

C. Plaza-Pust. Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. (Sign Languages and Deaf Communities, 7). Berlin: De Gruyter Mouton, 2016. 523 p. ISBN 978-1-5015-1396-1.

Вадим Игоревич Киммельман

Vadim I. Kimmelman

Университет Амстердама, Амстердам, 19268, Нидерланды; v.kimmelman@uva.nl

University of Amsterdam, Amsterdam, 19268, The Netherlands; v.kimmelman@uva.nl

Рецензируемая монография К. Плаза-Пуст посвящена билингвизму глухих, а именно развитию немецкого жестового языка и письменного варианта (звучащего) немецкого языка у глухих детей, обучавшихся в билингвальной начальной школе в Берлине. Билингвизм глухих представляет собой уникальное и в высшей степени интересное явление. Усвоение жестового языка отличается от усвоения звучащих языков слышащими детьми, поскольку большинство глухих детей растут в слышащих семьях и их родители зачастую не владеют жестовым языком. Усвоение же звучащего языка глухими отличается от усвоения родного и неродного языка слышащими, так как звучащий язык доступен им не напрямую, а лишь через письменную форму. Таким образом, возникает ряд вопросов: каковы последствия того, что первый (жестовый) язык усваивается не от родителей, а от сверстников? Влияет ли позднее начало усвоения жестового языка на результат этого процесса? Каковы последствия того, что звучащий язык усваивается через письменность, а не в устной форме? Можно ли в целом считать письменную форму отдельной языковой системой и возможно ли усвоить ее в отрыве от устного языка? Каким образом жестовый и письменный языки взаимодействуют при усвоении? Ответить на эти вопросы можно только при помощи исследования именно глухих детей, которые усваивают жестовый и письменный языки. При этом, как замечает автор, нельзя заниматься изучением этой популяции изолированно, то есть без оглядки на то, как происходит моно- и билингвальное усвоение звучащих языков, так как очевидно, что биологические основы механизмов усвоения языка у глухих и слышащих общие.

Исследование глухих детей-билингвов также имеет важные практические последствия. Регулярное образование глухих существует с конца XVIII в., и в разные исторические периоды отношение к жестовому языку в образовании было различным. В 1-й пол. XIX в. во многих странах, включая Россию, жестовый язык использовался как средство обучения. Большую часть XX в. преобладал строгий оралистский метод, когда глухих детей учили только звучащему языку и на звучащем языке, а жестовый язык был запрещен, так как ошибочно считалось, что его изучение вредит усвоению звучащего языка. В последние десятилетия XX в. билингвальное обучение глухих появилось в нескольких странах, в том числе и в России [Зайцева 2006], но до сих пор исследований, посвященных успешности этого подхода, довольно мало. При этом в последние годы во многих западных странах резко распространяется технология кохлеарной имплантации и вновь набирает силу чисто устный метод обучения детей с имплантами. Снова используется аргумент о том, что жестовый язык будет отрицательно сказываться на усвоении звучащего языка имплантированными детьми, хотя новейшие исследования показывают, что это не так [Davidson et al. 2014]. В этом контексте особенно важны исследования детей, обучающихся в билингвальных школах, и данная монография является редким примером подобного исследования.

Одним из важных достоинств рецензируемой книги являются ее первые две главы, в которых представлен подробный обзор литературы на тему билингвизма в общем и билингвизма, включающего жестовый и звучащий язык в частности. Автор обсуждает типы билингвизма, факторы, которые могут повлиять на усвоение первого и второго языков, особенности усвоения письменной формы языка, роль образования, а также сходства и различия

билингвизма в популяциях глухих и слышащих. Этот обзор литературы можно посоветовать всем, кто интересуется темой билингвизма в целом.

Во второй главе описывается теоретический подход — здесь это генеративный подход, сформулированный в терминах теории принципов и параметров [Chomsky 1981], — в рамках которого анализируются данные, собранные в ходе этого исследования. К. Плаза-Пуст предлагает свой вариант генеративной модели усвоения языка, а именно динамическую модель изменений в грамматике, разработанную ею в предыдущих исследованиях на материале изучения второго (иностранного) языка слышащими [Plaza-Pust 2000]. Стоит заметить, что описание этой модели в монографии довольно поверхностно и она сопоставляется только с другими генеративными моделями усвоения языка, в то время как иные теоретические подходы не рассматриваются вовсе. Немного упрощая, основным предсказанием этой модели является то, что усвоение грамматики происходит по уровням: сначала усваивается уровень VP (verb phrase), затем IP (inflection phrase) и в последнюю очередь CP (complementizer phrase), и уже после этого усваивается взаимодействие синтаксического уровня и дискурса.

Эмпирическая часть монографии представляет собой лонгитюдное исследование нарративов на немецком жестовом языке и (письменном) немецком языке, порожденных шестью учениками билингвальной начальной школы в Берлине в течение трех лет, с перерывами в 5-6 месяцев. Для оценки жестового языка были проанализированы лишь два момента элицитации: самая первая запись и третья запись, которая была проведена через год после первой, так как выяснилось, что уже к этому моменту уровень немецкого жестового языка у испытуемых был очень высок. Для оценки письменного немецкого были проанализированы шесть моментов элицитации, распределенных по всему периоду исследования. Все нарративы были элицированы при помощи комикса «Frog, where are you?», который ранее использовался для оценки развития нарративных способностей во многих исследованиях звучащих и жестовых языков.

Исследование по сути состоит из шести отдельных сюжетов (case studies): развитие жестового и письменного языков описано индивидуально для каждого ученика. Обобщения на материале этой выборки делать в высшей степени трудно, так как ученики сильно различаются в ключевых социолингвистических аспектах, а именно в степени потери слуха, длительности обучения жестовому языку и языках, которые используют остальные члены семьи (трое из шести детей родились в семьях мигрантов). Исследование показало, что они также сильно различаются и в степени развития языков, особенно письменного немецкого, что может объясняться разницей в их бэкграунде. Тем не менее, так как исследование было сосредоточено не на уровне жестового / письменного языка, а на этапах и характеристиках развития этих языков, автор все же делает общие выводы.

В немецком жестовом языке автор описывает усвоение различных аспектов грамматики, которые относятся к разным уровням (VP — IP — CP — взаимодействие синтаксиса и дискурса). На уровне синтаксиса описываются, например, порядок слов в глагольной группе, глагольное согласование, использование вспомогательного глагола, использование классификаторных конструкций, вопросительные предложения, сложноподчиненные предложения и использование конструкции передачи чужой речи и действий (role shift). На уровне дискурса в первую очередь уделяется внимание референции, в том числе использованию грамматических конструкций (согласования, указательных жестов, role shift) для отсылки к ранее упомянутым референтам.

В ходе исследования выяснилось, что практически все участники уже на первом этапе владеют всеми грамматическими средствами и почти не совершают ошибок как на уровне VP (порядок слов в глагольной группе), так и на уровне IP (согласование) и CP (формулирование вопросов). С другой стороны, дискурсивные механизмы на первом этапе записи у большинства участников еще не до конца освоены. Так, некоторые из них при повторном введении уже упомянутого референта в контексте смены топика не используют именные группы или местоимения, а просто опускают соответствующий аргумент, что приводит к неоднозначности. На втором этапе записи рассказов эти же участники в гораздо меньшей степени создают предложения с неоднозначной референцией. Другим аспектом,

развитие которого можно проследить на материалах этого исследования, является упоминание фона в локативных конструкциях: на первом этапе многие участники фон не упоминают, но на втором этапе частота упоминания фона растет. В целом очевидно, что участники владеют грамматикой немецкого жестового языка уже до начала исследования и автору удалось обнаружить лишь развитие нарративных способностей, которое в звучащих и жестовых языках может продолжаться до подросткового возраста [Morgan 2006].

Для письменного немецкого языка оценивалось в первую очередь усвоение различных синтаксических конструкций — порядок слов (глагол на второй позиции в главном предложении, инфинитивная часть глагольного комплекса на последней позиции в предложении, возможность других членов предложения помимо подлежащего появляться в начальной позиции, позиция наречий относительно финитных и инфинитивных элементов глагольного комплекса, а также глагольное согласование и формулирование вопросительных и сложноподчиненных предложений). При этом взаимодействие синтаксиса и дискурса и нарративные способности в целом не оценивались.

Выяснилось, что развитие немецкого письменного языка у участников исследования довольно сильно отставало от развития жестового языка (что неудивительно, так как письменный язык для них является вторым, т. е. в какой-то степени иностранным). Так, некоторые участники на начальном этапе не владели порядком слов даже на уровне глагольной группы и практически все участники совершали ошибки в глагольном согласовании. Более того, не все участники показали развитие этих грамматических аспектов немецкого жестового языка в течение трех лет. С другой стороны, одна из участниц уже на первом этапе показала высокий уровень развития письменного немецкого в отношении порядка слов и к концу исследования значительно улучшила и глагольное согласование.

Одной из целей исследования было выяснить, влияют ли немецкий письменный и немецкий жестовый языки друг на друга. В устаревшей концепции билингвизма считалось, что дети, которые вынуждены учить два языка одновременно, будут путаться и случайным образом смешивать языки, однако сейчас очевидно, что дети-билингвы четко разделяют усваиваемые языки, причем в очень раннем возрасте. Элементы смешивания кодов (code-mixing) присутствуют, но представляют собой проявление языкового творчества, а не речевую проблему.

В ходе исследования выяснилось, что участники демонстрируют поразительно мало признаков влияния одного языка на другой. Так, в немецком жестовом языке порядок слов в главном предложении — SOV, и участники исследования практически никогда не используют порядок SVO или V2, который мог бы возникнуть под влиянием немецкого письменного. Однако и в письменном немецком они редко используют порядок слов SOV в главных предложениях, что могло бы произойти под влиянием жестового языка.

Некоторые элементы заимствования из жестового языка в письменный все же присутствуют. Например, в немецком жестовом языке в локативных конструкциях последовательно используется порядок слов «Фон — Фигура — Локативное отношение», и участники исследования также иногда использовали такой порядок слов в своих письменных текстах. По мнению К. Плаза-Пуст, эти элементы заимствования свидетельствуют не о том, что участники эксперимента «путают» элементы разных языковых систем, а о том, что в контексте недостаточного лексического и синтаксического развития письменного немецкого они иногда используют ресурсы другой системы, чтобы компенсировать эти недостатки и создать интересный нарратив.

Автор приходит к выводу, что развитие письменного немецкого языка у участников исследования не похоже на усвоение немецкого языка как родного слышащими детьми, однако сильно напоминает усвоение немецкого языка как иностранного, особенно носителями романских языков. Последнее наблюдение довольно интересно, так как романские языки синтаксически не похожи на немецкий жестовый. К. Плаза-Пуст делает вывод, что большую роль в усвоении письменного немецкого языка глухими детьми играют инструкции, которые они получают.

В целом данная монография представляет большой практический и теоретический интерес. Исследования подобного типа на популяции глухих детей ранее почти не проводились.

Данное исследование осуществлено в рамках определенной теоретической модели, что позволило автору сделать конкретные предсказания и найти им подтверждения. С точки зрения практических последствий оно показывает, что билингвальное обучение оказывает положительное влияние на развитие немецкого жестового языка и демонстрирует как минимум отсутствие негативного влияния немецкого жестового языка на развитие письменных способностей.

Сама К. Плаза-Пуст признает, что в ходе работы она столкнулась с рядом методологических проблем, которые ограничивают возможность обобщить результаты. Так, как мы упоминали выше, в исследовании принимали участие лишь шесть детей с очень разным социолингвистическим бэкграундом. Существенные ограничения налагает и тот факт, что для элицитации использовался лишь один комикс. Очевидно, что он не позволяет элицировать все возможные грамматические конструкции и особенности структуры дискурса ни в немецком жестовом, ни в письменном немецком языке.

Другой проблемой является то, что немецкий жестовый язык на сегодня описан недостаточно, чтобы можно было с уверенностью оценивать уровень его у детей. Например, автор обнаружила, что все дети используют «неправильный» порядок слов в предложениях с вспомогательным глаголом. Однако вполне возможно, что существующие описания порядка слов в таких предложениях у взрослых носителей немецкого жестового языка ошибочны и дети используют эту конструкцию правильно.

Из-за того, что исследование проводилось с учениками начальной школы, которые выучили немецкий жестовый язык еще до поступления, получилось описать лишь развитие нарративных, но не грамматических способностей в жестовом языке. При этом непонятно, почему нарративные способности не были подробно исследованы и в письменном немецком, особенно учитывая, что теория, предложенная автором, делает вполне конкретные предсказания в отношении этих способностей.

В конечном счете данная монография, скорее, формулирует теоретически важные вопросы о статусе и развитии жестовых и письменных языков у глухих детей-билингвов, чем отвечает на них. Однако она несомненно может послужить отправной точкой для будущих исследований в этой области с привлечением больших групп детей, различных материалов и более длительных периодов изучения.

Наконец, большим достоинством этой книги является то, что она написана таким образом, что будет понятна и тем читателям, которые не знают практически ничего о жестовых языках или о билингвизме. Помимо уже упомянутых выше глав с обзором литературы, в ней также содержатся разделы с описанием основ грамматики немецкого жестового языка, которые могут послужить введением в жестовую лингвистику для новых читателей. Таким образом, эту книгу можно посоветовать как лингвистам, уже работающим с жестовыми языками, так и лингвистам, заинтересованным в билингвизме, но впервые осознавшим, что билингвизм может касаться и жестового языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Зайцева 2006 — Зайцева Г. Л. Жест и слово. М., 2006. [Zaitseva G. L. *Zhest i slovo* [Sign and language]. Moscow, 2006.]
- Chomsky 1981 — Chomsky N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- Davidson et al. 2014 — Davidson K., Lillo-Martin D., Chen Pichler D. Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 19. No. 2. Pp. 238—250.
- Morgan 2006 — Morgan G. The development of narrative skills in British Sign language. *Advances in sign-language development of deaf children*. Schick B. S., Marschark M., Spencer P. E. (eds.). Oxford: Oxford Univ. Press, 2006.
- Plaza-Pust 2000 — Plaza-Pust C. *Linguistic theory and adult second language acquisition: On the relation between the lexicon and the syntax*. (European University Studies. Ser. XXI, Linguistics; Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI, Linguistik, 226.) Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.