

**ПОДДЕРЖКА ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ  
ДВУЯЗЫЧНОГО РЕБЁНКА В ДОМАШНЕМ  
ОКРУЖЕНИИ**  
**на примере финско-русского двуязычия**

**Дипломная работа**  
**Раутио Ирина**

Университет г.Ювяскюля  
Отделение языковедения  
Кафедра русского языка и  
культуры  
Июнь 2013 г.

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Rautio Irina	
Työn nimi – Title Podderžka jazykovogo razvitija dvujazyčnogo rebënka v domašnem okruženii. Na primere finsko-russkogo dvujazyčija. (Kaksikielisen lapsen kielellisen kehityksen tukeminen kotioloissa. Kielinä suomi ja venäjä.)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 6.2013	Sivumäärä – Number of pages 74
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkastelun kohteena on, miten vanhemmat sekä muut läheiset tukevat kaksikielisen lapsen kielellistä kehitystä. Tutkimusilmiön laajemman ymmärtämisen vuoksi selvitän myös seuraavat tutkimuskysymykset: 1. miten kaksikielisyys ilmenee eri perheissä? 2. onko vanhemmilla huolenaiheita, jotka liittyvät lapsen kaksikielisyyteen?</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla neljän perheen kaksikielisten lasten vanhempia. Näiden neljän perheen kotikielinä ovat suomi ja venäjä. Aineiston analyysissa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan kaksikielisyys ilmenee eri perheissä osittain hyvin samankaltaisena. Kommunikoidessaan lastensa kanssa kaikki vanhemmat käyttävät omaa äidinkieltään. Kaikissa perheissä vanhempien yhteinen kieli on suomi, joka toimii lähes poikkeuksetta myös perheiden yhteisenä kielenä. Vanhempien arvioiden mukaan lapset erottavat kielet hyvin toisistaan. Kielten sekoittumista ilmenee kuitenkin jonkin verran. Kaikki vanhemmat ovat havainneet lastensa venäjän kielen olleen ainakin tiettyssä vaiheessa suomen kieltä heikompi. Lisäksi vanhemmilla on aikaisemmin ollut jonkun verran lapsen kielelliseen kehitykseen liittyviä huolenaiheita. Lasten kielellisen kehityksen tuki toteutuu pääsääntöisesti lasten vanhempien toimesta. Lasten kaksikieliseen kielelliseen kehitykseen vaikuttavat myös heidän sisaruksensa, sillä kaikissa perheissä on kaksi lasta tai enemmän. Tutkimuksessa tulee ilmi runsaasti erilaisia tutkimuotoja. Nämä liittyvät lasten sekä vanhempien yhteisiin toimiin, lapsen kohdistettuun toimintaan, vanhempien toimesta järjestettyyn toimintaan kodin ulkopuolella sekä vanhempien perehtymiseen kaksikielisuuden aiheeseen.</p>	
Asiasanat – Keywords Kaksikielisyys, kaksikielinen perhe, kaksikielinen lapsi, kielellisen kehityksen tukeminen	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / Venäjän kieli	
Muita tietoja – Additional information	

# СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ.....	5
2 ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОГО НАСЕЛЕНИЯ В ФИНЛЯНДИИ.....	8
2.1 Иммиграция русскоязычных в Финляндию в контексте волн эмиграции из России.....	9
2.2 Русскоязычное население сегодня.....	13
3 ДВУЯЗЫЧИЕ.....	14
3.3 Определение двуязычия.....	15
3.4 Двуязычная семья.....	16
3.5 Двуязычный ребёнок.....	19
3.5.1 Черты языкового развития двуязычного ребёнка.....	20
3.5.2 Поддержка языкового развития двуязычного ребёнка.....	23
4 МЕТОДОЛОГИЯ И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	28
4.1 Полуструктурированное интервью.....	29
4.2 Применение полуструктурированного интервью.....	30
4.3 Информанты.....	31
4.4 Контент-анализ.....	33
4.5 Применение контент-анализа.....	34
5 РЕЗУЛЬТАТЫ.....	37
5.1 Проявление двуязычия в домашнем окружении.....	38
5.1.1 Тактика использования языков.....	39
5.1.2 Договорённости семьи.....	41
5.1.3 Другие лица, поддерживающие двуязычие.....	43
5.2 Представления родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка.....	44
5.2.1 Недостатки в языковых навыках ребёнка.....	46

5.2.2	Аспекты, которые волнуют родителей.....	49
5.3	Средства поддержки языкового развития ребёнка в семье .....	54
5.3.1	Совместная деятельность родителей/близких и ребёнка .....	55
5.3.2	Языковое воздействие родителей, направленное на ребёнка.....	56
5.3.2	Планируемая родителями языковая деятельность ребёнка.....	58
5.3.3	Ознакомление с темой двуязычия .....	59
6	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
6.1.	Выводы .....	60
6.2	Надёжность и этичность исследования .....	63
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	67
	ПРИЛОЖЕНИЕ: СХЕМА ИНТЕРВЬЮ .....	71

# 1 ВВЕДЕНИЕ

В Финляндии двуязычие проявлялось уже давно в основном в виде комбинации финского и шведского языков. На протяжении последних десятилетий начали появляться новые комбинации языков в многоязычных семьях. (Nissilä et al. 2009, 36.) Лиц, живущих вне России и владеющих двумя языками, (один из которых русский, как первый по времени усвоения), становится всё больше (Протасова 2000, 42). В том числе, в Финляндии русскоязычные представляют собой самую большую группу переселенцев (Tilastokeskus 2011). Таким образом, тема финско-русского двуязычия является актуальной для исследования. Ситуация, касающаяся русскоязычного населения в Финляндии, будет рассматриваться подробнее во второй главе.

Когда овладение двумя языками происходит в детстве параллельно, можно говорить о симультанном двуязычии (Протасова 2000, 43). Такое явление было в центре внимания исследований двуязычия уже начиная с начала XX века. Сначала исследователи языкового развития ребёнка представляли две группы: в одну группу входили учёные, наблюдающие двуязычие своих детей, а в другую – психологи, изучающие языковое развитие ребёнка в группе. Исследователи первой группы проводили лонгитюдные исследования, в которых выводы о языковом развитии были основаны на наблюдения только одного ребёнка. (Hassinen 2002, 24.)

Ронжа (Ronjat) был автором первого издания, касающегося длительного исследования детского двуязычия. В этой работе он описал билингвальное развитие своего сына. Его труд наиболее известен тем, что он активно пропагандировал метод «одно лицо – один язык» как наиболее эффективный путь стать билингом. Вслед за Ронжа стали постепенно появляться подобные лонгитюдные исследования с разными сочетаниями языков. (Ronjat 1913 цит. по De Houwer 2009, 10.)

Исследование двуязычия радикально изменилось в связи с исследованиями 1980-х годов. С этого момента исследователей начали интересовать: двуязычие как процесс (bilingual acquisition processing), переключение кода (code switching) и факторы, влияющие на эти явления. (Hassinen 2002, 24.) Постепенно исследователи заинтересовались вопросом, влияет ли двуязычное окружение на задержку языкового развития (Nurmi et al. 2006, 48). На данный момент в исследовании двуязычия объединяются различные области наук: например, лингвистика, психология, социология, педагогика и антропология (Hassinen 2002, 25). В 1990-е годы произошло резкое увеличение изданий о детском билингвизме. К настоящему моменту исследования, касающиеся двуязычия в детском возрасте, распространились по всему миру. (De Houwer 2009, 13.) Говоря об исследованиях двуязычия в Финляндии, необходимо упомянуть определённый вклад Е.Ю. Протасовой в изучение формирования двуязычия детей русскоязычных семей (Рюнкянен 2011, 35).

Тема данного исследования – симультанное двуязычие детей в финско-русских семьях. Главной целью исследования является выяснение того, каким образом родители и другие близкие ребёнка поддерживают языковое развитие двуязычного ребёнка в домашнем окружении. Для раскрытия главной цели необходимо также выяснить следующие задачи: 1. как двуязычие проявляется в домашнем окружении? 2. какие аспекты развития ребёнка, связанные с двуязычием, волнуют родителей?

Наша работа состоит из введения и пяти глав. Во введении обосновывается актуальность нашего исследования, кратко описывается история исследования двуязычия, а также перечисляются наши исследовательские задачи. Вторая глава касается русскоязычного населения Финляндии. В третьей главе мы рассматриваем содержание термина «двуязычие» и понятия «двуязычная семья», а также описы-

ваем развитие ребёнка-билингва и способы поддержки двуязычия. В четвёртой главе рассматривается методология исследования. В пятой главе помещены результаты нашего исследования, которые разбиты на три темы. Эти темы исходят от исследовательских задач (см. главу 4.5). В шестой главе сформулированы главные выводы нашей работы, а также анализируется надёжность и этичность исследования.

## **2 ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОГО НАСЕЛЕНИЯ В ФИНЛЯНДИИ**

В этой главе мы рассматриваем контекст использования языка среди русскоязычного населения в Финляндии. Он важен для интерпретации результатов анализа данных нашего исследования. Очевидно, что характер использования языка связан, в частности, с количеством и институтами (например, различными организациями) русскоязычного населения, а также с плотностью проживания этой языковой группы на той или иной территории Финляндии. Все эти аспекты создают условия для поддержания языка в обществе. Для того чтобы понять современную ситуацию русскоязычного населения в Финляндии, необходимо учесть некоторые исторические факты.

Русскоязычное население проживает на территории Финляндии уже более трёхсот лет (Niemi 2007). Согласно Форсандер и Экхолм (Forsander, Ekholm), группа русскоязычных очень гетерогенная. Рост этого населения, как и активность, были обусловлены в разные времена разными обстоятельствами. (Forsander, Ekholm 2001, 105). Однако, распад Советского союза в 1991 г., существенно повлиял на рост количества русскоязычного населения Финляндии (Pietari 2006, 23). В этой главе мы будем рассматривать иммиграцию русскоязычного населения от XVIII

века до наших дней. Эта иммиграция в Финляндию будет рассмотрена в связи с эмиграцией из России.

## **2.1 Иммиграция русскоязычных в Финляндию в контексте волн эмиграции из России**

Следуя финским источникам, русскоязычное население проживало на территории Финляндии уже в XVIII веке (Niemi 2007). Финляндия в то время принадлежала Швеции и русскоязычное население располагалась лишь на отдельных территориях, которые Швеция уступила России. Однако в начале XIX века Финляндия стала автономной частью Российской империи. Русские иммигранты того времени были купцами, чиновниками, военными и православными священниками. (Pietari 2006, 22.)

В русских источниках в истории российской эмиграции принято различать четыре волны (Земская 2001, 14). В изданиях двух авторов, на которые мы далее ссылаемся, существуют небольшие различия в ограничении периодов этих волн. Первая волна охватывает период с 1917 г. по 1938 год, вторая – с 1939 г. по 1947г., третья же – с 1948 г. по 1990 г. (Зайончковская 2003, 146). Начало четвёртой волны можно установить в период перестройки, с конца 80-х годов (Земская 2001, 15). Русскоязычные информанты данного исследования представляют группу эмигрантов четвёртой волны.

Если первые три волны эмиграции были обусловлены политическими причинами, то новый, четвёртый поток – экономическими факторами. Таковые факторы заставляют людей переезжать в поисках более высоких заработков, престижной работы, а также иного качества жизни. Эмигранты этой волны выезжают в другие страны не только из России, но и из бывших республик Советского Союза. (Зайончковская 2003, 145.)

К первой волне российской эмиграции принято относить лица, которые бежали из России, спасая свою жизнь и жизнь своих детей, после революции. Многие из них верили, что они перебираются в другую страну лишь на короткий срок, в том числе по этой причине они очень дорожили своей «русскостью», в центре которой был русский язык. (Земская 2001, 15–16.) Что касается Финляндии, в период первой волны российской эмиграции, русские беженцы прибывали в Финляндию, в основном, с территории нынешнего Санкт-Петербурга. Количество беженцев в Финляндии в 1921 г. составило приблизительно 30 тыс. человек, из которых 19 тыс. были русскими. В эту группу входило восемь тыс. военных со своими семьями, часть которых позже покинула Финляндию и вернулась на территорию России. Так как многие из беженцев пересекали границу Финляндии нелегально, точных статистических данных не существует. (Horn 1997, 207–208.)

Вторая волна российской эмиграции связана со Второй мировой войной. Люди покинули Россию по различным причинам: некоторые из них находились на оккупированной территории, попали в плен или окружение, были принудительно вывезены на работу в Германию. (Земская 2001, 14; 16.) Если обратить внимание на русскоязычное население Финляндии к началу второй мировой войны, то оно составляло около 15 тыс. человек (Pietari 2006, 22). Во время второй волны российской эмиграции в Финляндию переселилось небольшое количество беженцев с территории СССР. В начале 1940 гг. в стране находилось большое количество русских военнопленных, большинство из них были позже возвращены на свою родину, часть же сбежала в Швецию. В период Второй мировой войны, в Финляндию также было вывезено 63 тыс. финнов и ингерманландских финнов с захваченных немцами территорий СССР. 55 тыс. из них затем были возвращены обратно. (Shenshin 2008, 43.)

Во время третьего потока российской эмиграции Россию покидали диссиденты, лица еврейской национальности, представителей различных творческих, интеллектуальных профессий. Многие из них были вынуждены уехать или высланы из страны. (Земская 2001, 16.) Что касается Финляндии, то начиная с 1960 гг. произошёл рост иммиграции русскоязычных в страну (Horn 1997, 209; Pietari 2006,

22). В Финляндию переезжали русскоязычные лица сначала с территории СССР, а позже из стран СНГ (Horn 1997, 209).

Четвёртую волну российской эмиграции, которую можно считать до сих пор продолжающейся, часто называют экономической. Люди уезжают из России с целью как можно скорее добиться в новой стране проживания успеха, получить работу, создать семью. (Земская 2001, 15–16.) Е.А. Земская отмечает, что эмигрантам этого потока характерно стремление к быстрой интеграции в стране-приюте, следовательно, важнейшим элементом достижения этой цели является чужой язык. Стремясь выучить новый язык как можно быстрее, многие из них даже перестают говорить по-русски. Такие лица есть в разных странах, в том числе и в Финляндии. (Земская 2001, 16.)

За время с момента всплеска эмиграции, в период с 1987 г., по 1999 г. из России в Финляндию переехало более семи тыс. человек, что составляет чуть меньше процента из всех эмигрировавших из России лиц в то время. Однако, после этого периода и в 2000 г. в Финляндию направилось уже 2,1 процента русскоязычных из всех эмигрировавших из России в то время. (Зайончковская 2003, 148–149.) По данным Федеральной службы государственной статистики России (ФСГС) за 22 года, в период с 1987 г. по 2009 г. в Финляндию выехало приблизительно 13 тыс. человек (ФСГС 2010 цит. по Рюнкянен 2011, 20). Если же статистику рассматривать в связи с эмиграцией не только из России, но и со всей территории бывшего СССР, то только в период с 1989 г. по 1997 г. в Финляндию перебралось более 33 тыс. человек. В 1990 гг. причинами эмиграции чаще всего являлись вступление в брак с гражданином Финляндии, а также возвращение ингерманландских финнов. (Kuntäjä 2001, 149–150.)

Под ингерманландцами подразумеваются переезжающие с территории бывшего СССР в Финляндию репатрианты. Необходимо иметь в виду, что люди, называющие себя финнами и зарегистрированные как финны, являются представителями гетерогенной группы. Эту группу можно разделить на ингерманландских финнов и российских финнов. (Davudova 2002, 83.)

Ингерманландские финны являются потомками финских крестьян. В XVII веке эти крестьяне переселились в границах Шведского королевства из восточных районов Финляндии в Ингерманландию, расположенную на территории современной Ленинградской области. После Северной войны эти земли стали относиться к России, но на территории продолжала сохраняться финноязычная культура. В период сталинизма население Ингерманландии было разорено и частично уничтожено. Большое количество человек было либо выслано с территории, либо казнено. Во время Второй мировой войны Ленинградская область была полностью очищена от финского населения. Согласно этому событию на территории несколько лет существовал запрет на поселение финнов. (Там же, 83–84.)

Значительное количество ингерманландцев перебралось во время Второй мировой войны в Финляндию, но после войны большинство было возвращено в СССР (Pentikäinen 1997, 200). Постепенно, возвращённые из Финляндии и другие ингерманландцы расселились в основном на территориях Эстонии, Карелии и Ленинградской области (Pentikäinen 1997, 200; Davydova 2002, 84).

Другая группа, российские финны – это потомки различных финских граждан, а именно: политических эмигрантов, так называемых «красных финнов», «перебежчиков», которые тайно переходили советскую границу во время экономической депрессии Финляндии 1930 г., а также «американских финнов», которые приехали в СССР из США и Канады с целью строить коммунизм. (Davydova 2002, 84.)

Первые финские семьи стали реэмигрировать в Финляндию уже до 1990 г. Но в связи с объявлением в 1990 г. президента Мауно Койвисто о возможности ингерманландцев репатриации в Финляндию начался заметный рост миграции. У переезжающих лиц была возможность приехать по туристической визе и уже на месте запросить вид на жительство. Однако постепенно, ближе к 2000 г., количество иммигрировавших ингерманландцев и российских финнов стало стабилизироваться, в связи с упорядочением процедуры получения вида на жительство. (Там же, 82; 84–85.)

## 2.2 Русскоязычное население сегодня

По данным Государственной статистики Финляндии (Tilastokeskus) к концу 2011 г. в стране проживало 67 127 представителей русскоязычного населения. Среди них не только переехавшие из России и других стран бывшего СССР, но и те, кто уже родились в Финляндии (примерно 10 процентов из выше указанного). Следовательно, это самая большая группа переселенцев, составляющая 26 процентов от общего числа. Необходимо также иметь в виду, что Эстония рассматривается в данной статистике отдельно. Лиц, относящихся к этой группе – примерно 30 тыс. человек, из них здесь родившихся – около трёх тыс. человек. (Tilastokeskus 2011.) Считаем важным учесть эстонцев в рассмотрении количества русскоязычного населения в Финляндии, так как Эстония была частью СССР, следовательно, среди переселенцев есть представители русскоязычного населения.

Если рассмотреть ситуацию иммиграции в Финляндию, русскоязычные и в этом контексте занимают первое место среди других иммигрантов. Это подтверждается данными статистики Иммиграционной службы (Maahanmuuttovirasto): в 2012 г. запросов на получение вида на жительство поступило из Российской Федерации 4046, на втором месте Китай – 1342 запроса. (Maahanmuuttovirasto 2012.)

Русскоязычными в Финляндии основано множество различных общественных и культурных организаций. Сферы деятельности этих организаций: просветительство, культурный досуг, консультационные услуги, предоставление информации на русском языке. (Shenshin 2008, 118–122; ФАРО 2013.) У русскоязычных, исповедующих православие, уже с давних времен была возможность принимать участие в деятельности церковной общины (Shenshin 2008 54–55). В Финляндии имеются также школы (например, «Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением иностранного языка при Посольстве России в Финляндии», а также «Itä-Suomen koulu»), и детские сады (например, «Калинка»), которые предоставляют обучение и воспитание на русском языке (Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением иностранного языка при Посольстве России в Финляндии 12.6.2013; Itä-Suomen koulu 12.6.2013; Детский сад Калинка 12.6.2013).

### **3 ДВУЯЗЫЧИЕ**

Можно сделать вывод, что чистого одноязычия на нашей планете меньше чем двуязычия в какой-то степени, так как даже в одном языке могут существовать разные вариации, которые можно считать своего рода двуязычием (Hassinen 2002, 20; Nissilä et al. 2009, 36). Некоторые осваивают два языка одновременно уже в младенческом возрасте, так как родителями в семье используется два языка. В этой ситуации более доминирующим в социальном плане будет скорее всего тот язык, который является языком окружения. Двуязычие может развиваться и позже, например, в связи с переездом семьи в другую страну. Погружаясь в новое языковое окружение, ребёнок начинает осваивать второй язык. (Kaikkonen 2004, 121.) Многие считают, что двуязычный человек – это тот, кто владеет двумя языками в совершенстве. На самом деле, появляется всё больше доказательств в пользу того, что такая ситуация абстрактна и невозможна. (Протасова 2000, 42.) Соглашаясь с этим, Латомаа (Latomaа 2007, 39) добавляет, что даже в рамках одноязычия невозможно в совершенстве овладеть всеми нюансами языка.

### 3.3 Определение двуязычия

Существует много определений двуязычия, так как оно является многообразным явлением. Варианты трактовки понятия «двуязычный» (bilingual) находятся в пределах от человека, уровень владения языками которого напоминает уровень носителей языков, до человека, который использует в какой-то степени другой язык дополнительно к своему родному языку. (Hassinen 2002, 20.) Двуязычие может быть несбалансированным, когда человек говорит на одном языке хуже, чем на другом, хотя на самом деле пользуется им, может даже чаще, чем первым (Протасова, Родина 2005, 5). По словам Протасовой и Родиной (2005, 5), а также Лехтинен (Lehtinen 2002, 16) большинство определений подчеркивают, что двуязычный человек использует оба языка достаточно регулярно и в естественном общении.

Ребёнок может осваивать два языка или больше как первые, родные. Раннее двуязычие (infant or child bilingualism) может быть симультанным, т.е. параллельным или сукцессивным, т.е. последовательным. (Hassinen 2002, 22; Silvén, Sharifan Holma 1998, 322.) В своей диссертации Хассинен (Hassinen 2002, 22) использует термин «симультанное двуязычие», говоря о детском двуязычии, когда каждый из родителей использует свой родной язык в общении с ребёнком с самого рождения. Наше исследование основано именно на таком определении симультанного двуязычия.

Лехтинен (Lehtinen 2002, 18) склоняется к тому, что двуязычие может проявляться в разных формах и оно достижимо различными путями. Это динамичный процесс, который изменяется в соответствии с изменением жизненных обстоятельств и приспосабливается к окружению. Овладение языком изменяется постоянно и, таким образом, уровень языка никогда не стоит на месте. Например, даже одноязычный человек не знает всех слов своего родного языка. Кроме того, двуязычие требует понимания двух культур, хотя не обязательно их одобрения. (Hassinen 2002, 21.)

Двуязычие часто определяется с помощью различных категорий и степеней (Romaine 1995, 11). В определениях учитываются возраст, метод освоения, уровень языка, а так же, как часто он используется (Hassinen 2002, 21). Двуязычие стоит рассматривать и относительно того, каким образом язык используется. Например, человек может отдавать предпочтение тому или иному языку в каком-то конкретном контексте. Иногда один из языков может быть доминирующим в каких-то ситуациях. (Mikkola 2001, 106.)

Касаясь русско-финского билингвизма, необходимо отметить, что конкретные случаи этого двуязычия имеют общие и отличительные черты. Общие черты объясняются характером взаимодействия русского и финского, а отличительные – разницей в образе жизни носителей языков. Необходимо иметь в виду, что финский язык оказывает влияние на русский в Финляндии. Многие языковые структуры имеют гибридную форму, которая объединяет черты обоих языков. Некоторые двуязычные носители русского языка используют гибридную форму в своей речи. (Протасова 2004, 218; 234.)

В этом исследовании мы определяем двуязычие как симультанное двуязычие (см. выше, Hassinen 2002, 22). Также хотим отметить, что речь ребёнка-билингва — это не речь двух одноязычных детей. При одновременном освоении двух языков происходит их тесное взаимодействие. (Чиршева 2012, 139.) Наконец, мы соглашаемся с высказыванием Лехтинен (Lehtinen 2002, 18) о том, что двуязычие может проявляться в различных формах и оно достижимо разными путями.

### **3.4 Двуязычная семья**

По данным исследования англо-испанского билингвизма в семьях США, все родители-участники исследования считали, что билингвизм полезен и решили воспитывать своих детей как билингвов. Такое решение они приняли под влиянием следующих факторов: 1. освоенная научная и популярная литература, 2. примеры других семей, 3. личный опыт билингвизма или опыт освоения второго языка.

Интересно, что примеры других семей были нередко связаны с негативным опытом — отказом от последовательного двуязычного воспитания. Негативный опыт в других семьях утверждал родителей-участников в решимости системно воспитывать своих детей двуязычными. (King, Fogle 2006, 700–701; 703.)

Однако воплотить последовательно принципы билингвального воспитания удается не каждому. В исследовании двуязычных семей в Америке (сочетания разных языков с английским) рассматривались причины неудач в двуязычном воспитании. Хотя многие родители хотели поддерживать развитие их родного языка дома, лишь 1/3 участников делала это на практике. Более того, некоторые родители программировали неудачу уже до рождения детей. Они были убеждены, что имеются потенциальные проблемы в иноязычии их будущих детей. Эти родители даже решили дать детям такие имена, которые либо легко произносились на английском, либо были заимствованы из английских имён. (Tuominen 1999, 59; 64; 67–68; 70.)

Неудачи также были связаны с тем, что дети выражали протест к использованию родного языка как вне дома, так и в семейном кругу. Они не соглашались посещать языковые кружки и стеснялись говорить на родном языке родителей. В семьях, в которых был достигнут успех, были отмечены следующие моменты: образованность, начитанность в области билингвизма, достаток, благодаря которому у родителей было больше времени для занятий с детьми, была возможность связи с родиной, вплоть до поездок, а также была возможность приобретения лингвистических материалов для детей. (Там же, 69; 71.)

Ромейн (Romaine 1995) делит двуязычные семьи на шесть типов. Деление основывается на том, какой тактики использования языков в семье придерживаются родители. По каждому типу был проведён ряд исследований. (Romaine 1995, 183–185.) Типы показывают, что двуязычные семьи могут очень отличаться по принципу использования языков. В данной работе переведён лишь первый тип, так как нам не удалось найти русского перевода остальных типов.

Первый тип «одно лицо – один язык» (one person – one language) описывает семью, в которой каждый родитель говорит с ребёнком, уже с его рождения, всегда на своём родном языке. Таким образом, у родителей разные родные языки, один из которых язык окружения. (Romaine 1995, 184; Протасова, Родина 2005, 29; Hassinen 2002, 37.) Надо заметить, что это определение схоже с определением Хассинен (Hassinen 2002) симультанного двуязычия.

Второй тип «non-dominant home language / one language – one environment» касается семьи, в которой родные языки родителей разные, но общение дома происходит на одном языке. При этом, родной язык одного родителя является языком окружения, но дома используется именно тот язык, который не является языком окружения. Например, в исследовании Фантини (Fantini 1985 цит. по Romaine 1995, 184), семья проживала на территории англоязычной страны, но родители говорили с ребёнком на испанском языке. В этой ситуации родным языком отца был испанский, а матери – английский.

В третьем типе «non-dominant home language without community support» у родителей один родной язык, на котором они общаются с ребёнком дома. Язык окружения же не является родным языком родителей. (Там же.)

Четвёртый тип «double non-dominant home language without community support» отличается от предыдущего тем, что у родителей разные родные языки, на которых каждый из них общается с ребёнком. Язык окружения же не является ни одним языком родителей. Таким образом, ребёнок погружён в три языка. (Там же, 185.)

Пятый тип «non-native parents» это описание семьи, в которой один из родителей решил использовать какой-либо язык в общении с ребёнком, хотя тот не является его родным языком. Например, семья проживает в Англии и английский – это родной язык обоих родителей. При этом один из них использует немецкий язык в общении с ребёнком. (Там же.)

В шестом типе «mixed languages» двуязычные родители смешивают языки и переключаются от одного языка к другому. Такая семья может проживать на территории, в которой два доминирующих языка. Этот тип довольно типичен в многоязычных обществах. (Там же, 185–186.)

Все четыре семьи нашего исследования являются представителями первого типа – «одно лицо – один язык». Родители этих семей довольно строго придерживаются этого принципа использования языков, но стоит подчеркнуть, что иногда в некоторых семьях могут проявляться черты шестого типа – «mixed languages». Проявление русского и финского языков в семьях будет рассматриваться далее (см. главу 5.1).

### **3.5 Двуязычный ребёнок**

Уже с рождения ребёнок постепенно строит своё представление об окружающем мире и в этом процессе языку отведена важная роль. Язык поддерживает когнитивное развитие ребёнка, чем старше он, тем важнее роль языка в развитии мышления. Развитие языка каждого ребёнка – это персональный процесс, в котором подражание очень значительно. В общении со взрослыми и сверстниками ребёнок осваивает различные примеры общения. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)

Г.Н. Чиршева (2012) отмечает, что последовательность освоения основных языковых категорий во многом совпадает у двуязычных и одноязычных детей. Об этом свидетельствует ряд наблюдений за одновременным усвоением двух языков. Однако это совпадение зависит от того, насколько сбалансирован билингвизм. При сбалансированном билингвизме сходство в последовательности овладения языковыми категориями наибольшее, а при несбалансированном совпадение имеет место только в доминантном языке. (Чиршева 2012, 126.) По мнению Силвен и Шарифан Холма (Silvén, Sharifan Holma 1998, 319), двуязычное развитие оказывает на ребёнка большую психическую нагрузку, чем, если бы он рос одноязычным.

Далее обратим внимание на описание билингвального языкового развития первых пяти лет в жизни ребёнка. По словам Миккола (Mikkola 2001, 108), развитие языка продвигается от простых форм к более сложным, но на последовательность освоения каких-либо языковых элементов влияет как ситуация, так и сам индивид. Следовательно, развитие сугубо индивидуальное. В конце главы рассмотрим возможности поддержки языкового развития.

### **3.5.1 Черты языкового развития двуязычного ребёнка**

Ребёнок, который погружён в два языка с рождения, начинает понимать слова и фразы на обоих языках уже к концу одного года. После шести месяцев у младенца появляются первые элементы речи – лепет. Двуязычный ребёнок осваивает фонологические модели обоих языков довольно медленно. Это заметно в воспроизведении слов, например, ребёнок копирует какой-либо звук неточно или пропускает какие-либо звуки. Поэтому его легче понять близким, а не посторонним. Речь становится более внятной в возрасте 3,5 лет. Когда ребёнок начинает говорить, он часто использует так называемые голофразы, то есть отдельные слова, замещающие собой целые фразы. Например, говоря слово «яблоко», ребёнок может иметь в виду «хочу съесть яблоко». Таким образом, он использует голофразы сознательно, преследуя определённые цели. Это своего рода коммуникативные приёмы. Первые слова появляются после 18 месяцев. (De Houwer 2009, 29–31; 37.)

Для развития способности комбинировать слова словарный запас ребёнка должен быть порядка 50 слов. В первых опытах комбинирования дети произносят сочетания двух слов практически слитно, без паузы. В период от 1,5–2 лет словарный запас и двухсловесные сочетания растут удивительно быстро. Это важная база дальнейшего развития ребёнка. Когда дети начинают высказываться в форме предложений, в большинстве случаев они уже способны соблюдать правильный порядок слов данного языка. Предложения состоят примерно из 3–4 слов и излагаются грамматически верно в соответствии с правилами того или иного языка. Образование таких простых предложений начинается после 2,5 лет. К четырём

годам ребёнок способен строить более сложные предложения, а к пяти годам может рассказать связную историю. (Там же, 32; 35; 37.)

На раннем этапе развития билингвального ребёнка трудно проследить различия в усвоении категорий двух языков, так как в его речи присутствуют лишь голофразы. Это трудно проследить даже тогда, когда ребёнок начинает использовать двусловные выражения, так как даже тогда порою рано говорить об усвоении им морфологических категорий в обоих языках. На этом этапе ребёнок ещё не полностью осознал, какие морфологические единицы относятся к тому или иному языку. После 1,5 лет в языковом развитии ребёнка начинают проявляться особенности, указывающие на различное употребление систем двух языков, то есть особенности дифференцированного использования языков. Дифференциация языков относится не только к дифференцированному употреблению каждого языка на всех языковых уровнях, но и к осознанию ребёнком, что он говорит на двух языках. Эти аспекты, несомненно, связаны между собой, но их последовательность может отличаться среди детей. (Чиршева 2012, 126; 133.)

Существуют различные гипотезы, касающиеся процесса дифференциации. Первая гипотеза, на сегодняшний день известная как теория унитарной системы (Unitary Language System) или односистемная модель (One-System Model), предполагает, что в начальный период билингвального развития, ребёнок осваивает два языка как один. Это объясняется наличием большого количества смешанных высказываний в речи ребёнка. Таким образом, ребёнку необходимо разделить две языковые системы, чтобы в дальнейшем они были независимыми друг от друга. На основании этой теории, о билингвизме можно говорить лишь тогда, когда ребёнку удалось достичь дифференциации. (Там же, 133.) Крайг (2000, 389) также упоминает эту модель, но добавляет, что утверждение о том, что в определённый период дети используют одну и ту же языковую систему в обоих языках — считается спорным.

Вторая гипотеза, известная как двусистемная модель (Two-Systemed Model), предполагает, что языковые системы развиваются отдельно. Сторонники, придерживающиеся максималистской версии этой теории, считают, что обе системы

развиваются дифференцированно на всех лингвистических уровнях с самого начала. Те, кто склоняются к более умеренной версии этой модели, полагают, что раздельное развитие двух систем происходит только на грамматическом уровне. (Чиршева 2012, 133–134.) Крайг (2000, 389) добавляет, что ряд данных свидетельствует о том, что даже в младенческом возрасте двуязычные дети пользуются различающимися друг от друга языковыми системами.

Двуязычному языковому развитию типичны: произвольный переход от одного языка к другому (переключение кода, *code-switching*), но и непровольное смешение языков особенно в раннем возрасте. Двуязычные дети очень быстро осознают, в каких ситуациях требуется использовать тот или иной язык. (Silvén, Sharifan Holma 1998, 324.) Переключение кода объясняется внешними (например, изменением темы беседы или ситуации, а также сменой собеседника) и внутренними (например, недостаток словарного запаса, выражение чувств) факторами (Mikkola 2001, 115).

У двуязычных детей может проявляться непровольное смешение языков, которое можно назвать языковой интерференцией. Некоторые исследователи считают, что интерференция может быть произвольной, когда ребёнок специально объединяет два языка. Ошибки во время смешения языков могут происходить во всех областях языка. Языковая интерференция характеризует в основном младший возраст, но степень смешения языков зависит не только от этого, но и, например, от того, насколько структуры языков похожи. (Silvén, Sharifan Holma 1998, 324.)

Поплак (Poplack) описал смешение языков с помощью трёх типов. В первом типе смешения (*tag-switching*) билингв может позаимствовать какое-либо устоявшееся выражение, нечто вроде цитаты, на одном языке в ситуации, когда он в целом рассказывает что-либо на другом языке. Во втором типе (*inter-sential switching*) билингв переходит от одного языка к другому в одном предложении. Таким образом, он может начать предложения на одном языке, но закончить его на другом. В третьем типе (*intra-sential switching*) билингв смешивает языки ещё чаще, даже между единичными словами. Все три типа могут проявляться в речи одного чело-

века и даже на уровне одной беседы. (Poplack 1980 цит. по Romaine 1995, 122–123; Найдич 2004, 109.)

Менг, исследовавшая билингвизм российских немцев, описала переплетение русского и немецкого языков. Её категории совпадают с классификацией Поплак (Poplack), однако она добавляет к этому списку два уровня. На одном говорящий переходит от языка к другому при смене фаз беседы. Она приводит пример из интервью: интервьюируемый использует русский язык, рассказывая о своей семье, но переходит на немецкий, когда беседа касается немецкой слушательницы. Таким образом, смена языка несёт символическую функцию. На другом же смешение языков происходит внутри слова, от морфемы к морфеме. (Менг 2004, 197–198.)

Протасова и Родина (2005, 30) перечисляют различные ситуации смешения языков. По их словам, в речевом развитии двуязычного ребёнка могут быть периоды, когда ребёнок произносит одно и то же слово подряд на обоих языках (например, *солнце – aurinko*) или он смешивает слова обоих языков в одном предложении (например, *Я хочу купить jäätelöä в большом kaupassa*). Также ребёнок может присоединять различные морфологические единицы, такие как приставки и суффиксы, одного языка к словам другого языка (например, *koirачка*) или буквально переводить выражения с одного на другой язык (например, *дать руку – вместо помочь*). Возможно, что ребёнок выражает какие-то темы лучше на одном или другом языке. Иногда двуязычные дети стесняются говорить на том языке, который кажется им недостаточно хорошо развитым. Также не исключено, что ребёнок может полностью отказаться говорить на одном из языков, утверждая, что не понимает его. (Протасова, Родина 2005, 30.)

### **3.5.2 Поддержка языкового развития двуязычного ребёнка**

В этой главе описываются различные способы поддержки языкового развития. Эти способы применимы в воспитании как одноязычного так и двуязычного ребёнка, ведь развитие одного, двух или более языков требует в основном одних и

тех же действий. Лишь в конце главы рассмотрим специфику поддержки языкового развития, которая касается именно двуязычного ребёнка.

Многие исследователи отмечают, что освоение языка нормально развивающимся ребёнком проходит очень естественно, без видимых усилий со стороны ребёнка. Период, когда ребёнок осваивает язык без особых усилий, принято называть критическим периодом. За его пределами ребёнок, у которого нет опыта речевого общения, становится неспособным к обучению. Разные исследователи определяют протяжённость этого периода по-разному, но чаще всего выделяются следующие варианты: от рождения до 9–11 лет и от двух лет до полового созревания. (Глухов 2005, 279.)

В языковом развитии существуют периоды, благоприятные для освоения языка. Эти периоды можно назвать сензитивными. Организм ребёнка обладает повышенной чувствительностью к воздействиям внешней среды и, таким образом, готов к быстрому освоению языка. По утверждениям учёных сензитивными периодами являются возраста: от 1,5–3 лет и от 2–4 лет. В первый, вышеуказанный период, быстро растёт словарный запас, во втором же ребёнок осваивает формы склонения слов в среднем быстрее. Относительно поддержки языкового развития ребёнка важно учитывать сензитивные периоды развития. (Nurmi et al. 2006, 65.)

Языковое развитие ребёнка получает свою основу в ранней стадии, задолго до того как он начинает говорить. Младенец в возрасте уже 6–7 месяцев воспринимает речь таким образом, что ему удаётся осваивать элементы, характерные для того или иного языка. Всё это способствует дальнейшему языковому развитию. Навыки такого восприятия речи зависят во многом от того, в какой степени и каким образом близкие ребёнка общаются с ним. (De Houwer 2009, 28–29.)

У родителей существует своя биологическая интуитивная настройка на общение с младенцем. Исследователи заметили, что рядом с ребёнком родители используют очень заметные выражения лица, регулируют свой голос и выражают мысли короткими и простыми предложениями. (Laakso 2004, 24.) Они задают уже малышам вопросы и, таким образом, активизируют ребёнка, заставляя его реагировать.

Кроме того, вопросы часто ярко интонационно окрашены, что помогает ребёнку воспринимать их. (Цейтлин 2000, 26.) Родители также часто проговаривают вслух действия ребёнка (Крайг 2000, 382). Выше приведённые примеры произвольных действий родителей проявляются у представителей разных культур всего мира. Эти действия идеально подходят для поддержки развития ребёнка. (Laakso 2004, 24.)

Важную роль в поддержке языкового развития ребёнка играет то, что родители начинают активно говорить с ним сразу после рождения. Речь, адресованная младенцу, должна содержать паузы. Паузы дают возможность ребёнку реагировать, издавая звуки. (Laakso 2004, 44.) Относительно языкового развития ребёнка, речь взрослого особенно полезна тогда, когда его речь касается вещей, которые находятся в непосредственной близости, их легко заметить (Lyytinen 2004, 67).

В развитии младенца важно прослеживать, в какой мере ребёнок издаёт звуки. По мнению многих исследователей, то, в какой степени ребёнок издаёт звуки, связано с его будущим языковым развитием. Например, если ребёнок в возрасте одного года издаёт мало звуков, а также заметно, что он мало понимает ему адресованную речь — это может быть знаком о проблемах в языковом развитии в будущем. Наблюдая за детским лепетом, важно брать во внимание моторное развитие ребёнка, так как моторика связана с развитием языка. (Lyytinen 2004, 51.)

Взрослым важно наблюдать за интересами ребёнка. Родители могут, например, называть вещи, на которые ребёнок обращает внимание и они ему интересны. Если родители проговаривают вслух лишь те вещи, на которые они сами обращают внимание, психическая нагрузка ребёнка растёт. У ребёнка не хватает энергии понять, о чём идёт речь, когда беседа касается ему неинтересных вещей. Интересы ребёнка можно и полезно расширить, обращая внимание на то, что по настоящему увлекает ребёнка. (Laakso 2004, 45–46.) Когда ребёнок начинает говорить сам, важно отвечать на его вопросы. Отвечая на детские вопросы, исходя из интересов ребёнка, родители могут постепенно расширять его представления об окружающем мире. (Lyytinen 2004, 67.)

Чтение книг благоприятствует языковому развитию. Пеллегрини и Галда (Pellergini, Galda) подчёркивают, что чтение сказок способствует развитию умения рассказывания. Кроме того, сказки содержат богатый и по структуре понятный язык. (Pellergini, Galda 1998 цит. по Luutinen 2004, 59–61.)

Различные совместные действия ребёнка и взрослого необходимы, так как многие элементы общения в таких действиях очень благоприятно влияют на развитие ребёнка. С детьми можно, например, играть, читать, повторять различные стишки, поговорки и считалки, а также просто беседовать. Родителям важно наблюдать, в каких областях их ребёнок нуждается в дополнительной поддержке, а в каких ему требуется время. Благоприятное для освоения окружение даёт ребёнку возможность свободно изучать окружающий мир. (Luutinen 2004, 66.) Надо заметить, что языковое развитие ребёнка всегда связано с социальным, когнитивным, но и с эмоциональным развитием. Поэтому поддержка языкового развития должна основываться на тёплых отношениях в семье, когда ребёнок осознаёт, что его любят таким, какой он есть. (Laakso 2004, 41; 44.)

Для двуязычного ребёнка важны как этапы становления билингвизма так и его дальнейшие этапы развития. Утрата двуязычия может наблюдаться при изменении ситуации в одноязычную сторону или при потере мотивации употреблять тот или иной язык. Так называемое убывание билингвальности происходит постепенно за счёт усвоенного языкового материала недоминантного языка. В области грамматических явлений утрата происходит следующим образом: то, что ребёнок усвоил раньше и использовал дольше – сохранилось прочнее. (Чиршева 2012, 128–129.)

В поддержке языкового развития двуязычного ребёнка у родителей значительная роль. Им надо стараться поддерживать интерес ребёнка к обоим языкам, предоставляя возможность заниматься различной деятельностью как на одном, так и на другом языке. Роль родителей особенно важна, когда у ребёнка нет друзей своего возраста, с которыми он мог бы практиковаться на каком-то из языков. (Протасова, Родина 2005, 30.)

Языковые модели, используемые родителями, оказывает значительное влияние на двуязычное развитие речи ребёнка. Для поддержки билингва также важно, чтобы родителями не употреблялось смешение языков. (Korpilahti 2007, 28.) Нурми и др. (Nurmi et al.) разделяют эту точку зрения. Они подчёркивают, что системность в использовании языков предоставляет возможность их разделённому развитию. Надо заметить, что в общении значительную роль играет эмоциональная связь между родителями и ребёнком. (Nurmi et al. 2006, 47–49.)

Очень важно, чтобы у детей-билингвов была возможность общаться и с одноязычными представителями, которые говорят на одном из его языков. Это необходимо для того, чтобы ребёнок получал опыт общения на «чистом» языке, без переключения кодов и смешения языков. (Grosjean 2010, 210–211.)

В нашем исследовании родители двуязычных детей упомянули множество различных действий, с помощью которых они стараются поддерживать языковое развитие их детей. Родителями были упомянуты, в том числе следующие: чтение, различные совместные действия (например, игры), мотивирование ребёнка говорить на том или другом языке (в особенности на русском), а также системность в использовании языков (например, чёткое разделение языков, стремление не смешивать языки). Поддержка языкового развития ребёнка-билингва в семьях будет рассматриваться подробнее далее (см. главу 5.3).

## **4 МЕТОДОЛОГИЯ И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Данное исследование является качественным (квалитативным). Часто качественный (квалитативный) подход противопоставляют количественному (квантитативному) (Eskola, Suoranta 2008, 13). Аласуутари (Alasuutari 2011, 32) считает, что такое противопоставление не соответствует реальности, так как черты как качественного так и количественного анализа материала можно использовать в одном исследовании и при анализе одного материала. В нашем исследовании мы используем только те методы, которые типичны для качественного исследования. Далее представим общую характеристику качественного исследования.

В качественном подходе план исследования может формироваться в процессе исследования. Таким образом, исследователь ориентируется на целостную концепцию, а не на отдельные части исследования. (Eskola, Suoranta 2008, 15–16.) Это также позволяет в процессе увидеть то, что априорно не входило в планы (Ильин 2006, 16). Как Аласуутари (Alasuutari 2011, 39) так и В. И. Ильин (2006, 15) считают характерным для качественного исследования то, что статистическое аргументирование не является исключительно важным при анализе материала. Материал же часто ограничен несколькими случаями (Alasuutari 2011, 38). По

словам Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 18), при выборе материала важно его качество, а не количество, задача исследователя – описать свой материал как можно подробнее и тщательнее. Подробное описание явлений является одним из принципов качественного исследования, так как детали позволяют понять общий контекст изучаемых процессов (Ильин 2006, 15).

К методологии нашего исследования относятся полуструктурированное интервью, в качестве метода для сбора материала, и теория-ориентированный подход контент-анализа, в качестве метода для интерпретации материала. В этой главе мы рассматриваем именно эти методы качественного исследования, а также описываем информантов нашего исследования.

#### **4.1 Полуструктурированное интервью**

Интервью – это один из самых широко используемых методов сбора материала в качественном исследовании (Tuomi, Sarajärvi 2009, 71). При этом существуют его различные типы (Hirsjärvi, Hurme 2008, 43). Один из отличительных признаков, по которому можно классифицировать интервью – это степень его формализации (Tuomi, Sarajärvi 2009, 74). В опоре на этот признак, выделяются две большие группы. В первую входит структурированное интервью, которое основано на строгом следовании заранее подготовленной анкеты. Вторую составляют все остальные – такие как полуструктурированное, свободное интервью. В свою очередь, вторую группу можно разделить на полуструктурированные и полностью неструктурированные. (Hirsjärvi, Hurme 2008, 43.)

Многие авторы считают, что полуструктурированное интервью, в своём роде, промежуточная форма между свободным интервью и интервью по анкете. Существуют различные определения этого метода. (Hirsjärvi, Hurme 2008, 47.) Ф.И. Шарков и А.А. Родионов (2003, 162) отмечают, что полуструктурированному интервью типична частичная формализация. Это означает, что в интервью есть структура, т.е. в нём имеется перечень тем и вопросов, но эта структура имеет

также гибкий характер, т.е. порядок вопросов, как и их форма могут изменяться в разных интервью. Надо заметить, что ответы интервьюируемых также имеют открытый характер, информанты не готовятся к ним заранее. (Ильин 2006, 150.) Если полуструктурированное интервью сравнить с свободным интервью, становится явным, что степень формализации в свободном интервью ниже, то есть вопросы, относящиеся к респондентам, формулируются непосредственно в ходе беседы (Шарков, Родионов 2003, 158).

Хирсъярви и Хурме (Hirsjärvi, Hurme 2008) относят тематическое интервью в разряд полуструктурированных. С этим можно согласиться, так как здесь темы обсуждения чётко сформулированы, и они повторяются во всех интервью. Проводя данное интервью, исследователю не обязательно придерживаться одной и той же формы вопросов и их конкретному порядку. (Hirsjärvi, Hurme 2008, 47–48.)

## **4.2 Применение полуструктурированного интервью**

В настоящем исследовании при сборе материала использовалось полуструктурированное интервью. По нашему мнению, оно, как исследовательский метод, наилучшим образом подходит для решения исследовательской задачи. Во-первых, интервью опирается на темы, а не на детальные вопросы, благодаря чему, мнения исследуемых легче услышать (Hirsjärvi, Hurme 2008, 48). Во-вторых, у исследователя есть возможность спонтанно задавать уточняющие вопросы. В-третьих, так как интервью не полностью структурированное, сбор материала напоминает обстановку естественной беседы. (Patton 2002, 343; 349.) В.В. Семёнова отмечает, что при проведении полуструктурированного интервью является важным, чтобы ход беседы оставался свободным. Таким образом, интересующие исследователя вопросы не должны нарушать общего хода беседы. (Семёнова 1998, 50.)

Однако, свободная форма и свободный порядок вопросов может привести к небольшому расхождению в ответах интервьюируемых, а это может усложнить сопоставление ответов (Patton 2002, 349). По этой причине, в проведении интервью,

мы стремились к тому, чтобы вопросы задавались в одной и той же форме. Порядок же вопросов в разных интервью мог изменяться.

При создании схемы тематического интервью требуется создать список тем, необходимых для достижения поставленных целей исследования (Hirsjärvi, Hurme 2008, 66–67; Tuomi, Sarajärvi 2009, 75). Темы интервью в данном исследовании основываются на трёх поставленных исследовательских задачах. Темы и вопросы интервью можно просмотреть в приложении. Во всех интервью были осуществлены звукозаписи.

В начале интервью были заданы вопросы, касающиеся фоновых данных семьи. Эти данные были необходимы для исследования, и они касались возрастов детей, родительских представлений о языковых способностях их детей, родных языков родителей, близких и родственников семьи. Мы относим родительские представления о языковых способностях их детей к фоновым данным, так как какое-либо тестирование детей для определения уровня русского и финского языков было бы невозможным при нашем исследовании. Таким образом, мы доверяем оценке родителей. К фоновым данным также относились следующие вопросы: посещает ли ребёнок детский сад и какова роль детского сада в развитии двуязычия ребёнка, по мнению родителей. Хотя в задачи исследования не входило изучение влияния детского сада на языковое развитие детей, мы считаем, что такой важный фактор нельзя было полностью исключить из интервью.

### **4.3 Информанты**

Мы проинтервьюировали родителей в четырёх двуязычных семьях, проживающих на территории Центральной Финляндии. В этих семьях говорят на русском и финском. Два интервью были индивидуальными, а в двух участвовали оба родителя. Первоначально мы собирались провести все интервью таким образом, чтобы в каждом участвовали оба родителя. К сожалению, этот план не осуществился, так как родителям было трудно найти подходящее совместное время. В исследо-

вании используется уже ранее собранный материал, который содержит интервью родителей первых трёх далее описанных двуязычных семей. Надо заметить, что этот материал был собран в 2011 году, и поэтому, упоминая возраст детей, мы имеем в виду их возраст в год проведения интервью. Все дети родились в Финляндии. Далее следующие описания семей говорят о том, что двуязычие в этих семьях очень отличается друг от друга.

В первом интервью участвовала мать двуязычного мальчика. Родной язык матери – русский, а отца – финский. Мальчику 6 лет и он первый ребёнок в семье. Второй ребёнок тоже мальчик, 2009 года рождения. Интервью касалось лишь старшего ребёнка. По оценке матери мальчик владеет финским лучше чем русским. Ребёнок посещает детский сад, который, по мнению матери, поддерживает развитие только финского языка.

Во втором интервью участвовали оба родителя. Родной язык матери – финский, а отца – русский. В интервью присутствовала их 5-летняя дочь, о которой мы говорили. У девочки есть сестра, которой лишь несколько месяцев. Родители считают, что русский и финский старшего ребёнка развиты одинаково. По мнению отца, русский язык девочки был слабее финского примерно до 2,5 лет. Ребёнок посещал детский сад с двух лет, а в связи с рождением второго ребёнка, она находится дома. По словам родителей, детский сад предоставлял возможность поддерживать только финский язык. В группе девочки был короткое время другой русскоязычный ребёнок, с которым она разговаривала на русском языке.

В третьем интервью участвовала мать двуязычного 8-летнего мальчика. Родной язык матери – русский, а отца – финский. Родители развелись, когда ребёнку было четыре года. После развода двуязычие продолжало существовать в домашнем окружении ребёнка, так как мальчик до сих пор общается с отцом практически ежедневно. У мальчика также есть совершеннолетняя сестра. По мнению матери, финский является родным языком мальчика, в то время как русским он владеет достаточно хорошо. Мальчик посещал детский сад, в котором не было возможности поддерживать развитие русского языка. Такая же ситуация и на данный момент в школе.

В четвёртом интервью участвовали мать и отец 6-летней девочки. Родной язык матери – русский, а отца – финский. У девочки есть 11-летний брат и 13-летняя сестра. Родители считают, что финский язык их младшей дочери развит лучше, чем русский язык. Ребёнок посещает детский сад с двух лет. По словам родителей, в детском саду общение происходит в основном на финском языке, но иногда и на русском, например, с другими русскоязычными детьми. Девочка общается как с русскоязычными, так и с финноязычными сверстниками. В детском саду также работает русскоязычная воспитательница, которая в течении двух лет занималась с русскоязычными детьми русским языком в кружке. Этот кружок проводился сначала два раза в неделю, потом раз в неделю и реже.

#### **4.4 Контент-анализ**

По словам Руусувуори и др. (Ruusuvuori et al. 2010), нет одного общепринятого подхода к анализируемому интервью и интерпретации материала. То, какой ракурс исследователь выберет в своей работе, и повлияет на способ подхода к материалу. (Ruusuvuori et al. 2010, 11.) Надо заметить, что интерпретация исследователя может опираться на интервью в целом, в таком случае какой-либо отдельный факт объясняется исходя из знания всего интервью. В другом случае интерпретация отдельных элементов может опираться на уже известную теорию. Оба вида толкования могут переплетаться между собой. (Ильин 2006, 220.) При интерпретации нашего материала мы используем контент-анализ.

С помощью контент-анализа часто интерпретируются материалы качественного характера, такие как: расшифрованные интервью, различные письменные документы, дневники и т. п. Используя этот метод, исследователь ищет в тексте какие-либо темы, в свете которых он рассматривает весь текст, пытается распознать в нём главное. (Patton 2002, 453.) Темы, которые исследователь пытается найти в тексте, должны быть чётко ограниченными и исходить от цели и задач исследования. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 92.)

Необходимо подчеркнуть, что существуют различные подходы к контент-анализу. В некоторых случаях контент-анализ приобретает черты количественного подхода. Тогда в анализе используется приём перевода текста в количественные показатели (Добренъков, Кравченко 2006, 568). Это означает, что в текстах подсчитываются, например, какие-то повторяющиеся слова или фразы (Patton 2002, 453). В нашем исследовании материал анализируется не путём подсчёта повторяющихся единиц в тексте, а за счёт поиска трёх тем во всех интервью.

Расшифровка материала является написанием прослушанных интервью в форме текста. То, насколько детально стоит осуществлять расшифровку, зависит, например, от задачи исследования. (Hirsjärvi, Hurme 2008, 138–139.) В нашем исследовании, помимо расшифровки слов речи по мере необходимости помещались комментарии. Они могли касаться эмоционального состояния говорящих (например, «смех»). Ознакомившись с возможными пометками расшифровывания (Ruusuvaori et al. 2010, 460–461), мы решили не использовать остальные детальные пометки, например, интонации, пауз и др. После расшифровки тематического интервью материал распределяется по темам. Задача исследователя, найти в ответах интервьюируемых ту информацию, которая представляет эти темы. (Eskola, Vastamäki 2010, 43.) В этапе анализа темы интервью и являются темами анализа (Tuomi, Sarajärvi 2009, 93).

## **4.5 Применение контент-анализа**

В нашем исследовании был осуществлён теория-ориентированный подход контент-анализа (teoriaohjaava analyysi). На ряду с ним к контент-анализу относятся два других подхода, которые будут раскрыты далее в сопоставлении к теория-ориентированному подходу.

Используя теория-ориентированный подход, теорией можно воспользоваться в разных стадиях анализа. Например, при выборе единиц для анализа можно воспользоваться уже существующей информацией. Можно сказать, что в данном

подходе влияние теории заметно, но теория не доминирует над анализом, а лишь помогает. В этом заключается главное различие между теория-ориентированным и теория-исходящим (*teorialähtöinen analyysi*) подходом. Используя в анализе второй из упомянутых подходов, исследователь пытается найти подтверждение какой-либо теории в своём материале. Таким образом, в этом подходе анализа у теории чрезвычайно важная роль. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 96–97.)

Главная идея теория-ориентированного же подхода в том, что анализ исходит от самого материала, роль теории же – второстепенная. В конечной стадии анализа, целью которой – выведение общих тенденций, роль теории растёт, так как полученные данные согласуются с теорией. Новые термины не создаются, они заимствуются из теории. В третьем существующем подходе контент-анализа, анализ материала исходит чисто от материала (*aineistolähtöinen analyysi*), то есть уже существующая информация об изучаемом явлении не имеет никакой связи с выбором единиц для анализа и с результатом анализа в целом. Исследователь закрывает глаза на ранее полученные научные данные. Теория используется лишь в качестве теории по методологии. (Там же, 117; 95–96.) В итоге, степень влияния теории на анализ материала в теория-ориентированном подходе – средняя по сравнению с двумя остальными подходами.

Мы считаем, что нами выбранный подход контент-анализа подходит для исследования лучшим образом, так как цель нашего исследования подробно описать изучаемое явление и сравнить с уже существующей научной информацией. Анализ материала без теории был бы практически невозможным, так как тогда было бы очень трудно определить влияние уже ранее, например, во время учёбы, полученной информации на нашу трактовку явлений.

После осуществления всех интервью, мы начали знакомство с материалом, прослушивая и расшифровывая записи. Мы осуществили расшифровку на двух языках, так как в интервью были части как на русском так и на финском. Так как анализ по темам разбивает материал на части, исследователь обязан ознакомиться со всеми интервью в целом несколько раз (Hirsjärvi, Hurme 2008, 142–143). Ознаком-

ление с материалом в целом даёт возможность определить надёжность собранного материала (Patton 2002, 440).

В начале нашего анализа, мы прочли весь материал внимательно несколько раз, после чего начали разбирать тексты по темам. Использованные в анализе темы – это темы интервью: 1. проявление двуязычия в домашнем окружении, 2. представление родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка, 3. средства поддержки языкового развития ребёнка в семье. Вторая тема основывается на нашем интересе выяснить, какие аспекты развития ребёнка, связанные с двуязычием, волнуют родителей. Теория-ориентированный подход контент-анализа позволяет исследователю в начале своей работы сосредотачиваться только на полученный материал, и лишь в конце согласовать данные с уже существующей теорией (Tuomi, Sarajärvi 2009, 97). Таким образом, анализ продвигался и в данном исследовании.

## 5 РЕЗУЛЬТАТЫ

Пройдя весь материал, мы отобрали ту информацию, которая, по нашему мнению, представляет темы анализа: 1. проявление двуязычия в домашнем окружении, 2. представление родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка, 3. средства поддержки языкового развития ребёнка в семье (см. главы 5.1, 5.2. 5.3). Мы распределили отобранный материал в три таблицы по этим темам в виде сокращённых выражений. Объединив материал по сходству, каждая тема была разбита на более подробные единицы, подтемы. Далее представим таблицы и подробно раскроем темы нашего анализа. В цитатах интервью обозначение «М1» это слова матери из первого интервью. Логично «М2», «М3» и «М4» это матери из второго, третьего и четвёртого интервью. Обозначение «П1» это отец двуязычной девочки из второго интервью и «П4» это отец двуязычной девочки из четвёртого интервью. «И» указывает на самого исследователя. «М2» и «П2», а также «М4» и «П4» являются парами.

## 5.1 Проявление двуязычия в домашнем окружении

Мы разбили тему «Проявление двуязычия в домашнем окружении» на три подтемы (таблица 1): 1. тактика использования языков, 2. договорённости семьи, 3. другие лица поддерживающие двуязычие.

ТАБЛИЦА 1 Проявление двуязычия в домашнем окружении

Подтемы	Семья 1	Семья 2	Семья 3	Семья 4
<b>Тактика использования языков</b>	-оба родителя используют свой родной язык в общении с ребёнком  -общий язык родителей: финский  -вся семья в сборе: в основном на финском	-оба родителя используют свой родной язык в общении с ребёнком  -общий язык родителей: смешанный  -вся семья в сборе: в основном на финском	-оба родителя используют свой родной язык в общении с ребёнком  -общий язык родителей: финский  -вся семья в сборе: в основном на русском	-оба родителя используют свой родной язык в общении с ребёнком  -общий язык родителей: финский  -вся семья в сборе: в основном на финском
<b>Договорённости семьи</b>	-ребёнок говорит с братом на русском  -до школы изучение только кириллицы	-переговоры о том, на каком языке ребёнок будет общаться с сестрой	-ребёнок общается с сестрой на двух языках	-просьба матери, чтобы дети обращались к ней только по-русски
<b>Другие лица, поддерживающие двуязычие</b>	-брат  -другие родственники, нерегулярные встречи	-сестра, бабушка  -другие родственники  -знакомые семьи, нерегулярные встречи	-сестра, бабушка  -другие родственники, нерегулярные встречи  -знакомые семьи	-сестра и брат  -другие родственники, нерегулярные встречи

В подтеме «Тактика использования языков» описывается, каким образом языки используются в различных ситуациях дома. В этом разделе мы сообщаем, в том числе, и общий язык родителей, информация о родных языках родителей была указана ранее (см. главу 4.3). Подтема «Договорённости семьи» означает принятые решения, которые касаются применения языков. Эти решения были приняты либо родителями, либо всеми членами семьи вместе. Третья подтема «Другие лица поддерживающие двуязычие» это перечень близких, с которыми дети встреча-

ются довольно часто. В таблице каждая семья рассматривается отдельно, таким образом, мы попытаемся показать сходства и различия семей. Вся информация таблицы подробно разъяснена в следующих подглавах.

### 5.1.1 Тактика использования языков

Во всех четырёх семьях родители решили использовать свой родной язык в общении с детьми начиная с рождения. Следующий отрывок — это часть второго интервью, в котором участвовали оба родителя. Так как интервью проводилось на двух языках перевод с финского находится в скобках.

*И: Значит, если я правильно поняла, общаетесь на русском с ребёнком?*

*П2: Да.*

*И: Ja sinä suomeksi sitten. Niin ku puhtaasti, yritättekö niin ku vaan sitä yhtä kieltä käyttää?(А Вы по-фински. То есть чисто, пытаетесь то есть только один язык использовать?)*

*М2: Joo. (Да.)*

*П2: Да.*

*И: Loogisesti. (Систематично.)*

*П2: Да. С самого начала. С пелёнок.*

Как указывалось раньше (см. главу 3.3) Хассинен (Hassinen 2002, 22) использует термин симультанное двуязычие, имея в виду ситуацию, когда ребёнок осваивает языки раздельно. Таким образом, каждый родитель говорит с ребёнком всегда на своём родном языке. Данное определение подходит для характеристики исследуемых семей. Если рассматривать это же явление с позиции родителей (см. главу 3.4), можно позаимствовать термин «одно лицо – один язык» (Romaine 1995, 184).

В тактике, касающейся общего языка родителей, есть отличия между семьями. Под общим языком мы подразумеваем тот язык, на котором родители общаются между собой. В первой, третьей и четвёртой семье родители пользуются финским, говоря с друг другом. Во второй же семье супружеская пара пользуется в основном финским, но иногда русским. Во этой семье выяснилось, что мать ребёнка понимает русский язык довольно хорошо и поэтому её муж обращается иногда к ней на русском, отвечает же она на финском. Таким образом, в общении родите-

лей проявляются черты шестого типа «mixed languages» (см. главу 3.4) двуязычной семьи по терминологии Ромейн (Romaine 1995, 185–186). Пара отметила, что общение на двух языках не вызывает проблем. Проводя интервью, мы обратили внимание на то, что родители общаются между собой на двух языках очень свободно. По словам Хассинен (Hassinen 2002, 37) и других (см. главу 3.4), язык общения родителей друг с другом в ситуации «одно лицо – один язык» – это язык окружения, как и в исследуемых семьях.

На наш взгляд, родители всех четырёх семей, в особенности русскоязычные родители, внимательно относятся к тому, на каком языке они говорят, когда их речь обращена к ребёнку. Когда вся семья вместе, например, за обедом, в общих темах используется общий язык семьи, которым является финский во всех семьях, исключая третью. Необходимо отметить, что всегда, когда взрослый обращается напрямую к ребёнку, он говорит на своём родном языке. Следующий пример из первого интервью.

*М1: [---], вот допустим, если сидим за обеденным столом все вместе, если какая-то общая тема, [---], касается и мамы и детей, ой и папы и детей, то есть мы обсуждаем какие-то темы, то мы общаемся на финском. Если идёт конкретно вот «ешь хорошо, не балуйся», там вот «будешь хлеб», вот такое, если я конкретно обращаюсь к ребёнку, что не касается например папы, то я обращаюсь на русском.*

В третьей семье общим языком семьи является в основном русский, так как финноязычный родитель живёт отдельно. Мать ребёнка отметила, что если какая-либо тема обсуждается на финском в присутствии ребёнка, она всё равно обращается к сыну на русском. Следующий пример из третьего интервью.

*И: [---]. Одни финны и Вы с ребёнком, Вы с ним общаетесь всё равно по-русски?  
МЗ: Да с ним всё равно общаюсь по-русски.  
И: Всё время к ребёнку обращаетесь на русском?  
МЗ: Да, на русском, в основном, да. Редко конечно, что я, чтобы я общалась с ним по-фински.  
И: Если какая-то общая тема?  
МЗ: Если только какая-то общая тема. Тогда да, тогда да, которая для всех интересна. Если мне, например, просто я хочу спросить «хочешь ли ты там ещё сока», то я спрошу по-русски.*

### 5.1.2 Договорённости семьи

Лишь в первой семье существует чёткая договорённость, например о том, что старший ребёнок должен общаться с младшим братом на русском. Родители также решили, что до школы мальчик будет учить дома только кириллицу.

Родители первой семьи явно обсуждали тему двуязычия в связи с рождением детей. В интервью мать ребёнка несколько раз упомянула о чётком разделении языков. Чёткое разделение касается не только речи, но и книг. Отец читает ребёнку на финском, а мать на русском. По словам интервьюируемой, отец ребёнка знает, что разговор на русском касается конкретно детей, а не его. Таким образом, можно отметить, что в семье существует очень чёткая система разделения языков. Все члены семьи придерживаются этих правил.

В других семьях договорённости не такие чёткие. Во втором интервью мать размышляла, какой язык старшая дочь выберит в общении со своей новорождённой сестрой. Выбор был за ребёнком, хотя отец высказал желание, чтобы дочь общалась с сестрой на русском. В интервью дочь и отец в каком-то роде вели дискуссию. В итоге отец признал, что использование финского языка, например в играх, будет неизбежно.

*И: А с сестричкой на каком языке будешь говорить?*

*Ребёнок: По-русски.*

*И: Ты её будешь по-русски учить, да?*

*П2: Наверно русский язык надо будет, по-русски надо будет говорить и папа будет наверно так смотреть и напоминать иногда.*

*Ребёнок: Аха.*

*П2: Вот ну и по-фински будут наверно игры, этого не избежать.*

В третьей семье ребёнок общается с сестрой на финском и на русском. По словам матери дети иногда соревнуются, кто из них лучше владеет русским. Интервьюируемая также добавила, что члены семьи иногда используют языки смешанно, хотя русский и является главным языком общения. Эти соглашения можно считать договорённостями и всеми членами семьи они допускаются. Далее два отрывка (пример 1 и 2) из одного и того же интервью.

## Пример 1

*МЗ: Они по-русски и по-фински, да. [---]. А вот так, когда они с глазу на глаз, они могут и так и так говорить. Видимо какая тема.*

*И: Ну они вот как, полностью предложения по-русски или некоторые слова [---]?*

*МЗ: Нет, они либо весь разговор по-фински, либо весь разговор по-русски. [---]. Но как-то всё же таки в большей части наверно по-русски общаются, потому что я обычно видимо рядом и соответственно это как бы вот сразу даёт ту обстановку.*

## Пример 2

*МЗ: У нас так смешно, мы по-моему все языки мешаем иногда. Кто как. [---]. Некоторые могут начать с финского, закончить русским, переключиться и так далее.*

Обратим внимание на то, что в первом примере говорится о смешении языков в речи детей, но это смешение не происходит на уровне одного разговора. В общении детей выбор языка видимо зависит от ситуации. Интервьюируемая отметила, что дети скорей всего будут говорить по-фински, если в данный момент в гостях находятся финны. Мать всё-таки полагает, что дети используют в большинстве русский язык, общаясь с друг другом. Второй пример говорит о том, что смешение языков допустимо и может происходить на уровне одного разговора. Этот пример противоречит ранее описыванным ситуациям.

В четвёртой семье существует договорённость, что мать время от времени напоминает детям, чтобы они говорили с ней по-русски. Таким образом, договорённостью можно считать её просьбу использовать только русский язык в общении с ней. Далее отрывок из интервью:

*М4: [---] а я вот [---] всё-таки стараюсь, что «говорите мне по-русски». Вот они отвечают по-фински, я говорю «скажи по-русски»*

*И: то есть надо иногда напоминать, чтобы*

*М4: обязательно, а как они, так они, им проще на финском, всем им проще на финском говорить, вот. Ну по-русски надо всё-таки какие-то усилия, потому что словарного запаса не так много, ну как бы он не такой, он где-то не так сильно развивается, что в школе там они всё на финском, у них все предметы.*

Общаясь друг с другом, дети четвёртой семьи смешивают языки, что схоже с третьей семьёй. Смешение языков может происходить на уровне одного разговора, когда дети вставляют слова одного языка в высказывания на другом языке. Следующий отрывок описывает ситуацию, в которой двое старших детей семьи разговаривают между собой:

*П4: [---] joskus oon miettinyt sitä itsekseen [---] en oo viittänyt ees kysyäkään sitä, että onko se, kun ne puhuu niin ku venäjäksi, siinä tulee suomen sanoja väliin [---], että huvikseen jos vois kysyä «ettekö te tiää, että mitä se on venäjäksi»*

*([---] иногда я задумывался [---] даже и не спрашивал, что это, когда они говорят по-русски, там вставляются слова по-фински [---], что было бы забавно спросить «вы что, не знаете, как это будет по-русски»)*

### **5.1.3 Другие лица, поддерживающие двуязычие**

В трёх исследуемых семьях два ребёнка, а в одной трое детей, поэтому можно считать, что братья и сёстры тоже поддерживают развитие языков в общении между собой. Во второй семье старший ребёнок практикуется в использовании языка с новорожденным. В этой подтеме много общего среди семей. Например, как во второй так и в третьей семье русскоязычные бабушки активно участвуют в поддержке развития русского языка детей. Бабушки встречаются с детьми минимум раз в неделю.

Все интервьюируемые упомянули родственников. Встречи с родственниками не очень регулярны. Например, родственники первой семьи живут далеко и дети встречаются с ними обычно только на каникулах. В первом интервью мать рассказала, что ребёнок общается с родственниками по телефону и с помощью программы Skype. По словам матери, говоря с родственниками по телефону или с помощью Skype, ребёнок часто очень стесняется и говорит немного. Во второй семье ребёнок встречается со своими финноязычными родственниками примерно два раза в месяц, а с русскоязычными родственниками лишь тогда, когда они навещают семью.

В третьей семье ребёнок встречается с русскоязычными родственниками 2–3 раза в год во время поездок в Россию. В Финляндии он общается на русском помимо мамы и сестры с бабушкой и с русскоязычными знакомыми семьи. Родители второй семьи тоже упомянули их знакомых в роли влияющих на развитие двуязычия ребёнка. Эти встречи, по словам родителей, нерегулярны. В четвёртой семье ребёнок встречается со своими как русскоязычными, так и финноязычными родственниками довольно редко. Если возьмём во внимание регулярность встреч, то самые значительные лица в этой подтеме — бабушки двух семей, а также братья и сёстры.

## **5.2 Представления родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка**

Эта тема основывается на нашем интересе выяснить, какие аспекты развития ребёнка, связанные с двуязычием, возможно волнуют родителей. Интервьюируя родителей, мы не хотели наводить их на предположение, что двуязычие связано с какими-то проблемами, поэтому обсуждая эту тему, мы попросили перечислить, в том числе, и преимущества двуязычия.

Родители всех семей смогли назвать многие преимущества, такие как: знание двух культур, расширение кругозора, интерес к изучению и другим языкам, хорошо развитая память за счёт освоения двух языков одновременно, перспективы в будущем с точки зрения трудоустройства. Несколько раз родители упомянули то, что в будущем освоение дополнительных языков может быть проще, так как некоторые языковые основы универсальны, и например, в русском много заимствованных слов. Специалист в сфере двуязычия Бейкер (Baker 2006, 116) разделяет это мнение, он отмечает, что двуязычие способствует освоению дополнительных языков. Такой перечень преимуществ говорит о том, что отношение к двуязычию положительное.

Ещё в прошлом веке, в особенности в первой половине, ситуация радикально отличалась – двуязычие считалось негативным явлением (Lehtinen 2002, 16; Pavlenko 2011, 12–14). В настоящее время к многоязычию относят многие преимущества, в том числе перспективы в трудоустройстве и возрастающие когнитивные возможности. (Lehtinen 2002, 16.) Как мы видим, эти представления преобладали и в ответах информантов. Необходимо добавить, что билингвизм может вызывать и противоречивые эмоции особенно в кругу лиц, которые считают себя одноязычными. Эмоции могут быть как положительными так и отрицательными. Отношение к двуязычию зависит и от общества, например, в США, Англии и Франции двуязычие не получает такой поддержки как, например, на территории Азии. (Grosjean 2010, 105–106.)

Несмотря на преимущества двуязычия, мы считаем, что во всех интервью были названы аспекты, которые когда-то волновали или и в настоящее время волнуют родителей. Мы будем рассматривать эту тему с помощью двух подтем (таблица 2): 1. недостатки в языковых навыках ребёнка и 2. аспекты, которые волнуют родителей.

ТАБЛИЦА 2 Представления родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка

<b>Недостатки в языковых навыках ребёнка</b>	<b>Аспекты, которые волнуют родителей</b>
-уровень русского языка слабже (4/4)	-отца волнует языковое развитие ребёнка (3/4)
-акцент в русском языке (1/4)	-мать волнует языковое развитие ребёнка (2/4)
-трудности в произношении (1/4)	-заикание (1/4)
-словарный запас русского языка меньше (3/4)	-посещения специалиста (2/4)
-трудности в использовании падежей и родов русского языка (1/4)	-возможные трудности в школьном возрасте (2/4)
-ребёнок путает буквы при чтении на русском языке (1/4)	-обучение русского языка в школах труднодоступно (2/4)

Первая подтема касается представлений родителей о языковых навыках их детей. Во второй подтеме будут рассматриваться аспекты двуязычного развития ребёнка, которые волнуют родителей. Разница в этих подтемах заключается в том, что в первом случае недостатки не вызывают беспокойства, это лишь представления о

языковых навыках ребёнка, во втором же случае представления родителей связаны с беспокойством, то есть интервьюируемые сами определили это таким образом.

Обозначения (1/4), (2/4), (3/4), (4/4) в таблице указывают на то, сколько раз данное высказывание было названо во всех интервью. Например, под обозначением (1/4) имеется в виду, что лишь одна семья из четырёх назвала это. С помощью этих обозначений мы пытаемся соблюсти анонимность родителей и детей, то есть читатель не сможет определить, какие высказывания относятся к какой-либо из четырёх семей. Лишь информация о том, что у всех четырёх детей уровень русского языка был по крайней мере когда-то хуже, чем уровень финского языка, была помещена уже ранее в главе 4.3. Цитируя информантов, мы больше не используем такие обозначения, которые указывают на ту или иную семью.

### **5.2.1 Недостатки в языковых навыках ребёнка**

По данным интервью, у детей всех четырёх семей хорошее разделение языков, то есть они способны быстро переходить от языка к другому в зависимости от ситуации. Силвен и Шарифа Холман (Silven & Sharifa Holman 1998, 324) отмечают, что дети-билингвы осваивают уже в раннем возрасте то, в каких коммуникативных ситуациях следует переходить от одного языка к другому. По мнению родителей, переключение кода в речи их детей происходит мгновенно, и оно является осознанным процессом. В этом случае применимо понятие дифференциального употребления языков (см. главу 3.5.1), так как оно относится к осознанию ребёнка, что он использует два разных языка (Чиршева 2012, 133).

Смешение языков в детской речи было упомянуто в двух интервью. Это смешение может происходить практически по всем классифицированным Менг (Meng 2004, 197–198) уровням (см. главу 3.5.1), за исключением уровня, на котором смешение языков происходит внутри слова. Таковой не был упомянут в интервью. Но в обеих семьях дети вставляют слова одного языка в высказывания на другом. Родители указывали, что подмена слов зависит от того – помнит ли или

знает ли ребёнок аналог слова на другом языке. Таким образом, смешение языков не спонтанно.

В одном из интервью ребёнок затруднялся сказать по-русски, сколько ему лет. Зная, что исследователь владеет и финским языком, он ответил «*mine seitsemän*». Как мы видим, дети осознанно приспосабливаются к речевой ситуации. Зная о том, что собеседник владеет двумя языками, ребёнок может вставлять, например, финские слова, говоря на русском. Но, по словам матери этого ребёнка, в ситуации, когда собеседник не владеет другим языком, ребёнок будет стараться использовать лишь их общий язык. Этот пример схож с интерпретацией исследователя Грожан (Grosjean 2010, 198): если детям положено разговаривать лишь на одном языке с собеседником, который владеет и вторым языком ребёнка, зная об этом, дети будут прибегать ко второму языку, когда сочтут это необходимым.

На основании этого примера можно сделать вывод, что непроизвольного смешения языков практически не возникает. По всей видимости, дети вставляют слова одного языка в высказывания на другом осознанно. Но смешение языков можно объяснить и тем, что в окружении своей двуязычной семьи, ребёнок привыкает к быстрому переключению кодов и возможному смешению языков, поэтому он и сам использует в речи те же самые обороты (Grosjean 2010, 198–199). Ранее уже отмечалось (см. главу 3.5.2), что для поддержки билингва также важно, чтобы родителями не употреблялось смешение языков (Korpilahti 2007, 28).

Родители во всех интервью сообщали факты, которые можно было истолковать как недостатки в языковых навыках ребёнка (см. таблицу 2). Мы считаем, что смешение языков не является таким недостатком, так как оно, в подавляющем большинстве, не спонтанное, а осознанное явление.

По мнению родителей в трёх семьях уровень русского языка у детей слабже финского. По словам одного интервьюируемого, уровень финского языка его ребёнка подобен уровню финноязычного сверстника, но в отношении русского языка он отстаёт от русскоязычных сверстников. В этом случае можно применить термин «несбалансированный билингвизм» (см. главу 3.5). Родителями ещё одной семьи

было отмечено, что первоначально русский язык их ребёнка был развит хуже, чем финский, но со временем уровень русского достиг финского.

У одного ребёнка акцент в русском языке. Схожее явление и у другого ребёнка, у которого трудности с произношением лишь ряда звуков (это касается шипящих) в русском языке. Шипящие, как типичные для русского языка звуки, отсутствуют в финском (Kuikka 2001, 216). Позаимствуем понятие, использованное Куйкка (Kuikka 2001, 213) «негативная интерференция». Иными словами, финский, как второй родной язык ребёнка, не способствует или даже мешает освоению шипящих в русском языке, так как в финском не существует подобных звуков. По словам Паавилайнен (Paavilainen 1999, 107), что детям, родившимся в Финляндии, особенно трудно различать шипящие звуки как в произношении, так и в написании.

У троих детей, по оценке их родителей, словарный запас русского языка меньше финского. Далее отрывок из одного интервью, который показывает, что недостаточный словарный запас может привести к проблемам в понимании и общении.

*Ну и словарный запас наверно у него хотя достаточно большой, но всё же не все слова он иногда понимает. Да, иногда может переспрашивать, что это означает.*

Одним родителем было отмечено, что у ребёнка возникают сложности в употреблении падежей и родов в русском языке. Падежные ошибки в речи ребёнка не так распространены как ошибки в применении родов. Мать объяснила это тем, что в финском языке нет разделения по родам. Можно сделать вывод, что негативная интерференция может проявляться и в освоении родовой системы русского языка, так как в финском таковая отсутствует.

Один ребёнок научился читать сначала по-фински, а потом и по-русски. В чтении на русском языке иногда проявляются небольшие ошибки. Он путает сходные по написанию буквы двух алфавитов, то есть, читая русскую букву, произносит её как финскую. Влияние негативной интерференции присутствует, по всей видимо-

сти, и в этом явлении. Далее комментарий родителя, в скобках помещены наши замечания.

*То есть здесь проблем не было особых (имеет в виду чтение по-русски), за исключением тех вот согласных, которые пишутся одинаково, но по-разному в русском и финском, типа как бы «В», частенько он может прочитать не «во» а «бо».*

### **5.2.2 Аспекты, которые волнуют родителей**

Интересное открытие этой подтемы заключается в том, что в трёх семьях именно папы были обеспокоены языковым развитием своего двуязычного ребёнка. Эти беспокойства касались следующих аспектов: одного волновало, освоит ли ребёнок финский язык, другого – сохранится ли навык русского языка у ребёнка, третий боялся, что его ребёнок не сможет освоить два языка хорошо, а у него произойдёт смешение языков. Эти беспокойства исчезли со временем, что подтверждает и случай четвёртого отца. Основываясь на своём опыте, он сказал, что смешение языков типично для раннего возраста детей-билингвов. Со временем оно исчезает из речи ребёнка.

По словам Протасовой и Родиной (2005, 31), родители двуязычных детей сталкиваются со следующим вопросом: в какой мере следует говорить на каждом из языков для достижения сбалансированного двуязычия ребёнка? Этот вопрос касается равенства языков в будних ситуациях семьи. Беспокойства отцов могут отражать их представления о том, что язык матери доминирует в воспитании ребёнка. Далее отрывки (пример 1 и 2) из двух разных интервью.

#### **Пример 1**

*По началу у него были сомнения, что ребёнок не будет говорить по-фински, что вот с мамой, по всему как он там уезжал. Как первый год всё ребёнок с мамой, с мамой, наверно по-фински не научится...*

## Пример 2

*[---] я помню муж у меня очень боялся, что как же то он (ребёнок) будет на двух языках говорить. «Ты с ним не разговаривай», говорит, «на русском, иначе у него всё смешается в голове.» Когда он только ещё родился. Я ему говорю: «Да ты что, ребёнок имеет возможность учить, ну выучить сразу два языка, а это уж доказано.» «Это», говорю, «старинное мнение, что смешается всё в доме.» Вот, [---] как были у родственников, пока уже они ему не сказали что: «Нет, нет, ты что!» Он вообще был в панике сначала. «Да, да, да он смешает, он не научится финскому, он начнёт говорить только по-русски и все над ним», говорит, «будут смеяться и дразнить!» Я говорю: «Ой, да прям таки!»*

Интересно то, что этих отцов волновало освоение финского языка, хотя дети растут в финноязычном обществе. Беспокойство в первом примере вызвано тем, что отец часто находился в командировках и общение ребёнка происходило в основном с русскоязычной мамой. Во втором примере папа боялся не только смешения языков, но и плохого освоения финского. Обе матери отметили, что беспокойства были временными явлениями.

Рассматривая второй пример, следует обратить внимание на отношение матери к двуязычию. Она пыталась убедить своего мужа в том, что освоение двух языков действительно возможно и доказано практикой. В этом же интервью мать добавила, что её ребёнок до трёх лет говорил в основном только по-фински, в русском он использовал лишь отдельные слова. Она призналась, что это волновало её. Ребёнок начал говорить по-русски после первой поездки в Россию, которая длилась месяц.

*И: [---] вас беспокоило, что двуязычный, что как? Если, например, ну сначала русский не шёл.*

*М: Ну сначала чуть-чуть может быть и беспокоило. [---] мне это было интересно, потому что никогда с этим не сталкивалась. Вот и мне было интересно как, что он выучит 2 языка. Как же это будет? Поэтому как бы всё время я наблюдала всё вот это развитие со стороны. Ну достаточно интересный процесс [---]*

Отрывок из интервью показывает, что по сравнению со своим мужем, мать ребёнка описывает своё беспокойство более нейтральными словами: «чуть-чуть может быть и беспокоило». Говоря о волнениях мужа, она использовала слова

«очень боялся», «он вообще был в панике». В рассказе второй интервьюируемой проявилось больше беспокойства относительно успехов ребёнка в области языкового развития. Она сообщила, что это вызвано отсутствием опыта, тогда это был её первый ребёнок.

Мы истолковали заикание одного ребёнка как аспект, который волнует одного родителя. Заикание присутствовало в обоих языках, родителям пришлось обратиться к специалисту, по словам которого в развитии ребёнка существуют периоды, когда возможно возникновение заикания. Проблема заключалась не только в том, что ребёнок заикался, но и в его реакции на заикание. Он очень расстраивался, и это волновало родителей:

*Ну при чём уже были моменты, вот почему как бы заикание иногда очень важно в психическом, психическом плане, потому что когда ребёнок [---] начинает плакать из-за того, что он заикается [---]. То есть он понимает, он осознаёт сам, что он не может себя выразить, вот. И у него были, буквально несколько моментов таких, что вот, вот до слёз.*

Мать нашла способ помощи ребёнку справляться с эмоциями, возникающими в период заикания. Постепенно заикание исчезло, хотя процесс не был линейным, заикание возобновилось один раз. Мать склоняется к тому, что заикание в некоторой степени было вызвано и двуязычием. Отметим, что у этого же ребёнка были проблемы с произнесением звука «к» в обоих языках. По этой причине мать отвела его к русскому и финскому дефектологу. Интерпретации ситуации дефектологами отличались друг от друга. Далее примеры из одного и того же интервью.

### **Пример 1**

*[---]ну вот в четыре года как раз мы пошли, финский язык у него был на уровне нормы. [---] он не говорил букву «к», ещё что... Потом мы ходили к русскому дефектологу, в России. Там конечно сказали: «Да [---] у вас задержка идёт бо́льшая.» Но там в России [---] есть такая способность всё преувеличивать, «что [---] это нужно его в специальный сад, [---] как бы такой случай, что да, не всё в порядке». Ну, я как-то так к этому спокойно отношусь.*

## Пример 2

*Нет ну она (имеет в виду финского дефектолога) [---] как бы нормально отнеслась что задержка, потому что двуязычие, это действительно накладывает отпечаток.*

Мнение русского дефектолога не беспокоило родителя, ей легче было согласиться с мнением финского специалиста, который, в отличие от русского, учёл фактор двуязычия. Среди информантов ещё один ребёнок посещает логопеда в связи с задержкой в развитии речи в обоих языках. В этой семье проблемы интерпретируются иначе, они не связываются с двуязычием, а рассматриваются как отдельная проблема.

Ведущий специалист в области двуязычия, Бейкер (Baker 2006, 98), опровергает существующий миф о том, что освоение двух языков с рождения неблагоприятно влияет на языковое развитие ребёнка. Схожее мнение выражает и Депке (Dörke 2006), которая отмечает, что как у двуязычных, так и у одноязычных существуют разные трудности (задержка или дефекты) в языковом развитии. Причины могут быть различными, но билингвизм не является одной из них. Естественно, если ребёнок-билингв погружён в один из языков в меньшей степени, чем в другой, в этом языке он будет отставать от уровня своих одноязычных сверстников. Но при правильной поддержке, со временем и усилиями ситуация может исправиться. Если в языковом развитии ребёнка существуют какие-либо дефекты, то они очевидны в более развитом языке. Для выявления дефекта необходимо сначала установить, какой язык у ребёнка сильнее. (Dörke 2006.)

Анализируя языковое развитие ребёнка следует наблюдать и за использованием слабее развитого языка. Сравнивая различные аспекты языкового развития в одном и другом языке можно установить, относятся ли языковые проблемы к когнитивной сфере или же это временные явления, возникшие в силу недостаточного владения одним из языков. В Финляндии пока недостаточно развита методика оценки языкового развития двуязычного ребёнка. (Korpilahti 2007, 32.)

Среди родителей есть обеспокоенность, связанная с возможными трудностями, которые могут возникнуть в школьном возрасте. Одну интервьюируемую немного беспокоит то, что её ребёнок возможно не всегда сможет найти аналог какого-либо русского слова на финском, и склонится к прямому переводу, например, «*большая комната – iso huone*». Другую маму тревожит то, что её ребёнка могут дразнить из-за своих русских корней, так как у неё уже есть такой опыт.

Двое матерей выразили своё недовольство относительно труднодоступности обучения русскому языку в школе. Они считают, что часы русского языка проводятся в неудобное время (после школы, возможно во время других увлечений ребёнка) и далеко (возможно совсем в другом районе, в чужой школе). Родителям не всегда удаётся отвезти детей на занятия русского языка и не все дети способны самостоятельно добираться до места, поэтому регулярность посещения страдает от этого.

Часы родного языка для иммигрантов были включены в учебные планы средней общеобразовательной школы в 1994 г., а в учебные планы гимназии в 1996 г. Обучение родному языку – добровольное, а урокам отведено время, в основном, после учебного дня. (Latomaа 2003, 21; 29.) Необязательное посещение часов родного языка влияет на статус этот предмета. Паавилайнен (Paavilainen 1999, 105) отмечает, что родители, дети которых не посещают уроки русского языка как родного, объясняют это так: нехваткой времени, дорожными затратами, неподходящим учителем, слабым знанием русского языка другими учащимися, а также плохим поведением других учеников. Этот перечень имеет сходные черты и с высказываниями интервьюируемых нашего исследования. Однако, Паавилайнен (Paavilainen 1999) считает, что не посещение уроков русского как родного связано с отношением самих родителей к двуязычию. Например, если родители ощущают, что русский язык и культура не ценятся в Финляндии, то им будет трудно убедить своих детей посещать часы русского языка. (Paavilainen 1999, 105.) Об отношении родителей к двуязычию пишет и Дэ Хауэр (De Houwer 1999, 81–82): то, как родители относятся к билингвизму, влияет в конечном результате на успешность овладения ребёнком двух языков.

### 5.3 Средства поддержки языкового развития ребёнка в семье

Эта тема состоит из четырёх подтем (таблица 3): 1. совместная деятельность родителей/близких и ребёнка, 2. языковое воздействие родителей, направленное на ребёнка, 3. планируемая родителями языковая деятельность ребёнка и 4. ознакомление с темой двуязычия.

ТАБЛИЦА 3 Средства поддержки языкового развития ребёнка в семье

<b>Совместная деятельность родителей/ близких и ребёнка</b>	<b>Языковое воздействие родителей, направленное на ребёнка</b>	<b>Планируемая родителями языковая деятельность ребёнка</b>	<b>Ознакомление с темой двуязычия</b>
-чтение (4/4) -алфавит (3/4) -мультфильмы и детские фильмы (4/4) -песни (3/4) -cd - диски (1/4) -дом. задания (школа) (1/4) -дом. задания (кружок) (1/4) -игры (2/4) -вся деятельность с ребёнком (2/4)	-обращение внимания ребёнка (4/4) -прислушивание (2/4) -исправление (4/4) -повторение (1/4) -подсказка слов (1/4) -пересказывание адаптированно к восприятию ребёнка (1/4) -объяснение на двух языках (1/4)	-поездки в Россию (4/4) -приезды родственников/поездки к родственникам (3/4) -кружки (4/4)	-ознакомление с литературой (1/4) -консультация специалиста (1/4) -консультация дефектолога (1/4) -информация, полученная во время учёбы (1/4) -не искали информации (2/4)

Подтема «Совместная деятельность родителей/близких и ребёнка» это перечень деятельности, целью которой является языковое развитие ребёнка, и в которой участвуют как сам ребёнок, так и кто-либо из его близких. Люютинен (Luutinen 2004, 66) отмечает, что различные совместные действия взрослого и ребёнка, такие как игры, чтение книг, рассказывание сказок, беседы - рекомендуются, так как формы общения в таких действиях очень важны относительно процесса развития ребёнка (см. главу 3.5.2).

Вторая подтема «Языковое воздействие родителей, направленное на ребёнка» отличается от предыдущей тем, что в этой категории родители пытаются прямо повлиять на то, каким образом ребёнок использует язык. Можно сказать, что ребёнок является в этой подтеме объектом воздействия. Третья подтема «Планируемая родителями языковая деятельность ребёнка» это перечень тех действий, которые происходят за пределами дома и которые спланировали родители. Четвёртой подтемой «Ознакомление с темой двуязычия» мы подразумеваем поиск родителей информации, касающейся темы двуязычия. В таблице применяются уже ранее используемые обозначения (1/4), (2/4), (3/4) и (4/4).

### **5.3.1 Совместная деятельность родителей/близких и ребёнка**

Чтение упомянули в каждом интервью. В одной семье родители читают по очереди финские и русские сказки. В другой – читают ребёнку только на своём родном языке. Один же ребёнок читает на русском сам, но вместе с русскоязычным родителем. Он начал читать по-русски, после того как научился читать по-фински. И в других двух семьях дети осваивают кириллицу. В одной - ребёнок знакомится пока только с кириллицей, а в другой - знакомится с двумя алфавитами. Буквы изучаются не только с родителями. Например, в одном интервью семейная пара рассказала, что их ребёнок занимается кириллицей вместе с бабушкой.

Все интервьюируемые упомянули русскоязычные мультфильмы. В двух интервью родители даже сказали, что у них дома в основном только русские мультфильмы. В одной семье русскоязычный родитель смотрит с ребёнком также старые, русские детские фильмы. В трёх интервью родители говорили о детских песнях. В двух из этих семей разговор шёл о русских, в одной о финских. Одному же ребёнку очень нравится слушать финноязычные песни и он самостоятельно прослушивает диски.

Два раза были упомянуты домашние задания в качестве совместной деятельности. В одном случае это школьная домашняя работа, в другом – задания из кружков. Со школьником занимаются, например, математикой одновременно на двух язы-

ках. Таким образом, ребёнок узнаёт уже со школы знакомые термины также на русском. Домашние задания, полученные в кружке, касаются обычно заучивания русскоязычных стихов.

*Да, стихи тоже хорошо [---]. Слова бывают непонятные, но мы разбираем. Объясняю, что означает это [---].*

Можно сделать вывод, что родитель считает стихи важным элементом для поддержки развития русского языка ребёнка. О пользе заучивания стихотворений пишет в своей статье А.А. Чазова. В этой публикации описывается система упражнений для усвоения кыргызского языка как неродного в дошкольном возрасте. (Чазова 2010.) Выводы автора, которые рассмотрим далее, о пользе заучивания стихов в детском возрасте, приемлимы и в нашем исследовании.

Заучивание стихотворений способствует формированию приемов запоминания, расширению словарного запаса и усвоению грамматических конструкций языка. Речь ребёнка развивается в сторону грамматически правильной, связной, выразительной и эмоциональной. (Чазова 2010.) Хотелось бы обратить внимание, что слова, использованные в будничной речи семьи, часто повторяются, и они представляют разговорную речь. Художественная же литература даёт возможность расширить словарный запас ребёнка. А знакомство с поэзией предоставляет возможность для интересной беседы.

Игры тоже относятся к совместной деятельности семьи. В одном интервью выяснилось, что дома часто играют все вместе. Таким образом, в игре используются оба языка. Одна мать отметила, что всё, что делается с ребёнком в течение дня – это так или иначе влияет на развитие языка. Похожее мнение высказали и другие родители: для развития языка, важно рассказывать обо всём, что окружает ребёнка.

### **5.3.2 Языковое воздействие родителей, направленное на ребёнка**

Следующий пример описывает обычную будничную ситуацию, в которой проявляются различные попытки родителя поддержать языковое развитие ребёнка:

*[---] когда вот в начале, вот 3–4 года [---] когда вот он пытался что-то говорить, вот то останавливаешься и слушаешь и, и как бы поправляешь и «вот так вот нужно сказать, давай ещё повторим раз, ещё раз повторим». [---] сейчас, когда вот он говорит, например, и не знает слова, я ему всегда говорю как это. Ну тут знает финское слово, из детского сада принёс, не знает русского [---]. Именно чтобы раз, два, три повторит и это уже как бы слово идёт у него в словарный запас. Безусловно, конечно это ну как, ну каждый день, когда идёт вот какие-то незнакомые ситуации, для него новые ситуации и новые слова [---].*

Интервьюируемый прислушивается, обращает внимание ребёнка, исправляет, повторяет вместе с ним, подсказывает слова. Мы рассматриваем эти действия как прямое воздействие родителя.

Обращение внимания и исправление были упомянуты и в других трёх интервью. В одном из этих случаев взрослый обращает внимание особенно на ошибки ребёнка. По его словам, тогда важно остановиться, исправить ошибку и удостовериться, что ребёнок усвоил правильный вариант. Во втором случае родитель обращает внимание особенно тогда, когда ребёнок отвечает ему на финском, хотя тот говорит ему на своём родном языке – русском. В таких ситуациях взрослый пытается заново объяснить на русском суть своего высказывания, или в крайнем случае, переводит свои слова на финский. Этот родитель добавил, что он не часто исправляет языковые ошибки своего ребёнка. Сходная позиция была и ещё у одного информанта, он не акцентирует внимание на то, что ребёнок сделал ошибку.

Корпилахти (Korpilahti 2007, 28) считает, что ошибки ребёнка не следует постоянно исправлять, а также не надо просить повторять правильный вариант. Постоянное исправление может вызвать у ребёнка чувство, что его не одобряют. Для поддержки освоения языка достаточно, что взрослый произносит различные лексические единицы в правильном виде, и таким образом, предоставляет ребёнку правильную модель. (Korpilahti 2007, 28.)

В случае, если ребёнок не понимает, родители одной семьи пытаются сказать об этом же упрощённо, адаптируя к восприятию ребёнка. Прямым языковым воздействием родителей в другой семье является объяснение одних и тех же вещей на

двух языках. В интервью родители отметили, что иногда требуется не один раз, чтобы ребёнок понял, о чём идёт речь.

### **5.3.2 Планируемая родителями языковая деятельность ребёнка**

Все семьи упомянули о поездках в Россию. Родители считают, что такие поездки – это важное средство поддержки развития русского языка. Например, одна мать рассказала, что ребёнок перестал заикаться после поездки в Россию. Другая же отметила, что ребёнок заговорил по-русски именно после первой поездки. Третья же сообщила, что поездка в Россию вдохновила ребёнка говорить по-русски, гордиться своим знанием языка и не стесняться использовать его вне дома.

В среднем семьи посещают Россию 2–3 раза в год, один ребёнок был в России пока только три раза, а другой всего раз. Продолжительность поездки колеблется от трёх дней до трёх недель, это зависит от семьи и даже от времени года. Одна интервьюируемая сказала, что пытается быть в России с семьёй минимум две недели за одну поездку. Она объясняет это тем, что за это время ребёнок может приспособиться и почувствовать себя как дома.

В двух интервью родители говорили о приездах русских родственников в Финляндию. Одному из родителей очень важно, чтобы у его ребёнка были близкие и открытые отношения с русскими родственниками, особенно с двоюродными братьями и сёстрами. Также родитель отметил, что играя с двоюродными братьями и сёстрами, словарный запас ребёнка заметно пополняется. Одна семейная пара упомянула о поездках к русскоязычным родственникам, проживающих в Финляндии.

Участие в различных кружках – это тоже планируемая родителями языковая деятельность ребёнка. Во всех семьях дети или когда-то посещали, или на данный момент посещают русскоязычный детский театральный кружок. Трое детей до сих пор два раза в неделю занимаются в кружке. Двое из них также посещают

русскоязычный музыкальный кружок для детей. Один ребёнок посещал танцевальный кружок на финском языке в течение двух лет. Далее мнение родителя:

*[---] Я думаю, что без театрального кружка, конечно, может быть какие-то моменты бы не усвоила бы [---]. Интенсивный там очень разговор, постоянный, плюс ещё разные сказки...*

### **5.3.3 Ознакомление с темой двуязычия**

Из трёх исследуемых семей в двух разными путями была получена информация о двуязычии. Содержание полученной информации сводилось к двум темам: во-первых, она была связана с возможными проблемами двуязычия, с которыми может столкнуться их ребёнок, а во-вторых, касалась тактики использования языков. Один родитель читал литературу по данной теме и получил консультацию у специалистов. По данным исследования, проведённого в США (см. главу 3.4), родители могут прийти к решению воспитывать своих детей как билингов, в том числе, под влиянием научной и популярной литературы (King, Fogle 2006, 700–701).

По словам одного родителя, к своему решению по тактике использования языков, они пришли в результате анализа информации, полученной во время учёбы. Вывод, к которому они пришли, следующий: в двуязычной семье родителям следует общаться с ребёнком на своём родном языке. Это было обоюдным решением родителей. В двух семьях родители не ознакомились с информацией по теме двуязычия.

## **6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В этой главе мы сформулируем главные выводы нашей работы относительно трёх тем: 1. проявление двуязычия в домашнем окружении, 2. представление родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка, 3. средства поддержки языкового развития ребёнка в семье. Эти темы исходят от следующих исследовательских задач: 1. как двуязычие проявляется в домашнем окружении? 2. какие аспекты развития ребёнка, связанные с двуязычием, волнуют родителей? 3. каким образом родители и другие близкие ребёнка поддерживают языковое развитие двуязычного ребёнка в домашнем окружении? В конце главы проанализируем надёжность и этичность нашего исследования.

### **6.1. Выводы**

Исследование четырёх семей показало, что проявление двуязычия имеет сходные черты в тактике использования языков и в составе лиц, поддерживающих двуязы-

чие ребёнка. Различия касаются договорённостей между членами семьи относительно использования языков.

Во всех семьях каждый родитель использует свой родной язык в общении с ребёнком, то есть родители осуществляют принцип «одно лицо – один язык» (см. главу 3.4). Общим языком всех родителей является язык окружения, то есть финский. Финский выступает в качестве общего языка и всей семьи, за исключением одной семьи, в которой финноязычный родитель живёт отдельно. Лишь в одной семье в роли общего языка родителей выступает кроме финского также и русский язык. В этой семье двуязычный отец может обращаться к своей финноязычной жене как на русском так и на финском, так как она понимает русский язык. Необходимо подчеркнуть, что обращаясь к ребёнку, эти родители строго придерживаются принципу «одно лицо – один язык».

Исследование показало, что проявление двуязычия в домашнем окружении имеет различия в семейных договорённостях. Главным различием можно считать то, что только в одной семье были оговорены чёткие правила, касающиеся использования языков. В других же семьях не существует чётких, вместе установленных правил.

Все родители смогли назвать многие аспекты двуязычия, которые приносят пользу их детям. Это говорит о том, что отношение к двуязычию на сегодняшний день в основном позитивное. По оценке родителей, их двуязычные дети чётко разделяют языки друг от друга. Родители, которые упомянули смешение языков, считают, что оно происходит осознанно, а не спонтанно.

Следует обратить внимание, что все родители оценили уровень русского языка их детей как более слабый по сравнению с финским. Следовательно, словарный запас в русском языке меньше, у детей есть трудности при произношении некоторых звуков и при чтении кириллицы, в речи может присутствовать акцент, в использовании падежей и родов русского языка могут быть затруднения. Только в случае одного ребёнка русский язык был лишь первоначально развит хуже, но со временем уровень русского достиг финского.

Сходные черты в волнующих родителей аспектах касаются беспокойства отцов двуязычных детей. Эти беспокойства были временными, и они относились к неуверенности в том, что освоит ли ребёнок второй язык, а именно родной язык отца. По этому поводу папы были более обеспокоены чем мамы, но при этом необходимо заметить, что в двух интервью участвовали лишь мамы, голос двух отцов был не услышен. Матерей волнуют в двух случаях задержки в языковом развитии, которые связаны с посещениями специалистов. Их также волнуют возможные трудности в школьном возрасте, в том числе и то, будут ли ребёнка дразнить из-за его русских корней. Две матери высказали критику, касающуюся обучения русскому как родному в финских школах.

Во всех семьях регулярная поддержка двуязычия ребёнка осуществляется в основном родителями. Важным фактором в развитии двуязычия детей является то, что в каждой семье два ребёнка или более. Это позволяет ребёнку практиковаться в языках дома не только с родителями.

Родители всех семей перечислили большое количество действий, относящихся к поддержке языкового развития ребёнка. Из совместных действий родителей и ребёнка чаще всего были упомянуты чтение и просмотр мультфильмов. Иногда родители стараются прямо повлиять на то, как ребёнок использует языки. Например, они исправляют проявляющиеся в речи ребёнка ошибки. Также родители организуют поддержку языкового развития ребёнка вне дома. Их дети посещают русскоязычные кружки и семьи путешествуют в Россию. Одним видом поддержки можно считать ознакомление самих родителей с темой двуязычия с помощью литературы и консультаций у специалистов.

В результате исследования была найдена связь между всеми тремя темами. Можно считать, что принцип «одно лицо – один язык» создаёт основу для поддержки языкового развития ребёнка, так как, по мнению родителей, чёткое разделение языков помогает осваивать оба языка одновременно. Действия же, направленные на поддержку языкового развития ребёнка, частично связаны с беспокойствами родителей. Например, заикание ребёнка заставило родителей обратиться к специалистам за консультацией. Также беспокойство одной информантки о том, что у

неё нет опыта воспитания двуязычного ребёнка, натолкнуло её на поиск литературы.

Данное исследование можно расширить, поставив в центр внимания волнения родителей о возможных проблемах двуязычия, с которыми может столкнуться их ребёнок. Эта тема была затронута во всех интервью в какой-то степени. Было бы интересно попытаться выяснить, отличаются ли волнения отцов от волнений матерей и какие факторы влияют на возникновение волнений. Такое исследование требовало бы, скорее всего, большего количества исследуемых, но оставалось бы качественным. Для сравнения мнений отцов и матерей необходимо, чтобы среди исследуемых было бы одинаковое количество мужчин и женщин.

## **6.2 Надёжность и этичность исследования**

Особенно в качественном исследовании исследователь обязан постоянно оценивать свои действия и таким образом анализировать надёжность исследования. В рамках качественного исследования исследователь должен исходить из того, что он признаёт субъективность своих интерпретаций. Анализируя надёжность качественного исследования необходимо рассматривать весь исследовательский процесс в целом. (Eskola, Suoranta 2008, 208–210.)

В рамках качественного исследования критикуется использование терминов валидность и релевантность, так как они в большей степени соответствуют требованиям количественного исследования (Tuomi, Sarajärvi 2009, 136). Надёжность качественного исследования можно рассматривать с помощью терминов: правдоподобие (*uskottavuus*), переносность (*siirrettävyys*), достоверность (*varmuus*) и подтверждение (*vahvistuvuus*). (Eskola, Suoranta 2008, 210). Надо заметить, что разные исследователи по-разному трактуют эти термины. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 137.) В данном исследовании используются термины, позаимствованные из финского источника, авторы которого Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008).

Правдоподобность – это одна из составных частей надёжности качественного исследования. Исследователю необходимо удостовериться, что его интерпретации и применяемые им термины соответствуют представлениям исследуемых. (Eskola, Suoranta 2008, 211.) Метод – полуструктурированное интервью, даёт возможность для уточнения как вопросов исследователя, так и ответов исследуемых во время самого интервью. Это было оговорено перед началом каждого интервью в нашем исследовании. В данной работе правдоподобность относится и к анализу результатов. Так как результаты должны исходить от собранного материала, а не от представлений исследователя, мы использовали многие отрывки из самих интервью. В работе мы также часто отмечали, что анализ – это наши интерпретации. Таким образом, мы признаём свою субъективную позицию в исследовании.

Переносность – также одна из составных частей надёжности качественного исследования. Она касается вопроса о переносе результатов из одного контекста в другой. (Eskola, Suoranta 2008.) В нашем исследовании мы рассматривали переносность с помощью ряда вопросов. Возможно ли получить схожие результаты тогда, когда исследование проводилось бы в двуязычных семьях, в которых одним языком был бы финский, но вторым любой другой, но не русский? То есть, второй родитель являлся бы носителем другого языка и был бы представителем другой культуры. Возможно ли, что в нашем исследовании черты русской культуры каким-то образом повлияли на результаты?

Воспитание всегда связано с культурой, так как представления о воспитании не рождаются просто так, а в обществе, и являются продуктом культуры (Jeskanen 2001, 33). Взгляды на воспитание у родителей, которые родились в России, отличаются от взглядов родителей, которые родились в Финляндии. В нашем исследовании один из русскоязычных родителей отметил, что различия во взглядах на самом деле существуют. В одном исследовании (Jeskanen 2001, 50), было отмечено, что родители, переехавшие в Финляндию из России, изменили свои методы воспитания.

Третья составная часть надёжности качественного исследования – достоверность. Достоверность исследования можно повысить тогда, когда исследователь

учитывает непредсказуемо влияющие факторы, например, предвзятое мнение исследователя. (Eskola, Suoranta 2008, 212.) Во время всего процесса нашего исследования мы старались сохранить нейтральное отношение к изучаемому явлению в целом. Прослушивая интервью, мы всё-таки заметили, что в некоторых его частях были заданы новодящие вопросы.

Одним непредсказуемо влияющим фактором стали изменения в условиях интервью, так как одно из них было осуществлено в паре, а два интервью были индивидуальными. Планируя сбор материала, мы хотели осуществить все интервью в парах, но родителям в двух семьях не удалось договориться о подходящем совместном времени для интервью. Мнения двух отцов из их уст остались неуслышанными, и это могло в какой-то степени повлиять на результаты.

Подтверждение – это последний составной фактор надёжности в качественном исследовании. Соблюдая этот фактор, важно, чтобы интерпретации исследователя подтверждались ранее осуществлёнными исследованиями. (Eskola, Suoranta 2008, 212.) Мы считаем, что в нашем исследовании удалось найти соответствия данным, полученным другими исследователями (см. главу 6.1 Выводы).

Для повышения надёжности исследования был применён ряд приёмов. Во-первых, в письменной работе все стадии исследования были подробно описаны. Во-вторых, до проведения интервью, с другими носителями русского языка было проверено понимание ими содержания вопросов. В-третьих, в самих интервью было подчёркнуто, что респонденты могут отвечать на том языке, который им удобен. В-четвёртых, интервью проводились в двух случаях на дому у информантов и в двух – на работе информантов во время перерыва или в конце рабочего дня. Ескола и Вастамяки (Eskola, Vastamäki 2010, 30) говорят о том, что знакомое для информанта место (например, их дом) способствует успешному проведению интервью, так как интервьюируемые чувствуют себя там спокойней.

В работе были также учтены этические вопросы исследования. Перед интервью было получено разрешение на проведение исследования и разрешение на звукозапись у всех интервьюируемых. До начала интервью каждому участнику исследо-

вания было сообщена необходимая информация об исследовании, а также согласовано удобное родителям время и место интервью.

Анонимность респондентов была соблюдена. Уже на стадии расшифровки интервью, в соответствии с рекомендациями Куула и Тиитинен (Kuula, Tiitinen 2010, 452), были удалены прямые идентификаторы, такие как имена, контактные данные и даты рождения. Имена детей были заменены нарицательными именами (например, имя собственное, скажем, «Дарья» было бы заменено на имя нарицательное «ребёнок 1»). Что касается непрямых идентификаторов, таких как место жительства, место работы, образование (там же), то в наших расшифрованных материалах таких данных нет. Куула и Тиитинен (Kuula, Tiitinen 2010, 450) подчёркивают, что архивирование интервью требуют обдуманного решения. Учитывая замечания названных авторов, мы решили, что в связи с отсутствием идентификаторов, те три интервью, которые были осуществлены в 2011 г. и использованы в 2012 г., можно было архивировать для настоящей работы.

Мы считаем, что данное исследование принесло определённую пользу родителям, которые принимали участие в нём. Ознакомление с работой даёт возможность получить информацию как о других двуязычных семьях, так и о ранее проведённых исследованиях.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Глухов, В.П. 2005. *Основы психолингвистики*. Москва: Астрель.
- Детский сад Калинка 12.6.2013. Доступно в интернете: [http://svk-kannatus.fi/archive/Ru/frames\\_ru.html](http://svk-kannatus.fi/archive/Ru/frames_ru.html).
- Добреньков, В.И., Кравченко, А.И. 2006. *Методы социологического исследования*. Москва: Инфра-М.
- Зайончковская, Ж.А. 2003. Эмиграция в дальнее зарубежье. *Мир России*, 2, 145–150. Доступно в интернете: [http://www.hse.ru/data/2010/12/31/1208181514/2003\\_n2\\_p144-150.pdf](http://www.hse.ru/data/2010/12/31/1208181514/2003_n2_p144-150.pdf). Дата ссылки 23.1.2013.
- Земская, Е.А. 2001. Умирает ли язык зарубежья? *Вопросы языкознания*, 1, 14–30. Доступно в интернете: [ftp://istorichka.ru/Periodika/Voprosy\\_Jazykoznanija/2001/2001\\_1.pdf](ftp://istorichka.ru/Periodika/Voprosy_Jazykoznanija/2001/2001_1.pdf). Дата ссылки 23.1.2013.
- Ильин, В.И. 2006. *Драматургия качественного полевого исследования*. Санкт-Петербург: Интерсоцис.
- Крайг, Г. 2000. *Психология развития*. 7-е международное издание. Санкт-Петербург: Питер.
- Менг, К. 2004. Двужычие в семьях российских немцев. В кн.: *Русскоязычный человек в иноязычном окружении*. Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Хельсинки: Department of Slavonic and Baltic Languages and Literatures, 188–202.
- Найдич, Л. 2004. Выбор языка, переключение кода, лексические заимствования: русский язык эмигрантов последней волны в Израиле. В кн.: *Русскоязычный человек в иноязычном окружении*. Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Хельсинки: Department of Slavonic and Baltic Languages and Literatures, 108–122.
- Протасова, Е.Ю. 2004. Двужычие и личность: о ситуации жителей Финляндии, для которых русский язык – родной. В кн.: *Диалоги: язык, личность, сообщество*. Под ред. С. Лайхиала-Канкала, О. Миловидовой, Т. Рюнкянен. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 218–237.
- Протасова, Е.Ю. 2000. Особенности русской речи билингвов. *Русский язык за рубежом*, 3/4, 42–48. Доступно в интернете: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2000/3-4/5076.html>. Дата ссылки 26.3.2012.
- Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Рюнкянен, Т. 2011. *Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии: интеграция в контексте обучения и овладения языком*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Семёнова, В.В. 1998. *Качественные методы: введение в гуманистическую социологию*. Москва: Добросвет.
- Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением иностранного языка при Посольстве России в Финляндии 12.6.2013. Доступно в интернете: <http://www.schoolhels.fi>.

- ФАРО 2013 = *Финляндская Ассоциация Русскоязычных Обществ р. о.* Доступно в интернете: <http://www.faro.fi/indexrus.html>. Дата ссылки 12.6.2013.
- Цейтлин, С.Н. 2000. *Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи.* Москва: Владос.
- Чазова, А.А. 2010. Развитие интеллектуальных ресурсов в процессе обучения кыргызскому языку. *Вестник КРСУ*, Том 10, № 11 117. Доступно в интернете: <http://arunet.kg/stati/229-razvitie-intellektualnyh-resursov.html>. Дата ссылки 13.6.2013.
- Чиршева, Г.Н. 2012. *Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков.* Санкт-Петербург: Златоуст.
- Шарков, Ф.И., Родионов, А.А. 2003. *Социология массовой коммуникации.* Москва: Перспектива.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0.* 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism.* 4<sup>th</sup> ed. Bristol: Multilingual matters.
- Davydova, O. 2002. Mosty v Finlyandiju (Мосты в Финляндию). В кн.: *Suomalaisena, venäläisenä ja komantena. Etnisyysdiskursseja transitionaalissa tilassa.* 2009. Под ред. O. Davydova. Joensuu: Joensuun yliopisto, 80–108.
- De Houwer, A. 1999. Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. В кн.: *Bilingualism and migration.* Под ред. G. Extra, L. Verhoeven. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–96.
- De Houwer, A. 2009. *Bilingual first language acquisition.* Bristol: Multilingual matters.
- Dörpke, S. 2006. Understanding bilingualism and language disorder. *Bilingual options.* Доступно в интернете: <http://www.bilingualoptions.com.au/consTXTDelay.pdf>. Дата ссылки 11.6.2013.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. В кн.: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.* 3. painos. Под ред. J. Aaltola, R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Forsander, A., Ekholm, E. 2001. Suomen perinteiset vähemmistöt. В кн.: *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ.* 2. painos. Под ред. A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä, N. Quoc Cuong. Helsinki: Palmenia-kustannus, 87–107.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: life and reality.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hassinen, S. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Horn, F. 1997. Suomen venäläiset. В кн.: *Suomen kulttuurivähemmistöt.* Под ред. J. Pentikäinen, M. Hiltunen. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72, 202–218.
- Itä-Suomen koulu 12.6.2013. Доступно в интернете: [http://www.itasuomenkoulu.fi/media/lomakkeet/Esite\\_1.\\_lk\\_ja\\_esiopetus.pdf](http://www.itasuomenkoulu.fi/media/lomakkeet/Esite_1._lk_ja_esiopetus.pdf).
- Jeskanen, S. 2001. Piiskaa ja pipareita. Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkemykset ja suomalaiseen kouluun kohdistamat odotukset. В кн.: *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa.* Под ред. K. Perho. Joensuu: Joensuun yliopisto, 32–72.

- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurivälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- King, K., Fogle, L. 2006. Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712. Доступно в интернете: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb362.0>. Дата ссылки 18.1.2013.
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. В кн.: *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Под ред. S. Latomaa. Helsinki: Opetushallitus, 26–36.
- Kuikka, E. S. 2001. Miten koululainen oppii venäjää Itä-Suomen suomalais-venäläisessä koulussa? В кн.: *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Под ред. K. Perho. Joensuu: Joensuun yliopisto. 208–221.
- Kuula, A., Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastatteluiden jatkokäytäntö. В кн.: *Haastattelun analyysi*. Под ред. J. Ruusuvoori, P. Nikander, M. Hyvärinen. Tampere: Vastapaino. 446–460.
- Kyntäjä, E. 2001. Venäjältä ja Virosta tulleet maahanmuuttajat sekä inkerinsuomalaiset paluumuuttajat Suomessa. В кн.: *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. 2. painos. Под ред. A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä, N. Quoc Cuong. Helsinki: Palmenia-kustannus, 148–160.
- Laakso, M. 2004. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. В кн.: *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Под ред. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–47.
- Latomaa, S. 2003. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. В кн.: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Под ред. L. Nissilä, H. Vaarala, M. Martin. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11–33.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. В кн.: *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Под ред. S. Latomaa. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turku: Turun yliopisto.
- Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. В кн.: *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Под ред. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–68.
- Maahanmuuttovirasto 2012. *Oleskelulupatilastot*. Доступно в интернете: [http://www.migri.fi/tietoa\\_virastosta/tilastot/oleskelulupatilastot](http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/oleskelulupatilastot). Дата ссылки 11.2.2013.
- Mikkola, P. 2001. *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 171.
- Niemi, H. 2007. Russian immigrants in Finnish society. *Socmag*. Доступно в интернете: <http://www.socmag.net/?p=270>. Дата ссылки 12.6.2013.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K., Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. В кн.: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. 2. painos. Под ред. L. Nissilä, H-M. Sarlin. Helsinki: Opetushallitus, 36–63.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Paavilainen, T. 1999. Venäjä äidinkielenä –opetus suomalaisessa koulussa. В кн.: *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Под ред. K. Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus. 103–116.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Pavlenko, A. 2011. Introduction: Bilingualism and thought in the 20<sup>th</sup> century. В кн.: *Thinking and speaking in two languages*. Под ред. А. Pavlenko. Bristol: Multilingual matters. 1–29.
- Pentikäinen, M. 1997. Inkeriläiset. В кн.: *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Под ред. J. Pentikäinen, M. Hiltunen. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72, 198–202.
- Pietari, H. 2006. Venäläisten Suomeen muutto: Lahdessa ja Turussa asuvien venäjää puhuvien nuorten muuttotilanne ja sopeutuminen. *Web Reports No. 21*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Доступно в интернете: <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports21.pdf>. Дата ссылки 12.6.2013.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> ed. UK: Blackwell.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysivaiheet. В кн.: *Haastattelun analyysi*. Под ред. J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Shenshin, V. 2008. *Venäläiset ja venäläinen kulttuuri Suomessa. Kulttuurihistoriallinen katsaus Suomen venäläisväestön vaiheista autonomian ajoilta nykypäiviin*. Helsinki: Aleksanteri-instituutti. Доступно в интернете: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentId=132501&nodeId=23&contentlan=1&culture=fi-FI>. Дата ссылки 12.6.2013.
- Silvén, M., Sharifan Holma, P. 1998. Miten lapsi oppii kaksi äidinkieltä? *Kasvatus*, 3, 319–328.
- Tilastokeskus 2011. *Väestö, väestörakenne*. Доступно в интернете: [http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/01/vaerak\\_2011\\_01\\_2012-11-30\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/01/vaerak_2011_01_2012-11-30_tie_001_fi.html). Дата ссылки 11.2.2013.
- Tuomi, J., Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, A. 1999. Who decides the home language? *A look at multilingual families. International Journal of the Sociology of Language*, 140, 59–76. Доступно в интернете: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2010.529102>. Дата ссылки 18.1.2013.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Oppaita 56. 2. tarkistettu painos. Доступно в интернете: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Дата ссылки 13.2.2013.

## ПРИЛОЖЕНИЕ: СХЕМА ИНТЕРВЬЮ

**Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisena kaksikielisyys ilmenee eri perheissä ja millaisia käsityksiä vanhemmilla on kaksikielisen lapsen kasvatuksesta.**

**Хочу выяснить, как двуязычие проявляется в разных семьях и каковы представления родителей о языковом воспитании двуязычного ребёнка.**

Taustatiedot/Фоновые данные (данные о семье)

-lapsen ikä, vanhempien käsitykset lapsensa kielellisistä valmiuksista

*Millainen on lapsen suomen/venäjän kielen taito sinun mielestäsi?*

-возраст ребёнка, Ваше представление о языковых способностях Вашего ребёнка

*По Вашему мнению, насколько хорошо ребёнок владеет русским/финским языком?*

-vanhempien äidinkielet

-родные языки родителей

-lähisukulaiset sekä muut läheiset, jotka ylläpitävät lapsen kaksikielisyyttä säännöllisesti (useamman kerran kuussa)

-если у ребёнка родственники/близкие, которые общаются с ребёнком регулярно на русском/финском и таким образом поддерживают развитие двуязычия (регулярно = несколько раз в месяц)

-käykö lapsi päiväkodissa

-ходит ли ребёнок в детский сад

-Millaiset on sinun näkemyksesi päiväkodin vaikutuksesta lapsen kaksikielisyyteen (venäjänkieliset lapset tai hoitajat, kerhot, kehittääkö vain suomea yms.)

-Как Вы считаете, какова роль детского сада в развитии двуязычия Вашего ребёнка? (русскоязычные дети или воспитатели, кружки, поддержка только финского)

Kaksikielisyyden ilmenemisen muodot kotioloissa/

Проявление двуязычия в домашних условиях (именно тогда, когда ребёнок не в садике)

-Millä kielellä kumpikin teistä kommunikoi lapsensa kanssa?

-На каких языках Вы общаетесь с ребёнком? Точнее, на каком языке (на каких языках) мать общается с ребёнком/ отец общается с ребёнком?

-Mitä kieltä käytetään teidän (vanhempien) keskinäisessä vuorovaikutuksessa?

-Какой язык (какие языки) Вы (родители) используете в общении между собой?

-Millä kielellä lapsenne kommunikoi muiden lähisukulaisten, muiden läheisten kanssa (joista oli jo puhetta aikaisemmin)?

-На каком языке или на каких языках ребёнок общается с близкими и родственниками? (имею в виду тех родственников и близких, о которых уже шла речь в начале интервью)

-Missä tilanteissa kotona käytetään venäjää ja missä tilanteissa kotona käytetään suomea? Onko konkreettisia tilanteita, joissa toistuvasti käytetään vain venäjää/vain suomea? (lounas...)

-В каких ситуациях дома используется русский, в каких финский? Существуют ли такие ситуации, в которых всегда используется только русский/только финский? (за обедом...)

-Miten usein lapsen kanssa matkustetaan Venäjälle?

-Как часто Вы ездите с ребёнком в Россию?

Vanhempien käsitykset kaksikielisen lapsensa kielellisestä kasvatuksesta/

Представление родителей о языковом воспитании своего двуязычного ребёнка

-Mitä etuja kaksikielisyyteen liittyy sinun mielestäsi?

-Каковы преимущества двуязычия по Вашему мнению?

-Miten lapsenne hyötyy kaksikielisyydestä teidän mielestä? Nyt/tulevaisuudessa?

-Каким образом двуязычие приносит пользу Вашему ребёнку? Сейчас/в будущем?

-Miten voisitte kuvailla kaksikielistä kasvatusta esimerkiksi verrattuna ei-kaksikielisen lapsen kasvatukseen? Millaista se on?

-Как бы Вы описали воспитание двуязычного ребёнка теоретически в отличие от воспитания недвуязычного? Приведите примеры.

-Millaisia ongelmia teidän perheessä mahdollisesti syntyy kun kommunikoidaan kahdella kielellä? Missä tilanteissa?

-Какие трудности в Вашей семье возможно возникают, когда общение в семье происходит на двух языках? Приведите примеры в каких ситуациях.

-Onko sinulla huolenaiheita lapsenne kaksikielisyyteen liittyen?

-У Вас есть какие-нибудь опасения, связанные с необходимостью использования двух языков Вашим ребёнком?

Vanhempien sekä muiden läheisten keinot tukea lastensa kielellistä kehitystä/

Средства поддержки языкового развития ребёнка в семье

-Mitä lapsen kanssa tehdään eri kielillä?

-Чем Вы занимаетесь с ребёнком на разных языках? Приведите примеры.

-Kenellä on tapana tehdä näitä edellä esille nousseita asioita lapsen kanssa?

-Кто обычно занимается с ребёнком на финском/русском? Имею в виду те вещи, о которых в предыдущем вопросе шла речь.)

-Mistä saatte mahdollisesti tietoa liittyen lapsenne kielellisen kehityksen tukemiseen ja millaista tämä tieto on?

-Mitä mieltä olette saamastanne tiedosta (onko sitä riittävästi saatavilla, onko se käyttökelpoista yms.)?

-У вас есть возможность получить информацию о поддержке языкового развития Вашего двуязычного ребёнка? Откуда? Какова эта информация по Вашему мнению? (полезная, бесполезная, достаточно ли её, недостаточно итп.)

-Antaisitteko konkreettisia esimerkkejä tilanteista, jolloin kiinnititte huomiota lapsen kielen käyttöön, kielen tukemiseen. Pysähdyitte, toistitte, korjasitte, teitte jotakin erityistä juuri tietyllä kielellä...

-Приведите конкретные примеры ситуаций, в которых Вы (оба родителя) специально обращали внимание на то, как ребёнок использует русский или финский, то есть пытались оказать поддержку языкового развития. Остановились, прислушались, повторили, поправили, занимались специально...

#### Lopuksi/ В конце

-Tuleeko mieleen jotakin tähän teemaan liittyen, mitä en osannut kysyä haastattelun yhteydessä?

-Может быть Вы хотите что-нибудь добавить на тему нашего обсуждения? Возможно что-то, чего я не взяла во внимание?