



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Ранние этапы становления синтаксиса у трехязычного ребенка

Peeters-Podgaevskaja, A.; Dorofeeva, E.

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Russian Language in the Multilingual World

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Peeters-Podgaevskaja, A., & Dorofeeva, E. (2019). Ранние этапы становления синтаксиса у трехязычного ребенка. In A. Nikunlassi, & E. Protassova (Eds.), *Russian Language in the Multilingual World* (pp. 255-274). (SLAVICA HELSINGIENSIA; Vol. 52). University of Helsinki. <https://blogs.helsinki.fi/slavica-helsingiensia/files/2019/11/sh52.pdf>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

*Алла Пеетерс-Подгаевская,
Екатерина Дорофеева*

Амстердам, Нидерланды

РАННИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИНТАКСИСА У ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА

В современной научной литературе довольно мало работ посвящено активному усвоению трех языков с рождения. В основном внимание исследователей направлено на школьное и взрослое трехязычие, т.е. последовательное, а не одновременное, усвоение нескольких языков (Barnes 2006: 28). На фоне огромного количества самых разнообразных работ по симультанному двуязычию это кажется странным. Безусловно, детское трехязычие – менее распространенное явление, но вовсе не исключение в нашем многоязычном мире. Хоффманн (Hoffmann 2001: 3) выделяет два типа соотношения языков в симультанных трилингвах: а) родители ребенка говорят на разных языках, отличающихся от языка страны, в которой они проживают; и б) ребенок воспитывается в двуязычном сообществе, языки которого отличаются от домашнего языка, на котором он общается в семье. Отметим, однако, что могут быть и другие соотношения языков в многоязычных детях. Например, родители говорят с ребенком на разных языках, один из которых является также доминантным языком сообщества, а между собой общаются на третьем языке (см. подробнее об этом в Aronin, Singleton 2012).

В своей монографии Сара Шевалье (Chevalier 2015) дает краткий обзор работ, посвященных проблематике симультанного многоязычия. К описываемым языкам относятся английский, немецкий, французский, испанский, китайский и японский. Среди 16 приведенных исследований только две статьи рассматривают трехязычие в сочетании со славянским языком (болгарским и сербохорватским). Русский язык в этом перечне отсутствует, но представлен в, безусловно, важном для нас исследовании Елены Мадден «Наши трехязычные дети» (2011), где она подробно останавливается на животрепещущих для родителей мультилингвов вопросах: как воспитать ребенка активным трилингвом, каковы фазы языкового развития и стратегии родительского поведения, как соотносятся языки в ребенке и как он сам относится к своему многоязычию.

Необходимо, однако, подчеркнуть, что все эти работы прежде всего направлены на изучение социолингвистических факторов, влияющих на формирование в ребенке многоязычия: объем и качественное разнообразие инпута, последовательность применения принципа «один родитель – один язык», стратегии родительского общения, разнообразие языковых контактов и медийных источников для получения информации, соотношение языков и их статус в семье и языковом сообществе (Chevalier 2015: 30–31). Анализ лингвистических аспектов параллельного становления языков касается в основном лексики (Dewaele 2000; Quay 2001; Мадден 2011) или переключения/смешения кодов (Hoffmann 1985; Stavans, Swisher 2006; Hoffmann, Stavans 2007; Chevalier 2015). Об одновременном развитии морфологии и синтаксиса в языках мультилингва мы знаем довольно мало. Хотя ясное представление о том, что в каком языке усваивается, в какой последовательности и в каком возрасте, а также в чем и в какой мере проявляется взаимовлияние языков, является важным гарантом не только правильного языкового обучения многоязычных детей-(до)школьников и создания учебно-методических пособий, но и имеет серьезное научное значение, углубляя наше понимание самого феномена трехязычия, которое до сих пор трактуется как некий расширенный вариант двуязычия (Hoffmann 2001).

Именно восполнению пробелов не только в понимании освоения таких фундаментальных аспектов языка, как синтаксис, но и в знании того, как это происходит у симультанного трехязычного ребенка в русском языке в сочетании с другими европейскими языками, и посвящена наша статья.

В последние двадцать лет уже ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что у многоязычных детей с самого начала их языки представляют собой самостоятельные системы. Дискуссии касательно таких гипотез, как *Unitary Language system* и *Separate Development model*, отошли в прошлое. Представлено достаточно много доказательств того, что билингвы с самого начала различают свои языки на уровне фонологии, лексики, морфологии и синтаксиса не только в процессе восприятия, но и в процессе порождения речи (De Houwer 1990; Meisel 1994; Genesee, Nicoladis, Paradis 1995). Они довольно внимательны к языку собеседника и к прагматической нагруженности всего акта коммуникации (Serratrice, Sorace, Paoli 2004: 183). Можно предположить, что это характерно и для трехязычных детей. Однако способность дифференцировать языки не означает их совершенно независимого сосуществования в голове ребенка. Двужычные, а тем более многоязычные дети должны одновременно осваивать несколько, зачастую в значительной мере, разнящихся между собой языковых систем, опираясь при этом на одни и те же когнитивные и языковые ресурсы. В отличие от монолингвов, они не могут использовать опыт, приобретенный при усвоении первого материнского языка, в процессе усвоения последующих. Познание и освоение универсальных принципов строения и функционирования языковых структур у них происходит параллельно с познанием и усвоением принципов, характерных для каждого языка в отдельности.

По мнению исследователей, степень проявления взаимодействия языков в многоязычной личности зависит от трех факторов. Первым из них является структурное совпадение языков. Müller и Hulk (2001) считают, что проблемы возникают в тех звеньях языковых систем, которые представляют трудности и для монолингва. Языковое доминирование и асимметрия языкового развития, когда некоторые явления в силу специфических особенностей конкретного языка развиваются медленнее, также влияют на усвоение языков и степень их взаимодействия. И здесь вполне логичны и смешение кодов, и языковая интерференция, и задержка в усвоении определенных структур или даже их недоусвоенность. Все дело в том, как они проявляются. Полученные данные, однако, не дают возможности ответить на этот вопрос однозначно.

Так, например, считают, что смешение кодов проявляется прежде всего в более слабом языке и что ребенок активно смешивает языки в той среде, где *code mixing* является нормой языкового поведения. Однако в исследованиях Goodz (1994) и Genesee, Nicoladis и Paradis (1995) двуязычные дети оказывались совершенно нечувствительными к смешению родителями языковых кодов и продолжали довольно последовательно разделять языки в общении со взрослыми. Кроме того, смешение языковых кодов не всегда есть результат недостаточного владения одним из языков, наоборот, оно может свидетельствовать о довольно высокой компетенции: ребенок выбирает слово или конструкцию другого языка, поскольку они экономнее и проще в выражении того понятия, которое он стремится донести до слушателя (владеющего обоими языками ребенка).

Однако нельзя отрицать явной нехватки лексического материала в ранней детской речи мультилингва. Тогда он прибегает к помощи адаптаций, где смешение языков происходит не на уровне фразы, а в пределах одного слова, когда корень берется из одного языка (языка-донора), а грамматическое оформление слова или словообразовательные элементы (суффиксы и приставки) из другого языка, на котором происходит в данный момент основная коммуникация. Там, где монолингв, в силу тех же причин, «творит» слова, которые мы часто называем инновациями (см. об этом в Цейтлин 2000), многоязычный ребенок выбирает подходящие смыслы и средства из арсенала своих языков,

«скрещивая» их. При этом статус языка (доминантный/сильный или слабый) не определяет всей сущности этого процесса.

Многие явления, особенно в ранней детской речи, нельзя напрямую объяснять асимметрией языкового развития или языковым доминированием. Нередко бывает трудно определить, где некоторые формы и конструкции являются продуктом языкового трансфера (явного или скрытого), а где это объясняется определенными универсальными фазами языкового развития, спецификой детского языка и мышления или тенденцией усвоения в первую очередь немаркированных структур (Lust 2006: 59; Ortega 2009: 37–38). Так, например, преимущественное употребление маленьким англо-итальянским или русско-английским билингвом прямого порядка слов не обязательно должно объясняться фиксированным порядком слов в его доминантном английском. Это может быть связано и с универсальными закономерностями построения предложения в детской речи, когда субъект действия (*agens*) автоматически выносится в начало (Diessel, Tomasello 2005). Опускание артиклей или их путаница, например, русско-голландским билингвом вполне может являться не столько следствием влияния безартиклевое русского языка, сколько спецификой позднего усвоения системы артиклей в голландском (Schaerlaekens, Gillis 1987; Oestinova 2015) или общей тенденцией детской речи к опущению служебных частей речи, а также слов, несущих малую смысловую нагрузку (Leonard, Caselli, Devescovi 2002).

Считают, что в близкородственных языках языковая интерференция может помочь быстрее обнаружить сходство между словами и понятиями, формами и структурами. Чем языки менее похожи друг на друга, тем медленнее процесс усвоения и автоматизации новых слов и грамматических форм (Ortega 2009: 35). Целью данной работы является не только описание становления раннего речевого синтаксиса ребенка, говорящего одновременно на трех типологически разных языках (русском, итальянском и голландском), но и анализ того, насколько данные языки развиваются в параллельном режиме, в каких структурах они оказывают влияние друг на друга, а в каких их формирование проходит автономно. Кроме того, в той мере, в какой позволяет материал, будет сделана попытка соотнесения развития синтаксиса в трехязычном ребенке с монолингвальной (детской) нормой каждого отдельного языка, а также с доступными нам билингвальными данными.

Как правило, научный дискурс имеет дело с анализом материала, 1) описывающего прежде всего морфологию и лексику, а не синтаксис, 2) у двуязычных, а не трехязычных детей, 3) чаще всего в одном из их языков, 4) на более поздних этапах языкового развития (после двух лет). Новизна данного исследования заключается не только в самом сочетании языков, но и в том, что анализируется одновременное становление синтаксиса в этих языках на раннем этапе языкового и когнитивного развития (1;6–2;1 года).

Перед тем как приступить к непосредственному анализу конкретного материала, кратко остановимся на наиболее общих характеристиках синтаксического строя исследуемых языков (см. грамматику русского языка в Шведова 1970; голландского языка в Donaldson 1987; итальянского языка в Ramat 2003), а также на основных этапах становления синтаксиса в раннем онтогенезе. Это даст нам возможность лучше понять, перед какими вызовами стоит ребенок, с рождения усваивающий одновременно несколько структурно разных языков.

1. Особенности синтаксиса в русском, итальянском и голландском языках

Как известно, для русского языка характерен свободный порядок слов. Это означает, что в диалогической речи, в непосредственном эмоциональном общении отсутствуют практически всякие ограничения на последовательность постановки тех или иных членов в предложении. Совсем иная ситуация в итальянском и голландском языках, где возмож-

ности говорящего существенно ограничены. Так, в предложениях с непереходными глаголами подлежащее никогда не может стоять в конце, это допускается только в предложениях с прямым дополнением. В итальянском прямое дополнение не стоит перед глагольной формой в предложениях с нулевым подлежащим, а для голландского языка важно, чтобы глагол занимал всегда вторую позицию в предложении.

Для русского языка характерны различные типы безличных предложений, когда подлежащее отсутствует структурно. Безличные предложения есть и в итальянском, но полностью отсутствуют в голландском языке, где всегда должно присутствовать грамматически оформленное подлежащее, даже если оно не несет никакой смысловой нагрузки. В двусоставных же предложениях как в русском, так и в голландском подлежащее не опускается вне зависимости от того, какой частью речи оно выражено (за исключением тех случаев диалогической, спонтанной речи, когда оно легко восстанавливается из более широкого контекста). В итальянском языке, если подлежащее выражено личным местоимением, оно, как правило, опускается (принцип *pro-drop*).

Языки различаются между собой и положением определения перед определяемым словом. В голландском языке прилагательное или местоимение всегда стоят перед определяемым словом, а в итальянском, в зависимости от прагматических смыслов, прилагательное может стоять как перед, так и после существительного (однако это не относится к местоимению). В русском же все зависит от регистра общения, хотя в нейтральном стиле определения занимают положение перед определяемым словом.

Как известно, итальянский и голландский языки – артиклевые языки, в которых определенный и неопределенный артикли представляют собой свободную морфему и стоят перед определяемым словом. Обязательное выражение категории определенности посредством артиклей полностью отсутствует в русском языке, в котором, однако, в отличие от итальянского и голландского, есть категория падежа, с помощью которой выражаются разнообразные грамматические смыслы и значения именных частей речи в составе словосочетания или предложения.

Система глагольных времен в русском языке довольно проста, чего нельзя сказать об итальянском и голландском, в которых различаются простые и сложные времена, образующиеся с помощью нескольких вспомогательных глаголов. В русском и итальянском языках отрицательная частица стоит всегда перед глаголом, а в голландском языке ее положение зависит от типа предложения: в главном – после личной формы глагола, а в придаточном – перед ней. Глагол-связка *быть*, обязательный в итальянском и голландском языках, в русском, как правило, отсутствует в настоящем времени, где подлежащее и именная часть сказуемого стоят в именительном падеже.

Несмотря на все различия, синтаксис данных языков демонстрирует, конечно, и фундаментальное сходство. Например, выделяются простые и сложные предложения, утвердительные и отрицательные. Вопросительные предложения образуются посредством инверсии или вопросительных слов, стоящих в начале предложения, а побудительные – с помощью форм повелительного наклонения или инфинитивов. Главные и придаточные предложения соединяются при помощи союзов и союзных слов, а предлоги служат для выражения определенных лексических и грамматических значений, связывая слова внутри словосочетаний и предложений. Несмотря на разную степень свободы порядка слов в простом предложении, дефолтным для трех языков все-таки остается SVO, при котором подлежащее стоит в начале предложения, а дополнение следует за глагольным сказуемым.

Таким образом, перед ребенком, осваивающим одновременно русский, итальянский и голландский языки, стоит сложная задача усвоения не только универсальных синтаксических структур, но и специфической реализации этих структур в каждом отдельном языке. В таблице 1 представлен краткий обзор синтаксических параметров, с которыми

ребенок сталкивается с самого первого момента восприятия, а впоследствии и порождения рассматриваемых в работе языков.

Таблица 1. Синтаксические параметры, с которыми сталкивается ребенок, усваивающий русский, итальянский и голландский языки.

Синтаксические параметры	Русский язык	Итальянский язык	Голландский язык
Свободный порядок слов в предложении	✓	–	–
Дефолтный порядок SVO	✓	✓	✓
Безличные предложения	✓	✓	–
Построение вопросительных предложений с помощью вопросительных слов	✓	✓	✓
Построение косвенных вопросов с помощью инверсии	✓	✓	✓
Построение побудительных предложений с помощью инфинитивов и императивов	✓	✓	✓
Бессоюзные сложные предложения	✓	✓	✓
Построение сложных предложений с помощью союзов	✓	✓	✓
Опущение личного местоимения в функции подлежащего (<i>pro-drop</i>)	–	✓	–
Положение определения по отношению к определяемому в именных словосочетаниях	перед и после (связано с прагматикой и регистром)	перед и после (связано с прагматикой и регистром)	только перед
Наличие артиклей в именных словосочетаниях	–	✓	✓
Наличие падежей для связи именных слов в предложении	✓	–	–
Наличие предлогов для связи слов в словосочетании и предложении	✓	✓	✓
Наличие глагола-связки <i>быть</i> в настоящем времени	–	✓	✓
Положение отрицательной частицы по отношению к глаголу	перед	перед	в главном предложении – после; в придаточном – перед

2. Особенности освоения синтаксиса в онтогенезе

В возрасте одного года ребенок переходит от детского лепета к голофразам, словам с расширенной, диффузной семантикой и прагматикой, которые заменяют собой целые предложения. К полутора годам дети постепенно подходят к фазе двусловных предложений. Часто этот период языкового развития сопровождается лексическим «взрывом»: в речи ребенка ежедневно появляется до десяти новых слов. Следующий, не менее важный этап в развитии синтаксиса часто называют «телеграфным»: в это время ребенок уже строит многословные предложения, в которых, однако, как правило, отсутствуют служебные слова и многие морфологические маркеры (Hummel 2014: 10–11). С этого момента темпы освоения синтаксического строя родного языка зависят в большой степени от индивидуальных особенностей ребенка и его языкового окружения (включая разнообразные источники инпута, стратегии родительского общения, школьное обучение и т.д.).

Усваивая синтаксис родного языка, ребенок, во-первых, должен понять, что речь состоит не только из звуков и слов, а прежде всего из фраз и предложений, которые и являются главными носителями законченных смыслов. Он также должен открыть для себя структуру предложения, уяснить особенности функционирования членов предло-

жения и их порядок расположения. Кроме того, ребенку надо знать, что есть однозначные и служебные слова и что у них разные функции в предложении. И, конечно, при складывании слов в законченные смысловые единицы он должен интуитивно осознавать, что разрешено и что запрещено в его языке (Lust 2006: 182–187). Для многоязычного ребенка задача усложняется еще и тем, что все эти операции он должен проделать не для одного, а для всех своих языков.

В реальной речи ребенок постоянно сталкивается с несовершенным и противоречивым инпутом: инверсиями и пропусками слов и конструкций, нулевыми элементами и эллипсисом. Одни и те же слова переходят из одной части речи в другую, приобретая таким образом и новые функции. Похожие смыслы выражаются с помощью различных синтаксических средств, а одна и та же синтаксическая структура может иметь различные значения и использоваться в различных контекстах (Lust 2006: 187). При этом в самой речи для ребенка нет никаких прямых указаний на то, что правильно, и что ошибочно. Языковое окружение помогает ему разобраться в этом вопросе непоследовательно.

В исследованиях, посвященных изучению синтаксиса в онтогенезе, можно выделить некоторый круг регулярно возникающих вопросов, которые важны и для правильного понимания и интерпретации нашего материала (с учетом того, что в нашем анализе акцент делается прежде всего на порождение речи) (см. об этом подробнее в Lust (2006: 187)):

- В каком возрасте у ребенка закладываются основы синтаксиса родного языка (или родных языков)?
- Когда дети начинают различать однозначные и служебные слова?
- Каков порядок усвоения универсальных и лингвоспецифических синтаксических структур?

3. Усвоение синтаксиса трехязычным ребенком: Case study

Исследуемый. Лена родилась в апреле 2016 года в Нидерландах. Родители Лены переехали на жительство в Нидерланды в 2009 году. Мама является носителем русского языка, а папа говорит на римском диалекте, который лишь в незначительной степени отличается от литературного итальянского языка. Между собой родители говорят по-итальянски.

Инпут. Дома Лена с самого рождения общается с мамой исключительно по-русски, а с папой – по-итальянски. С четырнадцати месяцев Лена проводит три дня в неделю (8 часов в день) в яслях, где общение происходит на голландском языке. Около двух часов в неделю Лена проводит в голландскоязычной среде, играя с ровесниками в присутствии мамы. Дома девочка регулярно смотрит мультфильмы на русском (около двух часов в неделю) и итальянском (около одного часа в неделю) языках, в яслях – на голландском (около одного часа в неделю). Около 15 минут в неделю Лена разговаривает по телефону на итальянском языке с семьей отца, проживающей в Риме. На русском языке ребенок разговаривает по телефону с бабушкой из Москвы около часа в неделю. Таким образом, Лена находится в голландской языковой среде около 26 часов в неделю; в исключительно русской языковой среде около 15 часов в неделю; в остальное время (40 часов) она получает смешанный русско-итальянский инпут. Общение исключительно на итальянском языке не превышает 3-4 часов в неделю за исключением поездок в Италию (3 недели за период исследования). Таким образом, Лена является симультанным трилингвом, хотя в течение всего исследуемого периода русский язык для нее доминантный: в присутствии обоих родителей 80% высказываний на русском языке.

Стратегии общения. При общении с Леной родители используют стратегию «один родитель – один язык». Мама обращается к ней на русском языке, папа – на итальянском. С самого начала Лена активно участвует в разговоре, постоянно повторяет обращенные

к ней высказывания. Родители регулярно исправляют речь девочки путем правильного повтора ее собственных реплик (*recasts*). Коррекция высказываний на голландском языке в яслях происходит окказионально.

Необходимо отметить, что Лена четко разделяет языки, хотя смешение кодов возможно. Она никогда не обращается к маме на голландском или итальянском несмотря на то, что знает, что мама владеет этими языками. Если она вдруг обращается к папе по-голландски, то сразу исправляется. В возрасте до двух лет Лена пыталась обращаться к незнакомым взрослым в основном на русском языке, но к двум годам она уже последовательно обращается к людям на их родном языке.

К возрасту двух лет Лена начала активно переводить родителям реплики, предназначенные каждому в отдельности. Например, обращаясь к маме: “Мама, видишь, зайчик ест пиццу”. Поворачиваясь к папе, находящемуся рядом: “Papà, vedi coniglietto mangia la pizza”. Иногда девочка использует все три языка: “Klaar! Finito! Все!” В игре Лена свободно переходит с одного языка на другой, но сама с собой чаще всего говорит на голландском, который ассоциируется у нее с игровыми ситуациями в детском саду.

Сбор и расшифровка материала. Становление речи Лены фиксировалось посредством наблюдений, аудио- и дневниковых записей, начиная с возраста 1;6 и до 2;1 года. Записи проводились в домашних условиях 4–5 раз в месяц. Фиксировались ситуации общения с мамой (русский язык), с папой (итальянский язык), а также с обоими родителями одновременно. Два-три раза в месяц общение Лены на голландском языке записывалось няней в яслях на диктофон. Расшифровка записей производилась матерью, владеющей всеми тремя языками. Всего было проанализировано 9 часов записей на русском языке, 7 часов на итальянском и 5 часов на голландском.

3.1. Анализ материала

В нашем анализе в первую очередь уделено внимание длине высказывания на всех трех языках, типу и разновидностям предложений, порядку слов как в словосочетаниях, так и предложениях, опущению разных частей речи, смешению языковых кодов и языковой интерференции на уровне синтаксиса.

3.1.1. Конструирование простых предложений. Длина высказываний в трех языках

О становлении синтаксиса у Лены можно говорить с полутора лет. Именно в это время в русском языке девочки происходит переход от голофраз к первым двусложным предложениям. Как правило, глагол-сказуемое опускается (3):

- (1) *Омася вафи* [‘сломалась вафля’].¹
- (2) *Это гоасё* [‘горячо’]!
- (3) *Тео исюм* [‘хочет изюм’].

К 19 месяцам длина некоторых высказываний достигает уже трех слов:

- (4) *Это тозе незя* [‘тоже нельзя’].

В итальянском и голландском языках до 1;8 года в основном еще встречаются голофразы: *Questo!* (ит. ‘Дай, я хочу это!’), *Finito!* (ит. ‘Все, закончилось, сделала, конец!’), *Water* (гол. ‘Это вода, дай воды’). Двусложные предложения в этот период представляют собой

¹ Поскольку в центре нашего анализа не фонология или морфология, а синтаксис, считаем точную передачу произнесенных ребенком слов и фраз во всех трех языках не обязательной. Для упрощения восприятия и прочтения примеры максимально приближены к эталонной норме фонетического и морфологического оформления. Однако для того, чтобы лучше представить речь девочки в действительности, несколько примеров на русском языке, относящихся к самому началу анализируемого периода, максимально приближены к реальному произношению. В квадратных скобках дан перевод на язык взрослых в соответствии с системой кодировки, принятой в CHILDES (MacWhinney 2019).

либо клише, как в голландском языке (5), которые воспринимаются как одно слово, либо назывные предложения, как в итальянском, с указательной частицей *eccola* (вот) (6):

(5) *Goed zo!* (гол. 'Хорошо! Молодец! Правильно!')

(6) *Eccola acqua!* (ит. 'Вот (она) вода!')

Первые самостоятельно построенные двусловные или трехсловные предложения в голландском у Лены появляются в возрасте 1;8, а в итальянском – в 1;9:

(7) *Is blauw* (гол., букв. 'Есть синий').

(8) *Deze voor mij* (гол. 'Это моё/мне/для меня').

(9) *Fuoco bruccia* (ит. 'Огонь жжёт').

(10) *Papà, questo paperella Elena* (ит., букв. 'Папа, это уточка Лена').

К 1;10 длина высказываний в русском и голландском языках достигает 3–4 слов, хотя большинство предложений в голландском языке основаны на опорных конструкциях с *kijk* (посмотри) и *mag ik* (можно мне):

(11) *Мама ест кашу изюмом* ['ест кашу с изюмом'].

(12) *Это чтобы мерить температуру.*

(13) *Kijk, Maria schommelen* (гол., букв. 'Посмотри, Мария качаться на качелях').

(14) *Ik ben klaa(r) met eten* (гол. 'Я поела').

До двух лет в речи Лены на итальянском языке преобладают предложения, состоящие из 2–3 слов, и в этом плане она опережает среднестатистического итальянского ребенка, у которого в период 1;9–2;0 лет преобладают голофразы и однословные предложения (Bonifacio, Nvastja-Stefani 2016: 59). В итальянском языке длина высказывания начинает увеличиваться только после того, как Лена в два года провела одну неделю с бабушкой в Риме:

(15) *Lena guida la macchina* 'Лена ведет машину'.

(16) *Lena non vuole più salire* 'Лена больше не хочет подниматься'.

К возрасту 2;1 года во всех трех языках девочка активно строит развернутые предложения, не демонстрируя каких-либо отставаний в одном из своих языков и значительно опережая своих двуязычных сверстников (см., например, голландско-русский материал в Oestinova (2015)).

3.1.2. Конструирование сложных и безличных предложений

Как известно, в возрасте между двумя и тремя годами дети начинают активно конструировать сложные предложения, используя для этого различные синтаксические средства, присущие тому или иному языку. Однако данному этапу языкового развития предшествует фаза, для которой характерна бессоюзная связь предложений, образующих некоторое смысловое целое (*successive sentence stage*). Как считают исследователи, это связано не столько с когнитивным, сколько с языковым развитием ребенка. В русском языке Лены мы встречаем такие высказывания уже в возрасте 1;7:

(17) *Упава вода. Мыкло* ['Упала вода. Мокро'] (Вода пролилась, и стало мокро).

(18) *Папа ушла с машиной. Больше нет папы. Скоро придет* (Папа уехал на машине на работу, поэтому папы нет, но он скоро приедет домой). (1;10)

В двух других языках Лены первые бессоюзные предложения, объединенные в одно целое логически, но не синтаксически, появляются только к концу анализируемого периода:

(19) *Deze wil. Cadeau voor konijntje. Cadeautjes Sinterklaas* (гол., букв. 'Это хочу. Подарок для кролика. Подарки Санта-Клауса'). (2;1)

Уже к двум годам в речи девочки на русском языке появляются сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, причем для выражения сочинительных и подчинительных связей используются разнообразные союзы и союзные слова:

(20) *Лена лечит мишку, что [чтобы] он не заболел.* (2;0)

(21) *Это твой крокодил, а у папы другой крокодил.* (2;1)

(22) *Надо подождать, когда запищит.* (2;1)

(23) *Нельзя будить Лену, потому что Лена спит.* (2;1)

Если мы сопоставим эти данные с данными Гвоздева (2007: 363–365), то увидим, что в развитии синтаксиса русского языка Лена явно опережает Женю. У мальчика бессоюзные предложения отмечались только в возрасте 1;9, а первые предложения с союзами появились в 2;3 года.

В других языках девочки сложные предложения не зафиксированы. Как показывают исследования, в итальянском языке они появляются в речи детей после 2;3 (Antelmi 1996: 125), а в голландском еще позже – после трех лет (Schaerlaekens, Gillis 1987). Таким образом, их отсутствие ни в коей мере не говорит об отставании ребенка от детей-монолингвов.

Не отстает Лена от монолингвов и в образовании безличных предложений (см. возрастную привязку в русском языке в Гвоздев (2007: 347)). В итальянском языке первые безличные предложения с возвратной частицей *si* появляются уже в два года, а в русском безличные предложения с модальными словами *надо, нельзя, можно* отмечены в 2;1:

(24) *Si mangia* (ит., букв. 'Естся, будем есть'). (2;0)

(25) *Нельзя взять соску!* (2;1)

(26) *Не надо мыть Лену!* (2;1)

Других типов безличных предложений, например, с дативом, в речи девочки на русском языке не встречается, но и в монолингвальном онтогенезе они появляются только к двум с половиной годам.

3.1.3. Разновидности предложений по типу высказывания

В возрасте 1;6–1;7 года различные типы предложений в речи Лены выражаются прежде всего с помощью интонации. В это же время в итальянском и голландском языках появляются корректные формы побудительных предложений, образованных с помощью императивов и инфинитивов. Все же скорее это застывшие фразы, чем самостоятельно сконструированные предложения:

(27) *Vieni!* (ит. 'Иди сюда!') (1;6)

(28) *Lascia!* (ит. 'Отпусти!') (1;6)

(29) *Kijk!* (гол. 'Смотри!') (1;6)

(30) *Niet doen!* (гол. 'Не делать! Хватит! Нельзя!') (1;6)

Как только Лена самостоятельно начинает конструировать побудительные предложения, а это отмечается в материале с возраста 1;9, вырисовывается следующая картина. В русском языке первоначально активно используются формы прошедшего времени, как в (31). Связано это, как представляется, с тем, что мать в общении с ребенком использовала прежде всего оптативную конструкцию с *хотеть чтобы*, требующую смыслового глагола в прошедшем времени. Формы повелительного наклонения практически не употребляются, а вот формы инфинитива встречаются часто (32):

(31) *Мама ушла!* вместо *Мама, уйди!* (1;9)

(32) *Мама сказку почитать!* вместо *Мама, почитай сказку!* (1;9)

Однако уже в 1;10 появляются наиболее употребительные императивы, такие как *ляг, сядь, дай, иди*. С двух лет формы повелительного наклонения преобладают.

Предложения с оттенком оптативности в русском языке образуются либо с помощью инфинитива (33), либо с помощью формы 3-го лица настоящего/будущего времени (34):

(33) *Мама, писать на горшок!* 'Мама, я хочу пописать на горшок!' (2;1)

(34) *Мама поможет надеть штаны* 'Я хочу, чтобы мама помогла надеть штаны'. (2;0)

За исключением форм прошедшего времени, являющихся явно следствием специфики конкретного инпута, подобные типы побудительных и оптативных предложений в русском языке соответствуют возрастной привязке монолингвальной нормы (Пупынин 1996).

В итальянском языке формы повелительного наклонения отмечены с самого начала, что соответствует развитию детей-монолингвов (Belletti 2015). Однако в побудительных предложениях с отрицанием, которые образуются с помощью инфинитива, Лена употребляет формы глагола 2-го лица ед.ч.:

(35) *Papà, non fai questo!* 'Папа, не делаешь этого!', вместо *Papà, non fare questo!* 'Папа, не делай этого!' (1;9)

Правильные образования встречаются только в односоставных инфинитивных предложениях:

(36) *Non toccare!* 'Не трогай!' (2;0)

Оптативные конструкции в итальянском языке, как и в русском, Лена образует с помощью инфинитива, что допустимо в раннем онтогенезе (до двух с половиной лет) (Bonifacio, Hvastja-Stefani 2016: 60):

(37) *Non mangiare!* (букв. 'Не есть!'), вместо *Non voglio mangiare!* 'Я не хочу есть!' (1;11)

В голландском языке на протяжении всего рассматриваемого периода в побудительных предложениях отмечается активное употребление инфинитива с отрицанием или без него, что соответствует детской норме (Schaerlaekens, Gillis 1987: 141). Однако с возраста 1;11 появляется конструкция *ga maar* (иди-ка), смягчающая категоричность оттенка побуждения к действию:

(38) *Ga maar tellen!* 'Иди-ка/давай-ка посчитай!'

(39) *Ga maar slapen!* 'Иди-ка спать!'

В оптативных конструкциях наряду с глагольной формой *wil* (хочу) активно употребляются инфинитивы (40). То же мы встречаем и во фразах с побудительно-пригласительным значением (41):

(40) *Ik duwen!* (букв. 'Я толкать!'), вместо *Ik wil duwen!* 'Я хочу толкать!' (1;11)

(41) *Dokter spelen!* (букв. 'Доктор играть!'), вместо *Laten we doktertje spelen!* 'Давай играть в доктора!' (1;11)

Таким образом, мы видим, что во всех трех языках девочки побудительные и оптативные предложения употребляются достаточно активно. В соответствии с детской нормой и при допустимой вариативности, в каждом из языков используются лингвоспецифические средства: в итальянском прежде всего императивы, в голландском – инфинитивы, а в русском и то, и другое. В итальянском языке, однако, возникают проблемы с выбором формы глагола при отрицании, где ребенок предпочитает инфинитиву формы 2-го лица настоящего времени. По всей видимости, распределение форм у ребенка происходит не по типу побудительных предложений (с отрицанием или без него), а по сложности синтаксической структуры. Односоставные предложения с изолированным инфинитивом Лена противопоставляет предложениям с развернутой структурой, где предпочитает использовать другие глагольные формы: форма 2-го лица ед.ч. оказывается вполне логичной.

Первые вопросительные предложения в речи Лены на всех трех языках оказываются связаны с вопросом о месте и сущности/названии предмета или лица, что соответствует развитию языка и мышления в раннем онтогенезе (Barnes 2006: 46; Гвоздев 2007: 341). В русском языке вопросительное наречие *где* отмечено в возрасте 1;6, а итальянское *dove* и голландское *waar* появляются в 1;9 года.

В это же время в итальянском закрепляется вопрос *Che è questo?* ('Что это?'), но в силу особенностей детского произношения, к сожалению, сложно определить, есть ли в речи Лены также и вопросительное местоимение *chi* (кто). В русском языке с 1;11 прочно закрепляется вопрос *Кто это?*, который относится как к одушевленным лицам, так и к неодушевленным предметам. В голландском используется только *Wat is dat?* ('Что это?'). Вопросительное местоимение *wie* (кто) еще полностью отсутствует в материале. Таким

образом, можно предположить, что в каждом из языков девочки закрепляется один тип вопроса, который обслуживает саму идею, не противопоставляя одушевленные или неодушевленные сущности. Как мы знаем, категория одушевленности возникает в детской речи позднее.

В возрасте 1;11 для уточнения или подтверждения информации во всех трех языках появляется вопросительная частица *da/si/ja*, которая ставится в конце вопроса, а с 2;1 в русском выступает в этой функции и вопросительная частица *разве*. Например:

(42) *Это малина, да?*

(43) *Мама тоже спит разве?*

Если в косвенных вопросах в русском языке можно ограничиться одной интонацией, то в итальянском и голландском необходимо изменить порядок слов, вынеся (основной, вспомогательный или модальный) глагол в начало предложения, что и делает девочка, хотя подобные вопросы, как правило, в ее речи связаны либо с вопросом-просьбой и вводятся нам уже известным сочетанием *posso/mag ik* (можно), либо с оптативным вопросом, вводимым сочетанием *vuoi/wil je* (хочешь (ли ты)):

(44) *Mag ik yoghurt drinken?* (гол. 'Можно мне выпить йогурт?') (1;9)

(45) *Wil je schommelen?* (гол. 'Хочешь качаться на качелях?') (1;10)

(46) *Vuoi succo?* (ит. 'Хочешь сока?') (2;1)

Подобная инверсия в косвенном вопросе отмечается у голландских детей приблизительно в этом же возрасте (Schaerlaekens, Gillis 1987: 154), что указывает на соответствие языкового развития девочки монолингвальной норме.

3.1.4. Порядок слов в простом предложении

Поскольку порядок слов в русском языке, особенно в непосредственном общении, диалогической речи, допускает довольно большую свободу, говорить о каких-либо нарушениях в выборе места постановки различных членов предложения не представляется возможным (за исключением лишь отрицательной частицы).

В итальянском языке, где гораздо больше ограничений в порядке слов, отмечены некоторые девиации. Так, например, Лена регулярно ставит подлежащее в конце предложения с непереходными (эргативными) глаголами, а прямое дополнение перед сказуемым, что в итальянском языке считается ошибкой:

(47) *Va via Lena* (букв. 'Уходит Лена'), вместо *Lena va via* 'Лена уходит'. (2;0)

(48) *Non è caduto il leone* (букв. 'Не упал лев'), вместо *Il leone non è caduto* 'Лев не упал'. (2;0)

(49) *Lena copriato, copriato papà*, вместо *Copriato Lena, copriato papà* 'Накроем Лену, накроем папу'. (1;11)

(50) *Fazzoletto prendo* (букв. 'Салфетку возьму'), вместо *Prendo il fazzoletto* 'Я возьму салфетку'. (2;1)

В то же время в предложениях с прямым дополнением подлежащее может занимать или начальное, или конечное положение в предложении. Лена же ставит его перед сказуемым:

(51) *Questo nonna Ottavia ha comprato* 'Это бабушка Оттавия купила', вместо *Questo l'ha comprato nonna Ottavia / Nonna Ottavia ha comprato questo* 'Это купила бабушка Оттавия/ Бабушка Оттавия купила это'. (2;0)

Довольно часто Лена пользуется прагматическим порядком слов: то, что в высказывании, по ее мнению, является главным, выносится в начало предложения. В русском языке подобный порядок слов с определенной интонацией вполне допустим, в итальянском – нет:

(52) *Sulla bicicletta andiamo* (букв. 'На велосипеде поедem'), вместо *Andiamo sulla bicicletta* 'Поедем на велосипеде'. (2;0)

(53) *È sporco il ciuccio di Lena* (букв. 'Есть грязная соска Лены'), вместо *Il ciuccio di Lena è sporco* 'Ленина соска грязная'. (2;0)

В голландском языке, где положение прямого дополнения зависит от формы глагола (перед инфинитивом, но после личной формы), также прослеживаются отклонения от монолингвальной нормы. У Лены дополнение зачастую стоит после инфинитива (54, 56) и перед личной формой глагола (55). Подобный порядок слов не свойственен голландским детям (Schaerlaekens, Gillis 1987: 98):

(54) *eten krokodil*, вместо *een krokodil eten* 'есть крокодила'. (2;1)

(55) *Deze wil* 'Это хочу', вместо *Ik wil deze* 'Я хочу это'. (2;1)

(56) *Wil kijken Soete!* (букв. 'Хочу посмотреть Суте'), вместо *Ik wil naar Soete kijken!* 'Я хочу на Суте посмотреть!' (2;1)

Таким образом, порядок слов в итальянском и голландском языках, знающий гораздо больше ограничений, демонстрирует явные отклонения в речи Лены не только от взрослой, но даже и от детской нормы, что, по всей видимости, обусловлено многоязычием девочки и возможным доминированием русского языка.

Если в голландском и нормативном русском определению в именных словосочетаниях предшествует определяемому слову, то в итальянском языке определение, выраженное прилагательным, может стоять как перед, так и после существительного, неся при этом различную смысловую нагрузку. Как показывают исследования, итальянские монолингвы в возрасте до двух с половиной лет ставят притяжательное местоимение в основном в постпозицию (что отличается от взрослой нормы), в то время как прилагательные могут использоваться в обоих положениях (Bernardini 2003: 63–65). В русском и голландском языках у Лены с самого начала анализируемого периода определение однозначно предшествует определяемому слову: *большая самолет* (1;10), *высокие звёздочки* (2;0), *kleine appel* (маленькое яблоко) (1;9), *andere konijntje* (другой кролик) (2;1). Для голландских монолингвов это является нормой (Schaerlaekens, Gillis 1987: 137). Для русских детей на ранних этапах языкового развития (до двух с половиной лет) прилагательное в постпозиции также употребительно (Гвоздев 2007: 359). В речи Лены такая постановка характерна только для притяжательного прилагательного *Ленина*:

(57) *Где соска Ленина?* (1;11)

Если же Лена использует в русском языке прилагательное в постпозиции, то это всегда именная часть сказуемого:

(58) *Лена маленькая, мама большая.* (1;10)

В итальянском языке девочки на более раннем этапе прилагательное встречается в обеих позициях: *letto grande* (кровать большая) (1;9), *grande aereo* (большой самолет) (1;9) *tisica piccola* (корова маленькая) (1;10). К двум годам определение, однако, как правило, оказывается в положении перед определяемым словом:

(59) *grande di Lena il passegino* (букв. 'большая Лены коляска'), вместо *il passegino grande di Lena* 'большая Ленина коляска'. (2;0)

(60) *Questa è mia la macchina!* Вместо *Questa è la mia macchina!* 'Это моя машинка!' (2;1)

Иногда даже притяжательная конструкция с предлогом *di*, которая осмысливается девочкой как притяжательное прилагательное, тоже может оказаться в препозиции к определяемому слову (см. (59)). Безусловно, здесь мы имеем дело с примером языковой интерференции: (нормативный) русский и голландский языки с их фиксированным порядком компонентов в именном словосочетании влияют на итальянский язык, делая одну из возможностей доминирующей в речи ребенка.

Как известно, в русском и итальянском языках отрицательная частица *ne/non* предшествует личной форме глагола, голландское *niet* находится в постпозиции. Однако в анализируемый период во всех трех языках положение отрицательной частицы еще не устоялось. При этом совершенно свободно используются не только частицы, но и отрицательные междометия в функции частицы. В голландском языке отрицательное местоимение *geen* (никакой) не отмечено вовсе:

- (61) *Нет, не гулять Лена хочешь*, вместо *Лена не хочет гулять*. (2;0)
 (62) *Мама пойдет на работу нет*, вместо *Мама не пойдет на работу*. (2;0)
 (63) *Cade no per terra* (ит., букв. 'Падает нет на пол'), вместо *Non fare cadere il cuccio per terra* 'Не урони соску на пол'. (2;0)
 (64) *Ik wil niet boek* (гол., букв. 'Я хочу не книжку'), вместо *Ik wil geen boekje* 'Я не хочу книжку'. (1;11)
 (65) *Niet fruit, nee* (гол., букв. 'Не фрукты, нет'), вместо *Nee, geen fruit* 'Нет, (я не хочу) никаких фруктов'. (2;1)

В этом плане развитие во всех трех языках Лены идет параллельно и полностью соответствует монолингвальному оттогенезу. Так, в русском языке положение частицы *не* перед глаголом закрепляется после 2;3 (Гвоздев 2007: 341, 459), а в голландском проблемы с отрицанием отмечаются и в возрасте трех лет (Schaerlaekens, Gillis 1987: 100).

Последнее, на что хотелось бы обратить внимание, это некоторая смысловая путаница в выражении подлежащего-субъекта действия и косвенного дополнения-реципиента в языках Лены. Так, девочка говорит:

- (66) *Мама готовит ужин папе*. (1;11),

в то время, как папа находится на кухне, а мама рядом с Леной. То же происходит, когда Лена пытается перевести фразу с одного языка на другой. Например, переводя предложение *Микки Маус купил подарок Лене* на итальянский, Лена меняет местами актанты:

- (67) *Lena ha comprato regalo per Mikkey Mouse* 'Лена купила Микки Маусу подарок'. (2;1)

Таких примеров в анализируемый период еще мало, но их наличие свидетельствует об активном осмыслении девочкой синтаксических функций слов в предложении и способов их выражения в каждом отдельно взятом языке.

3.1.5. Опущение различных частей речи

Как известно, для раннего синтаксиса характерны опущения в предложении различных служебных слов и членов предложения, несущих небольшую смысловую нагрузку. Это явление наблюдается и во всех трех языках Лены. Так, например, довольно последовательно опускаются личные местоимения, что, безусловно, связано с определенным этапом языкового и когнитивного развития маленького ребенка. В русском и голландском языках последовательность появления местоимений и возрастная привязка практически не отличаются от монолингвального развития (Schaerlaekens 2000; Гвоздев 2007: 456). В русском языке первым у Лены появляется местоимение 3-го лица ед.ч. (1;9), а личные местоимения 1-го и 2-го лица ед.ч. отмечаются только в возрасте 2;1. В голландском личное местоимение 1-го лица возникает раньше, чем в русском, что отмечалось и в других исследованиях по голландско-русскому двуязычию (Oestinova 2015), но употребляется оно в определенных застывших конструкциях (70), а в свободно конструируемых предложениях опускается (71). Местоимение *jij* (ты) начинает употребляться в 1;11, при этом другие личные местоимения не отмечены вовсе:

- (68) *Где папина машина? Вот она!* (1;11)
 (69) *Я не знаю, где Ленина машина*. (2;1)
 (70) *Ik wil die* 'Я хочу это'. (1;9)
 (71) *Wil schommelen* 'Хочет/хочу качаться на качелях'. (1;11)
 (72) *Waar ben jij?* 'Где ты?' (1;11)

В итальянском языке в нейтральных контекстах личное местоимение в функции подлежащего, как правило, не употребляется. По данным исследователей, первые местоимения в речи итальянских монолингвов появляются только в возрасте 2;4 лет (Caselli et al. 2016: 69). Поэтому вполне закономерно, что в речи Лены вплоть до конца анализируемого периода личные местоимения не встречаются, однако в 2;1 года появляется местоимение *tu* (ты) в вопросительных предложениях с эмфазой, что явно имеет прагматическую нагруженность:

- (73) *Tu fatto la cacca?* 'Ты покакал(а)?'

Интересно, что данные наблюдения противоречат результатам некоторых других исследований. Так, например, у англо-итальянских детей отмечалось неоправданное использование личных местоимений в итальянском языке, что объяснялось влиянием их английского, где употребление личных местоимений является обязательным (см. Serratrice et al. 2004: 187).

Не менее интересны и пропуски артиклей в именных словосочетаниях в итальянском и голландском языках Лены. Однако было бы неправильным на данном этапе языкового развития девочки пытаться объяснить это явление прямым влиянием русского языка. В исследованиях по детской речи выделяют три этапа усвоения артиклей: безартиклевый период, период смешанного употребления и период приближения к взрослой норме (Kupish 2007: 62). При этом на темпы усвоения категории определенности может влиять не только простота и прозрачность самой системы артиклей, но и их связь с маркированием рода и числа, а также с передачей идеи единичности и множественности, исключительности и обобщенности, т.е. довольно сложных прагматических смыслов, которые требуют некоторого языкового и когнитивного опыта (Zehler, Brewer 1980). Как показывают исследования, в итальянском языке первые артикли появляются в возрасте 1;6–2;0, но в два года доля опущений артиклей в детской речи составляет 70% (Caselli et al. 2016: 56). К трем годам, однако, дети практически полностью усваивают их употребление (Kupish 2007: 64). В голландском языке артикли появляются позднее, в 1;10–2;1, а о полном их освоении можно говорить только к возрасту 6 лет, что объясняется особенностями становления категории определенности в совокупности с родом и числом (Unsworth, Hulk 2010). В то же время, у многоязычных детей более старшего возраста влияние безартиклевого языка на темпы и правильность усвоения системы артиклей не исключено (см. об ошибках в употреблении артиклей в иврите у русско-израильских билингвов в Schwartz, Rovner (2014)).

В речи Лены на итальянском языке определенный артикль появляется к 1;11, хотя в анализируемый период довольно регулярно опускается. Сравните:

(74) *Papà non vuole caffè*, вместо *Papà non vuole il caffè* 'Папа не хочет кофе'. (1;11)

(75) *Questa è la macchina* 'Это машина'. (1;11)

(76) *Questo giraffa*, вместо *Questa è la giraffa* 'Это жираф'. (2;0)

(77) *Lena vuole le stelle* 'Лена хочет звезды'. (2;1)

При этом Лена различает артикли женского и мужского родов, а также множественного числа, но определенный артикль женского рода в ее речи превалирует, что полностью соответствует монолингвальной детской норме (Caselli et al. 2016: 54–55). Неопределенный артикль у Лены отсутствует, и в этом плане ее речь отличается от того, что мы знаем о языковом развитии одноязычных детей, когда неопределенные артикли появляются практически одновременно с определенными и используются активно даже в контекстах, однозначно требующих определенного артикля (Leonard, Caselli, Devescovi 2002: 297).

В голландском языке девочки мы видим сходные процессы: неопределенный артикль *een* и артикль среднего рода *het* не встречаются вообще (см. примеры (19), (54)), а определенный артикль *de* (маркирующий женский и мужской род, а также множественное число) появляется в самом конце анализируемого периода. При этом его употребление далеко от нормативного: оно или избыточно, как в (78), или ошибочно, как в (79):

(78) *Ik wil eten de groente* (букв. 'Я хочу есть овощи'), вместо *Ik wil groente eten* 'Я хочу овощи есть'. (2;1)

(79) *Dit is de fruit?* (букв. 'Это есть фрукты?'), вместо *Is dit het fruit?* 'Это фрукты?' (2;1)

Насколько Лена воспринимает артикль как некую отдельную морфему, несущую определенную грамматическую и прагматическую информацию, сказать трудно, поскольку в этот период у ребенка в итальянском языке в именных словосочетаниях артикль стоит между определением и определяемым словом, что абсолютно не соответ-

ствуется норме (см. примеры (59) и (60)). Нам представляется, что здесь ошибочен не порядок слов в именном словосочетании, а именно представление об артикле как отдельном грамматическом маркере: сливаясь с существительным, он воспринимается как часть слова. То же замечание касается и употребления слитных предлогов с артиклями, которые Лена воспринимает, по всей видимости, как одно слово: *sulla bicicletta* ('на велосипеде'). Неправильное осмысление границ между словом и артиклем вообще характерно для раннего онтогенеза (Rose, Wauquier-Gravelines 2007).

До возраста 1;10 в итальянском и голландском языках Лены глаголы-связки в настоящем времени и вспомогательные глаголы для образования прошедших времен не употреблялись, но с двух лет они используются уже регулярно. Сравните:

(80) *Nee, dit voor baby*, вместо *Nee, dit is voor een baby* (гол. 'Нет, это для ребенка'). (1;10)

(81) *Lena freddo*, вместо *Lena ha freddo* (ит. 'Лене холодно'). (1;11)

(82) *Non è caduto* (ит. 'Он не упал'). (2;0)

(83) *Lena ha paura* (ит. 'Лене страшно'). (2;0)

(84) *Dit is mijn lepel* (гол. 'Это моя ложка'). (2;1)

(85) *Kijk, ik heb geplaat!* (гол. 'Посмотри, я пописала!') (2;1)

В этом плане Лена несколько опережает развитие других голландско-русских билингвов (Oestinova 2015: 43). Отметим, что вспомогательные глаголы в итальянском и голландском языках усваиваются после трех лет (Schaerlaekens, Gillis 1987: 96, 141; Caselli et al. 2016: 46), так что их регулярное опущение и неэталонное употребление в речи Лены никоим образом не указывает на отставание в языковом развитии.

3.1.6. Использование предлогов в различных конструкциях

До 1;10 года Лена вообще не употребляет предлогов, что соответствует общему ходу развития в онтогенезе. Первыми появляются предлоги, связанные с выражением либо идеи направления движения, либо местонахождения. В русском это происходит на месяц раньше, чем в итальянском и голландском языках. Первыми здесь появляются предлоги *в* и *на*:

(86) *Бэби в кровати*. (1;10)

(87) *Пойдем на горку*. (2;0)

В итальянском первыми появляются предлоги *da* (к) и *su* (на), обозначающие направление движения; предлог *in* (в) пока еще не употребляется:

(88) *Andiamo da Maria* 'Пойдем к Марии'. (1;11)

(89) *Andiamo sul scivolo* 'Пойдем на горку'. (2;0)

В голландском языке используется, наоборот, только *in* (в), а предлог *op* (на) еще не усвоен:

(90) *Baby in de mond stoppen* (букв. 'В рот кукле-бэбику положить'). (1;11)

(91) *Baby vallen grond* (букв. 'Кукла-бэбик падать пол' вместо *De baby viel op de grond* 'Кукла-бэбик упала на пол'). (1;11)

Уже в возрасте 1;11 Лена использует предложные конструкции для выражения принадлежности и владения. В русском языке девочка различает конструкцию владения с предлогом *у* и конструкцию отношения с предлогом *от*. В итальянском с этой целью она использует предлог *di*, а в голландском – *van* (от) и *voor* (для):

(92) *У Лены есть волосы, у мамы тоже волосы*. (1;11)

(93) *колесо от велосипеда* (2;0)

(94) *Papà, questa è la papperella di Elena* (ит. 'Папа, это уточка Лены'). (1;11)

(95) *Dit is van mama* (гол. 'Это мамино'). (1;10)

(96) *Dat is voor mij* (гол. 'Это моё/для меня'). (1;10)

В возрасте двух лет в итальянском появляется обозначение реципиента с помощью предлога *per*:

(97) *Lena fa caffè per mamma* 'Лена делает кофе для мамы'. (2;0)

Для выражения комитативных смыслов в русском языке Лена использует предлог *с* уже в 1;9, а к двум годам конструкция, выражающая идею совместности, упрочивается во всех трех языках девочки, хотя используется корректно не всегда (см. пример 100):

(98) *Lena katalasъ s loшадem и бобёрom*, вместо *Lena katalasъ na loшadi и бобре*. (2;0)

(99) *Lena va da Maria con papà* (ит. 'Лена идет к Марии с папой'). (2;0)

(100) *Lena abbraccia con mamma* (ит., букв. 'Лена обнимает с мамой'), вместо *Lena abbraccia mamma* 'Лена обнимает маму'. (1;10)

(101) *Wil slapen met Teo* (гол., букв. Хочу спать с Тео). (1;11)

Предложная конструкция с предлогами *con/met* в значении средства или инструмента также активно используется Леной:

(102) *Fa niente Lena pulisce con fazzoletto* (ит. 'Ничего, Лена вытрет салфеткой'). (2;1)

Эта конструкция переносится и в русский язык, о чем речь ниже.

3.1.7. Синтаксическая интерференция

Явное взаимовлияние языков проявляется у Лены в данный период в двух синтаксических конструкциях. Во-первых, конструкция с творительным инструментальным в русском языке девочки строится по модели итальянского или голландского, с использованием предлога *с*, в русском языке избыточного. При этом творительный падеж оформляется правильно: *рисовать с красками* (2;0), *есть с вилкой* (2;1).

Во-вторых, конструкция просьбы с модальным предикатом *можно* в русском языке и с *tag ik* (могу я) в голландском переносится в итальянский, где личная форма *posso* (могу) не употребляется изолированно, без смыслового инфинитива:

(103) *Posso la palla?* (букв. 'Могу мячик?'), вместо *Posso prendere la palla?* 'Могу я/Можно взять мячик?' (2;0)

В данный период еще сложно определить, в каком направлении идет языковая интерференция. Принцип компактности и экономии средств лишь частично объясняет языковые факты. Конечно, конструкция с *можно* или *tag ik* короче конструкции, требующей инфинитива в итальянском языке. Но экономией средств нельзя объяснить использование предлога *с* в сочетании с творительным инструментальным, где, вероятнее всего, определяющую роль играет выпуклость смыслов, создаваемая с помощью целых слов, а не только окончаний, и поддерживаемая более выраженной оформленностью конструкции в других Лениных языках.

3.1.8. Смешение языковых кодов

Взаимопроникновение языков проявляется и в их *code mixing*, хотя в возрасте 1;6–1;7 Лена языки не смешивает. Активное смешение кодов начинается с возраста 1;9 года. Причем вовлекаются нередко все три языка:

(104) *Мама, kijk, это la luna* 'Мама, посмотри (гол.), это луна (ит.)'.

Как правило, в высказывания на итальянском и голландском языках вставляются русские слова, поскольку словарный запас на русском языке у Лены гораздо больше. Однако, рассказывая маме о событиях в детском саду, девочка включает голландские слова, хотя знает эквиваленты по-русски. Это связано, по всей видимости, с языковой памятью ситуации, для которой характерна активация или цитация языка, на котором происходило общение в самой ситуации:

(105) *Lena ispacчалась с ijsem*, от гол. *ijs* 'мороженое'. (2;1)

Отметим, что при построении предложений на этом уровне языкового развития Лене еще не требуются особые грамматические маркеры, поэтому адаптаций в речи Лены в анализируемый период мало и встречаются они только в русском языке, которым она владеет лучше (см. пример (105)).

4. Выводы

Как показывает анализ материала, основы синтаксиса закладываются у девочки в возрасте полутора лет. В это время она переходит в русском языке от голофраз к двусловным образованиям. Голландский и итальянский языки идут с некоторым запозданием (в 1;8 и в 1;9, соответственно). Но к концу анализируемого периода (2;1 года) Лена строит уже многословные предложения во всех трех языках, что полностью соответствует монологической норме и значительно опережает языковое развитие ее сверстников-билингвов, для которых в этот период характерно в основном построение двусловных фраз (см. De Houwer 2009: 37; Ringblom 2012: 129; Oestinova 2015). В это же время в языках Лены появляются первые сложные бессоюзные предложения, объединенные в единое целое семантически и контекстуально. Наряду с этим в русском языке возникают и первые сложные предложения с различными видами сочинительной и подчинительной связи, а также безличные предложения с модальными предикатами. В этом плане Лена в значительной степени опережает даже русскоязычных детей. Таким образом, трехязычие девочки ни в коей мере не тормозит ее языкового развития, а наоборот, возможно, способствует ускорению этого процесса.

С возраста полутора лет во всех трех языках Лены появляются утвердительные, побудительные и вопросительные предложения, которые первоначально выражаются с помощью интонации. С возраста 1;9 года Лена начинает привлекать морфологические средства для конструирования побудительных предложений (императивы и инфинитивы). Языки развиваются параллельно и в отношении типов вопросительных предложений: вопросы о месте, об определении сущности лица или предмета, вопросы-уточнения / подтверждения информации, вопросы-просьбы. Однако они несколько расходятся в плане возрастной привязки: например, первые вопросительные предложения о месте в речи Лены на русском языке отмечены уже в 1;6 года, а в итальянском и голландском – в 1;9.

Параллельность языкового развития и соответствие монологической норме онтогенезу в каждом отдельном языке проявляются и в путанице с расположением в предложении отрицательной частицы, и в пропусках различных служебных частей речи (артиклей, глаголов-связок, вспомогательных глаголов, предлогов), и в позднем усвоении личных местоимений.

Параллельное развитие синтаксиса в трех языках Лены не означает, однако, что они представляют собой единую, нерасчлененную систему. Во-первых, различные синтаксические структуры появляются в языках девочки не одновременно, а с некоторым временным отрывом друг от друга. Причем русский в большинстве случаев лидирует, что косвенно свидетельствует о его доминантности. Во-вторых, в каждом из языков Лена использует именно те синтаксические структуры и те способы выражения, которые присущи данному конкретному языку. При этом последовательность включения данных средств в конструирование смыслов соответствует зачастую монологической норме в онтогенезе. Так, например, в итальянском и голландском языках она использует глагол-связку *essere/zijn* (быть), а в русском нет. Конструируя побудительные предложения, в русском языке девочка начинает с инфинитивов, подключая к ним потом формы повелительного наклонения, в итальянском использует прежде всего императивы, а в голландском инфинитивы. Представляется, таким образом, что многоязычный ребенок усваивает универсальные и лингвоспецифические структуры в параллельном режиме.

Означает ли это, что языки девочки не влияют друг на друга? Конечно, нет. Однако не всегда представляется возможным однозначно установить источник или причину такого влияния. Некоторые факты можно скорее объяснить многоязычием ребенка вообще, чем конкретным доминированием какого-либо языка. Так, например, использование Леной артиклей в именных словосочетаниях в итальянском и голландском языках отличается от того, что характерно для детей-монолингвов: полное отсутствие неопре-

деленного артикля в обоих языках, а также крайне частое опущение определенного артикля в голландском языке явно каким-то образом связаны с многоязычием девочки. Казалось бы, артиклевый итальянский Лены должен поддержать ее голландский, но этого в анализируемый период не происходит. Сложно определить, связано ли это напрямую с более доминантным русским языком, в котором нет артиклей. Сравнивая, однако, наши результаты с результатами других исследований по билингвизму, в которых рассматривались артиклевые языки и в которых использование артиклей было столь же проблематично, можно согласиться с Müller и Hulk (2001), считающими, что асимметрия языкового развития возникает тогда, когда усваиваемая категория относится к нескольким языковым уровням. Именно это мы и наблюдаем у категории определенности, находящейся на стыке морфологии, синтаксиса и прагматики.

С Müller и Hulk (2001) можно согласиться и в том, что взаимовлияние языков зачастую проявляется не столько в замене, сколько в ограничении средств образования определенных синтаксических структур и выражения грамматических значений. Если в языке А есть два способа передачи грамматических смыслов, а в языке Б присутствует только один из них, то в языке А преимущественно будет использоваться именно этот способ. Так, предпочтительное употребление в итальянском языке Лены определения перед существительным можно объяснить тем фактом, что и в русском, и в голландском этот способ расположения компонентов в именном словосочетании является дефолтным. То же явление мы наблюдаем и в побудительных предложениях с отрицанием в итальянском языке девочки, где инфинитив, поддерживаемый сходной конструкцией в голландском языке, закрепляется за односоставными предложениями с отрицанием, а в развернутых побудительных предложениях употребляется форма 2-го лица, вполне оправданная семантически и прагматически.

Необходимо подчеркнуть, что языки девочки взаимодействуют между собой во всех направлениях. И это проявляется и в самом причудливом смешении языковых кодов, и в явной и скрытой языковой интерференции. Например, свободный порядок слов в доминантном русском, безусловно, оказывает тормозящее влияние на усвоение эталонного порядка слов в двух других языках, а обязательное употребление личных местоимений в русском и голландском способствует более раннему появлению их в итальянском Лены, что у монолингвов встречается гораздо позже. Соотношение языков (сильный – слабый, первый – второй), однако, не всегда может объяснить наблюдаемые явления. Важную роль в синтаксисе играет выпуклость смыслов и средств их выражения. Так, использование предлога *s* в русской конструкции с творительным инструментальным явно указывает на влияние итальянской или голландской аналитической модели образования, где предлог является единственным способом выражения этого смысла, в то время как в русском языке он избыточен.

Таким образом, несмотря на во многом параллельное развитие языков, говорить о сбалансированном трехязычии Лены можно лишь с оговоркой. Русский язык занимает явно доминирующее положение и по разнообразию средств и способов выражения синтаксических связей и структур, и по темпам усвоения. Однако доминирование одного из языков не означает, что другие языки встроены в его систему. Лена четко различает свои языки и последовательно использует соответствующие синтаксические средства в каждом из них, что, однако, не исключает языковой интерференции. Безусловно, трехязычие проявляется не только во взаимовлиянии языков, как явном, так и скрытом. Оно влияет и на пути формирования синтаксического строя языков. Несмотря на то, что многие структуры соответствуют монолингвальной норме, во всех трех языках отмечены явления, демонстрирующие девиантную траекторию становления и усвоения. Плохо ли это? Ответ на этот вопрос зависит от нашего отношения к многоязычию вообще.

Литература

- Гвоздев, А.Н. (2007) *Вопросы изучения детской речи*. Москва: Детство Пресс.
- Мадден, Е. (2011) *Наши трехязычные дети*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Пупынин, Ю.А. (1996) Усвоение системы русских глагольных форм ребенком. *Вопросы языкознания*, 3, 84–94.
- Цейтлин, С.Н. (2000) *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*. Москва: Владос.
- Шведова, Н.Ю. (1970) *Грамматика современного литературного русского языка*. Москва: Наука.
- Aronin, L.; Singleton, D. (2012) *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Antelmi, D. (1996) Complex sentence acquisition in Italian: A case study. In: Johnson, C.E.; Gilbert, J.H.V. (eds.) *Children's Language* (9). Mahwah, NJ: Erlbaum, 117–136.
- Barnes, J. (2006) *Early Trilingualism. A Focus on Questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Belletti, A.; Teresa, M. (2015) *The Acquisition of Italian: Morphosyntax and Its Interfaces in Different Modes of Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Bernardini, P. (2003) Child and adult acquisition of word order in the Italian DP. In: Müller, N. (ed.) *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 41–106.
- Bonifacio, S.; Hvastja-Stefani, L. (2016) *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M.C.; Bello, A.; Rinaldi, P.; Stefanini, S.; Pasqualetti, P. (2016) *Il Primo Vocabolario del Bambino: Gesti, Parole e Frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*. Milano: Franco Angeli.
- Chevalier, S. (2015) *Trilingual Language Acquisition. Contextual Factors Influencing Active Trilingualism in Early Childhood*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2000) Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic “miracle”. *La Chouette*, 31, 77–86.
- Diessel, H.; Tomasello, M. (2005) A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882–906.
- Donaldson, B.C. (1987) *Dutch Reference Grammar*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Genesee, F.; Nicoladis, E.; Paradis, I. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611–631.
- Goodz, N.S. (1994) Interactions between parents and children in bilingual families. In: Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children. The Whole Child. The Whole Curriculum. The Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press, 61–82.
- Hoffmann, C. (1985) Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 479–495.
- Hoffmann, C. (2001) Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1–17.
- Hoffmann, C.; Stavans, A. (2007) The evolution of trilingual code-switching from infancy to school age: the shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55–72.
- Hummel, K.M. (2014) *Introducing Second Language Acquisition. Perspectives and Practices*. Wiley Blackwell.
- Kupish, T. (2007) Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 57–78.
- Leonard, L.B.; Caselli, M.C.; Devescovi, A. (2002) Italian children's use of verb and noun morphology during the preschool years. *First Language*, 22, 287–304.
- Lust, B. (2006) *Child Language. Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (2019) *Tools for Analyzing Talk*. talkbank.org/manuals/CHAT.pdf
- Meisel, J.M. (1994) *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam: Benjamins.
- Müller, N.; Hulk, A. (2001) Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 1–21.
- Oestinova, K.A. (2015) *Ontwikkeling van de Russisch-Nederlandse vroeg-linguale tweetaligheid: een case studie*. BA scriptie. Universiteit van Amsterdam.
- Ortega, L. (2009) *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Ramat, A.G. (2003) *Verso L'Italiano. Percorsi e strategie de acquisizione*. Roma: Carocci.
- Ringblom, N. (2012) *The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation*. Stockholm: Stockholm University.
- Rose, Y.; Wauquier-Gravelines, S. (2007) French speech acquisition. In: McLeod, S. (ed.) *The International Guide to Speech Acquisition*. Thomson Delmar Learning, 364–385.
- Quay, S. (2001) Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In: Cenoz, J., Genesee, F. (eds.) *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 149–199.
- Schaerlaekens, A.M. (2000) De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk. In: Gillis, S.; Schaerlaekens, A. (eds.) *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Nijhoff, 11–38.
- Schaerlaekens, A.M.; Gillis, S. (1987) *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Schwartz, M.; Rovner, H. (2015) The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 548–571.
- Serratrice, L.; Sorace, A.; Paoli, S. (2004) Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(3), 183–205.
- Stavans, A.; Swisher, V. (2006) Language switching as a window on trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 193–220.
- Unsworth, S.; Hulk, A. (2010) L1 acquisition of neuter gender in Dutch: production and judgement. In: Costa, J.; Castro, A.; Lobo, M.; Pratas, F. (eds.) *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009*. Newcastle: Cambridge Scholars, 483–492.
- Zehler, A.M.; Brewer, W.F. (1980) *Acquisition of the Article System in English*.
ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17750/ctrstreadtechrepv01980i00171_opt.pdf?sequence=1