

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКО-ФИНСКИХ ДЕТЕЙ-
БИЛИНГВОВ**

Дипломная работа

Соня Матаев

Университет г. Ювяскюля
Отделение языковедения
Кафедра русского языка и культуры
Весна 2014 г.

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Sonja Mattayev	
Työn nimi – Title Formirovanie jazykovej identičnosti ruskko-finskih detej-bilingvov (Venäjää ja suomea puhuvien kaksikielisten lasten kieli-identiteetin muodostuminen)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 112+8
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Venäjänkielisen väestön määrä Suomessa on viime aikoina kasvanut merkittävästi, ja nykyään Suomessa asuu yli 62 000 venäjän äidinkielekseen määrittelevää ihmistä. Niin ikään myös kaksikielisten lasten määrä kasvaa ja sen myötä myös tutkijoiden kiinnostus väestöryhmää kohtaan. Suomessa tutkimuksia on aiemmin tehty muun muassa venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetistä ja sopeutumisesta, mutta vähemmän kaksikielisten lasten näkökulmasta.</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan venäjää ja suomea puhuvien kaksikielisten lasten kieli-identiteetin muodostumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: miten lasten kaksikielisyys muodostuu, minkälainen kieli-identiteetti kaksikielisillä lapsilla on sekä miten he suhtautuvat venäjän ja suomen kieliin.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, joka pohjautuu puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Tutkimusta varten haastattelin kahdeksaa kaksikielistä lasta iältään 6-13 vuotta. Haastateltavien motivoimiseen ja teemaan orientoitumiseen käytettiin myös ns. kellotaulutehtävää.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan lasten kaksikielisyys ilmeni yleisimmin ns. ”yksi henkilö – yksi kieli” –periaatteen kautta. Kieli-identiteetiltään lapset luokiteltiin seuraavasti: kaksi pitivät itseään suomalaisina ja kaksi venäläisinä (venäjänkielisinä) ja loput neljä kahden kansalaisuuden (kielen) edustajina. Suurimmalla osalla lapsista suomen kielen taito oli parempi kuin venäjän. Analyysin tuloksena huomasin, että kieli-identiteettiin eniten vaikuttavat ikä, koulu ja ympäristö, asenne kieliä kohtaan sekä kielen käytön useus. Havaitsin myös, että nuoremmilla lapsilla venäjänkielinen identiteetti oli hiukan vahvempi, mikä saattaa johtua emotionaalisesta siteestä vanhempien äidinkieleen. Vanhempien lasten identifioitumisessa puolestaan oli nähtävissä enemmän suomenkielisen ympäristön vaikutusta. Lisäksi totesin, että usein lapsilla oli havaittavissa kaksi eri identiteettiä, esimerkiksi suomenkielinen kieli-identiteetti ja venäjänkielinen kulttuuri-identiteetti, jotka voivat ilmetä eri konteksteissa.</p>	
Asiasanat – Keywords Kaksikielisyys, kieli-identiteetti, venäjänkieliset, lapset	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ.....	5
2 РУССКОЯЗЫЧНОЕ НАСЕЛЕНИЕ В ФИНЛЯНДИИ	7
2.1 ИММИГРАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ В ФИНЛЯНДИЮ.....	8
2.2 РУССКОЯЗЫЧНОЕ МЕНЬШИНСТВО СЕГОДНЯ	11
2.3 ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ В ФИНЛЯНДИИ.....	15
3 ДВУЯЗЫЧИЕ	18
3.1 ТИПЫ ДЕТСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ	22
3.2 РОДНОЙ ЯЗЫК И БИЛИНГВИЗМ.....	26
3.3 ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ.....	30
4 ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ.....	33
4.1 ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	34
4.1.1 Языковая идентичность.....	37
4.1.2 Культурная идентичность	39
4.2 УСТАНОВКИ К ЯЗЫКУ	41
5 ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ	44
5.1 МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	44
5.1.1 Качественное исследование.....	44
5.1.2 Полуструктурированное интервью	46
5.1.3 Дети как объект исследования	48
5.1.4 Задание «языковой циферблат» (Kellotaulutehtävä)	50
5.2 КОНТЕНТ-АНАЛИЗ	51
5.3 СБОР МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	53
6 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	55
6.1 ИНФОРМАНТЫ	56
6.2 ФОРМИРОВАНИЕ ДВУЯЗЫЧИЯ И СТРАТЕГИЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВ	60
6.3 ЯЗЫКОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	65
6.3.1 Самоопределение информантов.....	66

6.3.2	Употребление языков	70
6.3.3	Владение языками.....	73
6.3.4	Идентифицирование с языками.....	76
6.4	Установки к финскому и русскому языкам	80
6.5	Выводы	88
7	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
7.1	Итоги исследования.....	97
7.2	Оценка результатов исследования	103
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	107
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1: РАЗРЕШЕНИЕ НА ИНТЕРВЬЮ.....	113
	ПРИЛОЖЕНИЕ 2: ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ.....	114
	ПРИЛОЖЕНИЕ 3А: ЗАДАНИЕ «ЯЗЫКОВОЙ ЦИФЕРБЛАТ».....	116
	ПРИЛОЖЕНИЕ 3Б: ЗАДАНИЕ «ЯЗЫКОВОЙ ЦИФЕРБЛАТ».....	117
	ПРИЛОЖЕНИЕ 4: ВОПРОСЫ ДЛЯ ИНТЕРВЬЮ	118

1 ВВЕДЕНИЕ

Данная дипломная работа посвящена изучению языковой идентичности детей-билингвов, говорящих как на русском, так и на финском языках. Тема является актуальной, так как количество русскоязычного населения в Финляндии растёт, следовательно, проявляются также новые формы идентичностей, являющихся результатами диалога между языком, культурой и этнической самоидентификацией. Следовательно, возникают вопросы о языковой идентичности нового поколения русскоязычных иммигрантов, т.е. детей, большинство из которых родились в Финляндии и либо считают своим родным языком финский, либо идентифицируют себя с обоими языками. Кроме того, во владении русским языком у такого молодого поколения иммигрантов проявляется вариация (Iskanius 2006, 38). Согласно новой статистике (SVT 2012), количество иноязычного населения Финляндии составляет 266 949 человек – 4,9 % от всего населения. Самую большую группу из иноязычного населения составляют русскоязычные; сегодня в Финляндии живут 62 554 человека, родным языком которых является русский. Другими большими иноязычными группами являются эстонцы (38 364 человек), сомалиязычные (14 769 человек), англоязычные (14 666 человек) и говорящие по-арабски (12 042 человек). (Там же.) Из 1 465 700 семей в Финляндии всего 8 % иноязычных (117 480 человек), и

22,3 % из них – русскоязычные (Lappalainen et al. 2013). Таким образом отметим, что русскоязычное население становится ещё более значительной частью финского общества и, следовательно, важно обратить внимание на особенности и требования данной языковой группы.

Таким образом, целью данной работы является анализ формирования языковой идентичности детей-билингвов. Поскольку установка к тому или иному языку влияет на идентичность человека, в том числе и на языковую идентичность, целесообразно обсудить и теорию, касающуюся установки к языкам. Итак, нашими исследовательскими вопросами являются следующие: 1) *как формируется двуязычие ребёнка-билингва*; 2) *какова языковая идентичность у ребёнка-билингва*; 3) *какова установка у детей-билингвов к русскому и финскому языкам*. Наше исследование является качественным и в работе используется метод case study (анализ случая). Сбор материала производится на основе полуструктурированного интервью и информантами исследования являются восемь детей-билингвов в возрасте с 6 до 13, говорящих как на финском, так и на русском языках.

Наша работа состоит из введения, пяти глав и заключения. Во второй главе рассматриваются история русскоязычного населения в Финляндии и его настоящее положение в финском обществе. Третья глава посвящена обсуждению понятий двуязычия и родного языка по разным критериям. В четвёртой главе представлена теория об идентичности и языковой идентичности. Проведение исследования и методы сбора материала определены в пятой главе, и результаты и анализ интервью описаны в шестой главе. В последней главе, т.е. в заключении, подводятся итоги анализа и обсуждаются надёжность исследования.

2 РУССКОЯЗЫЧНОЕ НАСЕЛЕНИЕ В ФИНЛЯНДИИ

Являясь сегодня самым большим языковым меньшинством в Финляндии (SVT 2012), русскоязычное население становится всё более заметной группой в финском обществе. Русский язык, на самом деле, нужен в обучении, торговле, туризме, экономике, маркетинге и т.д. Язык, однако, считается только одним признаком, объединяющим русскоязычное население. Важно отметить, что люди, родным языком которых является русский, составляют довольно гетерогенную группу, по-разному относящуюся к этничности и языку (Rynkänen, Pöyhönen 2010, 175). Таким образом, поскольку русскоязычные являются гетерогенной группой по своему этническому и культурному происхождению, в этом контексте не следует использовать термин «русские». Отметим, что Россия является многонациональным государством, в котором представлено более, чем 140 национальностей. Данная этническая и культурная гетерогенность отражается и в этнической, и культурной принадлежности представителей русскоязычного населения Финляндия, которое нельзя определить как единую группу на основе общего языка. Русскоязычное население состоит, например, из родившихся в бывшем Советском Союзе, Германии, Польше, Китае и Израиле. (Shenshin 2008.)

Отметим также, что у русскоязычного населения в Финляндии длительная история, начиная уже с XVIII века (Рюнкянен 2011, 16). Итак, следует обратить внимание на формирование русскоязычного населения Финляндии, которое имеет свои стадии развития. Понимание исторического происхождения русскоязычных и, следовательно, их статуса в финском обществе, может помогать в рассмотрении особенностей данной группы в настоящее время. Количество русскоязычных в Финляндии варьировалось при разных волнах иммиграции, самой значительной из которых считается последняя волна в 90-е годы XX века.

2.1 Иммиграция русскоязычных в Финляндию

Иммиграция русскоязычного населения в Финляндию характеризуется разными стадиями, объясняемыми, в частности, исторически-политическими причинами. Количество представителей данной группы, однако, варьируется на разных периодах истории. Например, после Октябрьской Революции количество русскоязычных составляло примерно 33 000, а в конце 1980-ых г. их было только несколько тысяч. (Laihiala-Kankainen 2002, 133, 142; Nevalainen 1999, 27.) Иммиграция русскоязычных состоит из четырех волн. Кроме того, русскоязычные традиционно разделяются на «старых» и «новых» русских. Известно три волны иммиграции старых русских, и большинство из них ассимилировало в финно- или шведскоязычное население. (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 121.) Под старыми русскими имеются в виду потомки тех русских, которые оказались в Финляндии во время Великого княжества, и иммигранты, переехавшие в Финляндию после революции, т.е. до второй мировой войны. По крайней мере, среди них были, например, крестьяне, богатые купцы и предприниматели. (Laihiala-Kankainen 2002.) Под понятием «новые русские», в свою очередь, подразумевают эмигрировавших из СССР, начиная с 1960-х годов, например, в поиске работы или в результате заключения брака (см., напр., Pentikäinen, Hiltunen 1995). Это преимущественно ингерманландские финны и их семьи, переехавшие в 1990-е годы в Финляндию (Лайхиала-Канкайнен, Рюнкянен 2007, 75). Следует, однако, отметить, что разделение русскоязычного населения на «старых» и «новых» не считается справедливым разграничением данных групп, а

представляет людей как членов иерархических категорий (Rynkänen, Pöyhönen 2010, 175).

Таким образом, первой волной иммиграции обычно считаются 1917-1922 годы, когда во время революции из России и СССР выехало примерно 2 миллиона человек. Много людей также следовали через Финляндию в другие страны. Вторая волна включает в себя, в частности, тех русских, которые были эвакуированы из Карелии в 1930-40-ые годы. Во время второй мировой войны в Финляндию депортировали 63 000 ингерманландцев и финнов, проживавших на территориях, завоеванных немцами. 55 000 из них, однако, вернули обратно в Советский Союз. (Shenshin 2008, 40, 43.) Согласно В. Шеншин (2008, 46), к третьей волне иммиграции в 1960-70-ых г.г. относятся т.н. диссиденты, поехавшие на Запад. В то же время в Финляндию иммигрировало также много русскоязычных, вступивших в брак с финнами, вследствие договора ОБСЕ (Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе) в 1975-ом году, которая положительно относилась к международным бракам.

Кроме того, существует и другое выделение волн иммиграции русскоязычных в Финляндию. Например, согласно Ляхтеенмяки и Ванхала-Анишевски (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 121), первая волна в начале XVII века включала в себя крестьян, переехавших в Карелию, являющуюся частью Шведской империи. Под второй волной, по Карвонен и Новицкому (2003, 31), имеются в виду, в частности, переехавшие из России служащие, военные и купцы во время Великого княжества Финляндского. Итак, третья волна иммигрантов, по данным источникам, состояла из людей, убежавших из Советской России вслед за революцией 1917-ого года (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 121). Несмотря на существование разных типов выделения волн иммиграции, обычно четвертая волна, т.н. «новые русские», определяется одним и тем же образом. Четвертая волна состоит из иммигрантов республик бывшего Советского Союза (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 121). После перестройки, начиная с 1991-ого года, много русскоязычных, например, ученых, иммигрировало в Израиль и США на работу или в поиске лучшей жизни. В то же время в Финляндию приехало много ингерманландцев-переселенцев, которые считаются частью русскоязычного населения. (Shenshin 2008, 46.)

По мнению О. Давыдовой (2003, 73), ингерманландские финны определяются как включающие в себя всех реэмигрантов, приехавших из бывшего СССР. Данная группа, однако, является гетерогенной, так как люди, считающие себя финнами, могут иметь неодинаковое происхождение (там же). На самом деле, ингерманландские репатрианты составляют самую большую группу среди русскоязычных в Финляндии (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 121-122). Повышение количества (ингерманландских) переселенцев связано, в большей мере, с принятием решения президента Финляндии М. Койвисто в 1990-ом году о наделении их статусом репатрианта. Чтобы считать человека переселенцем (финном), достаточно было подтверждения финских корней (хотя бы один из дедушек и бабушек финн). (см., напр., Давыдова 2003, 70; Протасова, Тухканен 2003, 16.) В 2011 году, однако, данный закон изменился, и после 1.7.2011 уже не было возможно ингерманландцам переехать в Финляндию на основании финских корней. Законом предусматривается переходный период в сроком до 2016 года. (L 301/2004 §48.)

Ингерманландских репатриантов можно разделить на три поколения. Как считает Е. Кюнття (Kunttjä 1999), первое поколение состоит из тех ингерманландцев, которые родились на территории исторической Ингерманландии. Представители данного поколения ходили в финские школы, и следовательно, родным языком у них был финский. Под вторым поколением реэмигрантов подразумеваются ингерманландцы, родившиеся в СССР в 1930-40-ых гг. – во время Сталина. Из-за необходимости ассимилировать в советское общество второе поколение меняло финский язык на русский (Лайхиала-Канкайнен, Рюнкянен 2007, 78). Согласно Е. Кюнття (1999), третье – и самое молодое – поколение состоит из людей, родившихся в Советском Союзе после 1950-ых г.г. По своей языковой и культурной идентичности представители данного поколения в большой мере считают себя русскими (Iskanius 2006). Сегодня, разумеется, проявилось уже новое поколение ингерманландцев, под которым мы имеем в виду детей представителей третьего поколения, большинство из которых родилось в Финляндии и считает финский своим родным языком (см. раздел 1).

2.2 Русскоязычное меньшинство сегодня

Последняя волна миграции, начиная с 1990-ых гг., включающая в себя иммигрантов из России, бывшего СССР и Эстонии, разделяются на четыре группы (см. Liebkind et al. 2004, 22). Первая и самая большая группа состоит из иммигрантов с финским этническим происхождением. Отметим, что эта группа включает в себя и ингерманландских репатриантов. Кроме того, в первую группу входят также иммигрировавшие по другим причинам как, например, на работу, учебу или в результате заключения брака. Они, однако, не всегда считают себя иммигрантами. Кроме того, супруги и дети репатриантов составляют вторую группу. Третья группа состоит из русских и эстонцев, иммигрировавших в Финляндию на основании работы, учёбы или брака. Наконец, в четвёртую группу входят те русскоязычные иммигранты, этническое происхождение которых не русское. Причинами миграции являются те же, как и у представителей третьей группы. (Там же.) В настоящее время кроме реэмиграции, самой важной причиной переезда в Финляндию является брак и семейные связи. Отмечается, что браки между русской женщиной и финским мужчиной являются самым распространённым типом брака из всех браков между финнами и иностранцами. Следовательно, больше русских женщин иммигрирует в Финляндию. (Niemi 2007.)

Согласно Конституции Финляндии (L 731/1999), официальными языками Финляндии являются финский и шведский. Кроме того, признаются следующие языковые меньшинства: саамы, рома, и люди, использующие язык жестов. Другие группы имеют право на поддержку и развитие своего языка и культуры (там же). Последняя группа включает в себя и русскоязычное меньшинство. Несмотря на увеличения роли данной языковой группы в настоящее время, русскоязычные до сих пор не имеют официально признанного статуса в финском обществе (SVVK 2003, 23). Отметим, что именно вопрос о статусе русскоязычных является проблематичным и вызывающим противоречивые чувства среди финнов из-за исторических и политических причин (Лайхиала-Канкайнен, Рюнкянен 2007, 76).

Русскоязычное население Финляндии сконцентрировано преимущественно в

больших городах и в восточной части Финляндии (Alanen 2007). Как характерно и для других языковых меньшинств, также большинство русскоязычных проживает в метрополии Хельсинки и в области Уусимаа – всего 46 % (Rapo 2010). Причиной этого можно назвать, например, лучшие возможности для трудоустройства. Доля русскоязычных среди жителей г. Хельсинки составляет сегодня 2 %. Именно в столице больше всего заметен рост русскоязычного населения; в 1990 году в Хельсинки проживало менее 2 тысяч человек, называющих русский своим родным языком. (см. Shenshin 2008.) Однако, например, на конец 2011 г. число русскоязычных в Хельсинки составляло 14 532 человек (Helsingin kaupunki 2012). Другими городами со значительным количеством русскоязычных являются, например, Сало (2,5 %), Лаппеенранта и Коуволла (более 2 %). Таким образом, можно отметить, что города Восточной Финляндии, особенно Лаппеенранта, привлекают большое количество русскоязычных студентов, рабочих и бизнесменов. (см. Shenshin 2008.) Кроме того, особенно в последние годы вследствие роста российской элиты, в Финляндию приезжает всё больше российских туристов. Пиковым сезоном туризма можно считать, в частности, время Рождества и Нового Года.

Как уже упоминалось выше, русскоязычное население как языковое меньшинство имеет право на развитие своего языка и культуры. На самом деле, культурная деятельность русскоязычных в Финляндии началась уже во время Великого Княжества, и связана, в частности, с созданием русских школ, клубов, ассоциаций, театральной и музыкальной деятельности (Shenshin 2008, 48). Итак, современное русскоязычное сообщество продолжает активно действовать в разных сферах жизни; существуют общественные и культурные организации, основанные русскоязычными, школы и детские сады, выпускаются газеты и журналы на русском языке (например, «Спектр», «Северный торговый путь», «LiteraruS») и радио- и телепрограммы, предлагаемые финской радио- и телекомпанией YLE (Рюнкянен 2011, 29-30). Кроме того, в мае 2013 г. был выпущена первая передача телевизионных новостей «Novosti YLE», которая стала довольно популярной среди русскоязычных. Наряду с этим распространение форумов и сайтов в Интернете позволяет русскоязычным во всех странах мира общаться друг с другом и следить за СМИ на русском языке (Iskanius 2006, 18; Рюнкянен 2011, 30). Издается также, например, интернет-журнал «Urban Life», который ориентирован на молодых людей особенно в Хельсинки. В журнале

обсуждаются актуальные события в Финляндии с точки зрения иммигрантов. (Shenshin 2008, 116.) Отметим также, что существует ряд возможностей (русскоязычным) детям и молодежи познакомиться с другими сверстниками; организуется много спортивных и культурных мероприятий, поездок и вечеринок (Iskanius 2006, 18). Поскольку общественная активность направлена на поддержку культурной и языковой идентичности русскоязычных, важна также и интеграция данного меньшинства в финское общество.

Согласно некоторым исследованиям (см., напр., Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000), большинство русскоязычной молодежи идентифицируется с русскими и считает себя больше русскоязычными, а не финноязычными. Поскольку владение финским языком и понимание культуры считается условием успешной интеграции и трудоустройства, иммигранты, не владеющие финским языком на достаточном уровне, могут сталкиваться с трудностями. Иными словами, у русскоязычных иммигрантов, также как и у иммигрантов других языковых групп, возникают проблемы с изучением языка, с подтверждением дипломов о квалификации, и с адаптацией в финское общество (Рюнкянен 2011, 22). Русскоязычные в Финляндии являются высококвалифицированными (большинство имеет как минимум среднее образование), но, однако, отмечалось, что доля безработных (31,1 %) среди них в 2009 г. была выше, чем у других иностранцев (17,6 %) (VTS 2010). Отметим, что на проблематичное положение русскоязычных в Финляндии обратила внимание даже «ECRI» (Европейская Комиссия по Борьбе с Расизмом и Нетерпимостью), предлагающая улучшения в статусе русскоязычных на рынке труда (Lähteenmäki 2013). На наш взгляд, это можно объяснить рядом различных общественных, исторических и политических причин, в том числе и установкой коренного населения к русскоязычным.

Отношение к русскоязычному меньшинству в Финляндии является противоречивым, например, вследствие исторических причин, вызывающих чувства недоверия к данной группе среди финнов (см., напр., Jaakkola 2005). С другой стороны, отмечается, что в Финляндии признается значимость растущего русскоязычного меньшинства (Лайхиала-Канкайнен, Рюнкянен 2007, 71). Это особенно заметно в последнее время, учитывая рост в количестве приезжающих российских туристов и в торговле с русскими предприятиями. Однако, можно отметить, что до последнего времени отношения к России и русским

свойственна отрицательность, обусловленная историей и играющая важную роль в общей памяти финнов (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 125). Кроме того, это реализовалось в прошлом, например, в отношении к ингерманландцам, которые официально считались финнами, но финны относились к ним как к русским (там же). Говоря об ингерманландцах О. Давыдова (2003, 78-79) также отмечает, что их часто не считали финнами вследствие недостаточного владения финским языком или их акцента в финском языке. В таком случае финское происхождение не имело большого значения с точки зрения приписанного им коренным населением идентитета.

Отношения финнов к иностранцам варьируется в последние десятилетия. Заметим, что, например, в 1987 г., когда в Финляндии было ещё мало иммигрантов, отношение к иностранцам было позитивнее, чем в 1998 г. (Jaakkola 2000, 31, 33). Согласно исследованию М. Яааккола, положительнее всего относились, в частности, к ингерманландцам, и более отрицательно – к русским, арабам и сомалийцам (Jaakkola 2000, 33). По мнению некоторых исследователей (Liebkind et al. 2004, 106), такое отношение к ингерманландцам объясняется их финским происхождением, однако, согласно исследованию И. Ясинской-Лахти (2000), 45% русскоязычных молодых иммигрантов в столичном регионе чувствовали, что у коренного населения отрицательное отношение к их культурной группе. Таким образом, можно отметить, что положение русскоязычных в Финляндии, в том числе и ингерманландцев, является немного сложным. Несмотря на то, что русскоязычные, на самом деле, являются самой большой языковой группой в Финляндии, они официально не признаются ни как языковое, ни как историческое меньшинство (Давыдова 2003, 80). Следовательно, как уже было упомянуто выше, даже Европейской Комиссией уделялось внимание существующему положению русскоязычного меньшинства в Финляндии и отношению к данной группе. Однако думается, что в современное время отношение к данной языковой группе меняется вследствие увеличения роли русского языка и культуры и значения русскоязычного населения для финского общества.

Обратим ещё внимание на определение «русскоязычный иммигрант», которое не является однозначным понятием. Согласно классификации Р. Румбо (Rumbaut 2007), иммигранты, переехавшие в новую страну в раннем детстве, в возрасте с 0

до 5, представляют поколение 1.75. Такие дети не успели ходить в школу в стране рождения и обычно хорошо усваивают язык страны миграции (там же). Однако, как уже указано, в настоящее время есть новое поколение русскоязычных, родившееся в Финляндии. По Румбо (2007), «иммигранты», родившиеся в стране миграции, оба родителя которых родились в стране убытия, составляют поколение 2.0. Дальше, поколение 2.5 состоит из тех, которые родились в стране миграции, и один из родителей которых родился в стране убытия, а другой – в стране миграции. Согласно Румбо, более 90 % представителей этого поколения предпочитают язык страны миграции. (Там же.) Важно однако подчеркнуть, что поскольку большинство молодежи поколения 2.5 имеют гражданство страны миграции, определять их как «иммигрантов» может быть сложно. Например, в Финляндии данное определение разделяет мнения, и потому начали широко пользоваться термином «человек эмигрантского происхождения» (финск. *Maahanmuuttajataustainen henkilö*). Полагается, однако, что даже данное определение может вызвать чувства неравенства и влиять на положение человека в окружающем обществе. Следовательно, имеется проблема использования терминов, относящихся к иммигрантам; в данном исследовании используется термин «русскоязычный», обозначающий тех, для которых русский является родным языком (одним из родных языков).

2.3 Обучение русскому языку как родному в Финляндии

Согласно учебному плану, который вступил в силу в 2004-ом г., целью обучения в Финляндии является поддержка языкового и культурного разнообразия учеников (ОРН 2004а, 12). Кроме того, по закону об основном образовании (L 628/1999), обучение можно организовывать также на других языках, кроме официальных языков Финляндии. Начиная с 1980-ых гг., у учащихся-иммигрантов была возможность учиться своему родному языку два часа в неделю (Suni, Latomaа 2012, 72). Организация такого обучения, однако, зависит от муниципалитетов, получающих государственное финансирование для групп, составляющих как минимум четыре студента (там же, 73). Следовательно, поскольку в больших городах больше ресурсов, то, разумеется, есть и больше возможностей изучения

своего родного языка. Подчёркивается также, что организация обучения родному языку иммигрантов не является необходимой. Кроме того, согласно настоящему учебному плану (2004), обучение родному языку учащихся-иммигрантов происходит после окончания остальных школьных занятий. (Sunі, Latomaа 2012, 73-74.)

Согласно целям образования в Финляндии, поддержка родного языка учащихся-иммигрантов и его развитие, на самом деле, является условием для достижения функционального двуязычия. Кроме того, при организации обучения родному языку отмечается его влияние на интеграцию учащихся-иммигрантов, укрепление идентичности, результаты обучения и уменьшение девиантного поведения детей-иммигрантов. (ОРН 2011.) Таким образом, с одной стороны, можно отметить, что закон поддерживает обучение языкам меньшинств, но, с другой стороны, это не всегда соответствует действительности. Например, отмечалось, что русскоязычным не предоставляется возможности для изучения своего родного языка в достаточной степени (SVVK 2003). С точки зрения М. Суни и С. Латомаа (Sunі, Latomaа 2012, 82), это связано с некоторыми проблемами. Отмечается, в частности, что учащиеся-иммигранты обычно не хотят участвовать в обучении своему родному языку, хотя для этого была бы возможность. Согласно авторам, одна из причин этого заключается в предпочтениях родителей учить детей финскому языку. Второй причиной, влияющей на это, является низкий статус языков меньшинств в обществе. О неравном положении языков свидетельствует также тот факт, что уровень владения родным языком не учитывается в финской системе образования. (Sunі, Latomaа 2012, 83.) Это, безусловно, влияет на мотивацию учащихся-иммигрантов поддерживать свою языковую идентичность и культуру.

Таким образом, можно назвать также ряд других проблем, связанных с организацией обучения родному языку. Вследствие неоднозначного отношения к изучению родного языка и его низкого статуса, иногда трудно найти квалифицированного учителя (см., напр., Рюнкянен 2011, 59; ОРН2004b; Протасова, Тухканен 2003). Наряду с этим отмечается, что трудности возникают и в группах, состоящих из учеников разного возраста и с разным уровнем владения родным языком. На качество преподавания влияет и тот факт, что нет достаточно учебных материалов, и не выделяется достаточно часов на преподавание родного

языка. (Там же.) Важно также отметить, что отношение окружающего общества играет значительную роль в изучении родного языка учащихся-иммигрантов. В финском обществе преобладает представление о хорошем владении финским языком как условии получения высшего образования и, следовательно, хороших трудовых возможностей (Suni, Latomaа 2012, 84). Иными словами, от живущих в Финляндии ожидается достаточный уровень владения финским языком (там же). В итоге, обучение родному языку не ценится высоко среди учеников и их родителей.

Учитывая недостаточные ресурсы особенно небольших муниципалитетов, отметим, что как качество, так и количество преподавания родного языка учащимся-иммигрантам могут снижаться в будущем. Однако, мы считаем, что, например, в городе Ювяскюля, где был собран эмпирический материал данного исследования, преподавание русского языка организовано довольно хорошо. Естественно, что для русскоязычных, являющихся самым большим языковым меньшинством в Финляндии, предлагается самое большое количество уроков также и в Ювяскюля (см. Juväskylän kaurunki 2013). Например, в 2011 г. число учеников, изучающих русский язык как родной составляло 143, и обучение организовывалось в 15 разных группах. Количество всех учеников, изучающих свой родной язык, составляло 430. (Takkinen 2011.)

Итак, на основании вышеизложенного можно отметить, что возможности поддержки и изучения родного языка не являются равноправными, и это зависит от ряда факторов в том числе, от места жительства. Из-за значимости русскоязычного населения в Финляндии, мы считаем, что на данное меньшинство следует обратить внимание, в частности, при организации языковой политики в области образования, и обучения детей в школах и в детских садах. Поскольку поддержка родного языка и его развитие являются основными факторами, влияющими на формирование языковой идентичности ребёнка (человека), русскоязычные дети нуждаются в обучении родному языку (Protassova 2008). Кроме того, как отмечает Е. Протасова (2008), развитие двуязычия детей-билингвов является прежде всего задачей семьи.

3 ДВУЯЗЫЧИЕ

В настоящее время двуязычие является весьма распространенным явлением. Вследствие увеличения мобильности, межкультурных и языковых контактов больше детей вырастает в двуязычных семьях. Когда количество языков превышает два языка, речь идёт о многоязычии. В современной литературе, однако, эти термины обычно используются параллельно. (Lanza 2007, 45.) Следовательно, можно отметить, что двуязычие (многоязычие) не является исключительным явлением, поскольку более двух третей населения мира в какой-то степени дву- или многоязычны (Маркосян 2004, 103). В контексте нашей работы всё-таки используется термин *двуязычие*, обозначающий владение именно двумя языками. Итак, основными понятиями нашего исследования, обсуждаемыми в данной главе, являются *двуязычие* и *родной язык*. В этой главе будут представлены разные определения двуязычия, и особенно детского двуязычия, основывающиеся на нескольких критериях. Затем рассматривается понятие родного языка с точки зрения билингва, которое не всегда понимается однозначно и особенно при исследовании двуязычия представляет проблемы с его определением.

Существует огромное количество литературы о двуязычии, т.е. *билингвизме* и,

следовательно, существует множество разных определений, характеризующих данное понятие с разных точек зрения. Исследователи неоднозначно относились – и ещё относятся – к понятию билингвизма. Чаще всего встречается определение двуязычия, согласно которому билингвом является человек, умеющий использовать два языка на одинаковом уровне (CDO 2013). Похожее определение представляется и в других источниках. Например, в словаре иностранных слов (СИС 1980) двуязычие – это «*одновременное пользование двумя языками*». Многоязычие, в свою очередь, определяется довольно обширно как «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» (ЛЭС 2009). На основе предыдущего определения, двуязычие можно понимать как с точки зрения общества, так и индивида. В данном исследовании двуязычие рассматривается как индивидуальное явление. Однако, данные определения являются слишком упрощенными и требуют более тщательного рассмотрения. В словарных определениях не учитываются, например, ни степень владения каждым из языков, ни способ или возраст усвоения языков.

Таким образом, существуют разные точки зрения на понимание двуязычия, высказываемые рядом исследователей. В частности, Скутнабб-Кангас (1981, 91) и Маркосян (2004, 104) предлагают следующие категории определения: *источник*; *идентификация* (самоидентификация или идентификация другими); *степень владения* и *функция*. Рассмотрим теперь каждый критерий подробнее.

Определения по источнику можно далее разделить по двум критериям: а) языки усвоены в раннем детстве в семье при общении с носителями родного языка и б) языки, используемые параллельно с раннего детства для общения в среде. (Маркосян 2004, 28; Skutnabb-Kangas 1981, 91.) Первая возможность осуществляется в семье, когда у родителей разные родные языки, и каждый общается с ребёнком на своем языке. Второй вариант, в свою очередь, указывает, например, на двуязычие окружения, т. е. ребёнок усваивает один язык дома и другой – в окружающей среде. Это касается особенно детей-иммигрантов, овладевающих языком большинства параллельно с языком семьи.

Билингвизм определяется также по идентификации или отношению. При этом существуют два подхода: человек сам идентифицирует себя как билингва или другие идентифицируют его как носителя двух родных языков. Первый связан с самоидентификацией. Это, однако, может изменяться; в разных обстоятельствах человек владеет языком в разной степени и идентифицируется с разными языками. Это может зависеть от внутренних (безразличие, мотивация) и внешних (когда он говорит на втором языке, тема разговора, с кем он разговаривает и т.д.) факторов. (Skutnabb-Kangas 1981, 88-89.) Следует отметить, что определение по идентификации является многозначным, так как на разных стадиях жизни человек определяется иногда как билингв, а иногда как одноязычный. Ещё некоторые (двухязычные) люди не считают себя двухязычными, а идентифицируют себя только с одной национальностью или языковой группой (Протасова, Родина 2005, б).

Кроме того, существует ряд возможных определений двухязычия по степени владения. Во-первых, билингвом может называться человек, умеющий свободно и правильно общаться на выученном языке (Маркосян 2004, 22). Жесткое, т.н. *максималистское*, определение представлено Блумфелдом (Bloomfield 1933, цит. по Skutnabb-Kangas 1981, 82), определившим двухязычие как владение двумя языками как родными. Этот подход вызывает ряд вопросов, в частности, о том, какая степень владения требуется от носителей родного языка, т.е. человека-монолингва. Надо учитывать, что на степень владения (родным) языком влияют и индивидуальные факторы. Даже одноязычный человек не обязательно в совершенстве владеет своим родным языком. Следовательно, это определение на самом деле не соответствует пониманию билингвизма в настоящее время.

Существует также и противоположное определение билингвизма, т.е. *минималистское*, в соответствии с которым билингвом называется каждый человек, имеющий минимальную способность выражения в одном из следующих языковых навыков: понимание, говорение, чтение и написание (Macnamara 1967, цит. по Skutnabb-Kangas 1981, 82). Наряду с этим, Э. Хауген (Haugen 1953, 7) предложил, что билингвизм начинается с умения человека произвести полные, понятные высказывания на втором языке. Однако, приведённые определения минималистского типа вызывают проблемы разграничения билингвизма; по этим

определениям двуязычным будет считаться большинство населения мира. Таким образом, между этими точками зрения остается большое количество определений по степени владения.

Обычно билингвизм определяется на основе функции двух языков. В своей работе А. С. Маркосян (2004, 29) подчёркивает, что весьма распространенным стало определение билингвизма как явления, при котором используются два языка попеременно в зависимости от обстоятельств. Также в соответствии с Вайнрайхом (1979, цит. по Маркосян 2004, 23), билингвизм – это альтернативное использование двух языков одним и тем же носителем. Сегодня широко употребляется расширенное определение двуязычия, предполагающее, что двуязычными считаются люди, имеющие разные степени языковых способностей в разных областях на каждом из языков, и люди, которые нуждаются и используют два или больше языка (диалекты) в своей ежедневной жизни (Grosjean 2010, 4).

В большинстве случаев человек-билингв не владеет двумя языками в одинаковом объеме, а один из языков является доминирующим. Владение двумя языками на одном и том же уровне называется *сбалансированным двуязычием*. (Протасова 2004, 27.) Названное явление весьма исключительно, потому что языки часто употребляются в разных контекстах, вследствие чего степень владения ими также меняется. Согласно Й. А. Фишману (Fishman 1971, 303), люди редко владеют многими языками на одном уровне в каждой ситуации, но пользуются одним языком, например, на работе, а другим – в домашнем окружении. По словам Ф. Грожан, «билингвы обычно усваивают и используют свои языки для разных целей, в разных областях жизни и с разными людьми». Итак, разные языки обычно употребляются в разных аспектах жизни человека. (Grosjean 2010, 29.) Наряду с названными типами, выделяется ещё *доминантный* или *несбалансированный* билингвизм, означающий, что человек владеет одним языком лучше, чем другим (Филин 1972, 24 цит. по Чиршева 2012, 47). С другой стороны, раньше встречался иногда термин *полубилингв* (semilingualism, double semilingualism) (см. Skutnabb-Kangas 1981; Baetens Beardsmore 1986), под которым имелось в виду недостаточное владение обоими языками. Данный термин начал употребляться в Швеции в связи с финскими иммигрантами-школьниками, не владеющими ни шведским, ни финским языками на достаточно хорошем уровне.

Однако, по Т. Скутнабб-Кангас, в Скандинавии к полубилингвизму относились презрительно (Skutnabb-Kangas 1981, 248), что приводило к противоречиям и спорам среди исследователей (Baetens Beardsmore 1986, 10). Можно отметить, что данный термин имеет даже отрицательную коннотацию, и в настоящее время он не проявляется часто в литературе.

Приведём ещё одно, довольно полное определение двуязычия, употребляемое С. Хассинен (Hassinen 2002, 21). По данному определению, билингвизм понимается как активная способность человека говорить, понимать, также читать и писать, и думать на двух языках, и автоматически переходить с одного языка на другой. В данном определении степень владения языками может быть неодинаковой, поэтому оно не совсем совпадает с максималистским определением Бломфелда (см. выше) и также не полностью с пониманием Хаугена о билингвальной компетентности. Думается, что больше всего данное определение близко к приведённым выше определениям по функции, в частности Маркосян и Грожан (см. выше), так как в нём не учитывается степень владения языками, а употребление языков.

3.1 Типы детского двуязычия

В детском билингвизме есть также свои особенности, на которые влияют такие факторы, как возраст, стратегия усвоения языков и способ формирования двуязычия и др. Следовательно, выделяются и разные типы детского двуязычного усвоения. В исследовательской литературе традиционно различаются одновременный, т.е. *симультанный* (simultaneous) и последовательный, т.е. *сукцессивный* (successive, subsequent) билингвизм (Чиршева 2012, 58). Итак, под симультанным двуязычием обычно имеется в виду усвоение двух языков с рождения, а при сукцессивном двуязычии усвоение, в свою очередь, происходит после возраста 3-4 лет, т.е. после усвоения основ первого языка (L1) (Montrul 2012, 168).

Э. Хауген (Haugen 1956, 72; Чиршева 2012, 58) предложил четыре типа двуязычия в соответствии с возрастом ребёнка. Младенческий билингвизм (infant bilingualism) происходит в возрасте от 0 до 1 года, детский (childhood) – от 1 до 12 лет, подростковый (adolescence) – от 12 до 17 (Чиршева 2012, 58.) Кроме того, существует ещё взрослый (adult bilingualism) т.н. поздний билингвизм (late bilingualism), при котором усвоение второго языка происходит после подросткового возраста (Montrul 2012, 168). Отметим, что данный тип двуязычия встречается чаще всего, например, у взрослых иммигрантов, переехавших в новую страну.

Двуязычие можно также разделять на избирательное (elective) и ситуативное (circumstantial), в соответствии со способом и целью изучения второго языка (см., напр., Baker 2006, 4-5; Valdés 2003). Под избирательным двуязычием понимается ситуация, где человек по своему собственному желанию изучает новый язык, например, как школьный предмет (Baker 2006, 4-5; Рюнкянен 2011, 82). Данный тип формирования двуязычия, на самом деле, осуществляется довольно часто и касается, например, детей, изучающих какой-либо иностранный язык в финских школах. Ситуативное двуязычие, однако, обычно касается иммигрантов, для которых изучение второго языка является необходимым, в частности, для требования образования и работы в иноязычном окружении (там же). Следовательно, владение родным языком у человека может ослабляться и даже быть заменённым вторым языком. Отметим также, что названные типы двуязычия вызывают вопросы о престиже и статусе, политике и власти двуязычия. (Там же.)

Кроме того, детское двуязычие рассматривается с точки зрения способа усвоения языков. С. Ромейн (Romaine 1995, 183-185) выделяет шесть разных типов формирования билингвизма. Первый тип называется «*один человек – один язык*». Этот метод был впервые введен и использован лингвистами Ронжа (1913) и Леопольд (1939-1949) (см. главу 1). В данных исследованиях у родителей были разные родные языки, и каждый общался с ребёнком на своём языке, и один из языков являлся языком окружения. Это считалось самым удачным методом для формирования функционального билингвизма.

Вторая стратегия детского двуязычного усвоения осуществляется, когда оба родителя общаются с ребёнком на языке, не являющимся языком окружения.

Данный метод называется «*Не-доминантный Язык Дома/ Один Язык – Одно Окружение*» (англ. Non-dominant Home Language/ One language – One Environment). В этом случае родные языки родителей разные, а языком окружения является язык одного из родителей.

Бывают ещё случаи, когда у родителей родной язык один и тот же, а доминантным языком в окружении ребёнка является другой язык. Таким образом, дома с ребёнком общаются только на языке родителей. Данная ситуация осуществляется обычно в семьях иммигрантов, и тогда речь идёт о методе «*Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Не-доминантный язык дома без поддержки окружения).

Четвёртый тип детского двуязычия воспринимается уже как трилингвизм, так как ребёнок усваивает три языка. Каждый родитель говорит с ребёнком на своем родном языке, и языком окружения не является ни один из языков дома, т.е. какой-либо третий язык. Ромейн называет эту стратегию «*Double Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Два Не-доминантных Языка Дома Без поддержки Окружения).

Выделяется также исключительная стратегия, использующаяся, в частности Г. Сондерсом (Saunders 1982). Данный метод называется «*Non-Native Parents*», при котором у родителей один и тот же родной язык, являющийся также языком окружения. Один из родителей, однако, всегда общается с ребёнком на языке, не являющимся его родным языком.

Последний тип, приведенный Ромейном, реализуется в семьях, родители которых являются двуязычными. В таких семьях *смешанных языков* («Mixed Languages») встречается переключение кодов и, следовательно, языки смешиваются. В таких случаях также некоторые части общества могут быть двуязычными.

В соответствии со способом формирования двуязычия различаются также естественный (natural) и искусственный (artificial) билингвизм (Чиршева 2012, 59). Первый тип означает естественное усвоение двумя языками либо дома в детском возрасте, либо при переезде в новое языковое окружение без формального изучения (Houston 1972 цит. по Baetens Beardsmore 1986, 8). С другой стороны,

билингвизм называется искусственным, если язык или языки были усвоены при формальном обучении, например, в школе или каком-либо учреждении.

В детском билингвальном развитии престижность языков имеет большое значение (Чиршева 2012, 69). При этом говорится обычно об аддитивном (additive) и субтрактивном (subtractive) билингвизме. Под первым из них имеется в виду такое общество, где оба языка являются нужными и почитаемыми. Субтрактивное двуязычие, с другой стороны, осуществляется в обществе, где один язык имеет более доминантный статус, чем другой. (Edwards 2012, 13.) Как утверждает Г. Н. Чиршева (2012, 69), аддитивный билингвизм положительно влияет на формирование двуязычия ребёнка вследствие одинаковой престижности обоих языков. Однако, условия субтрактивного билингвизма, где отрицательно относятся к овладению двумя языками, могут служить барьерами для формирования детского билингвизма (там же). Названные факторы являются особенно значительными, когда речь идёт о билингвизме в детском возрасте, так как дети быстро приспосабливаются к ценностям окружающей среды. Иными словами, они быстро понимают, когда какой-либо язык не уважаем в обществе, и следовательно, могут отказаться от общения на данном языке. Хотим отметить, что данный тип двуязычия осуществляется обычно в двуязычных сообществах, где у двух (или более) языков есть свои сферы употребления. Примерами таких обществ служат Финляндия с официальными финским и шведским языками и Канада – с английским и французским языками.

Обратим также внимание на различия формирования двуязычия у первого и второго ребенка. Согласно Е. Протасовой и Н. Родиной (2005, 26), родители общаются больше с первыми детьми, вследствие чего они быстрее усваивают родной язык. Вторые дети проводят больше время со своими сёстрами и братьями, обычно пользующимися языком окружения. Следовательно, младшие дети слышат больше доминантный язык. Однако, этот баланс языковых входов может измениться в зависимости от обстоятельств. Таким образом, отметим, что на развитие двуязычия второго ребёнка влияет как речь родителей, так и речь сестёр и братьев. Авторы также указывают на то, что чем ранее в детстве человек начинает изучать иностранные языки, тем больше шансов у него владеть ими лучше. (Протасова, Родина 2005, 26.) В связи с этим можно также отметить, что в настоящее время широко распространено представление о положительном

влиянии двуязычия на изучение других языков. Следует однако подчеркнуть, что для удачного развития двуязычия (ребёнка) важным фактором является функциональное различение языков в разных доменах, т.е. например, один язык используется дома, а другой – вне дома (Protassova 2011).

Итак, можно заключить, что существует целый ряд возможных определений двуязычия и определение данного понятия по одному подходу является невозможным. Согласно Маркосян (2004, 29), чаще всего употребляются определения по функции. В данной работе целесообразно использовать определение, в соответствии с которым двуязычие – это попеременное, достаточно часто происходящее, свободное использование двух языков. (Маркосян 2004, 22, 29; Протасова, Родина 2005, 6.) Как в определении Хассинен (см. раздел 3.1), также здесь степень владения двумя языками может не быть одинаковой.

3.2 Родной язык и билингвизм

Понятие родного языка является многозначным, особенно, когда речь идёт о билингвизме. Обратим также внимание на то, что в статистических данных Финляндии (см., напр., SVT 2012), не учитывается двуязычие, то есть человеку невозможно указать два родных языка (SVVK 2003, 9). Однако, довольно часто у билингвов, особенно это касается детей, усваивающих два языка дома, есть два языка, которые они считают своими родными. Следовательно, данный способ определения родного языка является проблематичным, так как это может показать, что общество не ценит билингвизм (или многоязычие). Отметим также, что при условии, когда (родные) языки ребёнка (в том числе и взрослого человека) не ценятся и не учитываются, двуязычие индивида не обязательно развивается. Кроме того, особенно дети обычно хотят идентифицировать себя с большинством, и проводить границу между употреблением второго (родного) им языка.

Таким образом, важно подчеркнуть, что не существует только одного определения «родного языка», а оно зависит от индивида, обстоятельств и общества. В этой связи рассмотрим определения родного языка по некоторым критериям. Во-первых, приведем определение ООН (Организация Объединенных Наций) родного языка, в соответствии с которым родным называется язык, «на котором обычно общались дома у индивида в его раннем детстве» (United Nations 2013). Иногда встречается также другое, похоже на первое, определение: «Язык, усваиваемый ребёнком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым» (ССЛТ 1976). При первом и втором подходе предполагается, что родным для человека языком обычно является материнский язык, на котором он начал говорить, т.е. первый язык. Однако, эти два подхода не всегда совпадают, так как на то, какой язык считается родным, влияет большое количество факторов, часто меняющихся в течение жизни.

Иными словами, понятия *материнский, родной и первый языков* не всегда совпадают. Материнским языком называется язык матери, усваиваемый ребёнком с рождения до 5-6 лет. Иногда язык матери и родной язык один и тот же, хотя в некоторых случаях человек может считать родным язык, который он плохо знает. (Вахтин, Головкин 2004, 46.) Важно подчеркнуть, что материнский язык является важным фактором, влияющим на речевое развитие ребёнка, из-за того, что вместе с языком матери усваивается также культура окружающего общества (Чиршева 2012, 188). Таким образом, ребёнку иногда легче считать родным язык матери. Первый язык, в свою очередь, это язык, выученный первым. В ряде случаев происходит так, что родной язык человека изменяется, и первый язык уже не считается родным. (Вахтин, Головкин 2004, 46.) В таком случае, возможно, что человек отождествляется с языком, не являющимся для него первым. Следовательно, принадлежность человека к той или иной культуре и национальности смещается. Родной язык рассматривается также как язык этнической идентификации (т.е. язык национальности). Весьма распространено также и понимание родного языка как языка этнической самоидентификации (язык, считается родным самим человеком, хотя он и не владеет свободно этим языком). (Маркосян 2004, 13.)

Понятие родного языка является неоднозначным. Для понимания понятия «родной язык» следует классифицировать его подробнее. Маркосян (2004, 18,

103) излагает следующее подразделение: а) язык, выученный первым, б) язык, с которым человек идентифицирует себя (язык этнической самоидентификации), в) язык, с которым его идентифицирует его окружение (язык этнической идентификации) и г) язык, который человек знает лучше других языков и д) язык, который человек чаще всего употребляет в быту и в профессиональной деятельности. Кроме того, Г. Н. Чиршева (2012, 184) называет ещё другой критерий определения – *язык окружающего общества*. Приведённый выше критерий, однако, не является устойчивым, из-за того, что страна проживания и языковое окружение человека могут измениться (там же). Всё же в ряде случаев дети иммигрантов, усваивающие язык нового им общества в школе, быстро начинают считать родным язык обучения. Это может быть следствием того, что они хотят быть идентифицированными с языковой и этнической группой большинства.

Определение родного языка особенно целесообразно при двуязычии, так как язык в значительной степени определяет идентичность человека и его принадлежность к какой-то группе. Поскольку человек владеет свободно двумя или более языками, он может отождествляться с двумя этносами. Итак, возможно, что определение родного языка не является однозначным для человека, имеющего два родных языка. Однако, все эти признаки могут с течением времени изменяться, например, уровень владения языком и язык этнической самоидентификации (Маркосян 2004, 18). Таким образом, родной язык человека может измениться даже несколько раз в течение жизни, особенно, если его определять по функции (Skutnabb-Kangas 1981, 18).

Как уже было сказано, даже степень владения родным языком изменяется в зависимости от частоты использования языка. Человек-билингв может считать первый язык родным, хотя он и не владеет им в совершенстве. Бывает также, что второй язык становится доминирующим, и человек начинает отождествляться с данной языковой группой. Например, при эмиграции первый язык может становиться более слабым, чем второй язык вследствие постоянного употребления нового языка (Вайнрайх 1972). Всё же, Вайнрайх (1972) также отмечает, что эмоциональные связи с первым языком обычно не переносятся на другие языки. Таким образом, например, иммигранты могут считать первый язык родным несмотря на то, что второй язык стал доминирующим. Эмоциональные

установки с первым языком являются для них более важными критериями «родного языка». С другой стороны, если определять родной язык как язык, который человек знает лучше, можно отметить, что обычно тот язык, на котором человек получил свое образование, считается им родным (Romaine 1995, 22). Однако, как отмечалось выше, тот же самый человек может иметь аффективные связи с языком, использовавшимся дома (там же).

Итак, существует несколько критериев для определения родного языка, и, разумеется, что билингвы могут совмещать все названные функции с двумя языками. Следовательно, родным можно называть язык, усваиваемый первым, язык, который является самым важным, наиболее часто используемым, который знают лучше всего, и с которым легче всего себя идентифицировать. Естественно, что иногда человек-билингв, с рождения слышавший речь на двух языках, не может различить их; у него два родных языка. Всё же, обычно билингв принадлежит больше к одной языковой группе, чем к другой. (Протасова 2004, 14.) Заметим, однако, что обычно при детском двуязычии не встречается термин «родной язык» (Чиршева 2012, 183). Иными словами, языки у таких детей не разделяются на «родные» и «неродные» языки (Там же, 185). Итак, из-за того, что понятие родного языка не понимается однозначно и оно может меняться, современные исследователи предпочитают использование терминов первого, второго и языка сообщества (Romaine 1995, 19). Г. Н. Чиршева также отмечает (2012, 203-204), что у ребёнка может быть два родных языка в двуязычном обществе, в семье, где у родителей разные родные языки, или в ситуации, когда язык родителей отличается от языка общества. Думается, что в ситуациях, когда ребёнок усваивал разные родные языки от родителей, следует использовать термины «язык матери» и «язык отца».

Таким образом, отметим, что вопрос о родном языке человека-билингва является сложным, так как данное понятие не считается стабильным. На его определение влияют ситуативные, личные, а также окружающие факторы. Родным может также считаться язык (языки), с которым человек вырос, получая эмоциональную поддержку. Билингвы, имеющие два родных языка, могут чувствовать более крепкую эмоциональную связь с одним языком, и всё же владеть вторым языком лучше. Наряду с этим, несмотря на уровень владения каким-либо языком, человек часто идентифицирует себя с языком, который он считает родным. Это касается

вопроса об идентичности и языке, т.е. языковой идентичности (см., напр., Ясинская-Лахти 2000, 70-71).

3.3 Исследования детского двуязычия

Изучение детского билингвизма имеет длительную традицию, и ему свойственны исследования *case study*, многие из которых основаны на наблюдении собственных детей учёных (см. напр. Leopold 1939; Volterra, Taeschner 1978; Saunders 1988; Hassinen 2002). Хотя изучение билингвизма началось уже с конца XIX века, мало исследований было проведено до середины прошлого века. Во второй половине XX века, однако, билингвизм стали изучать больше, и из тысяч исследований, проведенных в последние два десятилетия, более чем половина посвящена именно детскому двуязычию. (Чиршева 2012, 11.)

Работам по билингвизму в начале XX века свойственны лонгитюдные исследования описания речи детей (Чиршева 2012, 12). Первой известной работой является эксперимент французского лингвиста Ж. Ронжа (Ronjat 1913 цит. по De Houwer 2009, 10), использующего в воспитании своего ребенка принцип «одно лицо – один язык». Однако только в 1939-ом году классическим исследованием по детскому симультанному билингвизму стала работа американского лингвиста В. Леопольда. Он детально описывал речевое развитие своей дочери Хильдегард, усваивающей немецкий и английский языки симультанно. До сих пор данная работа считается одним из самых значительных исследований по одновременному усвоению двух языков. (Leopold 1939-1949 цит. по De Houwer 2009, 11.)

Также в Финляндии существует традиция исследования билингвизма; среди прочих изучалось, например, шведско-финское двуязычие (см. напр. Arnberg 1987; Skutnabb-Kangas 1981) и в последнее время также финско-эстонское двуязычие детей (см. Hassinen 2002). Кроме того, вследствие роста русскоязычного населения в Финляндии в последнее время, интерес к русско-финскому двуязычию возрос. Итак, в центре внимания исследователей

находились особенно русскоязычные иммигранты; изучались, в частности, интеграция, аккультурация и этническая идентичность русскоязычных иммигрантов (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Рюнкянен 2011; Jasinskaja-Lahti, Liebkind 2001). Ряд исследований опубликованы также по языковой идентичности русскоязычных иммигрантов (см., напр., Протасова 2004; Iskanius 2006; Protassova 2008).

Согласно исследованию И. Ясинской-Лаhti (Jasinskaja-Lahti 2000) по психологической аккультурации и этнической идентичности русскоязычных молодых иммигрантов в городе Хельсинки, большинство информантов (43 %) идентифицировали себя с русскими, 16 % с финнами, 30 % с ингерманландскими финнами и 11 % с другими национальностями Советского Союза. В данном исследовании под языковой идентичностью понимается язык, считаваемый информантом своим родным языком. Итак, по языковой идентичности 83 % определялись русскоязычными, 9 % двуязычными и 2 % финноязычными.

Языковая идентичность русскоязычных учащихся-иммигрантов исследовалась также С. Исканиус (Iskanius 2006). Информантами являлись 256 русскоязычных молодых (с 15 до 30 лет) студентов из разных учебных заведений Финляндии. В работе выяснили связи между языковой и этнической идентичностью, рассматривалось использование русского и финского языков и собственная оценка владения этими языками. В результате исследования выявлены пять типов языковых идентичностей. 7 % информантов составляли группу, называемуюся *«позитивно относящиеся к финскости»*. Они в первую очередь считали себя финнами. К группе *«двуязычных»* относились 20 % респондентов, считающих себя как финнами, так и русскими. 34 % включались в группу, называемуюся *«Русскоязычные и позитивно относящиеся к русскости»*. Они относились к русскому языку очень положительно. Четвёртая группа, *«русскоязычные»*, состоящую из 23 % респондентов, идентифицировали себя с русскими, и относились к финскому языку нейтрально. К последней группе, *«Русскоязычные, негативно относящиеся к финскости»* относились 16 % учащихся-иммигрантов, отрицательно относящихся к финскому языку и финским и положительно к русскому языку и русским. Следовательно, указывалось, что на русскую самоидентификацию влияли, в частности, язык, черт характера, обычаи и привычки.

Кроме того, Е. Протасова является одним из исследователей, много изучающих двуязычие русскоязычных иммигрантов и особенно семей и детей. Например, в лонгитюдном исследовании (см. Protassova 2008) про языковом поведении русскоязычных семей в Хельсинки указывалось, что родители считали владение русским языком как родным языком и интеграцию в финское общество важными. Что касается формирования функционального двуязычия детей, отмечалось, что за это, по крайней мере, ответственны семьи.

В последнее время исследовались русскоязычные молодые иммигранты с точки зрения интеграции в финское общество в отношении обучения и овладения языком (см. Рюнкянен 2011). Информантами исследования являлись 15 молодых иммигрантов (с 14 до 23 лет) и 18 их родителей. В исследовании указывалось, в частности, что языковое окружение иммигрировавших в дошкольном возрасте являлось преимущественно финским. Они считали себя либо многоязычными либо двуязычными. Однако, в языковом окружении тех, которые иммигрировали в младшем школьном возрасте, преобладал русский, финский и английский языки. Языком дома являлся русский, и эта группа владела финским языком лучше, чем русским. В языковом окружении молодёжи, иммигрировавшей в подростковом возрасте, преобладал русский язык. Они считали русский своим родным языком и идентифицировались с русской культурой.

4 ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ

В последнее время интерес к пониманию идентичности возрос, в частности, вследствие перемен, происходящих в современном обществе и культуре. Идентичность всегда изменяется, и потому существует много разных определений данного понятия. В этой главе рассматриваются понятия идентичности с разных точек зрения, отношение между идентичностью и языком, т.е. языковая идентичность и культурная идентичность. Поскольку на идентичность, в том числе и на языковую идентичность, влияет установка человека к тому или иному языку, целесообразно определить и теорию об установке к языкам. Следовательно, установка к языку обсуждается нами подробнее в разделе 4.2.

4.1 Определения идентичности

Слово *идентичность* употребляется с XVI века и оно происходит от латинского слова «*identitas, idem*», означающего «одинаковый» (ОС 2013). Идентичность является многозначным понятием, понимаемым по-разному в разных научных дисциплинах. В психологии под идентичностью понимается субъективный опыт индивида о своей личности, но в других науках она рассматривается также как чувство единства, соединяющее людей друг с другом. Идентичность заключается как в собственном понимании индивида о себе, так и в представлениях других людей о его личности. Идентичность развивается во взаимодействии с окружением, то есть с семьей и с разными социальными сообществами. (Sallinen-Gimpl 1994, 40.) Отметим, что идентичность часто объясняется как социальное явление, а не только как самосознание человека (Holt, Gubbins 2002, 1). Это нечто изменяемое, касающееся не только индивида, но и всего общества (Iskanius 2006, 39).

Можно упомянуть два разных подхода к пониманию идентичности: *эссенциалистский* (essentialist) и *конструктивный* (constructive) подходы. Согласно первому подходу, идентичность рассматривается с точки зрения определённых категорий о сущности индивидов и групп. Иными словами, в эссенциалистском понимании выявляются «мы» как представители меньшинства, и «вы» – как большинства. С другой стороны, в конструктивном подходе идентичности понимаются как подвижные, проявляемые и построенные в социальной конструкции. (Lanza, Svendsen 2007, 277.) Мы полагаем, что последний подход ближе к современному пониманию идентичности как динамичной конструкции, которая строится в переговорах между разными идентичностями. Вследствие современных социологических и социоэкономических явлений, таких как, например, глобализация, развитие технологии и рост количества эмигрантов, идентичности становятся более неустойчивыми (Pavlenko, Blackledge 2004, 2).

Идентичность представляет собой не единое целостное явление, а гетерогенный гибрид, который проявляется во взаимодействии с другими людьми и окружающей

средой (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2012, 127), т.е. идентичность формируется в диалоге. Согласно С. Холлу (Hall 1999, 39), идентичность всегда меняется, и формирование идентичности человека является процессом, продолжающимся в течение всей его жизни. Иначе говоря, на разных стадиях жизни доминируют разные идентичности. Кроме того, все идентичности человека осуществляются в культуре, языке и истории. На них влияют определённая обстановка и происхождение, так как идентичности не являются постоянными и неизменными. (Там же, 16.) Иными словами, идентичность формируется всегда в каком-либо контексте и взаимодействии.

Отметим, что идентичность рассматривается как с точки зрения индивида, так и общества. С одной стороны, идентичность определяет, в какой мере мы похожи на других, и с другой – как мы отличаемся от других. Следовательно, с помощью идентичности определяется понятие «мы», и наша принадлежность к определённой группе. (Laihiala-Kankainen et al. 2002, 9.) Иными словами, идентичность – это определение себя или других в том, кто я или кто мы, и она определяется через выбор (Saastamoinen, Rautio 2006, 170).

Согласно Холлу (1999, 12), идентичность познается в различиях. Самоопределение зависит от противопоставления человека окружению. Человек представляет себя отдельно от других по каким-либо характеристикам, и таким образом определяется его собственная идентичность. Кроме того, у каждого человека много разных идентичностей, и иногда они противоречат друг другу. Эти разные идентичности не формируют единое целое, а являются переменными. Следовательно, идентичность человека меняется в течение времени и формируется через взаимоотношения с культурой, представляющей нас. (Hall 1999, 23, 250.) Разные идентичности могут отличаться друг от друга, смешиваться, перекрещиваться; они являются либо подвижными, либо стабильными. (Протасова 2004, 22.) В соответствии с Холлом (1999, 39), идентичность, на самом деле, формируется в течение времени в неосознанных процессах. Как уже было указано выше, наша идентичность строится через наши представления о том, как другие видят нас, а не только через наши представления о себе. Е. Ланза и Б. А. Свендсен (Lanza, Svendsen 2007, 277),

объясняют, что идентичности строятся по различным признакам, таким как, например, пол, возраст, социальный статус, географическое, религиозное, политическое или сексуальное положение.

С точки зрения общества, идентичность означает принадлежность к какой-либо (общественной) группе. Таким образом, идентичность – это тот образ, с помощью которого человек понимает и определяет себя в соответствии с собой, социальной средой и культурой (Saastamoinen, Rautio 2006, 172). Итак, заметим, что человек всегда находится в каком-либо сообществе и, следовательно, может принадлежать одновременно к разным группам. Это связано с теорией социальной идентичности, согласно которой социальная идентичность означает самосознание человека как члена группы (Abrams, Hogg 1990, 2). Кроме того, социальная идентичность проявляется в сравнениях между «in-group» (внутренней группой) и «out-group» (внешней группой), и усиливается, если «in-group» считается различной или лучшей, чем «out-group» (там же, 3). С точки зрения Н. Вахтина и Е. Головки (2004, 37), социальная идентичность (или самосознание или самоотождествление) означает как социальное осознание человека и осознание его другими, так и его отождествление и отделение от социальных групп. Как уже было показано выше, она включает в себя не только понятие этничности, а, например, следующие элементы: поколение, социальный класс, место жительства, профессия, уровень образования и т.п. (там же).

Таким образом, можно отметить, что, с одной стороны, у человека есть своя индивидуальная идентичность, проявляющаяся, например, через особые черты характера или профессию. С другой стороны, человек всегда является частью какого-либо большего контекста; то есть идентичность индивида отражается в окружающей его среде, как, например, в представлениях носителей какого-либо языка, в национальности или культуре. Итак, социальная идентичность включает в себя разные признаки идентичности, в том числе этничность, культуру и язык. Следовательно, культурная идентичность обычно считается частью социальной идентичности (Friedman 1994, 238), и кроме того, рассматриваемые выше разновидности являются взаимодействующими признаками, которые не надо

различать (Iskanius 2006, 43). В следующих разделах (4.1.1 и 4.1.2) подробнее рассматриваются особенности языковой и культурной идентичности.

4.1.1 Языковая идентичность

Согласно известной гипотезе Сепира-Уорфа, каждый язык представляет действительность по-разному и, следовательно, язык, на котором человек говорит, влияет на его мировоззрение (Edwards 2009, 60). Таким образом, отметим, что язык является одним из самых важных признаков идентичности. Через язык выражаются, в частности, этничность, национальность, культура и принадлежность человека к той или иной языковой группе. Следовательно, идентичность строится, изменяется, ценится или не ценится через язык. Также культура всегда отражается в языке, и поэтому идентичность – это язык и культура во взаимодействии друг с другом. Другими словами, культура влияет на язык и на идентичность человека, и наоборот. (Laihiala-Kankainen et al. 2002, 10-11.) Можно отметить, что язык производит идентичности, и идентичности производятся языком (Iskanius 2006, 40). Кроме коммуникативного аспекта языка, он также является средством мышления и обозначает ту или иную культуру; то есть языковая идентичность включает в себя не только общий для его носителей язык, слова и выражения, а также целое мировоззрение, соединяющее всех носителей того или иного языка. (Dufva 2002, 36.) Итак можно отметить, что через язык выражаются культурные ценности определённого общества.

Что касается языковой идентичности, то заметим также, что язык является как соединяющим, так и различающим фактором между группами. Язык, на самом деле, составляет ядро групповой идентичности. С одной стороны, употребление языка влияет на формирование групповой идентичности, и с другой – групповая идентичность влияет на употребление языков и установку к ним (Sachdev, Bourhis 1990, 216). Думается, что члены группы формируют свою общую (этническую) идентичность через выбор того или иного языка. Отмечается также, что социальные, политические и экономические изменения в обществе влияют на выбор языковых

идентичностей человека в данный момент истории (Pavlenko, Blackledge 2004, 1). Кроме того, следует подчеркнуть, что в многоязычных сообществах выбор языковых идентичностей не является нейтральным, а некоторые идентичности имеют более престижный статус. Как уже было упомянуто выше, это может привести к процессу переговоров об идентичности, происходящему как между индивидом, меньшинством и большинством, так и между учреждениями и теми, которым они служат. (Там же, 3.)

Обратим также внимание на некоторые факторы, влияющие на языковую идентичность индивида. По А. С. Маркосян (2004, 12), особенно важным для иммигрантов фактором является доминирующий по степени владения или употребляемости язык. Другими факторами являются, например, язык, на котором человек начинал говорить и язык, окружавший его в дошкольном возрасте (там же). Что касается доминирующего языка, то заметим, что, например, при начале школы особенно дети-билингвы чаще всего отождествляются с носителями языка обучения вместо языка дома. Отметим, что в работе И. Ясинской-Лаhti (2000, 70-71), языковая идентичность определяется в соответствии с языком, который человек сам считает своим родным. Следовательно, возможна и идентификация с двумя языками, в том числе и с языковыми группами.

Таким образом, можно отметить, что родной язык играет значительную символическую роль при формировании языковой идентичности, так как он включает в себя как общую историю носителей языка, культурные ценности и значения, так и настоящее время (Iskanius 2006, 187). В связи с этим упоминается, что, согласно результатам исследований, самыми важными факторами, повлиявшими на формирование русской и финской языковой идентичности молодых иммигрантов, явились степень владения и частота использования языков. Кроме того, установка человека к языкам и престижность языка влияли на его языковую идентичность. (см. Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000.) Из сказанного выше можно заключить, что поскольку язык включает в себе общее для носителей языка мировоззрение и культурные значения, также языковая идентичность обычно строится через язык, который является наиболее часто употребляемым в повседневной жизни человека.

Степень владения, в свою очередь, связана с употребляемостью языка. Следовательно, степень владения языком улучшается, чем больше язык употребляется.

На основании изложенного можно заключить, что языковая идентичность связана с языковыми группами, с которыми человек идентифицируется. Естественно, что у билингва может быть одна или две языковые идентичности. В исследовании С. Исканиус (2006) языковая идентичность понимается как идентификация человека с языком и с носителем того или иного языка. Кроме языка, в данной работе под языковой идентичностью понимается и самоидентификация человека с соответствующей культурой и этнической группой. Иными словами, языковая идентичность означает принадлежность индивида к той или иной языковой группе. Следует, однако, подчеркнуть, что языковая идентичность человека может изменяться на протяжении жизни, и потому следует учитывать и, например, роль семьи и обучения особенно при формировании языковой идентичности ребёнка-билингва.

4.1.2 Культурная идентичность

Как уже было показано выше (см. раздел 4.1.1), язык и культура являются взаимосвязанными, и потому их не следует различать. Однако, культурная идентичность имеет свои особенности, несмотря на то, что она приближается, например, к понятиям социальной и этнической идентичности. Под культурной идентичностью может пониматься соотношение между индивидами и членами группы, которых соединяют общая история, язык и понимание мира. (Norton 2000, 19.) Культура является также понятием, понимаемым по-разному разными группами людей, но, немного упрощая, можно сказать, что культура включает в себе социальные правила группы людей, их поведение, ценности, убеждения, обычаи и традиции (Grosjean 2010, 108). Таким образом, культура соединяет людей, создаёт им общую идентичность и чувство единства, то есть, чувство обладания общими духовными, в том числе и материальными, ценностями. Следовательно, при

культурной идентичности можно говорить о культурном единстве какого-либо народа или группы людей, осуществляющемся в различных культурных признаках, характерных для данной группы (Sallinen-Gimpl 1994, 43).

Что касается, например, национальной культуры, то заметим, что она тесно связана с культурной идентичностью. Национальные культуры состоят из символов и репрезентаций, влияющих на нашу деятельность и представления о себе. Итак отметим, что культурная идентичность формируется на основе разных значений о каком-либо народе, с которыми человек может себя идентифицировать. (Hall 1999, 47.) Кроме того, национальная культура стремится к соединению одной культурной идентичности своих членов, несмотря на различия по полу, классу или расе (там же, 52). Иными словами, человек идентифицируется с теми культурными чертами и признаками, являющимися для него самыми близкими.

Как мы уже упоминали, одним из самых основных признаков культурной идентичности является общая история группы людей. Однако, С. Холл (Hall 1990, 225) отмечает, что культурная идентичность заключается не только в истории, но и в становлении человека как представителя той или иной культуры. Другими словами, важным является не то, «кто мы есть», а преимущественно «кем мы будем». С одной стороны, культурные идентичности связаны с историей, а с другой – они всегда трансформируются. (Там же.) Таким образом, отметим, что новая культурная идентичность может сформироваться также при иммиграции. Иными словами, культурная идентичность, заключающаяся в чувстве культурного единства группы, овладевает новыми значениями и интерпретациями в контексте новой культуры (Laihiala-Kankainen 2002, 134). Например, культурная идентичность русскоязычных проявляется по-разному при иммиграции в Финляндию. В таких случаях у человека возможны две колеблющиеся – или даже одновременные – культурные идентичности, в том числе, например, *финская* и *ингерманландская* идентичности. Следовательно, человек идентифицирует себя с новыми культурными чертами даже без общей истории – то есть отождествляется, например, с питанием, одеждой, особенностями поведения и т.д.

В заключении можно отметить, согласно Дж. Фридману (Friedman 1994, 238), что культурная идентичность основывается, в частности, на истории, языке и расе, являющихся социально сформированными реалиями. Таким образом, культурная идентичность индивида связана также с этносом, который может быть либо наследованным, либо приобретённым признаком (там же, 29). Учитывая непостоянный характер идентичности вообще, в том числе и культурной идентичности, следует подчеркнуть, что человек может либо одновременно идентифицировать себя с двумя культурами, либо отождествление может зависеть от контекста и от людей, с которыми он общается.

4.2 Установки к языку

Идентичность тесно связана с установкой человека к языку. Что касается лингвистики, отметим, что человек определяет себя – и другие определяют его – также в соответствии с установками к данным языкам. (Lanza, Svendsen 2007, 292.) Иными словами, например, отрицательная установка к одному из языков у человека-билингва ведёт к предпочтению использования другого языка, и – к соответствующей языковой идентичности. Важно ещё подчеркнуть, что установка к языкам формируется, в частности, через собственный опыт и социальное окружение, включая в себя и средства массовой информации (Garret 2010, 22).

В принципе под установкой к языку имеется в виду отношение человека к разным языкам (региональным или социальным диалектам) или носителям языков. Согласно менталистскому подходу, языковые установки определяются внутренним состоянием человека, вызываемым языковыми стимулами, реакции на которые являются либо отрицательными, либо положительными. По данному определению установки к языку можно дальше разделить на когнитивную, аффективную и конативную. (Kalaja 1999, 46-47.) Первый тип заключается в мнениях людей о соотношении между языком и его социальным значением. Аффективная установка, в свою очередь, включает в себя либо позитивные либо негативные чувства к какому-либо объекту, в

данном случае – к языку. В-третьих, под конативным (поведенческим) компонентом понимается склонность человека к определенному поведению. (Garret 2010, 23.) Кроме того, согласно С. Бэйкеру (Baker 1992, 11), установка человека объясняет и предсказывает его поведение. Следовательно, исследование языковых установок возможно только косвенно, анализируя внешнее поведение человека (Kalaja 1999, 47).

Языковые установки рассматриваются обычно с двух точек зрения. Согласно Бэйкеру (Baker 1992, 32), они называются *инструментальной* и *интегративной* мотивацией. Первая из них реализуется в прагматических мотивациях, таких как, например, профессиональная польза, статус или индивидуальный успех. С другой стороны, интегративная установка к какому-либо языку означает идентификацию человека с определенной языковой группой и соответствующей культурой. (Там же.) Следует, однако, учесть, что в разные моменты жизни человек может относиться по-разному к определенным языкам; то есть, поскольку установки являются внутренними признаками, они изменяются. Таким образом, имеется ряд факторов, прямо или косвенно влияющих на языковые установки. Согласно Бэйкеру (Baker 1992, 69), они включают в себя пол, возраст, языковое происхождение, тип школы, культурные контексты и популярную культуру. Кроме того, Бэйкер отмечает (там же), что владение языком играет значительную роль в языковых установках. Как уже упоминалось нами выше, хорошее владение каким-либо языком (языками) отражается также в установке человека к данному языку. Разумеется, положительные языковые установки, в свою очередь, способствуют хорошему владению (двумя) языками.

Можно отметить, что языковые установки играют важную роль в восстановлении, сохранении, разрушении и «смерти» языка (Baker 1992, 9). Например, у человека, имеющего положительную установку к сохранению языка меньшинства в двуязычной сфере, вероятно развивается более сбалансированное владение двумя языками (см. подробнее в разделе 3.1). Заметим также, что статус и престижность языка часто определяются в соответствии с языковыми установками (Baker 1992, 10). Как нам кажется, это касается особенно языков меньшинства в определённом

обществе. Установка группы большинства к языкам меньшинств может влиять на снижение использования данных языков и, следовательно, на неудачную интеграцию и языковую идентичность иммигрантов.

Что касается языкового меньшинства, следует подчеркнуть, что факторы, связанные с престижностью языков, оказывают большое влияние особенно на детей и молодёжь. Иными словами, владение родным языком у молодого поколения может ухудшаться, так как они осознают, какой язык более престижен в социальном плане (Baker 2001, 130). Отметим также, что особенно в подростковом возрасте язык и культура группы меньшинства могут считаться неприятными (там же). Следовательно, заметим, что кроме семьи, на выбор языка детей влияют также друзья, школа, учителя, сверстники и СМИ (средства массовой информации). Данные факторы, на самом деле, определяют языковые установки и идентичность детей. (Baker 2007, 14.)

В заключении хотим отметить, что окружение, в том числе общество и обучение, влияют на языковые установки и статус языка представителей группы меньшинства в обществе. Что касается двуязычного развития ребёнка, то важно обратить внимание на роль родителей в данном процессе и их установку к двуязычию. Кроме того, косвенное влияние на установку детей к своему двуязычию оказывает общество. Школа, в свою очередь, прямо влияет на языковые установки детей через представления, существующие в школьной среде и СМИ. (Arnberg 1987, 17.) Таким образом, заметим, что языковые установки и языковая идентичность находятся во взаимовлиянии друг с другом, и поэтому на них влияют похожие факторы. Итак, также в рамках данного исследования будем учитывать и окружающие факторы, влияющие на языковую идентичности и использование языков.

5 ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ

В этой главе представлены методы исследования, включающие определения качественного исследования, метода «case study» и полуструктурированного интервью. Поскольку наше исследование касается детей, обсуждаются и особенности проведения исследования с детьми (раздел 5.1.3). В разделе 5.1.4 описывается также задание «языковой циферблат», используемое в данном исследовании при сбора материала. В разделе 5.2 определяется метод контент-анализа, и в 5.3 – проведение сбора материала.

5.1 Методы исследования

5.1.1 Качественное исследование

Данное исследование является качественным. При качественном исследовании стремятся к описанию какого-либо события, пониманию какого-либо действия или к

теоретическому толкованию какого-либо явления. Следует также подчеркнуть, что целью данного подхода не является сделать статистические обобщения. (Eskola, Suoranta 2008, 61.) Согласно С. Хирсьярви и др. (Hirsjärvi et al. 2009, 161), в качественном исследовании описывается реальная жизнь в своей многообразности. Кроме того, данный подход стремится к как можно более целостному исследованию определенного явления (там же). Таким образом, как отмечают Й. Эскола и Й. Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 18), характерным для качественного исследования является небольшое количество случаев, которые рассматриваются в своих общественных контекстах как можно более тщательно и точно. Итак, при качественном исследовании не нужно большое количество единиц, и как уже упоминалось, статистическая аргументация не нужна или невозможна (Alasuutari 2011, 39). Принципы качественного исследования исходят из понимания, что представления индивида об исследуемом явлении и значения, связываемые с названным явлением, а также методы исследования, влияют на результаты исследования. Иными словами, поскольку исследователь принимает решение о проведении исследования на основе своего собственного понимания, вся информация является, в таком смысле, субъективной. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 20.) Кроме того, как считает П. Аласуутари (Alasuutari 2011, 55), важнейшим фактором для качественного исследования является частное объяснение явления, то есть стремление понять какое-либо исторически и культурно ограниченное явление.

По традиционному взгляду, качественное (квалитативное) исследование рассматривается как противоречащее количественному (квантитативному) подходу. Однако, в настоящее время многие исследователи разделяют точку зрения, согласно которой данные подходы дополняют друг друга; в одном и том же исследовании можно использовать оба подхода одновременно. (Hirsjärvi et al 2009, 135-136.) Характерным для количественного исследования является, например, формирование выводов на основе статистического анализа материала (там же, 140). В данном исследовании, однако, используются, по крайней мере, качественные методы анализа и сбора материала.

Как пишут Хирсъярви и др. (Hirsjärvi et al. 2009, 164), в качественном исследовании используется индуктивный подход, исходя из тщательного рассмотрения материала. При качественном подходе самыми часто используемыми методами для сбора анализа являются интервью, опрос, включенное наблюдение и информация, основанная на разных документах (Tuomi, Sarajärvi 2009, 71). Кроме того, поскольку план исследования при качественном подходе может измениться в течение исследования, то также разные стадии самого процесса, как сбор материала и анализ результатов, происходят, в какой-то мере, одновременно (Eskola, Suoranta 2008, 15-16).

Данное исследование проведено на основе анализа единичного случая (case study), являющегося одним из методов качественного исследования. По мнению Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 64-65), все качественные исследования, на самом деле, осуществляются в форме анализа единичного случая. При методе «case study» детально изучается один или несколько случаев, чтобы лучше понять содержание процессов, протекающих в обществе, лучше понять изучаемое явление и предложить определенную интерпретацию. Целью этой стратегии является глубокий, полный и комплексный анализ феномена на примере одного эмпирического случая. (Шарков, Родионов 2003, 153-154.)

5.1.2 Полуструктурированное интервью

Как упоминают Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 85), интервью является, наверно, самым часто используемым методом сбора материала в качественном плане. Интервью, на самом деле, напоминает беседу, начинающуюся и проведенную интервьюером (там же). Однако, интервью отличается от нормальной беседы тем, что его целью является сбор информации и оно заранее запланировано (Hirsjärvi, Nurme 2000, 42). Существуют разные классификации типов интервью. Например, Й. Туоми и А. Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2009, 74), называют структурированное интервью, или интервью по анкете, тематическое (полуструктурированное) интервью, и так называемое глубинное (открытое) интервью. В структурированном

интервью вопросы задаются информантам на основе анкеты, включающей заранее приведенные выборы для ответов. С другой стороны, под глубинным интервью подразумевается открытое интервью, являющееся наиболее близким к нормальной беседе (Eskola, Suoranta 2008, 86). При этом методе пользуются открытыми вопросами, и темы интервью обычно не заранее определены; это интервью, в большой мере, строится на ответах информантов (Hirsjärvi, Hurme 2000, 45-46).

В данном исследовании сбор материала производится на основе полуструктурированного интервью, называющегося также тематическим интервью (там же, 47). Полуструктурированное интервью можно рассматривать как метод, находящийся между структурированным и открытым интервью. Согласно Ф. Шаркову и А. Родионову (Шарков, Родионов 2003, 162), под полуструктурированным интервью понимается интервью, проведённое по определенной теме с помощью открытых вопросов. Целью данного типа интервью является получение фактологической информации (там же). Кроме того, С. Хирсьярви и Х. Хурме отмечают, что в полуструктурированном интервью подчёркиваются толкования людей и значения, которые они давали на вопросы, и как значения создаются в общении. С помощью тематического интервью можно исследовать опыт, мысли и чувства индивидуума. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 48.) Отмечается также, что при полуструктурированном интервью не стремятся проверять predetermined hypotheses, сколько интересуются основными чертами исследуемого явления и обнаруживанием гипотез (там же, 66).

Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 86) объясняют понятие полуструктурированного интервью тем, что всем интервьюируемым задаются те же самые вопросы, на которые они могут ответить своими словами. Данные авторы, однако, определяют тематическое интервью отдельно. Согласно с ними, при тематическом интервью темы заранее определены, но порядок и объем тем может измениться. При данном объяснении у интервьюера нет готовых вопросов, но все выбранные темы исследования будут обсуждаться в течение интервью. (Там же.) Кроме того, согласно Хирсьярви и Хурме (Hirsjärvi, Hurme 2000, 48), тематическое интервью ближе к открытому интервью, чем к структурированному, так как темы

интервью являются для всех информантов одинаковыми. Туоми и Сараярви ещё подчёркивают (Tuomi, Sarajärvi 2009, 75), что в тематическом интервью стремятся получить ответы, соответствующие исследовательским вопросам, то есть вопросы интервью должны быть основаны на теоретических положениях исследования. Важно также не забывать роль языка в интервью. По Хирсьярви и Хурме, интервьюер стремится выяснить, как у интервьюируемого строятся значения какого-либо явления. Итак, данные авторы отмечают, что присутствие интервьюера и то, как вопросы задаются, влияет на получаемые во время интервью ответы. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 49.)

5.1.3 Дети как объект исследования

В последнее время интерес к детям как к объекту исследования возрос, в частности, из-за того, что их начинают считать равноправным источником информации. Иными словами, голос детей должен быть услышан также в исследованиях. Отметим, что целью интервью детей является, по крайней мере, приближение к их пониманию и впечатлениям о мире. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 128.) С другой стороны, вследствие незрелости понимания и мышления детей, информация, полученная от детей, не считалась достаточно надёжной. Таким образом, поскольку это считалось проблемой исследования, также исследователи нуждаются в особенных навыках для интервьюирования детей. (Ritala-Koskinen 2001, 145.) На самом деле, при исследованиях о детях, целесообразно обсуждать и цель исследования. Стремятся ли в исследовании к описанию действительности как она есть, или понять, как интервьюируемые членят свою жизнь (Holstein, Gubrium 1995 цит. по Ritala-Koskinen 2001, 149).

Интервью детей разного возраста сильно отличается от интервью взрослых (Hirsjärvi, Hurme 2000, 128), и потому интервьюируя детей, необходимо учитывать несколько особенностей, связанных с их уровнем развития. Отметим, что дети особенно в возрасте 4-11 лет считаются самыми сложными интервьюируемыми, вследствие недостаточности их языковых навыков (Kortesluoma, Hentinen 1995, 120). Итак,

особое внимание уделяется формулированию вопросов; нужно спрашивать более конкретные вопросы и избегать слишком абстрактных. (Ritala-Koskinen 2001, 157.) Кроме того, И. Батлер и Х. Уиллиамсон (1994) предлагают задавать вопросы, при которых дети могут разъяснить свои комментарии или мнения. Это делается также, например, с помощью конкретных примеров. (Butler, Williamson 1994, 34.) Важно также задавать открытые вопросы и только один вопрос одновременно (Aldridge, Wood 1998, 21). Отмечается, что маленькие дети могут иногда ответить *да*, даже если они не знали бы правильного ответа. Ответ *не знаю*, в свою очередь, может означать непонимание ребёнком вопроса. В таких случаях задавание того же вопроса иными словами может помочь. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 130-131.)

Другими факторами, которые должны учитываться при интервью с детьми, являются время и место. Например, детям трудно сосредоточиться на долгое интервью (Kortesluoma, Penttinen 1995, 125-126). Как считают Хирсъярви и Хурме (Hirsjärvi, Hurme 2000, 130), особенно что касается детей дошкольного возраста, интервью желательно должны быть краткими – минут 15-20. Кроме того, также место проведения интервью небезразлично, так как интервью является взаимодействующей ситуацией, на которую влияют многие социальные факторы (Eskola, Vastamäki 2010, 29). Й. Эскола и Й. Вастамяки (2010) предлагают, что интервью лучше проводить в спокойном месте, где интервьюируемый чувствует себя удобно. Таким местом может быть, например, дом интервьюируемого, являющийся для него знакомым и безопасным местом. (Там же, 30.) Следовательно можно отметить, что особенно для детей выбор места является важным фактором, влияющим на удачу интервью; чтобы быть открытым исследователю, детям надо чувствовать себя удобно и вокруг не должно быть слишком много отвлечений.

Важно также учитывать несколько этических вопросов, связанных с исследованиями о детях. Во-первых, исследуя детей, всегда необходимо разрешение родителей, т.е. дети не могут самостоятельно решить о своем участии в исследовании (Alasuutari 2005, 147). Кроме того, отмечается, что также детям надо раскрывать достаточно информацию об исследовании и интервью. Следовательно, согласно М. Аласуутари (2005), важно рассказать ребёнку, например, о целях исследования, какова роль у

исследователя и как будет использована информация, рассказываемая ребёнком. В заключение, отметим, что исследователь и ребёнок не находятся в равноправном положении на интервью, а взрослый определяет данную ситуацию (Hirsjärvi, Hurme 2000, 128). Это заключается, например, в том, что исследователь может задавать разные вопросы и ожидать от ребёнка честных ответов. С другой стороны, исследователь может также использовать своё положение и влиять на ответы ребёнка. В таких случаях интервьюируемый может ответить, как он/она думает, что ожидается от него/неё, или использует много ответов как «не знаю», «не помню». Аласуутари, однако, подчеркивает, что интервью между взрослыми и детьми никогда не бывает совсем лишено влияния их разного общественного положения. (Alasuutari 2005, 152.)

Таким образом, чтобы интервью получилось удачным, важно подчеркнуть и другие методы мотивирования детей и сбора материала. Такими являются, в частности, разные игры, игрушки и рисунки (Hirsjärvi, Hurme 2000, 129). Рисунки и рисование, на самом деле, помогают в углублении интервью и связывают его с жизнью детей. Рисование детей используется, например, в психологических исследованиях при сложных или страшных темах. (Aarnos 2010, 178.) Поскольку рисование может помогать детям раскрывать свои мнения во время интервью, также в данном исследовании мы используем средства рисования в форме часов.

5.1.4 Задание «языковой циферблат» (Kellotaulutehtävä)

При сборе материала в данном исследовании мы использовали метод, называющийся «рисование с часами» (финск. Kellotaulutehtävä) (см. Приложение 3а и 3б), главной целью которого было ориентировать информантов на тему интервью, и помогать нам в проведении интервью. Данный метод был впервые введен С. Сатчуеллом (Satchwell 2005), использовавшим рисунки в форме часов для изучения действий учащихся, связанных с письмом и чтением. В начале такой метод был использован как терапевтический метод с целью доводить до сведения пациентов, как, например,

алкоголиков, время, использованный ими на определенные действия (Satchwell 2005).

Этот метод сбора материала использовался также при исследованиях о многоязычии (см. Mäntylä et al. 2009; Sirkeinen 2008). В этих исследованиях информантам дали рисунок с часам и просили написать, когда и с кем он/она использовал/а язык (и в каких ситуациях) (Mäntylä et al. 2009, 31). Информантам дали два листа бумаги с часами (на первом были часы с 7 до 18, и на втором – с 19 до 6), на которых они могли написать об использовании языков в своей ежедневной жизни. Рисунки дали информантам перед интервью, чтобы у них было достаточно времени для выполнения задачи. Примерами для использования метода «языковой циферблат» служили исследования К. Мянтуля и др. (2009) и Е. Сиркейнен (2008). Отмечается, что задание «языковой циферблат» может настраивать человека положительно и, следовательно, мотивирует информантов на исследование. Кроме того, данный метод является продуктивным, так как может появляться новая, прежде не предполагаемая информация. (Sirkeinen 2008, 24.)

5.2 Контент-анализ

Существуют разные подходы к качественному анализу интервью. Анализ интервью исходит из того, что как точка зрения исследователя, так и исследовательские вопросы влияют на подход к самому материалу (Ruusuvuori et al. 2010, 11). Й. Руусувуори и др. (там же) также подчёркивают, что классификация, анализ и интерпретация материала являются взаимосвязанными процессами, колеблющимися в зависимости от исследования, методологии и объекта исследования. Итак, при анализе материала важно также отметить, что материал сам по себе не производит ответы, а то, как исследователь читает текст, его интерпретация и выборы ведут и членят обработку данных (там же, 15). Как пишут Ескола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 19), в качественном исследовании анализ исходит из самого материала, обозначающего то, что теория строится на основе эмпирического

материала. Согласно Аласуутари (Alasuutari 2011, 44), в качественном подходе интерпретация и значения исследуемого явления создаются на основе доступных намеков.

Для анализа материала в нашем исследовании используется метод контент-анализа. Согласно В. И. Добренкову и А. И. Кравченко (Добренков, Кравченко 2006, 568), контент-анализ, т.е. анализ содержания, является количественным способом обработки статистических данных с целью произведения интерпретации текстов. По мнению авторов, текстами могут быть, в частности, книги, газетные статьи, интервью, дискуссии и дневники. При контент-анализе обращается внимание не на само содержание, а на характеристики автора и адресата текста, и также на общественные процессы, стоящие за языковым содержанием. (Там же, 568-569.) Однако, как утверждают Туоми и Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2009, 91), контент-анализ является также основным методом качественного анализа, рассматриваемым как единичный метод, так и как широкое теоретическое положение. По М. Пэттон (Patton 2002, 453), контент анализ применяется, например, при анализах случаев (т.е. «case study»). Используя качественный подход к данному исследованию, метод контент-анализа применяется в качественном плане.

Целью контент-анализа является формирование сжатого и общего изложения исследуемого явления. Итак, при данном методе стремятся найти значения в тексте, и описать содержания текстов с помощью слов. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 103, 106.) Согласно Пэттон (Patton 2002, 453), найденные значения составляют разные темы. Кроме того, можно отметить, что контент-анализ составляет разбивку материала, поиск сходств и различий в материале. Данный метод, на самом деле, похож на анализ текста, как и на анализ дискурса. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 105.) Анализ начинается с выбора наиболее интересных для исследования тем, в соответствии с задачами исследования. Затем следует транскрибирование материала, целью которого является членение обсуждаемого в материале явления. Наконец, собранный материал организуется, например, посредством классификации материала в соответствии с разными темами. Это позволяет сравнение проявления определенных тем в материале. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 92-93.)

Кроме того, выделяются три разных подхода к контент-анализу. Цель первого подхода заключается в том, что анализ исходит из самого материала (финск. *aineistolähtöinen analyysi*) и единицы анализа соответствуют цели исследования. Вторым подходом, используемым также при анализе нашего материала, называется теория-ориентированный подход (финск. *teoriaohjaava analyysi*). В данном подходе теория служит вспомогательной функцией при анализировании. Иными словами, раньше полученная информация ведет процесс анализа материала. Последний подход, в свою очередь, исходит из определённой теории, и потому его называют теория-исходящим подходом (финск. *teorialähtöinen analyysi*). (Там же, 93, 96.) Отмечается, что в двух первых выше описанных подходах теория и раньше полученная информация не определяют исследуемого явления; с другой стороны, в теория-исходящем подходе эта информация диктует определения понятия исследуемого явления. (Там же, 98.)

Как уже упоминалось выше, отметим, что при качественном анализе выделяются обычно два типа: индуктивный и дедуктивный подходы. По Туоми и Сараярви, под первым понимается анализ, исходящий из единичных к общим выводам. При дедуктивном анализе процесс идёт наоборот: от общего к единичному. (Там же, 95.) Иными словами, заметим, что в индуктивном анализе темы заключаются в самом материале, а в дедуктивном – они рассматриваются в соответствии с теорией (Patton 2002, 453). Поскольку мы выбрали теория-ориентированный подход к контент-анализу, выводы сделаны, используя индуктивный подход.

5.3 Сбор материала исследования

Материал данного исследования был собран в ноябре – декабре 2013-ого г. и все интервью были проведены отдельно в домашнем окружении, кроме одного, проведенного вне дома, в удобном для семьи в данный момент месте. Мы считали дом информантов самым лучшим для информантов местом, так как хотели чтобы

дети чувствовали себя удобно и могли бы более свободно раскрывать свои мнения. Перед интервью родителям было выслано по электронной почте задание «языковой циферблат» (см. Приложение 3а и 3б), которое они сами напечатали и дали детям. При этом мы давали родителям инструкции для выполнения задания. В задании просили детей писать или рисовать, когда, с кем и в каких ситуациях ребёнок обычно использует какой язык. В задании нужно было наблюдать один любой, обычный для ребёнка день. Кроме того, мы дали детям инструкцию выполнить задание самостоятельно перед интервью. В задании мы также поощряли детей использовать, например, цветы, карандаши, тушь.

Встретившись с семьями перед началом интервью, мы получили разрешение для исследования от родителей детей (во всех случаях от мамы, кроме одного (ИЗ), в котором разрешение получили от папы) (см. Приложение 1). Мы также собрали фоновые данные у родителей детей с помощью заранее составленной анкеты (см. Приложение 2). Во время проведения интервью, в большинстве случаев родители информантов были рядом с ними или в одной и той же комнате. Только в интервью И1 (девочка 11 лет) мы проводили интервью отдельно от родителей. Перед интервью мы рассказывали информантам коротко, как проводится интервью и как будут использованы информация и записи интервью, получаемые от детей. Кроме того, мы спросили у детей, какой язык они предпочитают использовать на интервью – русский или финский, и вопросы были заданы соответственно: либо на одном из языков, либо на обоих. У каждого информанта спросили почти одни и те же вопросы, но порядок вопросов был неодинаковым. Интервью включало в себя разные темы, связанные, например, с использованием языков, частотой употребления и установкой к русскому и финскому языкам (см. Приложение 4). Все интервью были записаны и в последствии транскрибированы. Интервью продолжались с 20 до 45 минут. Каждое интервью началось с рассмотрения задания «языковой циферблат», которые были даны детям перед интервью. В начале и также во время интервью мы просили информантов рассказывать о своем рисовании; что они делали в течение обычного дня и какими языками они пользовались. После интервью почти каждый ребёнок получил от нас маленький подарок: конфеты или наклейки. Этим мы хотели выразить нашу благодарность детям за участие в данном исследовании.

6 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью нашего исследования – проанализировать формирование языковой идентичности детей-билингвов. Мы ставили перед собой следующие исследовательские вопросы: во-первых, как формируется двуязычие ребёнка-билингва, во-вторых, какова языковая идентичность у ребёнка-билингва и в-третьих, какова установка у детей-билингвов к русскому и финскому языкам. В данной главе представлены результаты исследования и качественный анализ интервью. Важно подчеркнуть, что в анализе эмпирического материала мы сосредоточивались на интервью и устных ответах информантов. Задания «языковой циферблат» были использованы, по крайней мере, как вспомогательные средства во время интервью. При анализе материала мы выбрали те темы, которые представляли особый интерес с точки зрения целей нашего исследования. Следовательно, мы исключали из анализа те ответы, которые не содержали новую информацию, касающуюся исследовательских вопросов. Итак, для анализа мы собрали все релевантные ответы и сгруппировали их в тематические блоки на основе заданных вопросов. Таким образом, нам было легче анализировать и сравнивать ответы информантов.

Во-первых, однако, следует рассматривать общие сведения и фоновые данные информантов (раздел 6.1), которые собраны в форме таблицы на основании ответов, полученных от анкет (см. Приложение 2). В следующих разделах рассматриваются ответы информантов, подводящие итоги представленного эмпирического материала. Ответы информантов организованы по темам, соответствующим исследовательским вопросам. Далее в разделе 6.2 обсуждаются вопросы, связанные с формированием и стратегией двуязычия. Затем анализируем языковую идентичность информантов на основании их самоопределения (раздел 6.3). В разделе 6.4 рассматривается установка информантов к русскому и финскому языкам, и в последнем разделе подводятся выводы данного анализа (раздел 6.5).

6.1 Информанты

Информантами данного исследования являются восемь детей-билингвов – пять девочек и три мальчика, говорящих на финском и русском языках, в возрасте с 6 до 13, проживающих в регионе г. Ювяскюля. Информанты были найдены через местные организации, личные контакты и знакомых. Все информанты родились в Финляндии, кроме одного, 12-летнего мальчика (И7), переехавшего в Финляндию в 3 года. Три семьи являлись «двуязычными», и три – «русскоязычными». Под двуязычной семьёй имеются в виду семьи, где родным языком одного из родителей не является русский, а у другого – родной язык русский. Русскоязычная семья, разумеется, обозначает семью, оба родителя которой родились вне Финляндии и родным языком которых является русский. Отметим также, что один информант (И3), на самом деле, триязычный, так как родной язык мамы – литовский, а папы – русский. Финский используется данным информантом вне дома. Отметим, что среди информантов есть дети одних родителей – И5/И6 и И7/И8. Следует также объяснить, что у информантов 7 и 8 одна и та же мама, а разные отцы, и у И7 нет никакого гражданства. Напомним также, что в начале интервью информантам была представлена возможность выбрать язык интервью. Заметим, что И1, И7 и И8 выбрали финский язык, а другие либо отвечали всё время на русском, либо использовали также некоторые

выражения по-фински. Все примеры в данной работе приведены соответственно языку каждого интервью. Если интервью проводилось на финском языке, то перевод на русский является нашим.

В таблицах 1а и 1б представлены общие сведения родителей информантов. Далее, в таблицах 2а и 2б описываются данные, касающиеся самих информантов. Фоновые данные информантов были получены из анкет, заполненных родителями перед интервью (см. Приложение 2). Кроме того, в таблицах можно узнать, в частности, этничность родителей. Таким образом, как было показано выше (см. главу 2), можем отметить, что наши информанты составляют довольно гетерогенную по своей национальности группу. Поскольку они являются представителями разных стран бывшего Советского Союза и имеют разное этническое происхождение, мы не можем определить их как только «русских», а используем термин «русскоязычных» (см. главу 2). На основе информации, приведённой в таблицах, можно также отметить, что большинство информантов входят в поколение «иммигрантов» 2.0 (Rumbaut 2007), поскольку они родились в стране миграции, и их родители – в стране убытия. Двое информантов (И4 и И8), согласно определению Румбо (2007), представляют поколение 2.5, так как один из их родителей родился в стране убытия, а другой – в стране миграции. Отметим, что И7, на самом деле, является представителем поколения 1.75, приехавшим в Финляндию в раннем детстве (0-5 лет) (там же).

ТАБЛИЦА 1а. Общие сведения родителей И1-И4.

	И1	И2	И3	И4
Место Рождения: Папы/ Мамы	Россия	Эстония/ Россия	Украина/ Литва	Финляндия/ Россия
Гражданство Папы/ Мамы	Российское и финское	Эстонское/ российское и финское	Украинское/ Литвы	Финское/ российское и финское
Родной язык Папы/ Мамы	Русский	Русский	Русский/ литовский	Финский/ русский
Язык, используемый родителям между собой	Русский	Русский	Русский	Финский
Язык/ языки, на которых родители говорят с ребёнком	Русский	Русский	Папа: русский Мама: литовский	Папа: финский Мама: русский

ТАБЛИЦА 1б. Общие сведения родителей И5-И8.

	И5	И6	И7	И8
Место Рождения Папы/ Мамы	Казахстан	Казахстан	Россия	Финляндия/ Россия
Гражданство Папы/ Мама	Финское	Финское	Нет	Финское, -
Родной язык Папы/ Мамы	Русский	Русский	Русский	Финский, русский
Язык, используемый родителями между собой	Русский	Русский	Финский	Финский
Язык/ языки, на которых родители говорят с ребёнком	Русский	Русский	Финский и русский	Финский и русский

ТАБЛИЦА 2а. Общие сведения о информантах 1-4

	И1	И2	И3	И4
Пол	Девочка	Девочка	Девочка	Мальчик
Возраст	11	6	7	7
Место рождения	Финляндия	Финляндия	Финляндия	Финляндия
Гражданство	Российское и финское	Финское	Украинское, Литва	Финское
Первый язык	Русский	Русский и финский	Русский	Финский и русский почти одновременно
Возраст на котором ребёнок начал говорить по-фински	2 года	Когда начал говорить	2 года	Когда начал говорить
Язык, изучаемый ребёнком в школе как родной	Финский	Ещё не изучает в школе	Финский	Финский
Язык, зарегистрированный у ребёнка как родной	Финский	Финский (изменили с русского на финский)	Русский	Финский

ТАБЛИЦА 26. Общие сведения о информантах 5-8.

	И5	И6	И7	И8
Пол	Мальчик	Девочка	Мальчик	Девочка
Возраст	13	6	12	7
Место рождения	Финляндия	Финляндия	Эстония (в 3 года приехал в Финляндию)	Финляндия
Гражданство	Финское	Финское	Нет	Финское
Первый язык	Русский	Русский	Русский	Финский
Возраст на котором ребёнок начал говорит по-фински	В 2 года	В 2 года	После трёх лет	После двух лет
Язык, изучаемый ребёнком в школе как родной	Финский	Ещё не изучает в школе	Русский	Финский
Язык, зарегистрированный у ребёнка как родной	Русский	Русский	Русский	Финский

6.2 Формирование двуязычия и стратегия усвоения языков

Одним из исследовательских вопросов нашего исследования было то, как формируется двуязычие ребёнка-билингва. Итак, из приведённых выше таблиц виден образ формирования двуязычия каждого информанта. Поскольку двуязычие можно определить по источнику (см. раздел 3.1), отметим, что в случаях И4 и И8 двуязычие усвоено в семье при общении с носителями родного языка. У них финский язык зарегистрирован как родной в официальных документах. Также в случае И2 два языка усвоены параллельно с рождения – русский от родителей и финский в общении с братом. И2 (девочка, 6 лет) общается с мамой на русском языке, который является родным языком мамы, и соответственно с братом она говорит только по-фински. Заметим ещё, что И2 и И4 обычно говорят по-фински, если вся семья собирается вместе, потому что не все хорошо понимают русский язык. Приведём пример:

- (1) Ну тогда по-фински, потому что (*брат*) не понимает, то е-если если [...] мы по-русски говорим, то так [...] не по-русски, по-фински говорим, когда-то по-русски, когда-то по-фински. (И2)

Как было указано выше в разделе 3.1, детский билингвизм можно разделить на симультанный и сукцессивный. Итак отметим, что информанты 2, 4 и 8 являются представителями симультанного двуязычия, так как они усвоили два языка с рождения. Кроме того, в соответствии с классификацией Хаугена (Haugen 1956, 72) эту ситуацию можно определить младенческим билингвизмом, так как они с рождения слышали речь на двух языках. Третий информант (девочка, 7 лет) также входит в эту группу, но она представляет для нас особенный интерес, так как она является трилингвом и с рождения слышала как русский, так и литовский, а финский учила вне дома. Однако, если рассматриваем это только с точки зрения русского и финского билингвизма, то можно отметить, что финский язык усвоен в детском возрасте (в 2 года). Например, она ответила так:

- (2) Ну я на литовском с мамой иногда или с папой на русском. (И3)

Наряду с этим отметим, что остальные информанты (И1, И5, И6, И7) также входят в группу представителей детского билингвизма, поскольку изучение второго языка осуществлялось в возрасте от 1 до 12 лет (Haugen 1956, 72). Заметим, однако, что усвоение языков у этих информантов не обязательно происходило после возраста 3-4, и следовательно, их двуязычие нельзя определить как *сукцессивное* (Montrul 2012, 168). На самом деле, только И7, приехавший в Финляндию в 3 года, можно включить в группу сукцессивного двуязычия, поскольку информанты 1, 5 и 6 учили второй язык, т.е. финский, вне дома примерно в 2 года. И1, например, комментировала так:

- (3) No, koska mä oon syntyestä asti esim. päiväkodissa mä koko ajan puhuin suomee. [...] Kaikkea mähän siellä oikeestaan koko ajan kuulin kaikkee suomeks ja kaikkee, opettaja kaikkee sano mulle suomeks, nii sieltä, ja sitte kotona mä opin venäjää sillä, että mä kuulin kaikkee vanhemmilta esim. venä-venäläisiä sanoja sitte niiltä mä vähän matkin niitä, että siitä mä pikkuhiljaa opin. (И1)
(Ну, потому что я с рождения, например, в детском саду всё время говорила по-фински. [...] Всё же я там на самом деле всё время слышала всё на финском и всё, учительница всё сказала мне по-фински, то оттуда, и потом дома я учила русский тем, что я слышала всё от родителей, например, русские слова потом их я имитировала их, что оттуда я постепенно учила.)

В приведенном примере информант характеризует один способ формирования детского билингвизма. Заметим, что первый язык, т.е. русский, усвоится дома от родителей, и второй язык – финский – в окружении (обычно в раннем возрасте в детском саду или в школе).

Кроме того, можно отметить, что все информанты, в какой-то мере, изучали финский язык по своему собственному желанию либо с рождения, либо в детском саду. На основании этого, двуязычие информантов можно определить как избирательное (см., напр., Baker 2006, 4-5; Valdés 2003). С другой стороны, поскольку первым языком и языком дома информантов 1, 3, 5, 6 и 7 являлся только русский, финский язык был выучен из-за требования окружения и, следовательно, их двуязычие можно определить также ситуативным (см. там же). Как уже было указано, первым языком у И2 и И4 являлись как финский, так и русский, а у И8 – финский, хотя она изучала русский язык в общении с мамой с маленького возраста. Иначе говоря, они усвоили как финский, так и русский языки почти одновременно. Итак, с нашей точки зрения, их трудно включить только в одну из этих групп – либо избирательное, либо ситуативное двуязычие.

Стратегия усвоения языков можно рассматриваться согласно классификации Ромейн (Romaine 1995, 183-185), представляемому в разделе 3.1. Отметим, что метод формирования двуязычия у информантов 2, 4, 7 и 8 преимущественно соответствует принципу «*один человек – один язык*». Это означает, что каждый родитель общается с ребёнком на своём родном языке. В данных случаях мама обычно говорит с детьми на русском, а папа на финском языке. Отмечается, однако, что в настоящее время во всех этих семьях дети и мама иногда вместе используют также финский язык. Важно также отметить, что второй информант (И2) использует данный метод другим образом: с родителями она систематично говорит по-русски, а с братом по-фински. Как И4, так и И7 и И8, чаще всего общаются с братьями и сёстрами по-фински, хотя они знают также русский язык. Обратимся теперь к нескольким примерам:

(4)...но папе и (*брату*) по-фински, но он умеет тоже по-русски. (И4)

(5)No, no joskus mä niinku puhun sillee suomee ja äiti puhuu mulle vähä niinku venäjää. [...] No, vaikee sanoo, riippuu kenelle puhuu, no [...] vähän niinku siltä väliltä, venäjää ja suomee. [...] No [...] se riippuu, no vaikka jos mä puhun äidille, mä puhun esim. venäjää, ja sitte jos (*isälle*), nii suomee. (И7)

(Ну, ну иногда я как бы говорю так по-фински и мама говорит мне как бы по-русски. [...] Ну, трудно сказать, зависит от того, кому говорю, ну [...] как бы между ними, по-русски и по-фински. [...] Ну [...] это зависит, ну, например, если я говорю маме, я говорю, например, по-русски, и потом если (папе), то по-фински.)

- (6) Suomee. Ne (*sisarukset*) osaa myös venäjää. [...] Noo, ne ei halua varmaa sanoa. (И8)
(По-фински. Они (сестра и брат) знают также русский. [...] Нуу, они наверно не хотят говорить.)

Мы считаем, что особенно примеры И4 и И8, подтверждают теорию формирования двуязычия у первого и второго ребёнка (см. Протасова, Родина 2005, 26), согласно которой младшие дети общаются со своими сёстрами и братьями больше на языке окружения и, следовательно, это влияет на развитие их двуязычия. Протасова и Родина (2005, 26), однако, отмечают, что это может измениться в соответствии с ситуацией, и следует учитывать значимость речи родителей, обращаемой к ребёнку. Итак, как уже было сказано выше, в случаях наших информантов 2, 4, 7 и 8, для общения между братьями и сёстрами обычно используется финский язык. Хотим также следующим примером показать, что И2 исключительно общается со своим братом по-фински:

- (7) *Никогда (не говорю по-русски). [...] Но просто один раз я я одно слово по-по-русски ему (=брату) сказала. [...] И больше не не говорила ему по-русски.* (И2)

В семье И3 оба родителя до сих пор используют свой родной язык с ребёнком – соответственно русский и литовский. Важно также подчеркнуть, что в семье у И3 на самом деле, стратегии, называющиеся «*Double Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Два не-доминантных языка дома без поддержки окружения). Поскольку И3 трилингв, у неё два разных родных языка дома и другой, третий язык т.е. финский, в окружении. Отметим, что с братьями и с сёстрами она, всё-таки, чаще всего говорит по-русски, как покажет следующий пример:

- (8) *Но, на литовском иногда, но [...] но [...] но мы разговариваем так много раз по-русскому (с сёстрами и братьями).* (И3)

В семьях остальных информантов, то есть И1, И5 и И6, используется метод «*Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Не-доминантный язык дома без поддержки окружения). Во всех этих случаях родным языком родителей

является русский, и они общаются дома с ребёнком на русском языке. Следует отметить, что И1, однако, отличается от семьи И5 и И6, тем, что она иногда использует также финский дома с родителями. Кроме того, заметим, что у И1 языком, зарегистрированным как родной в официальных документах, является финский, а у И5 и И6 – русский. Иными словами, главным языком дома информантов 1, 5 и 6 является русский, так как они общаются с родителями и братьями и сёстрами почти всегда на русском. Отметим, однако, что сестры И1 уже не живут в одном доме с родителями. Приведём теперь примеры:

(9) Joo. Joskus esim. jos äiti esim. jotain kysyy tai jotain nii esim. tai suomeks, niin kyl mä sitten esim. selitän sille tai. Joskus me kyllä puhutaan suomee esim. niinku koska äitikin haluaa joskus oppia jotain välillä [...] mutta muuten iha vaan venäjää. [...] No, niitten (*sisarusten*) kaa mä en jus-- koko ajan vaa venäjää. (И1)
(Да. Иногда, например, если мама что-то спрашивает или что-то, например, или по-фински, то я потом, например, ей объясню или. Иногда мы говорим по-фински, например, как бы потому что мама же тоже хочет иногда учить что-то [...] но иначе только по-русски. [...] Ну, с ними (сёстрами) я не та-- всё время только по-русски.)

(10) Всё время на русском (*разговариваю с родителями*). (И6)

Важно, однако, отметить, что хотя у И2 родным языком обоих родителей является русский, мы исключили её из этой группы, потому что, с нашей точки зрения, по методу усвоения она больше подходит первой группе («один человек – один язык»). Заметим также, что ни в одной из семей оба родителя не смешивают языки. Под этим мы имеем в виду, что среди исследуемых семей не представлена группа, называемая «Mixed Languages». Возможны случаи, где один из родителей знает оба языка и происходит переключение кодов (см. раздел 3.1), но в нашем материале не было семьи, в которой оба родителя использовали бы оба языка. Кроме того, никто из наших информантов не входит в группу представителей метода «Non-Native Parents», где один из родителей всегда общается с ребёнком на языке, который не является родным для него (см. раздел 3.1).

Наряду с этим мы хотели узнать, какой стратегии использования языков следуют наши информанты в общественных местах. Иными словами, мы рассматривали, используют ли информанты разные языки, общаясь с родителями дома и вне дома. Итак, мы узнали что стратегия, используемая в общественных местах, не отличается от метода двуязычия дома. Иначе говоря, все информанты

систематично используют одну и ту же стратегию употребления языков. Например, И1 (девочка, 11 лет) всегда говорит по-русски со своими родителями, независимо от места. И7 говорит как дома, так и вне дома с мамой обычно по-русски, а с папой по-фински. Приведём два примера:

(11) Kaikkialla venäjäks. (И1) (*Везде по-русски.*)

(12) No, jos äidin kanssa lähen, nii venäjää, jos (*isän*) kanssa, nii suomea. (И7)
(*Ну, если я пойду с мамой, то по-русски, если (с папой), то по-фински.*)

Мы считаем, что это может быть связано, например, с отношением родителей к использованию данной стратегии двуязычия или с косвенным влиянием общества на языковые установки (см., напр., Arnberg 1987, 17). Иначе говоря, это может свидетельствовать о том, что окружение (или сами дети и родители) положительно относится к двуязычию. На самом деле, это также связано с аддитивным двуязычием, под которым имеется в виду общество, где два языка имеют одинаковый статус (Edwards 2012, 13; Чиршева 2012, 69).

6.3 Языковая идентичность детей-билингвов

В этом разделе анализируется языковая идентичность наших информантов и подробнее рассматривается, какие факторы влияют на формирование языковой идентичности ребёнка-билингва. Таким образом, рассмотрим вопросы, касающиеся самоопределения информантов (раздел 6.3.1), употребления языков (раздел 6.3.2), владения ими (раздел 6.3.3) и идентификации с языками (6.3.4). Отметим, что данный анализ идентификации исходит из понимания, что идентичность является динамичной конструкцией, которая формируется во взаимодействии с окружением и культурой, и основывается, в частности, на различиях между «нами» и «вами». По словам Холла (1999), хотим также подчеркнуть, что идентичность всегда меняется и, поэтому надо учитывать разные факторы, влияющие на языковую идентичность ребёнка в данный момент. (См. раздел 4.1.)

6.3.1 Самоопределение информантов

Мы считаем, что последний вопрос в интервью, «*кем ты считаешь себя?*», можно считать одним из самых важных вопросов, определяющим языковую идентичность по собственному мнению наших информантов. Поэтому мы начинаем наш анализ с этого вопроса. Мы сгруппировали наших информантов на три группы в соответствии с ответами. Первая группа включает в себя тех, кто считает себя больше всего финнами; вторая группа состоит из считающих себя русскими, и в третью группу входят те, кто считает себя и русскими, и финнами. Продолжим рассмотрение каждой группы подробнее.

В первую группу мы включили информантов И3 (девочка, 7 лет) и И5 (мальчик 13, лет). Отметим, что у И3 как российское, так и литовское гражданство, а у И5 – финское. Кроме того, оба информанта родились в Финляндии, начали говорить на финском языке примерно в 2 года и изучают финский язык как родной язык в общеобразовательной школе. Однако, у обоих первым языком и языком, зарегистрированным как родной, является русский. Из ответов можно отметить, что самоидентификация информантов связана, в частности, с языком окружения. Проанализируем примеры:

(13) Финка. [...] Ну просто я хорошо знаю финский, и я род- и я родилась в Финляндии. (И3)

(14) Больше всего финский наверно. [...] Не знаю, просто [...] мне просто в школе и всё такое не знаю... (И5)

С нашей точки зрения, приведённые выше разъяснения, с одной стороны, соответствуют определению родного языка, согласно которому родным можно считать язык, с которым человек идентифицирует себя (Маркосян 2004, 18, 103). Поскольку самоопределение информантов первой группы не совпадает с первым языком (т.е. русским), можно отметить, что может быть их идентифицирование изменилось с возрастом (см. Вахтин, Головки 2004, 46). Данные примеры также свидетельствуют о том, что самоидентификация как финн может быть связана также с т.н. социальной идентичностью, означающей самосознание человека как члена группы (Abrams, Hogg 1990, 2). Как было сказано выше (см. раздел 4.1.1), отметим, что с началом школы дети-билингвы часто начинают идентифицировать себя с языком обучения. Иными словами, И3 и И5 может быть стали считать себя

финнами, вследствие финноязычного окружения, хорошего владения финским языком и места рождения. В данном случае, однако, обратим внимание на тот факт, что русский является до сих пор языком дома у обоих информантов.

Вторая группа состоит также из двух информантов, т.е. И2 (девочка, 6 лет) и И8 (девочка, 7 лет), считающих себя больше всего русскими. Мы спрашивали их, почему они считают себя русскими, и они ответили так:

(15) [...] Но [...] но потому что я знаю, что [...] että mä oon syntyny Venäjällä
(=что я родилась в России). (И2)

(16) Venäjää. [...] Koska [...] mun äiti opetti sen. (И8)
(Русский. [...] Потому что [...] моя мама научила меня этому.)

На основе ответов, можно заключить, что самоидентификация связана не только с русским языком, но и с этническим происхождением. Важно, однако, подчеркнуть, что И2, на самом деле, родилась в Финляндии (см. таблицу 2а). Заметим также, что в начале И8 ответила, что она считает себя и русской и финкой, а в конце дважды утверждала, что она больше всего русская. Как можно видеть, ответ И2 также основывается на месте рождения. Как нам кажется, на такой ответ может влиять, например, желание человека быть включенным в определенную группу людей и, следовательно, отличаться от «финнов» каким-либо образом (см. раздел 4.1). Самоопределение восьмого информанта, в свою очередь, связано с языком матери. Таким образом, мы разделяем точку зрения Маркосяна (2004, 12), что на языковую идентичность человека влияет, например, язык, окружавший его в дошкольном возрасте. Кроме того, можно отметить, что данные информанты, может быть, имеют более сильную эмоциональную связь с русским языком (см., напр., Вайнрайх 1972), вследствие того, что он являлся материнским языком (Чиршева 2012, 188). Вайнрайх (1972), на самом деле, отмечает, что аффективные связи с первым языком редко переносятся на второй язык. Следует также учитывать, что у обоих финское гражданство и, кроме этого, языком, зарегистрированным как родной, является финский. Отметим, однако, что у второго информанта изменили официальный родной язык с русского на финский, из-за того, что финский стал доминирующим языком по степени владения. Иначе говоря, кажется, что гражданство и официальный родной язык не совпадают с самоопределением информантов первой и второй группы.

Большинство информантов, т.е. И1, И4, И6 и И7, включаются в третью группу, поскольку они не считают себя только финнами или русскими (русскоязычными), а больше всего – обоими. Важно, однако, отметить, что И7 (мальчик, 12 лет) отличается от других тем, что он считает себя наполовину русским, и наполовину – азербайджанцем, в соответствии с национальностями своих родителей. Кроме того, И6 (девочка, 6 лет) мы поставили в данную группу, так как, спрашивая у неё тот же самый вопрос по-фински, она ответила, что считает себя обоими. Однако, в начале она ответила, что считает себя русской. Таким образом, поскольку мы считали, что она не была уверена о своём самоопределении, мы решили включить её в эту группу. Итак, отметим, что те, которые считали себя наполовину русскими, определяют себя, в частности, на основе двуязычия или «двунациональности». Приведём примеры:

(17) Mut jos tulis, ni mä sanoisin, et mää on suomalainen, et vähä niinku puoliks venäläinen sillei. (И1)

(Но если было бы, я сказала бы, что я финка, так что как бы половина русская как-то.)

(18) No, vaikea sanoa, että tota [...] mun se oikee iskä on tota mikä azerbaidzanielainen, tai miten se sanottiinkaan, nii [...] mää pidän itteeni niinku vähän niinku [...] puoliks azerbaidzanielaisena ja puoliks [...] venäläisenä. (И7)

(Ну, трудно сказать, что как бы [...] мой этот истинный папа он как бы что азербайджанец, или как это сказать, то [...] я считаю себя как бы немножко как бы [...] половина азербайджанцем и половина [...] русским.)

На наш взгляд ответы информантов 4 и 6 больше всего связаны с двуязычием.

Подтвердим наше мнение примерами:

(19) Molempia. [...] No niinku, että mää puhun niinku suomee ja venäjää. [...] Mä oon syntyny Suomesta. (И4)

(Оба. [...] Ну как бы, что я говорю как бы по-фински и по-русски. [...] Я родился из Финляндии.)

(20) Русской. [...] Ну, я не знаю. Наверно, потому что всё время [...] по-русски. [...] Molemmat (=Оба). (И6)

Как было показано выше (см. раздел 6.2), все информанты могут считаться двуязычными. Иными словами, у них могут быть два родных языка (Протасова 2004, 14) и, следовательно, они могут идентифицироваться с двумя языками и языковыми группами (см. раздел 4.1.1). Следует, однако, упомянуть, что в Финляндии возможно указать только один официальный родной язык (SVVK 2003,

9), но его можно изменить, например, если один из языков становится сильнее (см. таблицу 2а – И2).

Кроме того, отметим, что, например, согласно исследованию Исканиус (см. Iskanius 2006), 20 % русскоязычных молодых иммигрантов определялись как «двуязычные» по своей языковой идентичности. Общими чертами данной группы являлись, например, почти одинаково часто происходящее использование двух языков, и общение с друзьями на обоих языках. В нашем случае, однако, данных информантов обязательно не возможно определять по данным критериям как двуязычных. Как приведённые выше примеры показывают, мы считаем, что основными причинами для включения в эту группу являются самоидентификация с двумя этносами и языками. Следует также подчеркнуть, что данные информанты отличаются по своему гражданству: И1 имеет как финское, так и русское гражданство, И4 и И6 – финское, а И7 не имеет никакого гражданства. По нашему мнению, это свидетельствует также о том, что двуязычие может рассматриваться с разных точек зрения и не существует однозначного определения билингва либо на основе языков, либо гражданства (см. главу 3).

Далее мы анализируем языковую идентичность информантов на основании выше приведённых групп и рассматриваем как самоопределение информантов соответствует другим факторам языковой идентичности. В нашем анализе точно не используется классификация Исканиус о языковых идентичностях (Iskanius 2006), поскольку данные наших информантов не совсем совпадают с этим классифицированием. Например, все информанты в исследовании Исканиус являлись молодыми иммигрантами, родившимися в России, и по своей национальности россиянами. Их языковое окружение было также по крайней мере русскоязычным. Таким образом, поскольку все информанты нашего исследования ещё в детском возрасте и, кроме одного, все родились в Финляндии, и имеют по большей части финноязычное языковое окружение, мы решили не определять их по результатам Исканиус. Однако, важно подчеркнуть, что также среди наших информантов можно найти черты некоторых из пяти типов языковых идентичностей и поэтому в данном анализе следует всё-таки сравнивать их с группами Исканиус.

6.3.2 Употребление языков

Как мы уже указали выше, определение двуязычия по функции является наиболее часто используемым (см., напр., Маркосян; Вайнрайх в разделе 3.1). В соответствии с этим определением билингвизм можно понимать как попеременное использование двух языков. Из сказанного в разделе 6.2 можно сделать вывод, что наши информанты используют два (или больше) языка в своей ежедневной жизни и, следовательно, считаются двуязычными (см., напр., Grosjean 2010, 4). Кроме того, поскольку частота употребления языков и степень владения языками влияют также на формирование языковой идентичности (см. Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000), следует анализировать эти факторы у каждого информанта.

Согласно Грожеану (Grosjean 2010, 4), билингвы обычно используют свои языки в разных областях жизни. Иными словами, как считает Фишман (Fishman 1971, 303), уровень владения языками варьируется, поскольку человек не использует свои языки в то же мере. По крайней мере, среди наших информантов можно разделить разные сферы употребления русского и финского языков – дом и школа. Следующий пример подтверждает, что использование языков зависит от ситуации:

(21) Noo siis kotona mä niinkun puhun venäjää ja [...] ja [...] ja sitte [...] tuolla kavereitten kaa vähä riippuu kyllä kuka kaveri, venäläinen tai suomalainen, niin niitten kaa mä puhun venäjää tai suomea. (И1)
(Нуу то есть дома я как бы говорю по-русски и [...] и [...] и потом [...] там с друзьями немножко зависит от того, какой друг, русский или финский, то с ними я говорю по-русски или по-фински.)

(22) Но я на финском разговариваю в школе там с друзьями. (И3)

Таким образом, можно отметить, что финский обычно является языком школы, а русский – языком дома, и оба языка используются всеми информантами каждый день. Подчеркнём, однако, что все информанты, кроме И2 и И7, изучают русский язык (см. таблицу 2а и 2б) и, поэтому, используют русский также в школе или в детском саду. Несмотря на это, финский может, всё-таки, считаться основным языком окружения и обучения у всех информантов.

Вне дома частота использования русского и финского языков варьируется. Отметим, что у всех информантов большинство из родственников знают либо оба языка, либо только русский. По полученной нами информации, только И4 имеет несколько родственников, не умеющих говорить по-русски. Заметим, что информанты 1, 7 и 8 редко в связи со своими родственниками. И1 обычно общается с ними по-русски. И7 и И8 говорят обычно, например, с двоюродными братьями по-фински, хотя они знают оба языка, а с бабушкой по-русски. Например, И1 и И7 ответили так:

- (23) Hmm [...] oikeestaan [...] no ei nii usein, mutta esim. synttäreillä tai jotain. [...] Nii esim. kun on jotkut [...] emmä tiiä joku kesäloma, ni me joskus mennään niille kylään [...] esim. jos mennään Venäjälle, nii sehän on tota me yleensä mennään niille ja [...] esim. ollaan niillä jonkun tunnin ja sit me jatketaan matkaa Venäjälle. [...] No, esim. serkkujen kanssa joskus mä yleensä niitten kaa puhun suomea, mutta kans venäjää oikeestaan enemmän kans [...] joskus suomee. (И1)
(Хмм [...] на самом деле [...] ну не так часто, но например, в днях рожденья или что-то. [...] Да, например, когда есть какие-то [...] не знаю какой-то летний отпуск, то мы иногда поедem к ним в гости [...] например, если мы поедem в Россию, то это же как бы, мы обычно поедem к ним и [...] например, останemся у них час и потом мы продолжаем в Россию. [...] Ну, например, с двоюродными братьями/сестрами иногда я обычно с ними говорю по-фински, но также по-русски, на самом деле, больше также [...] иногда по-фински.)
- (24) No [...] serkuille mä puhun yleensä suomee, mummulle venäjää. (И7)
(Ну [...] с двоюродными братьями я обычно говорю по-фински, с бабушкой по-русски.)

Можно сказать, что все остальные, т.е. И2, И3, И4, И5 и И6, довольно часто встречаются с родственниками и обычно общаются с ними на русском языке. Только И4 чаще всего встречает своих финноязычных родственников, но имеет также регулярную связь с русскоязычными родственниками. Естественно, что реже встречаются с теми родственниками, которые не живут в Финляндии. Например, И2 и И5 ответили так:

- (25) Но не, но не часто с-с-с моем дедушкой, потому что он очень далеко живёт, то но у меня есть две бабушки, у которых я постоянно иду. Но к (бабушке) [...] одна бабушка, одну бабушку зовут (имя бабушки), и это мама моего папу [...] то, то она [...] то я постоянно vараapäivisin (= в выходных) иду к ней. (И2)
- (26) Каждый третий день (встречаюсь с родственниками). (И5)

Поскольку все информанты ходят в финскую школу, заметим, что большинство их друзей финноязычные. Таким образом, на вопрос о том, с кем они чаще всего

играют – финноязычными или русскоязычными друзьями, все ответили финноязычными. Приведём теперь примеры:

- (27) Hmm [...] noo [...] suomalaiset oikeestaan tota, jotka on koulussa, koska koulussa ei oikein ollu ketään venäläistä, nii [...] (И1)
(Хмм [...] нуу [...] фактически финны как бы, которые в школе, потому что в школе не был никого русского, то [...])
- (28) Они у [...] никто не умеет финск—по-фински [...] не там по-русски там в школе, просто один в другой кла-классе там есть (мальчик) [...] это он умеет и с- говорит по-русски. (И4)
- (29) Mun [...] mun kaverit tietenki osaa vaan s-suomi, tää (tyttö).» (И8)
(Мои [...] мои друзья конечно знают только ф-финский, это (девочка).)

Важно, однако, подчеркнуть, что наши информанты имеют также русскоязычных друзей, хотя они встречаются с ними реже. Только у двух информантов, И5 и И7, почти нет русскоязычных друзей. Иначе говоря, И5 не имеет хороших русскоязычных друзей в классе русского языка, а И7, не изучающий русский язык, имеет лишь одного русскоязычного друга в школе, с которым он не играет в свободное время, но обращается к нему обычно на русском языке. Это подтверждает нашу точку зрения о том, что особенно у И5 и И7 сферы употребления языков совсем отдельные. Приведём пример:

- (30) Noo, mä juttelen sen (venäjää puhuvan ystävän) kaa välillä niinku koulussa, emmä muuten niinku sillei vietä sen kaa aikaa. (И7)
(Нуу, я говорю с ним (с русскоязычным другом) иногда как бы в школе, иначе я не так встречаюсь с ним.)

Также И6 использует финский только в детском саду, а русский дома, хотя она иногда играет с русскоязычными друзьями и вне дома. Кроме того, у других информантов, т.е. 1, 2, 3, 4 и 8, есть больше русскоязычных друзей, чем у других, либо в школе, либо вне школы. Обратимся теперь к примерам:

- (31) No ei nii monta (venäjänkielistä), mutta aika paljo [...] ainakin jotai kymmenen emmä tiä [...] et aika paljon kaikkialla asuu venäläisiä. [...] Vielä ku esim. äitin kavereit, niin niillä on jotain lapsia venäläisiä, nii niitten kaa mä yleensä oon. (И1)
(Ну, не так много (русскоязычных), но довольно много [...] лишь где-то десять не знаю [...], то довольно много русских живут везде. [...] Ещё, когда, например, друзья мамыны, то у них есть некоторые дети русские, то с ними я обычно.)
- (32) Да, ну там ну потому что у нас есть русские тоже в eskari (=детском саду), ну [...] (первый друг) и (второй друг), то-то они по-русски говорят и по-

фински, но (второй друг) не умеют, не умеет говорить по-фински и даже не понимает по-фински. (И2)

Отметим, что И1, И2 и И3 больше говорят со своими русскоязычными друзьями по-русски; И2 из-за того, что один из друзей не знает финский. И4 и И6 используют с русскоязычными друзьями оба языка, но чаще всего финский. Также И8 говорит с русскоязычными друзьями на обоих языках. Например, И1 и И8 ответили так:

(33) Enemmän kyllä venäjää. (И1) *(Больше же по-русски.)*

(34) Noo [...] jos-joskus suomee eli venäjää.» (И8)
(Нуу [...] иног-иногда по-фински то есть по-русски.)

6.3.3 Владение языками

Кроме того, мы хотели узнать, как наши информанты используют финский и русский языки в свободное время. Следовательно, мы спрашивали, например, на каком языке они обычно читают, пишут и смотрят телевизор. Целью этих вопросов было подробнее указать, какой язык используется чаще, и затем подтвердить, какой язык они по своему собственному мнению, знают лучше.

На основе интервью можно отметить, что все информанты используют финский язык чаще в письме и чтении. Информанты 1, 2, 5, 7 и 8 любят больше читать и писать на финском языке, в частности из-за того, что это им легче. Отметим, всё-таки, что И8 ещё не умеет писать или читать по-русски. Например, И1 и И7 комментировали так:

(35) Venäjäksi mä en oikein lue, mä se on vaikeeta jotenki lukee venäjäksi... (И1)
(По-русски я так не читаю я это трудно как-то читать по-русски...)

(36) En, en mä tykkää ven- lukea venäjänkielistä tekstiä. (И7)
(Нет, я не люблю русс- читать текст на русском языке.)

В свою очередь, третий информант (И3) предпочитает читать по-русски, но писать по-фински. Также И6 любит читать по-русски. Четвёртому информанту (И4), наоборот, нравится писать на русском, а читать на финском языке. Подтвердим выше сказанное следующими примерами:

(37) Но, что-то, например, ну sms я пишу по-фински и [...], например, [...] но что-то, например, надо написать что-нибудь домашние в школе, так я пишу... (ИЗ)

(38) По-русски (*люблю писать*)! [...] Потому что это так смешные буквы. (И4)

Кроме того, мы узнали, что все информанты смотрят телевизор или фильмы на обоих языках. Отметим, однако, что двум информантам (И1 и И8) больше нравится посмотреть программы на русском языке. Например, первый информант ответила, что хотя она больше читает на финском, она обычно хочет смотреть фильмы на русском языке, потому что она понимает их лучше. Проанализируем теперь пример:

(39) ...mut sitten, mut elokuvia mä kyllä tykkään enemmän kattoo venäjäksi kun suomeks eli... [...] Jotenkin on vaan hauskeempaa ja tajuaa helpommin jotenki emmä tiä... (И1)

(...но потом, но фильмы же я люблю больше смотреть на русском, чем на финском то есть... [...] Как-то просто смешнее и понимаешь легче как-то не знаю...)

На наш взгляд, это может свидетельствовать как о лучшем владении русским языком, так и о связи с (русскоязычной) культурой, поскольку через язык всегда выражается и определённая культура (см. раздел 4.1.1). Иными словами, как мы указали выше (см. раздел 4.1.2), язык является фактором, соединяющим людей с одной и той же культурной идентичностью. Таким образом, хотим отметить, что предпочтение информантов 1 и 8 смотреть русскоязычные телевиденные программы может указать на общую культурную связь и понимание мира с русскоязычными. Это может быть связано, например, с общим пониманием юмора, передаваемого через русский язык.

Наряду с этим двое информантов, И5 и И7, ответили, что нет разницы, на каком языке программы – на финском или на русском. В то же время отметим, что оба иногда смотрят русские каналы по телевизору, например, русские комедии. Как у информантов 1 и 8, мы считаем, что это может быть связано с отождествлением с русской культурой. Заметим, что поскольку И5 и И6 из одной семьи, также шестой информант иногда смотрит те же самые программы. Обратимся к примерам:

(40) Ну фильмы я просто мало телевизор смотрю, вот это когда мы вечером сюда смотрим с семьёй, русские всякие фильмы [...] по-фински ну когда-то да [...] но не знаю, но с друзьями когда мы что-то посмотрим. (И5)

(41) Se [...] no mulle on ihan sama, onko venäjän- tai suomenkielinen. (И7)
(*Это [...] ну мне это всё равно, на русском ли это или на финском языке.*)

Как мы уже сказали, остальные информанты, т.е. 2, 3 и 4, все смотрят фильмы и телевизионные программы на обоих языках. Только И4, может быть, чаще всего смотрит детские телевизионные программы на финском языке.

Как было отмечено выше, двуязычный человек редко владеет двумя языками на одинаковом уровне, а обычно один из языков является доминирующим (Протасова 2004, 27). Это связано с тем, что человек использует один из языков более часто. Итак, некоторые из выше представленных ответов также свидетельствуют об уровне владения языками. Кроме того, мы спрашивали у всех информантов, какой язык по их собственному мнению, они знают лучше. Следовательно, на основе ответов, информантов можно разделить на две группы: тех, которые знают оба языка на одинаковом уровне и тех, которые знают финский лучше. В первую группу входят двое информантов (И6 и И8) и во вторую – все остальные (И1-И5 и И7). Например, И8 ответила так:

(42) Suomea ja venäjää. [...] Mä vaan osaan niitä kahta. [...] Yhtä hyvin. (И8)
(*Финский и русский. [...] Я только знаю эти два. [...] На одинаковом уровне.*)

Мы включали И6 также в первую группу, так как она не могла указать, какой язык она знает лучше. Вторая группа представляет собой доминантный билингвизм (Филин 1972, 24 цит. по Чиршева 2012, 47). Трое информантов (И1, И4 и И5), однако, отметили, что владение финским языком у них только немного лучше, чем русским. Мы считаем, что это говорит об их желании, с одной стороны, идентифицировать себя как носителей обоих языков. Подтвердим нашу точку зрения следующими примерами:

(43) По-фински (*знаю лучше*), но я говорю по-русски тоже. (И4)

(44) Ну, может быть чуть-чуть лучше финский. [...] Потому что я больше просто разговариваю на финском. (И5)

Кроме того, как можно видеть из примера И5, заметим, что лучшее владение финским языком является следствием того, что финский язык используется чаще. Трое остальных информантов второй группы, т.е. 2, 3 и 7, яснее считали финский доминирующим языком. Их ответы также подтверждают, что финский употребляется чаще и, следовательно, словарный запас финского языка лучше. Например, И3 и И7 комментировали так:

(45) Хммм [...] Финский. [...] Но я знаю много слов по-фински. (И3)

(46) Suomee. [...] No, kun on kai ei oo ees enää kelle mää puhuisin venäjää, nii [...]
no ei kukaan kaverikaa ymmärtäis mua. (И7)
(Финский [...] Ну, потому что есть наверное уже нет никого с кем
разговаривать по-русски, то [...] ну никто из друзей не понял бы меня.)

Отметим, что доминирующий по степени владения язык может указать на более сильную (языковую) идентификацию человека, как у третьего информанта, считающей себя больше всего финкой. Однако, это не обязательно является единичным фактором, определяющим языковую идентичность как, например, у второго информанта. Она же владеет финским языком лучше, но считает себя, всё-таки, русской.

6.3.4 Идентифицирование с языками

Кроме выше анализированных тем, мы задавали информантам ряд вопросов, целью которых было также узнать их принадлежность к определённой языковой группе и, следовательно, установить языковую идентичность каждого ребёнка. Таким образом, далее рассматриваем, например, ответы на вопросы «какой язык тебе ближе?», «на каком языке ты обычно говоришь с людьми, которые знают как финский, так и русский?», «на каком языке ты любишь рассказывать о важных для себя вещах?» и «кем ты считаешь себя?».

На основе ответов на вопрос, «какой язык они считают ближе», информантов можно разделить следующим образом: четверо информантов (И2, И3, И4 и И7) считали русский язык ближе; трое (И1, И6 и И8) ответили, что финский язык; и только И5 считал оба близкими. Общим для первой группы является то, что они не могли объяснить, почему русский язык им ближе. Например, И7 ответил так:

(47) *Läheisempi? Ehkä venäjä. [...] Mä en osaa kyllä selittää. (И7)*
(Ближе? Наверное русский. [...] Я не могу объяснить.)

Следует отметить, что все информанты первой группы (2, 3, 4 и 7) владеют финским языком лучше, чем русским (см. раздел 6.3.1). Следовательно, мы согласны с Вайнрайхом (1972), что первый язык (т.е. русский) становился более слабым, из-за того, что финский язык употребляется постоянно. Итак заметим, что предыдущий пример может свидетельствовать об идентифицировании с первым или материнским языком (см. раздел 3.2). Кроме того, Вайнрайх (1972) также отмечает, что, например, иммигранты могут иметь сильнее эмоциональную связь с первым языком, хотя они владеют вторым языком лучше. Мы считаем, что это в какой-то мере связано с (языковой) идентичностью данных информантов, потому что как утверждает Маркосян (2004, 12), язык, на котором человек начал говорить, влияет на его языковую идентичность. Также согласно Ясинской-Лахти (2000), родной язык человека является центральным фактором его языковой идентичности (см. раздел 4.1.1).

Ответы информантов второй группы (И1, И6 и И8), в свою очередь, свидетельствуют, например, о том, что язык образования начинает считаться ими родным языком (Romaine 1995, 22). Таким образом, может быть, данные информанты по какой-то степени идентифицируют себя также с языком окружения, т.е. финским языком. Как мы указали выше (см. раздел 3.2), это может быть связано с тем, что они хотят быть идентифицированными с языковой и этнической группой окружения. Подтвердим нашу точку зрения следующим примером:

(48) *Mmmmm [...] varmaan suomi. [...] Koska mä [...] mä äiti sunnyt- sunnut- eiku ro-родила меня (...) здесь. (И8)*
(Ммммм [...] наверно финский. [...] Потому что я [...] я мама родыл- родил- не родила меня (...) здесь.)

Иными словами, заметим, что идентифицирование с языком может быть связано также с местом рождения и гражданством в том числе и с национальностью. Отметим, однако, что у первого информанта как финское, так и российское гражданство и она соответственно считает себя носителем обоих языков.

Что касается последнего информанта (И5), то отметим, что человеку-билингву иногда трудно разделить «родные языки» (см., напр., Протасова 2004, 14), и, следовательно, совсем возможным является идентифицирование с двумя языками и языковыми группами (см. раздел 4.1.1) – как у информантов, считающих себя двуязычными. Иными словами, И5 не может сказать, какой язык ближе, так как он считает оба одинаково близкими. Итак, по нашему мнению, важно рассматривать вопрос о родном языке, поскольку он играет значительную роль при формировании языковой идентичности (Iskanius 2006, 187).

На основе ответов на вопрос, «*на каком языке ты обычно говоришь с людьми, которые знают как финский, так и русский?*», наших информантов можно разделить на две группы: половина информантов, т.е. И2, И3, И6 и И8, обычно используют русский язык, а половина – финский. Выбор русского языка в общении объясняется, например, привычкой говорить на русском языке с теми, которые знают оба языка. Подтвердим это следующим примером:

(49) Наверно на русском. [...] Не знаю. Потому, что он знает хорошо русский. [...] Но всё равно на русском, потому что я я [...] на уже уже привыкла разговаривать на русском с ними. (И3)

Остальные информанты (И1, И4, И5 и И7), в свою очередь, обычно говорили бы на финском языке с двуязычными людьми. Причинами для этого назывались, в частности, финское окружение (И5) и лучшее владение финским языком (И7). Приведём теперь примеры:

(50) На финском. [...] Но просто всё по-фински (...) (И5)

(51) No, suomen kielellä. [...] No, helpompi puhua, nii on se aina. (И7)
(Ну, по-фински. [...] Ну, легче говорить, то это всегда.)

Хотим, однако, отметить, что некоторые информанты, такие, как, например, И1, И2 и И6, используют оба языка, в зависимости от ситуации и человека, с которым они общаются. Другими словами, они выбирают тот язык, на котором они могут лучше выразить себя или используют тот язык, на котором к ним обращаются. Заметим, что второй вариант, на самом деле, соответствует принципу «один человек – один язык» (см. раздел 3.1). Например, информанты 1 и 2 комментировали так:

(52) Suomeks. [...] Emmä tiää [...] no siis riippuu vähä, mitä mä pyydän, esim. jos mä pyytäisin kumin tai jotain, nii varmaan venäjäks. Mutta jos mä pyytäisin jotain sellasta, mitä mä en osaa suomentaa (=kääntää venäjäksi) tai jotai, sitte varmaan [...] emmä tiää. [...] Tai mä en tiää, miten se sanotaan venäjäks, sitte mä tai sit mä sanoisin [...] öö [...] jotai puoliks venäjäks puoliks suomeks, jos mä en tiää esim. mitä se tarkoittaa venäjäks tai jotai. (И1)

(По-фински. [...] Не знаю [...] ну то есть в зависимости от того, что я прошу, например, если я спросила бы ластик или что-то, то наверно по-русски. Но если я спрошу что-то такого, что я не могу переводить или что-то, потом наверно [...] не знаю. [...] Или я не знаю, как это будет по-русски, потом я или тогда я сказала бы [...] ээ [...] половина по-русски, половино по-фински, если я знаю, например, что это значит по-русски или что-то.)

(53) По, ну по-русски [...] ну если я не знаю, как это по, ну, по-русски говорят, то я по, ну, по-фински это слово говорю. [...] Ну ну vaikka (=например) е-если я не знаю, если я это, если я есть у меня (...) vaikka (=например) слова цветочик, то то я это по-фински сказала бы. (И2)

Кроме того, отметим, что данный метод используется нашими информантами вообще в сообщении с людьми. Таким образом, ответы на вопрос, «на каком языке ты любишь рассказывать о важных для себя вещах?», варьировались в зависимости от ситуации и человека. Большинство информантов обычно рассказывают родителям (маме) о важных для себя вещах на русском языке. Важно, однако, подчеркнуть, что двое информанта (И1 и И7) выражали своё предпочтение использовать финский язык со своей русскоязычной мамой, говоря, например, о своем хобби. Обратимся к примерам:

(54) Mut mieluiten äidille mä oisin puhunu ve-suomeks. (И1)
(Ну, предпочтительно маме я говорила бы рус-по-фински.)

(55) Suomen kielellä. [...] No, helpompi selittää. (И7)
(По-фински. [...] Ну, легче объяснить.)

Отметим также, что оба информанта, может быть, хотели бы выражать свои чувства по-фински. Например, первый информант комментировала так:

(56) Esim. joskus jos jos toi joku tyyppi mua ärsyttää, ja sitte mä (---) siis se on nii oikeesti idiootti tai tollasta, et mä vihaan sitä, nii emmä tiää, nii mä ehkä sanoisin sen suomeks. Riippuu vähän mikä tyyppi [...] emmä tiää [...] miten onnistuis, siis niinku jos mä yhtäkkiä sanon sen suomeks, sitten mä sanon sen suomeks niinku emmä tiää, miten mä sanoisin sen... (И1)

(Например, иногда если если этот кто-то раздражает меня, и потом я (---) то есть он так действительно идиот или что-то такое, что я его ненавижу, то не знаю, то я наверно сказала бы это по-фински. Зависит немного от человека [...] не знаю [...] как получилось бы, то есть как бы если я вдруг скажу это по-фински, потом я скажу это по-фински, как бы не знаю, как я это сказала бы...)

Наряду с этим хотим отметить, что И1, считающая себя всё-таки двуязычной, рассказывала, что ей больше нравится быть со своими финноязычными друзьями. Она объяснила, что это, в частности, следствие языка. Приведём пример:

(57) No joskus niille on vaikeeta jotkut ei tajua esim. suomee, nii joskus venäjäks pitää jutella sitte ei tajuakaan, ei osaa sanoa jotain venäjäks, nii jou- ja osaa sanoa suomeks, mut ei pysty, koska ne ei tajua. (И1)
(Ну иногда им трудно некоторые не понимают, например, финский, то иногда по-русски надо говорить потом не понимаешь, не можешь сказать что-то по-русски, то над- и знаешь как сказать по-фински, но не можешь, потому что они не понимают.)

Мы считаем, что это может быть, с одной стороны, связано с групповой идентичностью (Sachdev, Bourhis 1990, 216), поскольку, как мы отметили выше (см. раздел 3.2), особенно дети (иммигранты) могут хотеть идентифицировать себя с языковой и этнической группой большинства. Это может также говорить об увеличении влияния друзей на идентичность ребёнка в определённом возрасте (И1 11 лет). Следовательно, кажется, что, например, И1 и И7 по своей групповой (социальной) идентичности отождествляются с финноязычными (друзьями). Следует, однако, подчеркнуть, что это не обязательно свидетельствует об идентифицировании человека только с одним языком, а скорее всего может указать на разные контексты проявления двух языковых идентичностей – такие, как круг друзей и семья.

6.4 Установки к финскому и русскому языкам

В этом разделе рассматриваем вопросы, касающиеся установки к языку. Следует отметить, что установка человека к какому-либо языку является одной из окружающих факторов, влияющих на формирование языковой идентичности человека (см., напр., Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000). Как было сказано выше (см. раздел 4.2), например, положительная установка к одному из языков может свидетельствовать о соответствующей языковой идентичности.

Наряду с этим хотим отметить, что престижность языков играет значительную роль особенно в развитии двуязычия детей (Чиршева 2012, 69). Заметим, что если

в обществе один из языков не оценивается положительно, это может влиять и на языковую идентичность детей-билингвов (см. раздел 3.1). Как было указано в разделе 2.2, например, русскоязычная молодёжь в Финляндии, не владеющая финским языком на достаточном уровне, может сталкиваться с трудностями при интеграции в финское общество. Поскольку интеграция в окружающую среду является важной особенно для детей, важно учитывать и установку общества к русскому языку и русскоязычному населению. Иными словами, дети обычно хотят идентифицировать себя с большинством, особенно если их родной (второй) язык не почитается (см. раздел 3.2).

Таким образом, рассматриваем подробнее следующие вопросы, связанные с установкой к языку: *«как ты думаешь, финский/русский язык важный или неважный?»*, *«как ты думаешь, финский/русский язык легкий или трудный?»* и *«тебе нравится изучать финский/русский язык в школе?»*.

Предположительно отметим, что все информанты считали оба языка важными. Подчеркнём, однако, что нам не получилось спросить этот вопрос у И2, поскольку она устала во время интервью. По крайней мере, ответы остальных информантов можно разделить по двум основным причинам: во-первых, интеграция в финское окружение, и во-вторых, – общение с людьми. Отметим, что только И8 не могла объяснить свой ответ, но при другом вопросе она сказала, что русский и финский языки ей нужны, чтобы общаться с родителями. Таким образом, четверо информантов, т.е. 1, 5, 6 и 7, объяснили, что финский язык важный, в частности, из-за места жительства. Например, И1 и И6 комментировали так:

(58) No, esimerkiks kun mä asun Suomessa, nii mun pitää esim. tietää sitä suomea [...] aika hyvinkin. Esim. mä menen kauppaan ja en osaa sanoa mitään, nii [...] tai jonnekin esim. eksyn, nii miten mä sitten puhun niille, jos ei osaa enkkuakaan hyvin... (И1)

(Ну, например, когда я живу в Финляндии, то мне надо, например, знать этот финский [...] довольно хорошо. Например, я пойду в магазин и не могу сказать ничего, то [...] или куда-то, например, потеряюсь, то как я потом говорю с ними, если не знают даже английский хорошо...)

(59) Надо же говорить по-фински в садике. (И6)

Мы считаем, что выше приведённые примеры соответствуют теории Бэйкера об инструментальной установке к языку (Baker 1992, 32). Другими словами, финский

язык является центральным для жизни в данной стране, например, что касается обучения. Кроме того, мы получили похожие ответы, например, спрашивая для чего нужен русский язык. Отметим, например, что И1 и И5 считали владение русским языком полезным для будущего, и они ответили так:

(60) Hyötyä. Jos esim. mä oon jossain töissä, niin siellä on joku venäläinen, nii sille voi esim. puhua töissä ja emmä tiä ja joku työ, missä pitää kääntää esim. joku sanoo jotain suomeks ja mun pitää kääntää venäjäks se jollekin, ku se on niinku työn lomassa ni, emmä tiä jos mä meenki johonkin tollaseen tämäntyyppiseen työhön, ni. [...] Ja mieluiten mä osaan monta kieltä, kun en yhtään, vaan suomea esim. tai vaa venäjää. (И1)

(Польза. Например, если я где-то работаю, то там есть кто-то русский, то с ним можно, например, разговаривать на работе и я не знаю и какая-то работа, где надо переводить, например, кто-то скажет что-то по-фински и мне надо переводить это на русский кому-то, когда это как бы на работе то, не знаю, если я пойду на такую работу, то. [...] И предпочтительно я владею многими языками, чем не одним, только финским, например, или только русским.)

(61) Но если что-то буду когда будет в будущей там работать может пригодиться русский. (И5)

Как отмечает Гэррет (Garret 2010, 22), в частности, социальное окружение и средства массовой информации (СМИ) влияют на установку человека к языкам. Отметим, что в настоящее время в СМИ, с одной стороны, подчеркивается, что в Финляндии больше и больше нуждаются во владении русским языком (YLE 2013). Итак, по нашему мнению, такая инструментальная установка особенно к русскому языку является следствием, например, роста роли русскоязычных в Финляндии (см. главу 2).

Кроме того, отметим, что большинство информантов упоминали, что, например, русский язык нужен для общения с близкими людьми. Иными словами, русский язык является по их мнению важным, чтобы они могли бы общаться со своей семьёй и родственниками, а финский – в общении с друзьями в школе. Рассмотрим теперь примеры:

(62) Но без него *(финского языка)* бы я не умела бы разговаривать в школе [...] и с друзьями общаться. (И3)

(63) Все друзья финны и говорят по-фински и поэтому... (И5)

(64) No [...] no millä kielellä mä puhun sit mummun kanssa. (И7)
(Ну [...] ну, на каком языке я потом говорю с бабушкой.)

На наш взгляд, данные примеры связаны, в частности, с интегративной установкой к языку. Под этим имеется в виду идентификация человека с определённым языком. (Baker 1992, 32.) Таким образом, мы полагаем, что, может быть, значение русского/финского языка связано с желанием информантов отождествляться с языком, являющимся родным для близкого им человека. Это, по нашему, свидетельствует скорее всего о положительной установке как к финскому, так и к русскому языкам.

Наряду с этим мы также спрашивали у информантов, считают ли они оба языка лёгкими или трудными. Можно сказать, что финский считался лёгким всеми информантами, но И7 упоминал, что в начале он сталкивался с трудностями при изучении финского языка. Хотим отметить, что данный информант был единственным, кто не родился в Финляндии, и начал говорить по-фински около в 3 года после своего переезда в страну. Следует также подчеркнуть, что И1 изучает финский язык как родной, но она также изучает финский язык как второй язык раз в неделю. Проанализируем теперь примеры:

(65) No, helppoa, äikässä on tuhat sellasta sanaa, mitä mä en tiää, että [...] suomeks jotkut esim. vanhanaikaiset, mitä enne käytettiin [...] nii sellasia esim. sanoja... (И1)

(Ну, легко, в финском языке есть тысяч таких слов, которые я не знаю, что [...] по-фински, например, некоторые старые, которые использовались прежде, [...] то такие, например, слова...)

(66) Но мне ainaki (=лишь) финский легче, чем русский. (И2)

(67) Я уже знаю финский хорошо. В садике и гимнастике говорю по-фински. Могу разговаривать по-фински. (И6)

(68) No [...] alussa, ku [...] sitä piti opetella, nii se oli tuntu sillee tosi vaikeelta, mut nyt se tuntu ihan helpolta. (И7)

(Ну [...] в начале, когда [...] надо было изучать его, то это было как бы очень трудно, но сейчас это совсем легко.)

Как мы видим, хотя И1 считает финский язык лёгким, у неё иногда проявляются также трудности с языком. Отметим, что, как было сказано выше (см. главу 3), даже одноязычный человек не всегда владеет своим родным языком в совершенстве. С другой стороны, например, из ответа шестого информанта (И6) заметим, что лёгкость финского языка разумеется связана с хорошим владением этим языком. Кроме того, важно подчеркнуть, что языковые установки меняются в течение жизни, и на это влияют, например, пол, возраст и культурные контексты

(Baker 1992, 69). Мы считаем, что это касается седьмого информанта (И7), поскольку он в начале не владел финским языком хорошо и считал его трудным, но с возрастом его установка изменилась. Итак, как отмечает Бэйкер (там же), владение языком влияет на установку человека к данному языку.

С другой стороны, некоторые информанты считали русский лёгким языком, а некоторые – трудным. Отметим, однако, что И1 прямо не ответила на этот вопрос, но на основе других её ответов, можно заключить, что она считает русский лёгким языком. Например, она объяснила, что она постоянно использует русский язык и может автоматически переходить с одного языка на другой. Заметим, между прочим, что это соответствует также определению Хассинен о двуязычии, при котором подчёркивается способность человека, в частности, думать на двух языках и автоматически переходить с одного языка на другой (Hassinen 2002, 21). Например, И1 комментировала так:

- (69) Emmä ainakaan usko, että mä unohan sen, siis ku jos mä koko ajan puhun kotona venäjää, venäjänkiellellekin meen siellä enemmän... [...] Niin, automaattisesti, joskus jos mää esim. kaverin kaa kävelen jossai, nii automaattisesti tulee jotain suomeks, ku mun pitää puhua vaikka venäjäks [...] tai jotenki toisinpäin. Esim. mu-mun pitää sanoa jotain venäjäks mun kaverille, siis suomeks mun kaverille, mut mä sanonki vahingos venäjäks... (И1)
(Ну я не думаю, что я забуду это, потому что если я всё время дома говорю по-русски, пойду туда на русский язык больше... [...] Да, автоматически, иногда если я, например, хожу с другом где-то, то автоматически скажу что-то по-фински, когда мне надо говорить, например, по-русски [...] или как-то наоборот. Например, мн-мне надо сказать что-то по-русски моему другу, то есть по-фински моему другу, а я случайно скажу по-русски...)

Кроме того, трое информантов (И4, И6 и И8) считали русский язык лёгким. Третий информант (И3), в свою очередь, считала литовский самым трудным, финский лёгким, а русский нормальным. Можно отметить, что это связано с постоянным использованием русского языка у данных информантов. Например, И6 ответила так:

- (70) Просто я разговариваю всё время [...] с мамой или с папой по-русски. (И6)

Как было указано выше (см. раздел 4.1.1), владение языком связано с его употреблением. Итак, подтверждается, что язык, который человек использует наиболее часто в своей повседневной жизни, имеет влияние на его языковую идентичность. Иными словами, заметим, что хорошее владение информантами

русским языком может свидетельствовать об их положительной установке к этому языку.

Однако, среди информантов можно найти трёх (И2, И5 и И7), считающихся русский язык трудным. Следует учитывать, что у И5 и И7 русский являлся первым языком, и у И2 одним из первых языков (см. таблицу 2а и 2б). Обратимся теперь к примерам:

(71) Но по сложнее, да. Просто там [...] больше букв всякие, слов больше [...] больше всяких правил [...] поэтому. (И5)

(72) Vaikeeta. [...] Siinä on niin monta [...] sellasta [...] no siinä kirjoittamisessa on sellasia kohtia, että [...] öö [...] vähän niinku [...] no [...] no se kirjoittaminen on ehkä siinä vaikeinta [...] no puhuminenkin on aika [...] ku alussa oli ainaki vaikeeta, ku [...] piti opetella näitä siis nää [...] kaheksan ässää, niitä oli kyllä alussa aika vaikeeta sanoa ja [...] sit siinä kirjoittamisessa on vähä niinku [...] mä en osaa selittää, mut se on tosi vaikeeta [...] siis kirjoittaminen. (И7)

(Трудный. [...] Там так много [...] таких [...] ну в письме есть такие, что [...] ээ [...] как бы [...] ну [...] ну писать это наверно самое трудное [...] ну говорить тоже немного [...] когда в начале было трудно, когда [...] надо было выучить эти то есть эти [...] восемь буквы «с», в начале это было трудно сказать и [...] потом в письме как бы [...] я не могу объяснить, но это очень трудно [...] то есть писать.)

Общим для И5 и И7 в этом случае является то, что оба считают, например, русскую грамматику сложной. Важно отметить, что нехорошее владение каким-либо языком может влиять на мотивацию человека и его установку к данному языку. Однако, второй информант (И2) ответила, что хотя она считает русский трудным языком, она всё-таки хочет использовать русский в общении со своей мамой. Итак, отметим, что владение языком не однозначно свидетельствует об отрицательной установке человека к какому-либо языку.

Чтобы сделать выводы об установке информантов к данным языкам, рассматриваем также, как они относятся к изучению каждого из языков. Хотим подчеркнуть, что два информанта (И2 и И6), ещё не ходят в школу, и поэтому они не изучают финский так, как другие информанты. И6, однако, ходит в кружок русского языка. Итак, половине информантов, т.е. И1, И3, И4 и И8, нравится изучать оба языка, но, например, И4 и И8 (оба 7 лет) любят больше изучать финский язык. Мы считаем, что это может быть из-за того, что они умеют лучше писать и читать на финском, чем на русском языке. Например, И4 ответил так на вопрос о том, какой язык он любит больше изучать, русский или финский:

(73) Äidink—нет это aarinen (=азбука). [...] Но там так [...] смешно читать [...] когда-то Паула когда-то идёт, когда-то... (И4)

С другой стороны, два информанта (И5 и И7) ответили, что им не очень нравится изучать ни финский, ни русский язык. Оба отметили, что это, в частности потому, что изучение грамматики не интересно. Приведём пример:

(74) Не знаю, я уже много просто знаю, мало уже чего изучать. [...] Но как ну не знаю...[...] Просто правила только всякие учить [...] не очень интересно. (И5)

Седьмой информант представляет для нас особенный случай, поскольку он, на самом деле, перестал изучать русский язык несколько лет назад. Несмотря на это, языком, зарегистрированным у него как родной и в школе, является русский. И7 объяснил, что он не интересуется изучением русского языка. Подтвердим наше мнение примером:

(75) No [...] nooo, [...] sillon, kun [...] no se lähti siitä, kun mä en halunnu ja muuten, ku mulla ei ollu niinku aikaa, ku oli nii hirveesti harkkoja. [...] Se oli nii tylsää, ku [...] yli kaks tuntii piti [...] opiskella venäjää, sillee aika tylsää. (И7)
(Ну [...] нууу, [...] тогда, когда [...] ну это началось, когда я не хотел и вообще, потому что у меня не было как бы время, потому что были так много тренировок. [...] Это было так скучно, когда [...] больше чем два часа надо было [...] изучать русский, так немного скучно.)

С нашей точки зрения, это может быть связано либо с аффективной, либо конативной установкой к языку (см. раздел 4.2). Иными словами, заметим, что поскольку данный информант не очень положительно относится к изучению русского языка, это могло влиять и на его поведение перестать изучать этот язык.

Как уже было сказано выше (там же), отметим, что владение каким-либо языком также связано с установкой человека к данному языку. Следовательно, если у человека негативная установка к языку, также мотивация сохранить этот язык падает. По нашему мнению, это может касаться седьмого информанта (И7), поскольку, он сам отметил, что его владение русским языком ухудшалось вследствие того, что он перестал изучать русский. Например, он комментировал так:

(76) ...ku mä en oo pitkään aikaan käyny venäjän tunneilla, nii on se venäjän taito on vähä [...] ei oo enää nii hyvä, ku oli kaks vuotta sitte. [...] No, no, vähä helpompi

puhua (*suomeksi*) ja [...] niinku [...] ku välillä nää [...] jotkut venäjän sanat unohtuu. (И7)

(...потому что я долго уже не хожу в русский класс, то владение русским языком немного [...] не так хорошее, как было лет два тому назад. [...] Ну, ну, немного легче говорить (по-фински) и [...] как бы [...] когда иногда вот эти [...] некоторые русские слова забываю.)

Кроме того, следует учитывать другие факторы, которые могут влиять на установку к языку, такие, как, например, возраст, тип школы и популярная культура (Baker 1992, 69). Таким образом, мы считаем, что поскольку И5 (13 лет) и И7 (12 лет) уже в подростковом возрасте, в частности, друзья и школа начинают больше и больше влиять на их языковую установку (см. раздел 4.2). Как считает Бэйкер (Baker 2001, 130), отношение общества и престижность языков также играют роль особенно в установке молодёжи к определённому языку. Важно, однако, подчеркнуть, что хотя И7 не любит изучать русский язык, он всё-таки считает владение многими языками полезным. Мы думаем, что это связано с положительной установкой окружения к многоязычию. Например, он сказал так:

(77) No, emmä tiää [...] se on vaikeeta sanoa, mutta [...] mitä mitä enemmän kieliä tietää, nii sen parempi. (И7)

(Ну, не знаю [...] это трудно сказать, но [...] чем чем больше языков знаешь, тем лучше.)

Таким образом, мы приходим к заключению, что все информанты довольно положительно относятся к финскому языку. Мы считаем, что это скорее всего вследствие финноязычного окружения, общества и обучения, поскольку особенно дети быстро понимают уровень престижности какого-либо языка (см. раздел 4.2 и 3.1). Кроме того, следует и не забывать роль семьи и родителей в формировании языковой установки детей.

Что касается установки к русскому языку, среди информантов можно видеть связь между хорошим владением и мотивацией изучать русский язык. И так можно отметить, что по крайней мере И1, И3, И4, И6 и И8 считали русский язык лёгким, а трое остальные (И2, И5 и И7), в свою очередь – трудным языком. Кроме того, И5 и И7 изучение языков не очень нравилось. Следует подчеркнуть, что хотя И2 считает русский язык трудным, ей нравится русский язык, и поэтому её установка к русскому и финскому языку довольно положительная. С нашей точки зрения, И5 и И7, однако, немного отличаются от других информантов по поводу их установки к русскому языку. Хотя оба считают русский язык важным, они не

интересуются изучением этого языка. Это может быть связано с возрастом, как мы уже упоминали выше. Хотим также отметить, что общим для И5 и И7 является ещё то, что у них мало русскоязычных друзей. Как отмечает Бэйкер (Baker 2007, 14), это может также влиять на их языковую установку.

6.5 Выводы

Перейдём теперь к рассмотрению выводов о языковой идентичности информантов. Итак, в данном разделе представляем факторы, влияющие на формирование языковой идентичности детей-билингвов на основании выше приведённого анализа. Рассматриваем также, в какой мере самоопределение идентичности наших информантов соответствует классификации Исканиус (Iskanius 2006).

Согласно самоопределением информантов отметим, что двое (И3 и И5) считали себя больше всего финнами, двое – русскими (И2 и И8), трое – обоими (И1, И4, И6), а один (И7) – наполовину русским и наполовину азербайджанцем. Из наших наблюдений можно сделать следующие выводы. Поскольку все информанты используют два (или больше) языка в своей повседневной жизни, они являются двуязычными согласно определениям билингвизма по функции (см., напр., раздел 3.1). Отметим, однако, что степень владения языками варьируется, и у большинства информантов финский является доминирующим языком. Мы считаем, что под языковой идентичностью понимается скорее всего идентифицирование человека с какой-либо языковой группой. Иными словами, человек может также отождествляться с языком, не являющимся для него родным (Маркосян 2004, 13).

Хотим отметить, что на формирование языковой идентичности влияют разные факторы, такие, как, например, употребляемость языка, степень владения языком, первый язык человека и язык, который человек считает своим родным, и установка к языку (см., напр., Маркосян 2004, 12; Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000). Важную роль при этом играет также семья (см., напр., Protassova 2008).

Однако мы приходим к заключению, что самоопределение информантов не обязательно соответствует всем выше приведённым признакам. Отметим, что у некоторых информантов идентификация с языком или языковой группой, кажется, связана скорее всего с эмоциональными причинами.

Итак, во-первых, представляем общие черты и особенности тех, которые определяли себя «финнами» – т.е. И3 (девочка, 7 лет) и И5 (мальчик, 13 лет). Отметим, что поскольку употребление языка влияет на групповую идентичность и наоборот (Sachdev, Bourhis 1990, 216), те, у которых больше всего финноязычное окружение, склонны также идентифицировать себя с этим языком. С нашей точки зрения, это касается особенно данных информантов, так как язык обучения имеет значительное влияние на самоидентификацию детей (см. раздел 4.1.1). Как уже было сказано выше (см. раздел 3.2), дети (иммигранты) обычно предпочитают идентифицировать себя с большинством. Иными словами, финноязычный круг друзей, в большей степени, влияет на формирование финноязычной идентичности особенно детей подросткового возраста (И5). Также место рождения может играть роль в самоидентификации человека.

Согласно классификации Исканиус (2006), учащиеся, которые включались в группу *«позитивно относящиеся к финскости»* использовали финский язык чаще, чем русский, говорили дома на обоих языках и относились к русскому языку нейтрально. Итак можно отметить, например, что самыми лучшими друзьями у наших информантов являются именно финноязычные, хотя у третьего информанта также некоторые русскоязычные друзья вне школы. С другой стороны, у И5 почти нет русскоязычных друзей. Заметим, что оба информанта обычно используют русский дома с семьёй (И3 также иногда литовский), но знают финский лучше. Несмотря на то, что оба считают себя скорее всего финнами, они отличаются по нескольким критериям. Во-первых, можно отметить, что И3 считает русский язык ближе, а пятый информант, в свою очередь, считает оба близкими. Кроме того, И3, по нашему, довольно положительно относится к обоим языкам, а И5 – более нейтрально особенно к русскому языку, в частности, потому что он не интересуется изучением этого языка. Третий и пятый информанты отличаются также тем, что И3 обычно использует русский язык с двуязычными людьми, а И5 – финский.

Подведём итоги сказанному. С нашей точки зрения, самоидентификация данных информантов связана, в частности, с окружением. Как отмечает Чиршева (2012, 184), человек может определять и свой родной язык в соответствии с языком окружающего общества. Таким образом, они, может быть, хотя бы идентифицированы с языковой (и этнической) группой большинства, т.е. как финноязычные, живущие в Финляндии (см. раздел 3.2). Как было указано выше (там же), поскольку идентификация человека может измениться в течение времени. Отметим, что отождествление с финноязычным окружением у данных информантов может быть стало сильнее после начала школы (см. раздел 4.1.1). Это подтверждается тем фактом, что идентичность также формируется через наши представления о том, как другие видят нас (см. раздел 4.1). Следовательно, самоопределение информантов 3 и 5 может быть вызвано определением других, считающих их финноязычными. В данном случае отметим, что владение языком ещё укрепляет языковую идентичность, поскольку финский является для обоих доминирующим языком.

Важно, однако, подчеркнуть, что поскольку русский является для обоих языком семьи и они используют русский ежедневно, например, общаясь с русскоязычными людьми, не исключается возможность информантов иметь две языковые идентичности, проявляющиеся в разных контекстах. Как утверждает Холл (Hall 1999, 23), у человека обычно много разных идентичностей, которые могут даже противоречить друг другу. Например, по своей культурной идентичности данные информанты могут в некоторых ситуациях идентифицировать себя больше с русскоязычными (см. раздел 4.1.2). Следует также упомянуть, что на выбор языковой идентичности может влиять и престижность определённого языка (см. раздел 4.1.1). Итак, отметим, что сильнее финноязычная языковая идентичность И3 и И5 может быть следствием того, что они (даже неосознанно) составляют групповую идентичность из-за финноязычного окружения (см. Sachdev, Bourhis 1990, 216).

Во вторую группу мы включили также двух информантов – И2 (девочка, 6 лет) и И8 (девочка, 7 лет), являющихся по своему самоопределению «русскими». Общим для обоих является, во-первых, то, что они не только используют русский язык часто с родителями, но имеют регулярную связь, например, с русскоязычными родственниками или друзьями. Кроме того, оба обычно говорят

на русском языке с двуязычными людьми. С другой стороны, второй информант (И2) считает русский язык ближе, а И8 – финский. И2 знает финский язык лучше, а И8, по своему собственному мнению, владеет обоими языками на одинаковом уровне и ей нравится изучать оба языка. Если сравнивать данных информантов с классификацией Исканиус, то они не совсем соответствуют критериям группы «*русскоязычные*», хотя между ними есть и общие черты. Представители группы Исканиус идентифицировали себя русскими и использовали больше всего русский с семьёй, но с друзьями также финский. Они относились очень положительно к русскому языку, а к финскому – нейтрально. Основная разница, по нашему мнению, заключается в том, что у Исканиус они считали русский своим единственным родным языком и не считали финский язык близким. Отметим, что это не касается наших информантов, поскольку, данные информанты относятся положительно также к финскому языку, хотя И2 считает русский язык труднее, чем финский, и оба используют чаще всего финский при чтении и письме. Самые лучшие друзья у обоих также финны.

Подводя итоги сказанному, отметим, что, по нашему, второй информант (И2) немного сильнее идентифицирует себя с русским языком и, можно сказать, что И8 – больше с обоими языками. С нашей точки зрения, это может быть связано с возрастом, поскольку русский является материнским языком у обоих, то есть языком, осваиваемым ребёнком с рождения до 5-6 лет (Вахтин, Головкин 2004, 46). Как отмечает Чиршева (2012, 188), материнский язык играет значительную роль при речевом развитии ребёнка и вместе с языком ребёнок также усваивает определённую культуру. Итак, может быть, для данных информантов язык матери является важнейшим критерием идентификации. Хотим также отметить, что уровень владения русским языком не обязательно влияет на их языковую идентичность, соответствуя выше приведённым замечаниям (см. раздел 6.3.1) о том, что человек часто имеет аффективные связи с языком дома. Можно также отметить, что это совпадает с теорией Маркосяна (2004, 12) о том, что язык, на котором человек начинал говорить и язык, окружавший его в дошкольном возрасте влияют на формирование языковой идентичности индивида. Кроме того, мы думаем, что другие факторы, как, например, доминирующий по степени владения или употребляемости язык (там же), или язык, который они больше всего используют в письме и чтении не являются определяющими факторами языковой идентичности данных информантов. Например, И2 ведь ответила, что

она владеет финским языком лучше, но ей больше нравится русский язык. Следует, однако, упомянуть, что, на наш взгляд, у информантов 2 и 8 немного больше инпут в русском языке, чем у других информантов. Следовательно, их положительная установка к русскому языку может быть одним фактором, влияющим на их склонность к русскоязычной языковой идентичности. Важно, однако, подчеркнуть, что данные информанты в какой-то степени идентифицируют себя также с финским языком, например, из-за того, что самые близкие друзья у обоих – финны. Это только свидетельствует о том, что идентичность, на самом деле, является многозначным понятием, а она не формирует единое целое и всегда меняется (см., напр., Hall 1999, 23, 250).

Мы называли третью группу «двужычными» по своей языковой идентичности, так как они считали себя как финнами, так и русскими. В данную группу входит половина информантов, т.е. И1, И4, И6 и И7. Отметим, однако, что седьмой информант отличается от остальных по некоторым признакам и, на самом деле, его было трудно точно включить в одну из групп. Это, в частности, из-за того, что он сам не считает себя наполовину финном, а наполовину русским, и наполовину азербайджанцем. Следовательно, рассмотрим его языковую идентичность подробнее дальше. По крайней мере, можно отметить, что информанты данной группы соответствуют группе Исканиус, называющейся «двужычные». У Исканиус двужычные идентифицировали себя с обоими языками и как говорящих на обоих языках. Они также использовали оба языка почти одинаково часто; с друзьями они общались на обоих языках, и также читали на обоих языках. Отметим, что трое информантов нашей группы (И1, И4 и И6) совпадают с этими признаками в том, что все имеют как финноязычных, так и русскоязычных друзей, они читают, пишут и смотрят фильмы на обоих языках и им нравится изучать оба языка. Есть, однако, и некоторая разница между нашей группой и группой Исканиус. Первая из них заключается в том, что И1 и И6 считают финский язык ближе, а И4 – русский. Кроме того, у И1 и И4 финский является доминирующим языком по степени владения, а И6 по своему собственному мнению знает оба языка на одинаковом уровне. Отметим также, что только И1 хотела бы рассказывать о важных для себя вещах (маме) по-фински, и предпочитала быть со своими финноязычными друзьями. Мы считаем, что это может быть связано с её социальной идентичностью (Abrams, Hogg 1990, 2) и с влиянием друзей на идентичность ребёнка подросткового возраста.

Итак, хотим отметить, что у информантов 1, 4 и 6 можно в основном различать разные сферы употребления языков – дом и школа. Иными словами, по нашим наблюдениям, данные информанты используют оба языка почти одинаково часто, несмотря на то, что, например, большинство друзей являются финнами/финноязычными. Как нам кажется, это соответствует определению двуязычия по функции (см. раздел 3.1). Ссылаясь на выводы Протасовой (Protassova 2011), отметим, что именно функциональное различие языков в разных доменах способствует удачному развитию двуязычия. Следовательно, как мы отмечали выше (см., напр., разделы 3.2 и 4.1.1), возможна и идентификация с двумя языками, например, если человек считает, что у него два родных языка. На наш взгляд, это касается включенных в группу двуязычных, поскольку они определяют себя как носителей обоих языков.

Мы заметили также, что установка информантов данной группы к обоим языкам довольно положительная. Таким образом, с нашей точки зрения, статус языка (меньшинства/большинства) в общественном плане не имеет большого влияния на идентичность данных информантов (см. раздел 4.2). Отметим, что это может быть связано с увеличением роли русскоязычных в Финляндии и, следовательно, с улучшенной установкой общества к данному языковому меньшинству (см. раздел 2.2). Важно, однако, подчеркнуть, что идентифицирование с двумя языками или языковыми группами может в некоторых случаях означать разные языковые и культурные идентичности (см. раздел 4.1.2). Например, предпочтение И1 (девочка, 11 лет) быть со своими финноязычными друзьями, а смотреть фильмы на русском языке может свидетельствовать о разных контекстах проявления финской языковой и русской культурной идентичности. О разных идентичностях говорит, по нашему мнению, также то, что И4 считает русский язык ближе, а И6 – финский. Как мы упоминали выше, идентичность всегда меняется и в разном возрасте также идентифицирование человека (с языками и культурами) не становится постоянным (Hall 1999, 39). Иными словами, с возрастом данные информанты могут начинать идентифицировать себя больше с одним из этих языков и языковых групп. Итак, можно отметить, что на двуязычную языковую идентичность информантов может влиять и установка к языкам и, соответственно, основная роль семьи и обучения, являющиеся центральными факторами при формировании идентичности детей (см. раздел 4.1.1).

В заключение, обратим внимание на особенности языковой идентичности И7 (мальчик, 12 лет). Как мы уже заметили в нашем анализе, данный информант отличается от других по нескольким признакам. Например, он переехал в Финляндию в возрасте 3 года и не имеет гражданства. Итак, его было трудно включить только в одну из наших групп, в частности, из-за того, что он сам не считает себя ни финном, ни русским, не наполовину финном/русским, а наполовину русским и наполовину азербайджанцем. Кроме того, мы думаем, что его установка к русскому языку либо нейтральная, либо не очень положительная. Об этом может свидетельствовать, например, то, что он не хотел изучать русский язык, хотел бы говорить (с мамой) по-фински, обычно использует финский с двуязычными людьми и редко в связи с русскоязычными людьми. Следовательно, можно отметить, что у него по большей степени финноязычная среда и он использует финский язык чаще, чем русский. Мы заметили, что он не любит читать по-русски, считает русский язык трудным языком и редко смотрит телевизионные программы на русском. Следует, однако, подчеркнуть, что И7 считает русский язык ближе, чем финский.

При анализе языковой идентичности данного информанта отметим следующие особенности. Если сравнивать И7 с классификацией Исканиус, то отметим, что по своей языковой идентичности он, с одной стороны, ближе к группе *«позитивно относящиеся к финскости»*. Основная разница, однако, заключается в том, что он не считает себя больше всего финном, а его самоопределение связано с национальностями своих родителей. С нашей точки зрения, это соответствует определению родного языка, согласно которому родной язык рассматривается как язык этнической идентификации (т.е. язык национальности) (Маркосян 2004, 13). Следовательно, И7 считает русский своим родным языком и ближе, чем финский, итак, также идентифицирует себя с языком, которым он не владеет в совершенстве (там же). Кроме того, по словам Чиршева (2012, 188), отметим, что язык матери играет значительную роль в развитии двуязычия ребёнка. Мы считаем, что это может объяснить его эмоциональную связь с русским языком и его принадлежность к русскоязычной языковой группе. Таким образом, его можно было включить, с другой стороны, также в группу *«русских/русскоязычных»*, поскольку это, на самом деле, совпадает с нашими замечаниями при анализе информантов 2 и 8 (вторая группа).

Однако, поскольку установка к языку влияет, например, на сохранение и разрушение языка (Baker 1992, 9), отметим, что, в частности, вследствие того, что он не интересуется изучением русского языка, владение данным языком у него начинает ухудшаться. Кроме недостаточного владения русским языком, причина тому, что финский используется им чаще, может заключаться и в установках окружения (см. раздел 4.2). Это касается особенно детей подросткового возраста. Следовательно, отметим, что со временем уменьшение в использовании русского языка может привести к ухудшению знания языка и даже к его потере, что, в свою очередь, может влиять на языковую (и культурную) идентичность человека.

Таким образом, что касается идентификации И7, отметим, что родной язык играет значительную роль при формировании его идентичности, поскольку он включает в себя, например, общую историю и культурные ценности данного языка (Iskanius 2006, 187). Важно также подчеркнуть, что культурная идентичность включает в себя как язык и общее понимание мира какого-либо народа, так и национальную культуру (см. раздел 4.1.2). Следовательно, можно отметить, что идентифицирование седьмого информанта по своей национальности с русскоязычными, может, на самом деле, подтвердить его «русскоязычную» культурную идентичность. Об этом может говорить также то, как считает Фридман (Friedman 1994, 29), что культурная идентичность человека связана с этносом.

Итак, хотим отметить, что у человека нет только одной идентичности, а много разных (Hall 1999, 23). Таким образом, обратим внимание на то, что финский является у И7 доминирующим языком как по степени владения, так и по частоте употребления. На наш взгляд, по своей языковой идентичности он, следовательно, идентифицирует себя также с финским языком. Это связано, например, с тем, что употребление языка влияет на групповую идентичность (Sachdev, Bourhis 1990, 216). Другими словами, у И7 есть в какой-то мере предпочтение определять себя как носитель финского языка. Кроме того, кажется, что данный информант относится к финскому языку немного более положительно, чем к русскому. Кроме того, согласно раньше проведённым исследованиям, выше названные факторы влияют на формирование языковой идентичности иммигрантов (см. Iskanius 2006; Jasinskaja-Lahti 2000). Отметим, однако, что это полностью не совпадает с определением языковой идентичности Ясинской-Лаhti (2000, 70-71),

рассматривающей языковую идентичность в соответствии с языком, который человек сам считает своим родным. Итак, мы приходим к заключению, что И7 идентифицирует себя с обоими языками; по употребляемости и установке с финским, и по культуре и национальности – с русским языком.

В заключение обратим ещё внимание на тот факт, что гражданство и официальный язык информантов, как нам кажется, не обязательно совпадают с их языковой идентичностью. Как мы указали выше (см. раздел 6.3.1), у тех, которые определяют себя больше всего как финнами (т.е. первая группа), на самом деле, официальный родной язык – русский, а у определяющих себя русскими (т.е. вторая группа) – это финский. Однако, у И2 изменили официальный родной язык с русского на финский из-за лучшего владения этим языком. Заметим также, что у информантов третьей группы (т.е. двуязычные) либо финское, либо русское гражданство и официальным языком у половины – финский, и у половины русский. Таким образом, отметим, что на языковую идентичность детей-билингвов скорее всего влияют другие факторы, такие как, например, эмоциональные связи, что связано с возрастом, и окружающая среда, в том числе и обучение.

7 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

7.1 Итоги исследования

В данной работе мы рассмотрели языковую идентичность детей-билингвов, говорящих на финском и русском языках. Итак, цель настоящего исследования заключалась в том, чтобы выяснить, какие факторы влияют на формирование языковой идентичности двуязычного ребёнка. Тема является актуальной, так как русскоязычные составляют самое большое языковое меньшинство в Финляндии и сегодня уже появилось новое поколение двуязычных детей, сталкивающихся с вопросами о своей языковой идентичности. Следовательно, изучение темы объясняется тем, чтобы лучше ответить на требования и нужды данной языковой группы.

Наше исследование являлось качественным и мы использовали метод case study (анализ случая). Информантами были выбраны восемь детей-билингвов в возрасте с 6 до 13, проживающих в регионе г. Ювяскюля. Сбор материала был проведен на

основе полуструктурированного интервью и при помощи задания «языковой циферблат». Мы ставили перед собой три исследовательских вопроса: 1) как формируется двуязычие ребёнка-билингва; 2) какова языковая идентичность у ребёнка-билингва; 3) какова установка у детей-билингвов к русскому и финскому языкам. Анализ интервью был проведен в соответствии с данными исследовательскими вопросами.

В результате анализа мы пришли к следующим выводам. Мы отметили, что все информанты усвоили два (или больше) языка в дошкольном возрасте и, поэтому формирование их двуязычия соответствует определению детского билингвизма, согласно которым изучение второго языка осуществляется в возрасте от 1 до 12 лет (Naugen 1956, 72). Кроме того, мы отметили, что информанты 2, 3, 4 и 8 представляли симультанное двуязычие, под которым имеется в виду усвоение двух языков с рождения (Montrul 2012, 168). И7 являлся единичным, формирование двуязычия которого можно определить сукцессивным, поскольку он усвоил финский язык после 3 лет, а все остальные – до этого возраста (там же).

Кроме того, мы выделили информантов по своему методу двуязычия в соответствии с классификацией Ромейн (Romaine 1995, 183-185). Мы отметили, что большинство информантов (И2, И4, И7 и И8) преимущественно использовали метод «один человек – один язык», означающий, что каждый родитель общается с ребёнком на своём родном языке. Также И2 входит в эту группу, хотя она общалась с родителями обычно по-русски, но всегда использовала финский язык общаясь со своим старшим братом. Трое информантов, т.е. И1, И5 и И6, использовали метод «*Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Не-доминантный язык дома без поддержки окружения). Под этим имеется в виду ситуация, где у родителей один и тот же родной язык, на котором они всегда общаются с ребёнком. Мы заметили, что, на самом деле, один информант (И3) использовала стратегию «*Double Non-Dominant Home Language Without Community Support*» (Два не-доминантных языка дома без поддержки окружения). Это означает, что родные языки родителей различаются (русский – литовский), и третий язык (финский) используется в окружении. Мы также отметили, что данные стратегии используются информантами независимо от места. Иначе говоря, как дома, так и вне дома дети обращались к людям, используя соответствующие методы.

Что касалось их идентификации, мы сгруппировали информантов в три группы в соответствии с самоопределением и, следовательно, их языковой идентичностью. Первая группа состояла из двух информантов (И3 и И5), считающих себя больше всего финнами. Вторая группа включала в себя два информанта (И2 и И8), которые считали себя русскими (русскоязычными). Все остальные информанты входили в третью группу – «двужычные» (И1, И4, И6 и И7). Последняя группа соответствует, по крайней мере, классификации Исканиус о языковой идентичности (Iskanius 2006).

Информанты первой группы имели больше всего финноязычный круг друзей. Это, по крайней мере, объясняется финноязычным обучением и окружением в школе. Оба обычно использовали русский язык дома, но владели финским языком лучше. Кроме того, мы отметили, что особенно И5 относился более нейтрально к русскому языку, не интересуясь изучением этого языка. Подводя итоги сказанному, можно отметить, что финноязычная идентичность была связана, например, со степенью владения, языком обучения и друзей, и желанием быть идентифицированным как носитель финского языка и как представитель большинства. Однако, мы заметили, что в данном случае первый язык (русский) не обязательно влиял на языковую идентичность ребёнка. Мы также полагали, что язык, зарегистрированный как родной, не совпадал с языком, который они считали своим родным. Иными словами, по нашему мнению, они больше считают язык окружения, т.е. финский, своим родным языком. Отметим, что, например, согласно исследованию Ясинской-Лаhti (Jasinskaja-Lahti 2000), языковая идентичность определяется в соответствии с языком, который человек сам считает своим родным. Важно, однако, подчеркнуть, что это не исключает возможность информантов идентифицироваться с двумя языками, но эти идентичности проявляются в разных контекстах. Например, мы отметили, что данные информанты использовали русский язык ежедневно в семье.

На наш взгляд, информанты второй группы, с другой стороны, считали себя больше всего русскими (русскоязычными) из-за эмоциональной связи с русским языком т.е. языком матери. Таким образом, идентифицирование с русским языком может быть связано с возрастом, поскольку данным информантам 6-7 лет. Мы также отметили, что они имели регулярную связь с русскоязычными людьми. Следует, однако, учитывать, что мы не нашли связь между доминирующим и

официальным родным языком и языковой идентичностью. Например, И2 владела финским языком лучше, но идентифицировала себя больше с русским языком. Наши замечания, на самом деле, совпадают, например, с теорией (Маркосян 2004, 12) о том, что первый язык и язык, окружавший человека в дошкольном возрасте влияют на формирование его языковой идентичности. Мы считаем, что это связано также с положительной установкой информантов особенно к русскому языку. С другой стороны, кажется, что в этом случае русскоязычная языковая идентичность не определяется в соответствии с языком, который является наиболее часто используемым. На самом деле информанты второй группы использовали финский язык чаще всего, в частности, при письме и чтении и самыми близкими друзьями у них являлись финны. Следовательно, можно отметить, что данные информанты не однозначно идентифицировали себя только как носителя русского языка, а также с финским языком.

Большинство информантов определились как двуязычные. Как мы упоминали выше, данная группа, по крайней мере, соответствует группе Исканиус (2006) по своей языковой идентичности. Трое информантов данной группы (И1, И4 и И6), например, использовали оба языка почти одинаково часто, относились положительно к изучению обоих языков и имели как русскоязычных, так и финноязычных друзей. В основном мы заметили, что у данных информантов разные сферы употребления русского и финского языков – дом и школа. Итак, это соответствует результатам исследования (Protassova 2011), которые предлагают, что функциональное различие языков способствует удачному развитию двуязычия. Можно отметить, что это касается и формирования двуязычной языковой идентичности. С другой стороны, как мы отметили выше (см. раздел 6.5), двуязычная языковая идентичность может означать разные черты идентичности, такие как, например, одна языковая и другая культурная идентичность. Мы считали, что об этом может свидетельствовать, например, то, что И1 (девочка, 11 лет) хотела смотреть фильмы на русском языке, а предпочитала своих финноязычных друзей. Таким образом, поскольку идентичность человека всегда меняется (Hall 1999, 39), мы полагаем, что с возрастом также «двуязычные» информанты могут начинать идентифицировать себя больше с языком окружения.

Седьмой информант (мальчик, 12 лет) представлял для нас особенный случай, так как, на самом деле, его можно было также включить как в первую, так и во вторую группу. Несмотря на то, что он не родился в Финляндии и не считал себя финном, а наполовину русским и наполовину азербайджанцем, у него скорее всего финноязычный круг друзей и он редко общался с русскоязычными людьми. Кроме того, мы отметили, что он не очень положительно относился к русскому языку, в частности, на основании того, что он не хотел изучать русский язык и считал его трудным языком. Важно, однако, подчеркнуть, что он считал русский язык ближе, чем финский. Следовательно, мы заметили, что он, может быть, эмоционально идентифицирует себя больше с русским языком, но по другим признакам с финским языком. Однако, поскольку финский являлся для него доминирующим языком по уровню владения и частоте употребления, мы полагали, что он идентифицировал себя с двумя языками: по языковой идентичности больше с финским, а по культурной идентичности – с русским языком.

Таким образом, мы приходили к заключению, что языковая идентичность индивида изменяется с возрастом. Что касается детей, то заметим, что в дошкольном возрасте и в начальной школе (в примерно 6-7 лет) идентифицирование с первым языком или языком меньшинства (т.е. русским) немного сильнее. Мы полагаем, что это объясняется, в частности, эмоциональными связями с языком матери и тем, что идентичность особенно маленьких детей формируется во взаимодействии с семьёй (см., напр., Вайнрайх 1972; Sallinen-Gimpl 1994, 40). Кроме того, поскольку семья играет важную роль при формировании функционального двуязычия, мы считаем, что идентифицирование с двумя языками (и языковыми группами) может быть сильнее у маленьких детей (см., напр., Protassova 2008). Важно, однако, учитывать другие факторы, влияющие на это, такие как, например, частота использования языка меньшинства и социальные связи родителей.

Итак, мы заметили, что в подростковом возрасте языковая идентичность начинает формироваться больше и больше в соответствии с языком окружения и обучения. Например, информанты 1, 5 и 7, которые по возрасту 11-13 лет, имели больше всего финноязычный круг друзей, использовали финский язык чаще, чем русский, и у И5 и И7 более нейтральная установка к русскому языку. Иными словами,

поскольку друзья и школа начинают играть более центральную роль в жизни подростков, также их установка к языку меньшинства может изменяться (Baker 2001, 130). Это объясняется, в частности, тем, что языковая идентичность связана с установкой к языку и возраст, в свою очередь, влияет на языковую установку (см. Baker 2007, 14; Arnberg 1987, 17). Таким образом, отметим, что изменения в установках могут приводить к разрушению или даже потере языка (Baker 1992, 9). В нашем исследовании об этом может свидетельствовать, например, И7, отметивший ухудшение в своем уровне владения русским языком вследствие прекращения изучения русского языка. Это подтверждается также тем, что И1 и И7 хотели проводить интервью на финском языке.

Итак, можно отметить, что языковая идентичность детей-билингвов формируется по разным признакам. Мы не нашли только одного фактора, влияющего на языковую идентичность всех информантов, а, на самом деле, это было связано с разными контекстами. По нашим замечаниям, гражданство и официальный родной язык не влияли на идентифицирование, так как информанты, считающие себя финнами, имели русское гражданство и официальным родным языком у них являлся русский. Наоборот, информанты, считающих себя больше всего русскими, являлись по гражданству финнами и официальный родной язык был финский. У считающихся себя двуязычными, это варьировалось. Таким образом, мы заметили, что основными факторами, влияющими на формирование языковой идентичности являлись, в частности, возраст, языковое окружение (т.е. друзья и обучение), языковые установки и частота использования языков. Следует также отметить, что, например, большинство русскоязычных молодых иммигрантов больше всего считают себя русскими и идентифицируют себя с русским языком и имеют по крайней мере русскоязычный круг друзей (см. Iskanius 2006). Следовательно, можно отметить, что наши результаты немного отличаются от этого. Мы заметили, что информанты, особенно подросткового возраста, в данном исследовании начинали больше идентифицировать себя с финноязычным окружением. Одним влияющим на это фактором может быть место рождения детей. Отметим, что большинство информантов данного исследования родились в стране миграции и поэтому являлись представителями поколения 2.0 или 2.5. (см. Rumbaut 2007).

Таким образом, поскольку окружение и друзья начинают с возрастом влиять на установку и языковую идентичность детей-билингвов, мы полагаем, что положительная установка семьи к двуязычию не обязательно будет оказывать влияние на формирование двуязычной языковой идентичности. Иными словами, если развитие культуры и языки меньшинства ценятся в обществе, больше нужно поддержки языковой идентичности детей-билингвов. Свою роль в этом играет также обучение и общество в целом.

В заключение хотим отметить, что языковая идентичность не является однозначной чертой человека, а она реализуется разным путем. Иначе говоря, двуязычный (ребёнок) может идентифицироваться с двумя языками в зависимости от контекста и ситуации. У человека может быть, например, одна языковая и другая культурная идентичность, и отметим, что это обычно касается особенно человека-билингва (см., напр., Hall 1999). Разные (языковые) идентичности человека проявляются в разных контекстах и в общении с разными людьми. Следовательно, мы не заключаем, что наши выводы о языковой идентичности информантов данного исследования были бы однозначными, а они являются только нашими представлениями о разных возможностях идентификации.

7.2 Оценка результатов исследования

При качественном исследовании центральным фактором является признание субъективности исследователя и поэтому, оценивая надёжность результатов, в центре внимания находится сам исследователь (Eskola, Suoranta 2008, 209). Таким образом, мы отметили, что наш анализ не представляет собой всеобъемлющие факты исследуемого явления, а является нашими интерпретациями о данном вопросе. Иными словами, признается многоаспектный характер языковой идентичности и то, что на понимание этой проблемы влияют разные факторы. Итак, как отмечают Туоми и Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2009, 136), в качественном исследовании следует учитывать проблему объективности исследования и, на самом деле, признается, что положение исследователя всегда

влияет на то, что и как он наблюдает результаты. Такими факторами могут быть, например, пол, возраст, религия или национальность исследователя (там же).

Результаты исследования оцениваются, в частности, в соответствии с следующими критериями: достоверность (*uskottavuus*), переносность (*siirrettävyys*), надёжность (*varmuus*) и подтверждение (*vahvistuvuus*) (там же, 210). Данные термины можно рассматриваться по-разному, но мы будем использовать определение Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008).

Согласно данным авторам, под достоверностью имеется в виду, в какой мере термины исследователя и его интерпретации соответствуют представлениям исследуемых (там же, 211). Полуструктурированные интервью в данном исследовании стремились к получению собственных мнений информантов и, кроме того, каждое интервью включало в себя те же самые темы, способствующее достоверности результатов. Как мы указали выше (см. раздел 5.3), мы попытались создать удобные условия для интервью, в частности, с помощью выбора места и задания «языковой циферблат». В начале каждого интервью мы стремились к созданию удобной атмосферы, чтобы информанты чувствовали себя комфортно и могли бы более свободно разговаривать об исследуемых темах. Следует, однако, отметить, что при интервью с детьми надо учитывать разные факторы, влияющие также на ответы информантов (см. раздел 5.1.3). Как подчеркивает Аласуутари (Alasuutari 2005, 152), на интервью между взрослым и ребёнком, по какой-то мере, всегда влияют различия в возрасте и общественном положении. Таким образом, мы заметили, что интервью не были совсем лишены наводящих вопросов в некоторых случаях. Кроме того, ответы типа «не знаю» иногда вызывали трудности при анализе и формировании интерпретации. Однако, в нашем анализе мы попытались ясно указать нашу точку зрения и, таким образом, также нашу субъективность при разных интерпретациях.

Второй частью надёжности качественного исследования является понятие переносности. По Эскола и Суоранта (Eskola, Suoranta 2008, 211), это связано с возможностью перенести получаемые результаты в другой контекст, хотя обобщения не являются возможными. Отметим, что поскольку данное исследование, на самом деле, изучало особенности языковой идентичности определённой группы двуязычных детей, его результаты невозможно перенести

из этого контекста. При анализе русско-финского двуязычия следует учитывать, в частности, особенные исторические и социальные факторы, которые не обязательно являются применимыми для детей, говорящих на других языках и живущих в других социо-экономических обстоятельствах. Для более обобщенных результатов нужно более широкое исследование и соответственно большее количество выборки.

Как считают Эскола и Суоранта, надёжность является также одной составной частью качественного исследования. Чтобы повысить надёжность исследования, надо учитывать факторы, непредсказуемо влияющие на самое исследование. (Там же, 212.) Мы считаем, что это является релевантным особенно, что касается детей. Например, как мы сказали выше (см. раздел 5.1.3), интервью с детьми должны быть краткими. Итак, заметив усталость у некоторых детей во время интервью, мы попытались задавать только самые важные вопросы. Отметим также, что запись интервью в одном случае вызвала непредсказуемые реакции и поэтому во время интервью мы постарались управлять разговором по нашей теме. Кроме того, у части информантов некоторые ответы остались не услышанными и поэтому не включались в анализ. Мы считаем, однако, что эти части не дали бы значительно новой информации, которая могла бы влиять на результаты исследования. Следовательно, мы не сталкивались с особенными трудностями при анализе, так как нам всё-таки удалось ответить на все релевантные исследовательские вопросы.

В заключение, отметим, что результаты исследования должны быть подтверждены ранее сделанными исследованиями по данной теме. Это касается понятия подтверждения. (Eskola, Suoranta 2008, 212.) Как было указано в разделе 6.5 (выводы), с одной стороны, мы нашли сходства с другими исследованиями, а с другой стороны, все результаты полностью не соответствовали другим результатам. Причиной для этого могут быть как особенные контексты и обстоятельства наших информантов, небольшое количество информантов, так и субъективность наших интерпретаций.

Можно также отметить, что надёжность исследования подтверждалась следующими, используемыми нами, приемами. По нашему мнению, в данной работе довольно тщательно описаны проведение исследования и стадии сбора

материала и анализа (см. раздел 5.3 и главу 6). Кроме того, теоретические положения, представленные в начале работы, были связаны с анализом материала (см. главу 6), поскольку наши интерпретации были проведены по большей степени в соответствии с основными теориями. Анализ интервью также включал в себя как можно подробное описание информантов и их семейного положения (см. раздел 6.1). Это утверждалось общими сведениями, получаемыми от родителей детей. Как отмечалось выше (см. разделы 5.3 и 6.1), перед интервью мы получили разрешения на интервью и рассказывали всем информантам и родителям коротко о проведении и целях исследования. Информантам была также представлена возможность выбрать язык интервью. Кроме того, анонимность информантов была соблюдена тем, что их не было возможно идентифицировать, например, по контактными данным, именам, датам рождения, школе или подробному месту жительства. Таким образом, в соответствии с разрешением на интервью (см. Приложение 1), все записи остались анонимными и были использованы только для научных целей данного исследования. Заметим также, что задания «языковой циферблат» детей не были опубликованы в приложениях нашего исследования, поскольку они были употреблены по крайней мере для мотивирования информантов во время самого интервью.

Итак, следует отметить, что наше исследование представляло анализ только единичного случая и поэтому его результаты описывают представления данного исследователя о формировании языковой идентичности детей-билингвов. Важно также обратить внимание на небольшое количество информантов и на то, что они не представляли собой всех возрастов детей (информанты по возрасту 6-7 и 11-13). Другой вызов такого исследования заключается, в частности, в проведении интервью с детьми и во влиянии отношения между интервьюером и информантом и, следовательно, в надёжности получаемой информации. Мы считаем, однако, что результаты нашего исследования могут помочь повысить осведомлённость о языковой идентичности детей, в том числе и указать на значение функционального двуязычия. Следовательно, понимание факторов, влияющих на формирование языковой идентичности детей-билингвов, может, в свою очередь, влиять как на установки родителей, так и воспитателей в целом, что касается обучения языкам меньшинства в Финляндии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Вайнрайх, У. 1972. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. VI. *Языковые контакты*. Москва: Прогресс, 25-60. Доступно в Интернете: <http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm>. (Дата ссылки 28.9.2012).
- Вайнрайх, У. 1979. *Языковые контакты*. Киев: Наукова думка.
- Вахтин, Н. Б., Головкин, Е. В. 2004. *Социолингвистика и социология языка. Учебное пособие*. Санкт-Петербург: ИЦ "Гуманитарная Академия"; Изд-во Европейского института в Санкт-Петербурге.
- Давыдова, О. 2003. Репатрианты у ворот Финляндии – в поисках «правильной» идентичности. *Диаспоры*. № 3. С. 66-98.
- Добреньков, В. И., Кравченко, А. И. 2006. *Методы социологического исследования*. Учебник. Москва: ИНФРА-М.
- Карвонен, И., Новицкий, Е. 2003. Русскоязычные в Финляндии: правовые и гуманитарные аспекты. *Диаспоры*. № 3. С. 31-48.
- Лайхиала-Канкайнен, С., Рюнкянен, Т. 2007. Русскоязычные Финляндии – история, современность, перспективы. *Ethnicity Studies 2007 (2): Русские в странах Балтийского региона: меньшинство и государство*. Center of Ethnic Studies of the Institute for Social Research. Vilnius: Eugrimas, 70-92.
- ЛЭС= Лингвистический энциклопедический словарь 2009. Доступно в Интернете: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/mnogoiazychie/366>. (Дата ссылки 12.10.2012).
- Маркосян, А. С. 2004. *Очерк теории овладения вторым языком*. Москва: УМК «Психология».
- Протасова, Е. Ю. 2004. *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е., Тухканен, А. 2003. Языки и культуры Финляндии. *Диаспоры*. № 3. С. 6-30.
- Рюнкянен, Т. 2011. *Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком*. Juväskylän yliopisto. Juväskylä Studies in Humanities 51.
- СИС=Словарь Иностранных Слов 1980. 7-ое изд. Под ред. Петрова, Ф. Н., Лехина, И. В., Локшиной, С. М., Шаумяна, Л. С. Москва: Русский язык.
- ССЛТ=Словарь-справочник лингвистических терминов 1976. Изд. 2-е. — М.: Просвещение Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Доступно в Интернете: http://linguistic-dictionary.info/Лингвистический_словарь/393/Родной_язык. (Дата ссылки 12.10.2012).
- Чиршева, Г. Н. 2012. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Шарков Ф.И., Родионов А.А. 2003. *Социология массовой коммуникации*. Москва: Социальные отношения.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. В книге: J. Aaltola, R. Valli (ред.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien*

- valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Juva: PS-kustannus.
- Abrams, D., Hogg, M. A. 1990. An Introduction to the social identity approach. В книге: D. Abrams, M. A. Hoggs (ред.) *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.
- Alanen, A. 2007. Venäjän kielen asemasta Suomessa on suytä keskustella. *Hyvinvointikatsaus* 4. Доступно в Интернетe: http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-12-18_001.html?s=0#2. (Дата ссылки 25.10.2013).
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. В книге: J. Ruusuvuori, L. Tiittula (ред.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Aldridge, M., Wood, J. 1998. *Interviewing Children: a guide for child care and forensic practitioners*. Chichester: Wiley.
- Arnberg, L. 1987. *Tavoitteena kaksikielisyys*. Suom. Outi Peck. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. 1986. *Bilingualism: Basic Principles*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edn. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edn. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2007. *A parent's and teacher's guide to bilingualism*. 3rd revised edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Butler, I., Williamson, H. 1994. *Children speak: children, trauma and social work*. Harlow, Essex, Longman.
- CDO=Cambridge Dictionaries Online. Cambridge University Press 2013. Доступно в Интернетe: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/bilingual?q=bilingual>. (Дата ссылки 26.09.2013).
- De Houwer, A. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. MM Textbooks.
- Dufva, H. 2002. Dialogia suomalaisuudesta. В книге: S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, H. Dufva. (ред.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri, identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 21-38.
- Edwards, J. 2009. *Language and identity: An Introduction*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Edwards, J. 2012. Bilingualism and Multilingualism: Some central Concepts. В книге: Tej K. Bhatia, William C. Ritchie (ред.) *Handbook of bilingualism and multilingualism*. 2nd Edition. UK: Blackwell Publishing, Ltd. (pp. 5-25).
- Eskola, J., Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. В книге: J. Aaltola, R. Valli (ред.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 26–44.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fishman, J. A. 1971. The Sociology of Language. В книге: J. Fishman (ред.) *Advances in the Sociology of Language, Volume 1*. The Hague: Mouton.
- Friedman, J. 1994. *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage Publications.
- Garret, P. 2010. *Attitudes to Language. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Hall, S. 1990. Cultural Identity and Diaspora. *Identity: Community, Culture, Difference*, 2, pp. 222-237.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hassinen, S. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2 vols.
- Haugen, E. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Publications of the American Dialects Society, 26, Alabama.
- Helsingin kaupunki 2012. *Helsingin väestö vuodenvaihteessa 2011/2012 ja väestömuutokset vuonna 2011*. Tilastoja 2012. Helsingin kaupunki: Tietokeskus. Доступно в Интернетe: http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/12_06_28_Tilastoja_23_Peuran_en.pdf. (Дата ссылки 25.10.2013).
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15-oe изд. Helsinki: Tammi.
- Holt, M., Gubbins, P. 2002. *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Iskanius, S. 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 51.
- Jaakkola, M. 2000. Asenneilmasto Suomessa vuosin 1987-1999. В книге: K. Liebkind (ред.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. (2. painos) Helsinki: Gaudeamus, 28-55.
- Jaakkola, M. 2005. *Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003*. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 286. Helsinki: Hakapaino.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000. *Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-speaking Immigrant Adolescents in Finland*. University of Helsinki. Social psychological studies 2. Helsinki: Edita Oy.
- Jyväskylän kaupunki 2013. Opetuspalvelut – koulujen kotisivut. Доступно в Интернетe: <http://www.peda.net/veraja/jyvaskyla/omakieli/ryhmat>. (Дата ссылки 31.10.2013).
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. В книге: K. Sajavaara, A. Piirainen-Marsh (ред.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45-72.
- Kortesuoma, R.-L., Hentinen, M. 1995. Laadullinen haastattelu lapsen kokemusten tutkimisessa. *Hoitotiede* 1995, 7 (3), 119-127.
- Kyntäjä, E. 1999. Muuttopaineet Venäjältä ja Virossa Suomeen – tarua vai totta? Poimintoja tutkimusprojektista. *Siirtolaisuus – Migration* 1, 4-10. Доступно в Интернетe: http://www.migrationinstitute.fi/articles/038_Kyntaja.pdf. (Дата ссылки 13.11.2013).
- L 628/1999 = Perusopetuslaki 21.8.1999.
- L 731/1999 = Suomen perustuslaki 11.6.1999.
- L 301/2004 §48 = Laki ulkomaalaislain muuttamisesta 1.7.2011.
- Laihiala-Kankainen, S. 2002. Venäjänkieliset Suomessa – piiloon jäänyt kulttuurivähemmistö. В книге: S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, H. Dufva

- (ред.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S., Dufva, H. (ред.) 2002. *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lanza, E., Svendsen, B. A. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 11, (3), 275-300.
- Lanza, E. 2007. Multilingualism and the family. В книге: P. Auer, Li Wei (ред.) *Handbook of applied linguistics, Vol. 5: Multilingualism* (pp. 45 – 67). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lappalainen, E., Mäkelä M., Tuominen, J. 2013. *Ulkomaalaistaustaisia perheitä yhä enemmän*. Tilastokeskus 17.9.2013. Доступно в Интернете: http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2013-09-17_001.html. (Дата ссылки 12.10.2013).
- Leopold, W. 1939-1949. *Speech development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Vol. II & III. Evanston.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E., Reuter, A. 2004. *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lähteenmäki, M., Vanhala-Aniszewski, M. 2012. Hard Currency or a Stigma – Russian-Finnish Bilingualism among Young Russian-Speaking Immigrants in Finland. В книге: J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, T. Räisänen (ред.) *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Lähteenmäki, M. 2013. Venäjänkielinen vähemmistö Suomessa: historiaa ja nykypäivää. Jyväskylän yliopiston luento kurssilla *KLSS113 Näkökulmia monikielisyteen*. 02.10.2013.
- Montrul, S. 2012. Bilingualism and the Heritage Language Speaker. В книге: Tej K. Bhatia, William C. Ritchie (ред.) *Handbook of bilingualism and multilingualism*. 2nd Edition. UK: Blackwell Publishing, Ltd. (pp. 168-189).
- Mäntylä, K., Pietikäinen, S., H. Dufva 2009. Kieliä kellon ympäri: perhe monikielisyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 27-37.
- Nevalainen, P. 1999. *Viskoi kuin Luoja kerjäläistä. Venäjän pakolaiset Suomessa 1917-1939*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Niemi, H. 2007. Russian Immigrants in Finnish Society. *SW&S. News Magazine*, Nov. 18th 2007. Доступно в Интернете: <http://www.socmag.net/?p=270>. (Дата ссылки 31.10.2013).
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- OC=Oxford Dictionaries. Oxford University Press 2013. Доступно в Интернете: <http://oxforddictionaries.com/definition/english/identity>. (Дата ссылки 07.10.2013).
- OPH 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Доступно в Интернете: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Дата ссылки 4.10.2013).
- OPH 2004b. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2011. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. 3rd ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Pavlenko, A., Blackledge, A. 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pentikäinen, J., Hiltunen, M. 1995 (ред.). *Cultural Minorities in Finland. An Overview towards Cultural Policy*. Publications of the Finnish National Commission for UNESCO No. 66. Helsinki.
- Protassova, E. 2008. Teaching Russian as a Heritage Language in Finland. *Heritage Language Journal*. Vol 6 (1), 127-152.
- Protassova, E. 2011. Kaksikielisyys ja identiteetti. *Venäjää voi ymmärtää*. Helsingin yliopisto. Доступно в Интернете: <http://blogs.helsinki.fi/venajaavoimmartaa/kaksikielisyys-ja-identiteetti>. (Дата ссылки 28.10.2013).
- Rapo, M. 2010. *Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus*. Tilastokeskus. Доступно в Интернете: http://tilastokeskus.fi/tup/v12010/art_2011-06-21_001.html. (Дата ссылки 25.10.2013).
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tukijan haasteena. В книге: M. Kangasalo, J. Suoranta (ред.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, 145-169.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell publishers.
- Rumbaut, R. G. 2004. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, Vol. 38, No. 3, pp. 1160-1205. Доступно в интернете: <http://ssrn.com/abstract=1887924>. (Дата ссылки 02.11.2012).
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Huvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysivaiheet. В книге: *Haastattelun analyysi*. Под ред. J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Huvärinen. Tampere: Vastapaino.
- Rynkänen, T., Pöyhönen, S. 2010. Russian-speaking young immigrants in Finland: educational and linguistic challenges for integration. В книге: M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Aniszewski (ред.) *Language Ideologies in Transition. Multilingualism in Russia and Finland*. Frankfurt: Peter Lang. (с. 175-194).
- Saastamoinen, M., Rautio, P. 2006. *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press.
- Sachdev, I., Bouhis, R. Y. 1990. Language and Social Identification. В книге: D. Abrams, M. A. Hogg (ред.) *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.
- Sallinen-Gimpl, P. 1994. *Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Cultural identity and cultural clash: the resettled Karelians in Finland*. Helsinki: Gummerus.
- Satchwell, C. 2005. Literacy around the clock: An examination of the "clock activity" as a method for identifying everyday literacy practices with further education students. Lancaster University, United Kingdom. *Proceeding of 3rd International Conference – What a Difference a Pedagogy Makes: Researching Lifelong Learning & Teaching Conference*. Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University/Sritling University, United Kingdom.
- Saunders, G. 1982. *Bilingual Children – Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shenshin, V. 2008. *Venäläiset ja venäläinen kulttuuri Suomessa*. Helsinki: Aleksanteri-instituutti. Доступно в Интернете: <http://www.forin.fi/public/download.aspx?ID=31055&GUID=%7BA7D6DDB C-CE50-414D-9A89-02BE90B36B01%7D>. (Дата ссылки 24.10.2013)

- Sirkeinen, E. 2008. *Monikielisen perheen monikielisyysdiskurssit identiteetin rakentajana*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten Laitos. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19613/URN_NBN_fi_jyu-200902131064.pdf?sequence=1.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Suni, M., Latomaa, S. 2012. Dealing with Increasing Linguistic Diversity in Schools – the Finnish Example. В книге: J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, T. Räisänen (ред.) *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Доступно в интернете: http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/vaerak_2012_2013-03-22_tie_001_fi.html. (Дата ссылки 1.10.2013).
- SVVK 2003 = *Suomen Venäjänkielisen väestönosan kysymyksiä 2002*. Etnisten suhteiden neuvottelukunnan asettaman työryhmän raportti. Helsinki: Venäjän ja Itä-Euroopan instituutti. Доступно в Интернете: http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/04_yhdenvert/ETNO/ven_ajankieliset.pdf. (Дата ссылки 4.10.2013).
- Takkunen, J. 2011. Onni oppia omaa kieltä. *Keskisuomalainen*, 10.12.2011.
- Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- United Nations 2013. United Nations Statistics Division. Доступно в Интернете: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/popchar/popcharmehods.htm>. (Дата ссылки 1.10.2013).
- Valdés, G. 2003. *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Volterra, V., Taeschner, T. 1978. The Acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- VTS 2010 = *Venäjänkielisten työllistyminen ja työsyryntä 2010*. Helsinki: Vähemmistövaltuutettu.
- YLE 2013. Niinistö: Suomi tarvitsee sekä ruotsia että venäjää. Yle uutiset. 16.1.2013. Доступно в Интернете: http://yle.fi/uutiset/niinisto_suomi_tarvitsee_seka_ruotsia_etta_venajaa/6453160. (Дата ссылки 7.2.2014).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1: Разрешение на интервью

Уважаемые родители и учащиеся!

В рамках дипломной работы я провожу исследование о двуязычных детях. Целью данного исследования является описание соотношения между двуязычием и языковой идентичностью детей-билингвов. Интервью будут проводиться на русском или на финском языке. Все ответы являются анонимными и будут использованы только в целях данного исследования. Ваше участие будет очень ценным.

Вы согласны, что интервью Ваших детей записываются. Вы согласны, что этот материал можно использовать для научных исследований и докладов.

Очень благодарна Вам за помощь!

Место и время

Подпись

Соня Матаев
Университет г. Ювяскюля
Студентка кафедры русского языка и культуры

ПРИЛОЖЕНИЕ 2: Общие сведения

1. Место рождения папы/ мамы

2. Гражданство папы/ мамы

3. Родной язык папы/ мамы

4. Время проживания в Финляндии

5. Причина переезда в Финляндию

6. Место рождения ребёнка. Если не в Финляндии, то где? Сколько было лет ребёнку, когда он переехал в Финляндию?

7. Гражданство ребёнка

8. Первый язык ребёнка (на котором он начал говорить и в каком возрасте?)

9. В каком возрасте ребёнок начал говорить по-фински? Где он изучал финский язык?

10. Язык, зарегистрированный у ребёнка как родной, в официальных документах

11. Язык, изучаемый ребёнком в школе как родной

12. Изучает ли ребёнок русский язык в школе или в каком-то другом месте?

13. Язык, используемый родителями между собой

14. Язык/ языки на которых родители говорят с ребёнком

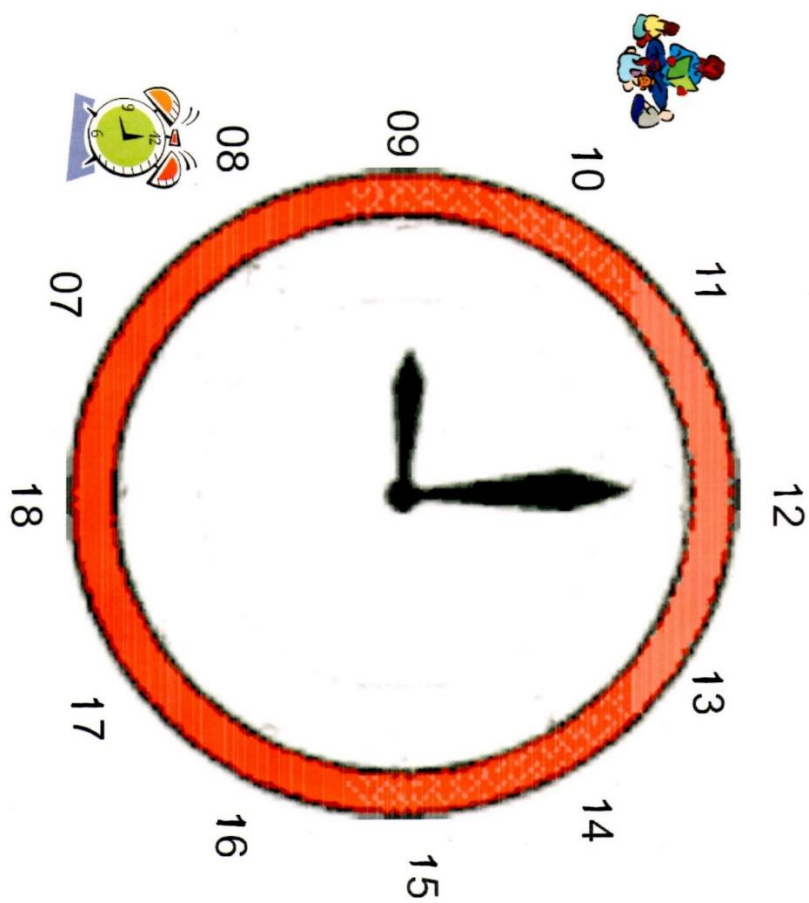
Спасибо за ответы!

ПРИЛОЖЕНИЕ
циферблат»

За:

Задание

«языковой



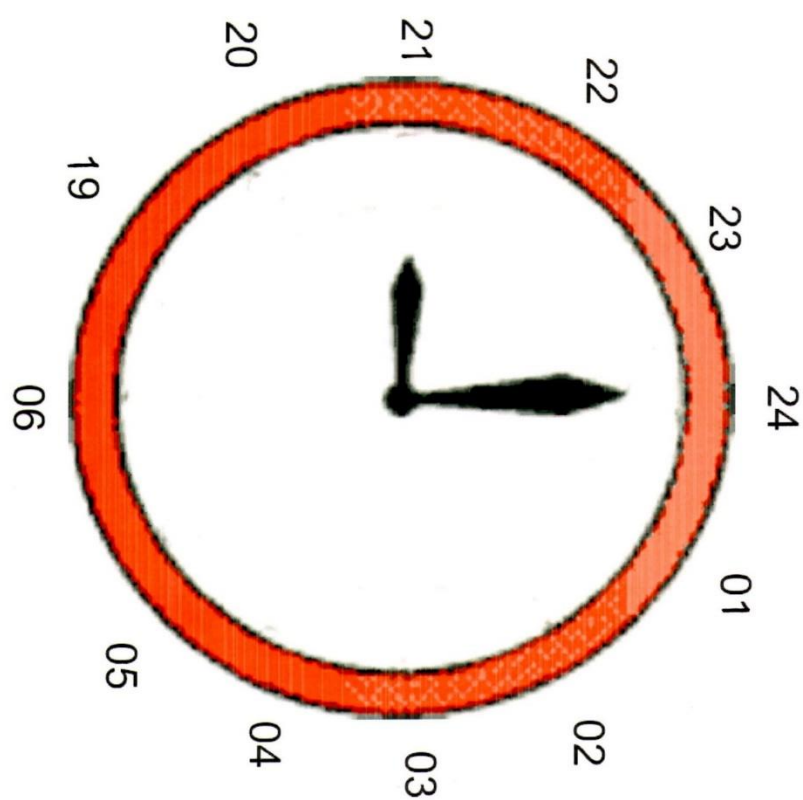
(Mäntylä et al. 2009; Sirkeinen 2008)

ПРИЛОЖЕНИЕ
циферблат»

3б:

Задание

«языковой



(Mäntylä et al. 2009; Sirkeinen 2008)

ПРИЛОЖЕНИЕ 4: Вопросы для интервью

Aloitus. Oletko aiemmin ollut haastattelussa? Ei tämä ole sen kummallisempaa, se on vähän niin kuin keskustelu. Voit puhua joko suomea tai venäjää – ihan niin kuin sinusta tuntuu hyvältä. Minä nauhoitan tämän, jotta en unohtaisi, mitä olet sanonut. Tätä nauhaa ei kuule kukaan muu kuin minä. Aloitetaanpas!

Kertoisitko vähän itsestäsi. Mikä on nimesi, kuinka vanha olet ja oletko esikoulussa vai koulussa ja millä luokalla?

Расскажи о себе. Как тебя зовут, сколько тебе лет, ты ходишь в детский сад или в школу и в каком классе ты учишься?

Kellotaulutehtävä. Katsotaanpa seuraavaksi piirtämäsi kellotaulua. Mitä kieliä sinulla näkyy piirustuksessa? Kenen kanssa ja milloin olet niitä käyttänyt? Voitko kertoa, mikä oli vaikeaa tai helppoa kellotaulutehtävän tekemisessä? Kuvaako kellotaulu melko tavallista päivääsi?

Давай теперь посмотрим твой рисунок. Какие языки ты отметил/ какие языки у тебя здесь есть? Ты можешь рассказать, что было трудно или легко в этом задании? Это твой обычный день?

Kielten käyttö: Kenen kanssa? Mitä kieliä käytät kotona? Äidin kanssa? Isän kanssa? Sisarusten kanssa? Entä kun olette vanhempien kanssa kaupassa?

Mitä kieltä käytät yleensä sukulaistesi kanssa? Kuinka usein tapaat sukulaisiasi? Venäjänkielisiä/ suomenkielisiä?

Keitä ovat läheisimmät kaverisi? Kenen kanssa vietät aikaa koulussa/ koulun ulkopuolella? Millä kielellä puhut kavereidesi kanssa? Eroaako se, jos olette koulussa tai kotona?

На каком языке ты говоришь дома? С мамой? А с папой? С сестрами и братьями?

На каком языке ты говоришь, когда вы едете, например, в магазин?

Какой язык ты используешь, когда встречаешься с родственниками? Как часто вы встречаетесь? С русскоязычными/ финноязычными родственниками?

Кто твои самые близкие друзья? С кем ты играешь в школе/ в свободное время?

Какой язык ты используешь с друзьями? Есть ли разница в том, дома вы или в школе?

Missä tilanteissa? Millä kielillä yleensä luet kirjoja/sarjakuvia? Kirjoitat? Pelaat esim. Tietokonepelejä? Katsot televisiota? Kuuntelet musiikkia?

Milloin käytät venäjän kieltä kotona? Entä koulussa?

Millaisissa leikeissä käytät enemmän venäjän kieltä? Entä millaisissa suomen kieltä?

На каком языке ты обычно читаешь книги/комиксы? Пишешь? Играешь, например, в компьютерные игры? Смотришь телевизор? Слушаешь музыку?

Когда ты используешь русский язык дома (в каких ситуациях)? А в школе?

В каких играх ты больше используешь русский язык? И в каких – финский?

Kuinka usein? Kuinka usein käyt Venäjällä? Kuinka usein olet yhteydessä Venäjällä asuviin sukulaisiin/kavereihin? Kuinka usein kotonanne käy venäjänkielisiä vieraita? Entä suomenkielisiä? Kuinka usein leikit venäjänkielisten kavereidesi kanssa? Entä suomenkielisten?

Как часто ты едешь в Россию? Как часто ты общаешься с родственниками/ друзьями из России? Как часто в вашем доме бывают русскоязычные гости? А финноязычные? Как часто ты играешь с русскоязычными друзьями? А с финноязычными?

Suhde kieliin. Millä kielellä tykkäät puhua sinulle tärkeistä asioista? Miksi? Kun olet iloinen/ surullinen/vihainen, millä kielellä yleensä ilmaiset sen? Millä kielellä haluaisit puhua koulussa/kotona? Miksi? Mikä kieli on sinulle läheisin? Kumpaa kieltä osaat mielestäsi parhaiten?

Kenen kanssa sinulla on enemmän yhteistä: suomenkielisten vai venäjänkielisten kavereiden kanssa? Miksi? Kuka on paras ystäväsi? Mitä teillä on yhteistä? Miksi pidät häntä parhaana ystävänsäsi?

На каком языке ты любишь рассказывать о важных для себя вещах? Почему? Когда ты счастлив/а/ печален/а/ сердисься, на каком языке ты обычно выражаешь свои чувства? На каком языке ты хотел бы говорить в школе/ дома? Почему? Какой язык, по-твоему, ты знаешь лучше всего?

С кем у тебя больше общего: с финноязычными или русскоязычными друзьями? Почему? Кто твой лучший друг? Что общее у вас? Почему ты считаешь его своим лучшим другом?

Millä kielellä yleensä puhut ihmisten kanssa, jotka osaavat sekä suomea että venäjää?
Miksi? Missä tilanteissa? / Jos pyydät jotain henkilöltä, jonka tiedät osaavan sekä
venäjää että suomea, millä kielellä pyydät sitä häneltä?

На каком языке ты обычно говоришь с людьми, которые знают как финский, так и
русский? Почему именно так? / Если ты просишь что-нибудь у человека, который
знает как русский, так и финский, какой язык ты используешь?

Onko suomen kieli mielestäsi tärkeä vai turha? Entä venäjän kieli? Miksi?

Mihin tarvitset venäjän kieltä eniten? Harrastuksissa, saadaksesi kavereita, erottuaksesi
suomalaisista, siitä on hyötyä myöhemmin työssä?

Entä mihin tarvitset suomen kieltä eniten? Harrastuksissa, Saadaksesi kavereita,
erottuaksesi venäläisistä, myöhemmin työelämässä?

Как ты думаешь, финский язык важный или неважный? А русский язык? Почему?
Для чего тебе нужен русский язык? Для хобби, чтобы иметь друзей, чтобы
отличаться от тех, кто говорит по-фински, в будущем в рабочей жизни?

А для чего тебе нужен финский язык? Для хобби, чтобы иметь друзей, чтобы
отличаться от тех, кто говорит по-русски, в будущем в рабочей жизни?

Tykkäätkö opiskella venäjää koulussa? Entä suomea? Onko suomen kieli mielestäsi
helppo vai vaikea? Entä venäjän kieli?

Тебе нравится изучать русский язык в школе? А финский язык? Как ты думаешь,
финский язык легкий или трудный? А русский язык?

Pidätkö itseäsi suomalaisena, venäläisenä, molempina - vai jonakin muuna?

Ты считаешь себя финном/финкой или русским/ой или кем-то другим/ой?

Haluaisitko kysyä minulta jotakin? Tai onko sinulla jotakin, mitä haluaisit lisätä/kertoa,
jota en huomannut kysyä haastattelussa?

Может быть, ты хочешь спросить у меня что-нибудь? Или хочешь ещё что-нибудь
добавить/ рассказать что-то интересное, о чем я не спросила?

Большое спасибо тебе за ответы!