» (Выготский, 1934). Его современник Л.В. Щерба акцентировал внимание на важности индивидуального подхода к каждому ученику, учитывая его возраст, предыдущий опыт изучения языка и индивидуальные

¹ Конституция РФ, ст. 68, п. 1, 2. URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/3ed9a4d68072c2f9d74767edb4d4d2ea1defbe9f/ (дата обращения : 08.05.2023).

² Перечень поручений по итогам заседания Совета по межнациональным отношениям. URL : <http://kremlin.ru/events/president/news/65252> (дата обращения : 08.05.2023).

особенности восприятия. «Наша задача – не заполнить голову ребенка чужеродными знаниями, а обеспечить ему возможность выразить свои мысли и чувства на иностранном языке так же свободно, как и на родном языке» (Щерба, 1947).

Многие зарубежные исследователи также существенно обогатили теорию лингвистической и социокультурной адаптации учащихся в школьном возрасте. Так, например, Л. Розетти провел исследование по оценке уровня владения итальянским языком детей-инофонов, живущих в Швейцарии. Он выявил, что дети, начавшие изучение языка раньше и имеющие большой опыт общения на итальянском языке, имели более высокий уровень языковой компетенции (Rosetti, 1990). Ф. Туберген проводил тестирование различных аспектов языка и выявил то обстоятельство, что уровень владения языком зависит от многих факторов, таких, как возраст приезда, продолжительность пребывания, контакт с носителями языка и использование языка в повседневной жизни (Tubergen, 2010). Последующие исследования, проведенные немецкими учеными И. Исфордингом, А.М. Данцером, К. Фейербаумом, М. Пиопинюком, свидетельствуют о том, что уровень владения немецким языком у детей-инофонов в Германии зависит от возраста, длительности пребывания в стране, языковой среды в семье и особенностей обучения в школе (Isphording, 2015; Danzer et al., 2022).

Вопрос диагностики уровня владения языком страны пребывания детей-инофонов сегодня по-прежнему остро интересует ученых-лингвистов из разных стран. Изучение не только этих вопросов, но и проблем адаптации детей-инофонов получило развитие в современной российской науке. Так, Е.А. Быстрова считает, что одной из основных проблем при обучении детей-инофонов русскому языку в российской школе является отсутствие первоначальных знаний у учеников, а также недостаточная подготовка учителей. «Необходимо учитывать, что язык – это не только система грамматики и лексики, но и культурная среда, история, обычаи и традиции народа. Поэтому важно, чтобы ученики понимали не только языковые структуры, но и контекст, в котором они используются»³.

Российская школа имеет достаточный опыт работы с детьми-инофонами, в котором исходит из позиции необходимости социокультурной и социолингвистической адаптации обучающихся: «использование игр и интерактивных методов обучения помогает детям лучше понимать и запоминать материал»⁴. В.М. Шаклеин и Н.В. Рыжова отмечают, что коммуникативный и дифференцированный подходы помогают детям-инофонам адаптироваться в российской школе⁵. Е.А. Хамраева предлагает решение проблемы адаптации детей-инофонов путем организации дополнительных уроков русского языка и проведения индивидуальных консультаций социальных педагогов

³ Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов. М. : Дрофа, 2007. 237 с.

⁴ Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как неродному : учебное пособие. М. : Русайнс, 2015. 160 с.

⁵ Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским : учебное пособие. М. : РУДН, 2008. 258 с.

и психологов, а также дополнительных мероприятий для лучшего понимания культуры и традиций России (Хамраева, 2009).

Работы российских ученых направлены на создание системы анализа и оценки уровня владения русским языком у детей-инофонов, на выявление их особенностей при изучении русского языка в сравнении с детьми, для которых русский язык является родным, а также на разработку методов и подходов к обучению русскому языку. Однако проблемы, возникающие при изучении русского языка в полиэтническом окружении, часто связаны с затруднениями не только социокультурного характера, но и со сферами формирования речевого аппарата или собственно грамматической структуры русского языка. В связи с этим были предложены универсальные подходы к обучению русскому языку детей-инофонов, включая активное использование визуальных и звуковых материалов и описание параметров индивидуализации обучения⁶ (Хамраева и др., 2020; Каленкова, Феоктистова, 2009; Гагарина и др., 2015; Балыхина и др., 2010; Криворучко, Царалунга, 2021).

Несмотря на все проведенные исследования, вопрос диагностики уровня владения русским языком у детей, для которых русский язык не является родным, до сих пор не решен. На данный момент отсутствует и общепринятая методика диагностики, а опубликованные результаты диагностических мероприятий в разных педагогических условиях имеют фрагментарный характер.

Идея, которая является ключевой для нашего исследования, заключается в понимании того факта, что формирование речевых умений в условиях полиэтнического класса – это особый и важный для всех участников образовательного пространства процесс. Русский язык для детей-инофонов должен быть усвоен не только как лингвистическая система, но и как средство общения в устной и письменной формах. Первоочередной задачей учителя, таким образом, является обучение речевой деятельности на русском языке (Криворучко, Царалунга, 2021). Практической целью овладения русской речью детьми-инофонами является приобретение ими речевых умений. Поскольку язык в процессе обучения является одновременно и целью, и средством обучения, то от овладения детьми-инофонами речевыми умениями, а следовательно, и русской речью, зависит в итоге успешность обучения в российской школе.

Современная российская школа не имеет отдельной единой сертифицированной системы диагностики уровней владения русским языком и русской речью для детей-инофонов, что приводит к трудностям в определении результатов освоения учебных программ. Однако для определения стандартизированных сертификационных показателей в данном исследовании применялась диагностическая шкала для зарубежных школьников, демонстрирующая уровень сформированности речевых умений обучающихся в русском языке, размещенная на сайте ЦМС Минпросвещения Российской Федерации⁷.

Данные показатели послужили основой эффективной организации диагностических замеров умений в овладении русской речью детьми, для кото-

⁶ Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Приглашение в Россию : элементарный практический курс русского языка : учебник : в 2 частях. М. : Русский язык. Курсы, 2007. Ч. 1. 287 с.

⁷ Российский учитель за рубежом. URL : <https://interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/sertifikaciya.php>

рых русский язык не является родным, поскольку позволили установить стартовый и итоговый уровни сформированности речевых умений обучающихся (Kytina, Khamraeva, 2021).

Цель исследования – разработка и реализация диагностических мер, направленных на выявление уровня владения русской речью обучающихся 5–9-х классов полиэтнического состава городского округа Домодедово (Московская область).

Материалы и методы

В рамках исследования применялись методы педагогического наблюдения, диагностического тестирования, экспертной оценки и количественной обработки полученных данных.

Материалами исследования послужило диагностическое тестирование учащихся-инофонов (1248 человек, из них 625 респондентов в возрасте 10–12 лет и 623 – в возрасте 13–14 лет), проведенное на базе образовательных учреждений городского округа Домодедово (Московская область), где, по данным предварительного статистического исследования, обучается наибольший процент детей, для которых русский язык не является родным. Аналитический этап лингводидактического тестирования проходил на базе образовательных учреждений городского округа Домодедово, а именно: МАОУ Домодедовская СОШ № 12, МОАУ Ямская СОШ, МАОУ Востряковский лицей № 1, МАОУ Белостолбовская СОШ, МАОУ Повединская СОШ.

Респонденты были разделены на две возрастные группы 10–12 лет и 13–14 лет. Авторы представленной диагностики при составлении тестовых материалов сформулировали общеучебные задачи, которые обучающиеся-инофоны могут решить только средствами русского языка.

Основой для разработки диагностических материалов исследования послужило дидактическое пособие Е.А. Хамраевой «Лингводидактическая диагностика. Русский язык» (Хамраева, 2020), поскольку оно содержит универсальный инструментарий, задания которого позволяют определить уровень владения русским языком у всех категорий обучающихся и одновременно с этим оценить качество работы школы в преподавании русского языка. Разработанные диагностические материалы соотносятся с психофизиологическими возможностями детей, уровнями их языкового и речевого развития. Материалы дидактического пособия могут быть использованы специалистами при разработке оценочных процедур как в ходе урока (вариативная часть), так и в рамках дополнительных и внеурочных занятий.

Результаты

Данное исследование позволило:

- выявить значительный процент детей-инофонов, обучающихся в образовательных учреждениях городского округа Домодедово (Московская область);
- предложить педагогический инструментарий, направленный на моделирование лингводидактического тестирования среди детей 10–12 лет и 13–14 лет в образовательных учреждениях городского округа Домодедово;

– на основе лингвокультурологического подхода провести диагностику сформированности речевых умений у обучающихся-инофонов в области чтения, аудирования, письма, говорения, а также лексики и грамматики;

– выявить основные речевые дефициты для определения векторов последующей работы с детьми-инофонами.

В целом результаты проведенной диагностики заключаются не только в определении общедидактических и методических требований, предъявляемых к учащемуся-инофону в российской школе, но и в создании эффективного инструментария формирования языковых, речевых и социокультурных умений у данной категории учащихся.

Обсуждение

Статистические данные по количеству учащихся-инофонов в школах городского округа Домодедово

Процесс обучения и воспитания обучающихся-инофонов в Российской Федерации происходит в условиях типовой общеобразовательной организации. Так, например, в городском округе Домодедово Московской области общее число обучающихся на начало 2021–2022 учебного года составило 27 472 человек. Среди них 2487 (9,05 %) – инофоны, приехавшие из других государств. Количество иностранных учащихся представлено на рис. 1.

Помимо иностранных учащихся, в школах городского округа Домодедово обучаются ученики, приехавшие из других регионов РФ. Количество учащихся-россиян в городском округе Домодедово, для которых русский язык не является родным, представлено на рис. 2.

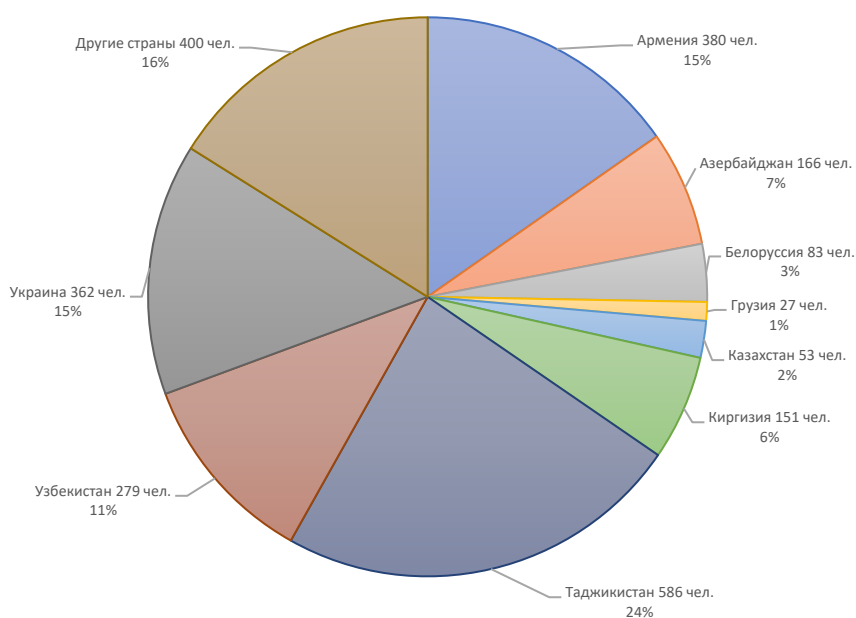


Рис. 1. Количество иностранных учащихся в школах городского округа Домодедово

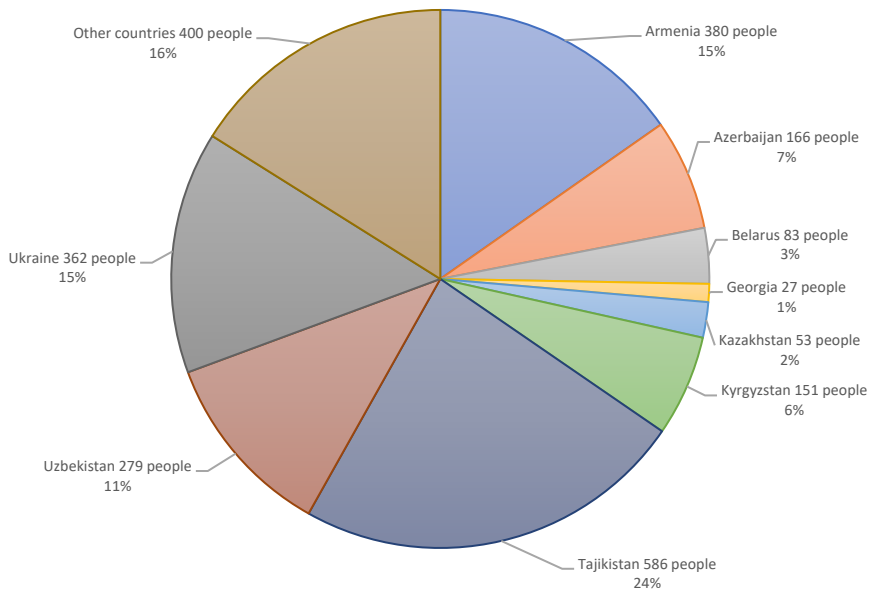


Figure 1. The number of foreign students in schools of Domodedovo city district

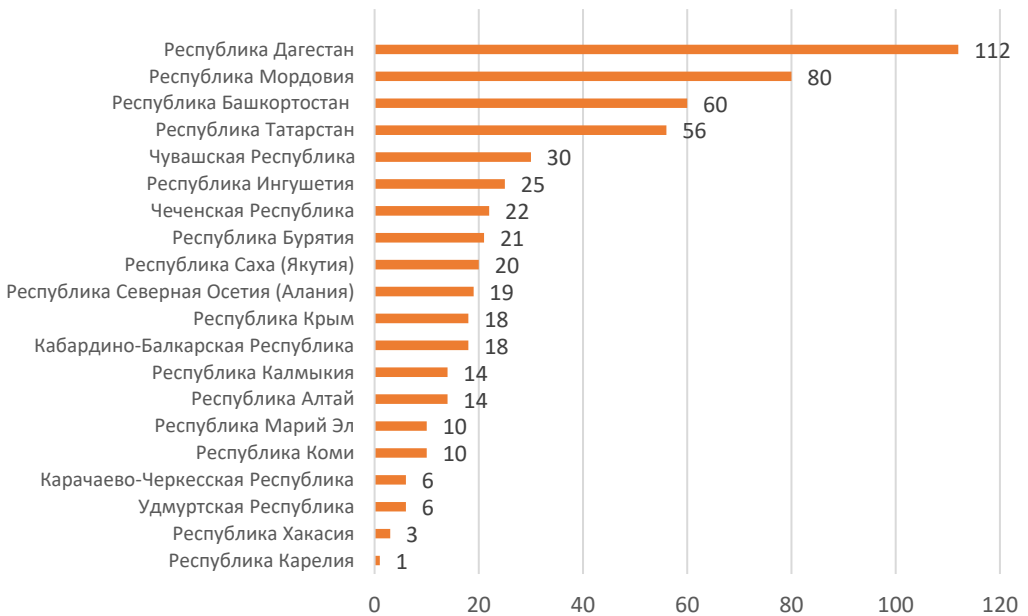


Рис. 2. Количество учащихся школ Домодедово из российских республик, для которых русский язык не является родным

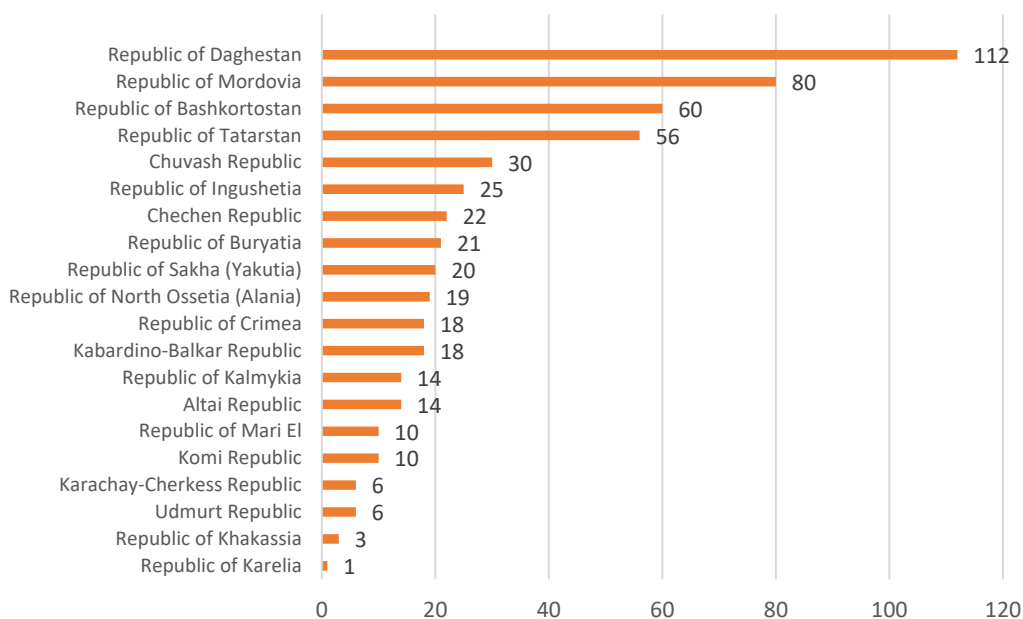


Figure 2. The number of Domodedovo city district schoolchildren from republics of Russia with Russian as a non-native language

Следует обратить внимание и на показатели распределенности детей-инофонов по образовательным организациям: в отдаленных сельских территориях, входящих в состав округа, количество может быть значительным, например: 60 % – МАОУ Белостолбовская СОШ, 40 % – МАОУ СОШ № 12, 50 % – Востряковский лицей № 1.

Достаточно много детей-инофонов и в городских школах, особенно в новых городских микрорайонах (МАОУ Домодедовская СОШ № 10, МАОУ Домодедовская СОШ № 7 с УИОП). Они составляют 15–20 % от общего контингента обучающихся данной школы.

Педагогический инструментарий при моделировании лингводидактического тестирования

Диагностические материалы нашего исследования подготовлены с учетом когнитивных и возрастных особенностей испытуемых: во всех видах диагностических материалов используется аудиовизуальное сопровождение заданий, выявляющее умения обучающихся-инофонов осмысливать и создавать тексты на втором языке, анализировать когнитивные и коммуникативные компоненты, творчески и осмысленно строить свою речь, осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей. Они характеризуются доступностью, гибкостью, возможностью индивидуального выбора времени и места работы с языковым материалом, комплексностью его овладения на уровне фонетики, лексики, грамматики.

Другим важным критерием для отбора материала и организации деятельности учителя в условиях полиэтнического класса российской школы стала возможность получения информации об учебно-познавательной компетенции обучаемых, осуществляемой в процессе педагогического наблюдения за учащимися-инофонами.

Работа по отбору текстовых материалов для анализа осуществлялась экспертной группой педагогов-предметников под руководством Муниципального методического объединения учителей русского языка и литературы городского округа Домодедово. Педагоги в своем выборе руководствовались принципами лингвокультурологического подхода как культурно-познавательного ресурса, что определило обращение к аутентичному материалу.

Итак, определение образовательных результатов для детей-инофонов основано на материалах лингвострановедения и применении для замеров речедейятельностных технологий (в сфере аудирования, говорения, слушания, письма). Авторы разработанных диагностических материалов предпочли использовать формат содержательности и открытости вопросов. Комплекс замеров включал в себя возможности целевого (смыслового чтения), тем самым определяя уровень владения данным умением, обозначая возможности использования запроса, обработки и применения информации в жизни.

Проведение диагностики определения уровня владения русским языком обучающихся полиэтнических классов российской школы

При определении лингвокультурологических компетенций учащихся-инофонов использовалась диагностическая процедура, которая состоит из 38 заданий для учащихся 10–12 лет и 32 – для учащихся 13–14 лет, составленных с учетом возрастных когнитивных способностей респондентов и имеющих целью выявить степень развития познавательных процессов ребенка, объем словарного запаса тестируемого, уровень развития связной речи, возможностей речевого слуха, грамматической компетентности. Все вопросы диагностики распределены по видам речевой деятельности.

Диагностика сформированности навыков чтения. Первая группа вопросов – чтение, состоит из 8 вопросов для учащихся 10–12 лет и из 5 заданий для учащихся 13–14 лет. Тестируемым предлагается отрывок текста из книги Николая Чулкова «Сказание о земле Домодедовской»⁸. Учащимся необходимо прочесть текст и выполнить послетекстовые установки, представленные в различном виде – это задания с множественным выбором ответа с наличием ответов-дистракторов. Поиск запрашиваемой информации в тексте, аналитическое чтение, лексическая работа, например подбор синонимов к тем, которые встретились учащимся в тексте. Для учащихся старшего возраста предложены задания с развернутым ответом на основе текста, а также поиск информации в заявленном тексте. Результаты диагностики навыков чтения представлены на рис. 3.

Диагностика сформированности навыков говорения. Вторая группа вопросов в разделе «Говорение» содержит 3 вопроса для обозначенных возрастных категорий. Здесь представлены вопросы, которые позволяют учащимся продемонстрировать имеющиеся знания по истории, традициям, культуре родного края. Тестируемому предлагается ответить на вопросы тестера о предстоящем путешествии при условии, что он вылетает из аэропорта Домодедово, назвать основные улицы города, которые представляют важность для уча-

⁸ Чулков Н. Сказание о земле Домодедовской : очерки краеведа. М. : Домодедово, 2002. 224 с.

щегося, а также составить рассказ-монолог о родном городе. Для учащихся старшей возрастной группы предлагается устно ответить на уже сформулированные вопросы, а также заменить предложенные предложения подходящими пословицами. Результаты диагностики навыков говорения представлены на рис. 4.

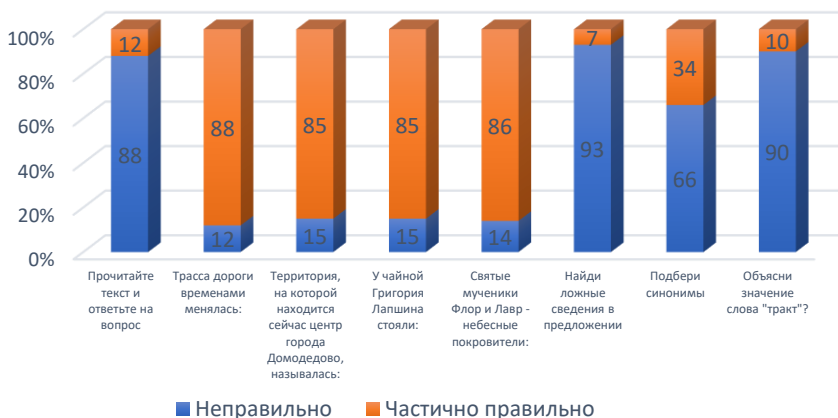


Рис. 3. Результаты диагностики навыков чтения

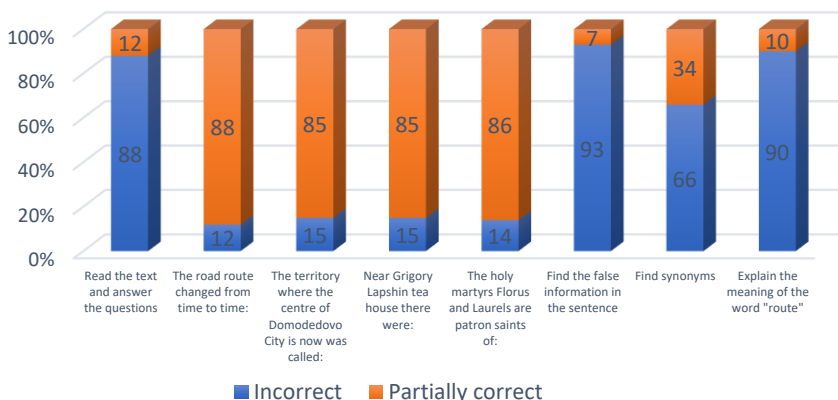


Figure 3. The results of reading skills diagnostics



Рис. 4. Результаты диагностики навыков говорения

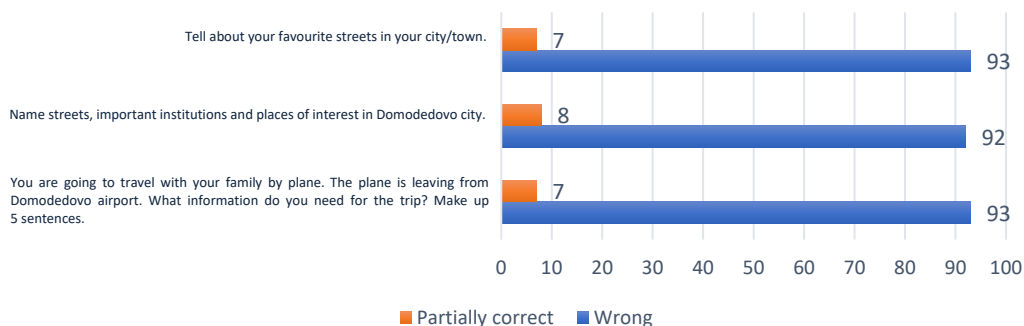


Figure 4. The results of speaking skills diagnostics

Диагностика сформированности навыков восприятия звучащей речи на слух. Третья группа вопросов – аудирование. Учащиеся слушали текст (тестовые материалы «Домодедовцы на фронтах Великой Отечественной войны») и должны были выбрать верный вариант ответа из предложенных. Результаты диагностики навыков восприятия звучащей речи на слух, субтест «Аудирование» представлены на рис. 5.

Диагностика сформированности уровня владения лексическим и грамматическим строем русского языка. Четвертая группа вопросов измеряет уровень владения лексическим и грамматическим строем языка. При составлении заданий авторы материалов учитывали требования к уровню сформированности умений по освоению лексико-грамматических категорий, заложенных в обязательной школьной программе для испытуемых, тестируемых по русскому языку. Результаты диагностики уровня владения лексическим и грамматическим строем русского языка представлены на рис. 6. Для диагностики этого этапа привлекались только такие лексико-грамматические задания, которые соответствуют программным требованиям, например: составление сложного предложения из двух простых с использованием правильного союза, правильное глагольное словопотребление и т. д.



Рис. 5. Результаты диагностики навыков аудирования

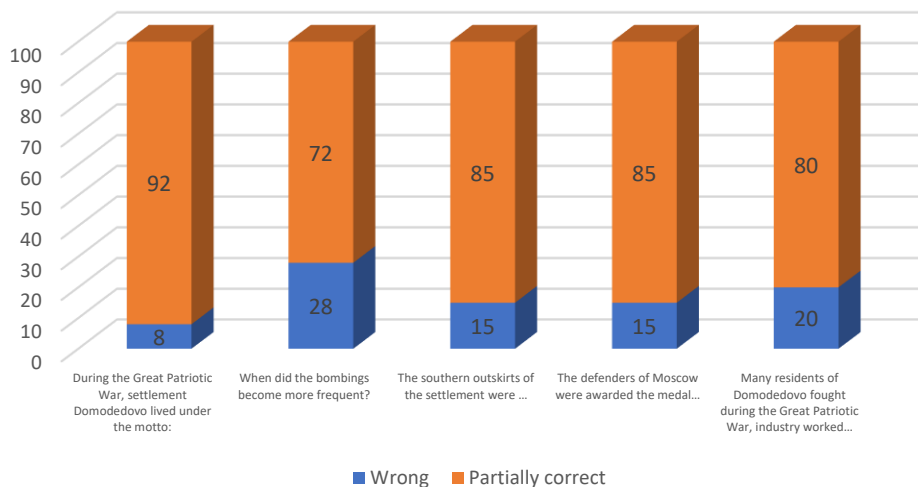


Figure 5. The results of listening skills diagnostics



Рис. 6. Результаты диагностики уровня владения лексическим и грамматическим строем русского языка

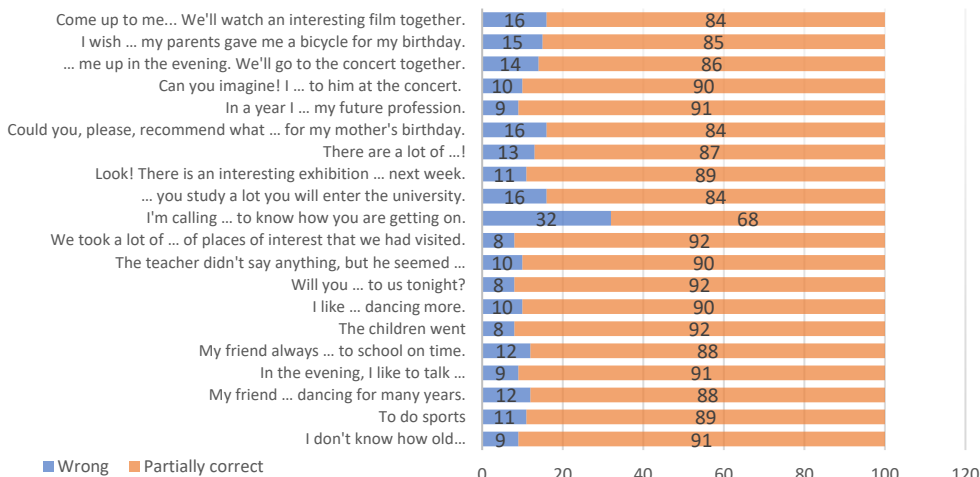


Figure 6. The results of diagnostics of students' proficiency in Russian lexical and grammar system

Диагностика сформированности навыков письменной речи. Пятая группа вопросов – письмо, направлена на диагностику сформированности навыков письменной речи. Учащимся предлагается написать небольшие по объему тексты как о своем родном городе, так и о городе, в котором они проживают в настоящее время. Результаты диагностики уровня сформированности письменной речи представлены на рис. 7.



Рис. 7. Результаты диагностики уровня сформированности письменной речи. Субтест «Письмо»

Figure 7. The results of writing skills diagnostics. Subtest "Writing"

Реализация на практике диагностических процедур была направлена на овладение обучающимися навыками речевой деятельности. Описанная выше диагностическая процедура проходила в режиме онлайн на бесплатной платформе onlinetestpad.com. Выбранная для проведения диагностической процедуры платформа дала оперативную возможность сбора статистических данных о прохождении исследования. Существует также возможность проведения тестирования в обычном бумажном варианте. Задания в таком случае выгружаются в формате pdf, распечатываются и передаются участнику тестирования. Однако в таком варианте проведение диагностической процедуры потребует более сложной организации и последующей проверки со стороны экспертов.

Интерпретация результатов диагностирования позволила выявить дефициты в формировании речевых и речепорождающих умений в группах полиэтнического состава обучающихся-инофонов 5–9-х классов городского округа Домодедово. Особые сложности в данной аудитории вызвали некоторые задания лексического и грамматического характеров, например на подбор синонимов к словам, которые респонденты встретили в тексте, составление синтаксических конструкций разного типа, текстовую деятельность. Это свидетельствует о многих проблемах обучающихся-инофонов, таких как недостаточность тезауруса у испытуемых, неумение использовать межпредметные связи, общая невнимательность к явлениям языка и речи.

Заключение

В рамках настоящего исследования описана только часть материалов, которая позволила провести комплексную диагностику уровня владения русским языком обучающихся полиэтнических классов российской школы. Дальнейшее расширение диагностических данных даст возможность индивидуализировать процесс обучения, мультиплицировать его эффекты, а также методически интерпретировать возможности формирования речевых умений среди обучающихся-инофонов. Поскольку русский язык в процессе обучения является одновременно и целью, и средством обучения, овладение детьми-инофонами речевыми умениями будет способствовать успешности обучения в российской школе.

Полученные результаты могут быть использованы для создания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся-инофонов. Это поможет учащимся в поликультурной российской школе в успешном освоении учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС. Для реализации поставленных целей, а именно успешного прохождения итоговой аттестации обучающимися в 9-м классе по предмету «Русский язык», предполагается дальнейшее развитие поставленной темы и разработка электронного тренажера с возможностью выбора заданий для каждого обучающегося с формулировкой итогового объективного заключения.

Список литературы

- Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Козловская Е.С. Русский язык : мои первые успехи. Детские тесты. М. : РУДН, 2010. 147 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гагарина Н., Класерт А., Топаж Н. Тест по русскому языку для билингвальных детей. СПб. : Златоуст, 2015. 44 с.
- Каленкова О.Н., Феоктистова Т.Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М. : Этносфера : Московские учебники, 2009. 78 с.
- Криворучко Т.В., Цаларунга С.В. Первый раз в первый класс. Диагностические материалы для проведения входного и итогового тестирования. М. : Этносфера, 2021. 212 с.
- Хамраева Е.А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы // Русский язык в полиэтнических классах : сборник материалов круглого стола. М. : Литера, 2009. С. 4–10.
- Хамраева Е.А. Лингводидактическая диагностика. Русский язык. Универсальные учебные действия. М. : Русский язык. Курсы, 2020. 148 с.
- Хамраева Е.А., Шорина Т.А., Саматова Л.М. Лингводидактическая диагностика. Русский язык : универсальные учебные действия : 6–14 лет. М. : Русский язык. Курсы, 2020. 136 с.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. М. : АПН РСФСР, 1947. 11 с.
- Danzer A.M., Feuerbaum C., Piopiunik M. Growing up in ethnic enclaves : language proficiency and educational attainment of immigrant children // Journal of Population Economics. 2022. Vol. 35. Pp. 1297–1344. <https://doi.org/10.1007/s00148-022-00889-y>
- Isphording I. What drives the language proficiency of immigrants? // IZA World of Labor. 2015. <https://doi.org/10.15185/izawol.177>
- Kytina N.I., Khamraeva E.A. The current state of the teaching the Russian language in the multicultural Russian school // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 785–800. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800>

- Rossetti L. The Rossetti infant-toddler language scale : a measure of communication interaction. East Moline, IL : Linguisticsystems, 1990.
- Tubergen F. Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands // *Social Forces*. 2010. Vol. 89. No. 2. Pp. 515–534. <https://doi.org/10.2307/40984545>

Сведения об авторах:

Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, профессор, главный эксперт РАО, заведующая кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, методика обучения детей-билингвов русскому языку, создание учебников нового поколения для детей-билингвов и зарубежных школьников. Автор более 200 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-8551-5462. E-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

Кытина Наталья Ивановна, методист, Информационно-методический центр, Российская Федерация, 142000, Домодедово, Каширское шоссе, д. 4, корп. 2. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка, методы и подходы в обучении русскому языку иноязычных детей, метод CLIL, интеграция иноязычных детей в российскую школьную систему. Автор более 20 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-9291-8091. E-mail: kytinanatalia@mail.ru

Болмазова Елена Васильевна, начальник Управления образования Администрации городского округа Домодедово, Российская Федерация, 142004, Домодедово, ул. Первомайская, д. 23. *Сфера научных интересов*: интеграция и адаптация детей-инофонов в образовательное пространство российской школы, диагностические инструменты единой речевой среды образовательного учреждения и проблемы профессиональной подготовки учителей, метод CLIL, метапредметные читательские умения в контексте мониторинговых исследований. ORCID: 0000-0002-4111-2119. E-mail: e.bolmazova@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-370-386

EDN: TUOUEO

Research article


Comprehensive diagnostics of the level of Russian language proficiency in a multiethnic Russian school

Elizaveta A. Khamraeva¹, Natalia I. Kytina², Elena V. Bolmazova³

¹*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation*

²*Information and Methodological Center, Domodedovo, Russian Federation*

³*Department of Education of the Domodedovo City District Administration, Domodedovo, Russian Federation*

 Elizaveta.hamraeva@gmail.com

Abstract. The most important tool for the adaptation and integration of foreign-speaking children into the Russian educational space is the Russian language. In modern Russian schools, the most pressing issue is the assessment of the level of proficiency in Russian by foreign children, since in the situation of formed migration there is no common institutional complex for the diagnosis of these children's language and speech skills. It is necessary first

of all to make diagnostic measurements of the ability of school children from migrant families to master school subjects in Russian. The lack of methodological tools of this kind complicates the process of adaptation of foreign language students to the educational space of the Russian school. This circumstance conditioned the tools for developing and implementing complex diagnostics aimed at determining the language skills and the level of speech competence not only of foreign-speaking children, but also of all students in educational institutions of the Domodedovo city district. The aim of the study was to determine the general didactic and methodological requirements for a foreign-speaking student in a Russian school, and to create an effective tool for defining the linguistic and socio-cultural competencies of this category of students. The research development of the diagnostic procedures carried out and their results aimed at determining the levels of Russian language proficiency among students of 5–9 grades in the polyethnic composition of the Domodedovo city district are presented. Within the framework of the study, methods of pedagogical observation, statistical method, method of diagnostic testing and expert evaluation, method of quantitative processing of the obtained data were applied. In the diagnosis 1248 students of Domodedovo city district schools took part. The testing was carried out in electronic format, which made it possible to obtain and process the results in the shortest possible time. The methodological basis for the research and development of testing materials was the manual by Elizaveta A. Khamraeva “Linguodidactic diagnostics” (the series “Russian school”), which includes tests for children aged 6–14 years, compiled on the basis of the meta-subject approach. The results of this study can serve as a content base for individual educational trajectories, based on the principles of differentiated learning, which will contribute to the successful learning of academic disciplines in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard in a modern multicultural school.

Keywords: polyethnic school, foreign-speaking children, integration, socio-cultural adaptation, complex diagnostics, multicultural environment, Russian language

Article history: received 12.12.2022; accepted 18.03.2023.

For citation: Khamraeva, E.A., Kytina, N.I., & Bolmazova E.V. (2023). Comprehensive diagnostics of the level of Russian language proficiency in a multiethnic Russian school. *Russian Language Studies*, 21(3), 370–386. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-370-386>

References

- Balykhina, T.M., Yelnikova, S.I., & Kozlovskaya, E.S. (2010). *Russian: My first successes. Children's tests*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Danzer, A.M., Feuerbaum, C., & Piopiunik, M. (2022). Growing up in ethnic enclaves: Language proficiency and educational attainment of immigrant children. *Journal of Population Economics*, 35, 1297–1344. <https://doi.org/10.1007/s00148-022-00889-y>
- Gagarina, N., Klassert, A., & Topazh, N. (2015). *Russian language test for bilingual children*. St. Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Isphording, I. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor*. <https://doi.org/10.15185/izawol.177>
- Kalenkova, O.N., & Feoktistova, T.L. (2009). *Methodological materials for testing foreign-speaking children in the Russian language*. Moscow: Etnosfera Publ.: Moskovskie Uchebniki Publ. (In Russ.)
- Khamraeva, E.A. (2009). Competence approach in teaching Russian to bilingual children in the new realities of the Russian school. *Russian Language in Polyethnic Classes: A Collection of Materials of the Round Table* (pp. 4–10). Moscow: Litera Publ. (In Russ.)
- Khamraeva, E.A. (2020). *Linguodidactic diagnostics. Russian language. Universal educational actions*. Moscow: Russkii Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)

- Khamraeva, E.A., Shorina, T.A., & Samatova, L.M. (2020). *Linguodidactic diagnostics. Russian: Universal educational activities: 6–14 years*. Moscow: Russkii Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Krivoruchko, T.V., & Tsalarunga, S.V. (2021). *For the first time in the first grade. Diagnostic materials for the input and final testing*. Moscow: Etnosfera Publ. (In Russ.)
- Kytina, N.I., & Khamraeva, E.A. (2021). The current state of the teaching the Russian language in the multicultural Russian school. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 785–800. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800>
- Rossetti, L. (1990). *The Rossetti Infant-Toddler Language Scale: A measure of communication interaction*. East Moline, IL: Linguisystems.
- Shcherba, L.V. (1947). *Teaching foreign languages at school*. Moscow: APN RSFSR Publ. (In Russ.)
- Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515–534. <https://doi.org/10.2307/40984545>
- Vygotsky, L.S. (1999). *Thinking and speech*. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Elizaveta A. Khamraeva, Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Expert of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Linguodidactics of Russian as Foreign Language and Bilingualism, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, 1 Malaya Pirogovskaya St, bldg 1, Moscow, 119991, Russian Federation. *Research interests:* teaching Russian as a foreign language, methods of teaching bilingual children Russian, textbooks of a new generation for bilingual children and foreign schoolchildren. The author of more than 200 scientific publications. ORCID: 0000-0002-8551-5462. E-mail: Elizaveta.khamraeva@gmail.com

Natalia I. Kytina, methodist, Information and Methodological Center, 4 Kashirskoe Shosse, bldg 2, Domodedovo, 142000, Russian Federation. *Research interests:* methods of teaching Russian, methods and approaches in teaching Russian to foreign-speaking children, the CLIL method, integration of foreign-speaking children into the Russian school system. The author of more than 20 scientific publications. ORCID: 0000-0002-9291-8091. E-mail: kytinanatalia@mail.ru

Elena V. Bolmazova, Head of the Department of Education of the Domodedovo City Administration, 23 Pervomayskaya St, Domodedovo, 142004, Russian Federation. *Research interests:* integration and adaptation of foreign-language children into the educational space of the Russian school, diagnostic tools of the unified speech environment of an educational institution and problems of teacher training, the CLIL method, meta-subject reading skills in the context of monitoring studies. ORCID: 0000-0002-4111-2119. E-mail: e.bolmazova@gmail.com.