

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ФАЗОВОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЙСТВИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ*

П. М. Эйсмонт

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
p.eysmont@spbu.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования у детей понимания фазовой структуры глагольного действия. Материалом анализа стали 213 устных неподготовленных извлеченных текстов русскоязычных монолингвов в возрасте от 2;7 до 7;6 лет¹. Полученные результаты показали, что к семилетнему возрасту дети овладевают основными способами выражения фазовых значений, однако фазовые глаголы появляются в их речи только в возрасте 4;6 лет. До этого возраста дети выражают фазовые значения посредством префиксальных глаголов. Кроме того, полученные данные подтвердили зависимость понимания фазовой структуры от когнитивного развития ребенка, а также влияние на ее выражение типа текста (например, нарратива). Анализ средств выражения начальной фазы действия показал, что на протяжении развития речи способы выражения фазового значения проходят следующие стадии: префиксация > фазовый глагол *стать* > фазовый глагол *начать* / *начинать* > глаголы *пойти* и *решишь* / *решишь* (последние начинают выражать фазовое значение после 7–8-летнего возраста). Отсутствие в речи детей оценочных коннотаций, а также периферийных способов выражения фазового значения не позволяет утверждать, что к семилетнему возрасту фазисно-временные способы глагольного действия уже полностью усвоены русскоязычными детьми.

Ключевые слова: детская речь, фазовые глаголы, нарратив, семантика, аспектуальность.

* Проект № 16-04-50114-ОГН «Усвоение семантико-синтаксической структуры русского глагола» выполнен при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований.

¹ Возраст детей указан в форме год;месяц, например, 5;10 означает 5 лет 10 месяцев.

Developing the phase structure understanding in child language

P. M. Eismont

Saint Petersburg State University, St. Petersburg
p.eysmont@spbu.ru

Abstract. The paper discusses the problem of phase structure acquisition in Russian children. The study is based on 213 oral unprepared elicited narratives by Russian monolingual children at ages from 2 years and 7 months to 7 years and 6 months old. The findings show that discerning action phases depends on the development level of the child's cognitive abilities as well as on the type of the text: for example, unprepared narratives require the use of starting-phase verbs, continuing actions may be described with repeated verb forms, while concluding phases are usually omitted. My analysis shows that Russian-speaking children start using prototypical phase verbs as of the age of 4 years and 6 months, prior to which they tend to describe the starting phase of actions by using prefixed inchoative verbs. In the course of language mastering, the composition of starting-phase descriptions evolves in the following order: prefixation > phase verb *stat* 'become' > phase verb *nachat/nachinat* 'begin' > verbs *poiti* 'go' and *reshit/reshat* 'decide' (notably, the latter only acquire phase meanings at an age of 7 to 8 years). Thus, at early stages of language acquisition, phase meanings tend to be expressed by verbs' lexical meanings. The lack of evaluation connotations in the use of phase verbs in child speech and the poor repertoire of peripheral phase verbs prove that although Russian-speaking children generally master phase meanings by the age of 7 years and 6 months, one cannot describe this ability as developed in full.

Keywords: child language, language acquisition, phase verbs, narrative, semantics, aspect.

1. Введение

Действия являются центральным компонентом не только окружающей нас действительности, но и отражающей эту действительность речи. Действие формирует ситуацию, изменяет ее, организует характер взаимодействия участвующих в ней объектов и субъектов.

Выражающие действия глаголы занимают центральную позицию в предложении и определяют его семантическую и синтаксическую структуру.

Исследования детской речи показывают, что глаголы появляются в речи ребенка довольно поздно, уступая именам существительным и некоторым именам прилагательным [Цейтлин 2000; Воейкова 2011; Елисеева 2014]. Такая очередность вызвана не только когнитивным развитием ребенка, но и сложностью самих действий, их разнообразием и многоуровневым устройством. Многие действия плохо наблюдаемы. Мы часто судим о совершенном действии, исходя из видимых изменений ситуации, произошедших в результате данного события. И дети на ранних этапах развития речи склонны актуализировать именно результат действия или объект, над которым действие было совершено, а не использовать какую-либо глагольную лексему. Для выбора правильного глагола говорящему надо оценить внутреннюю структуру действия, осознать его причинно-следственные связи, его точечный или протяженный во времени характер, закономерности его развития. Все эти когнитивные способности формируются у ребенка постепенно в возрасте с 2 до 3 лет, когда и происходит лексический глагольный взрыв [Гагарина 2008; Елисеева 2014], устанавливаются грамматические категории времени, вида, падежа, появляются сложные синтаксические структуры [Лепская 1997; Цейтлин 2000; Елисеева 2014].

В статье рассматривается ход формирования у детей фазовой структуры действия — его начала, продолжительности и завершения. В *Разделе 2* рассматриваются некоторые вопросы семантики фазового значения и способы выражения фаз в русском языке, а также дается обзор работ по исследованию отражения структуры действия в детской речи. *Раздел 3* посвящен описанию анализируемого материала и обсуждению полученных результатов. В *Разделе 4* формулируются выводы и заключительные положения.

2. Глагольное действие в детской речи

Семантика глагольного действия, в которой отражены тип действия, способы его изменения и этапы его совершения, является одним из определяющих факторов выбора конкретной глагольной лексики и ее грамматической формы. Фазисно-временной способ действия может быть выражен как синтетически (при

помощи префикса), так и аналитически при помощи фазового глагола. В литературе нет единого мнения о грамматическом статусе таких глаголов. Хотя выражаемые этими глаголами значения относятся к полю аспектуальности и столь же успешно выражаются морфологическими средствами, синтаксически и семантически они не могут считаться эквивалентными вспомогательным глаголам. В. С. Храковский называет фазовые глаголы «квази-предикатами», отмечая отсутствие у них непосредственной семантической связи с субъектом [Храковский 1987], а Е. В. Грудева подчеркивает, что эти глаголы являются функторами (в терминологии В. Б. Касевича) и имеют только одну семантическую валентность на пропозицию, выраженную либо инфинитивом, либо отглагольным именем [Грудева, Кузьмина 2009] (см. также в [Падучева 2001; Падучева 2004] о семантических различиях между данными способами выражения пропозиций). В связи с этим многие авторы склонны считать такие глаголы полувспомогательными (или полуграмматическими) [Michaelis 1998; Кустова 2002; Грудева, Кузьмина 2009; Курганова 2011].

Какое бы средство ни было использовано для выражения фазисно-временной характеристики действия, возникает так называемая «расчлененная номинация действия» [Грудева, Кузьмина 2009]. Основная задача фазового глагола — вычленять в действии его начальную, срединную (продолжительную) и конечную фазы («линейная аспектуальность» [Плунгян 2003]). Сами эти фазы неравнозначны. Начальная и конечная фазы соотносятся со значением предела, при этом начальная фаза оказывается более значимой [Маслов 1978; Кустова 2002; Падучева 2004]. Начальная фаза фиксирует возникновение чего-то нового, что не существовало ранее (ср. трактовку начинательности через понятия существования и бытийности в [Кустова 2002; Падучева 2004]). В отличие от этого, конец действия всегда приводит к достижению определенного результата и является, таким образом, полисемичным [Michaelis 1998; Петрухина 2009]. Самой «незаметной» оказывается срединная (продолжительная) фаза, которая является нейтральной как с точки зрения временных рамок, так и с точки зрения внутренних изменений действия [Апресян 2017].

Еще один тип аспектуальной семантики, не относящийся непосредственно к выделению определенной фазы действия, но, тем не менее, характеризующий его фазисно-временные свойства, — это

ограничительное значение, выражаемое делимитативными префиксами [Петрухина 2009]. Особенностью этого значения является указание на продолжительность действия, на его видимую завершенность без указания временных границ его протекания. Однако омонимичность выражающего делимитативное значение префикса *по-* (*погулять, попеть*) ингрессивному *по-* (*подуть, потечь*) и результативному *по-* (*позвонить, поздороваться*) может приводить к смешению этих значений, особенно в ходе усвоения речи ребенком.

Исследования развития понимания и выражения аспектуальности в детской речи начались сравнительно недавно. Сложность анализа заключается не только в том, что аспектуальные значения могут выражаться и лексически, и грамматически, но и в том, что аспектуальность тесно связана с пониманием и выражением времени — когнитивной категорией, которая формируется у детей достаточно поздно (см. обзор исследований по усвоению аспектуальности в [Stoll 2005]). Полученные результаты подтвердили отмеченные еще первыми исследователями [Гвоздев 1981] наблюдения о более раннем появлении в речи детей глагольных форм совершенного вида прошедшего времени по сравнению с формами несовершенного вида настоящего времени² и позволили выдвинуть так называемую *The Aspect-before-Tense Hypothesis*, в соответствии с которой на ранних этапах речевого развития глагольные маркеры отражают исключительно аспектуальные, а не временные значения [Antinucci, Miller 1976]. Более поздние исследования выявили противоречащие столь жесткой формулировке данные (напр., в румынском и итальянском языках) и уточнили гипотезу, указав, что лексическая аспектуальность подсказывает употребление тех или иных временных маркеров, однако ни отрицать, ни утверждать сформированность у детей временной системы невозможно³ [Shirai, Andersen 1995; Stoicescu 2009; Shirai 2013; Bertinetto 2015].

² Другой причиной более позднего появления форм несовершенного вида настоящего времени может быть его бóльшая многозначность и метонимичность по сравнению с прошедшим временем [Князев 2002].

³ Сложность формирования когнитивной категории времени заключается в ее многоуровневости. Р. Вист выделяет 4 этапа усвоения этой категории: с года до 1;6 — *speech time system* (время речи совпадает с временем события, «здесь и сейчас»), с 1;6 до 2;6 — *event time system* (формируется понимание временной структуры события), с 2;6 до 3;0 — *restricted reference system* (время становится

Наибольший вклад в изучение процесса усвоения аспектуальности русскоязычными детьми внесли работы С. Штолль (Stoll 1998, Stoll 2005) и Н. В. Гагариной (Гагарина 2007, Гагарина 2008). Исследования С. Штолль позволили выявить роль контекста и типа высказывания в реализации в детской речи аспектуальных значений. Проведенный ею анализ показал, что нарративный текст провоцирует употребление ингрессивных глаголов, однако не оказывает влияния на частотность глаголов иных способов действия [Stoll 2005]. Этапы формирования функционально-семантического поля аспектуальности в детской речи удалось выявить Н. В. Гагариной [Гагарина 2008]. Она показала, что хотя формирование и категории вида, и категории времени зависят от когнитивного развития ребенка, их функционирование в речи развивается по-разному. Поскольку аспектуальное значение тесно связано с лексическим значением глагола и даже зависит от него, его понимание формируется у детей раньше, чем они усваивают различные способы его выражения. В отличие от этого временные маркеры дети усваивают раньше, чем у них формируется когнитивное понимание устройства времени вообще и временной системы языка в частности.

Таким образом, все исследователи детской речи (независимо от усваиваемого языка) сходятся в выводе о достаточно раннем понимании детьми основных аспектуальных значений и способов глагольного действия, однако процесс овладения всеми возможными средствами их выражения и вычленения периферийных значений функционально-семантического поля аспектуальности пока остается недостаточно изученным.

3. Развитие понимания фазовой структуры

3.1. Материал

Материалом анализа стали устные монологические нарративы, полученные в ходе проведения серии экспериментов с русскоязычными детьми в возрасте от 2;7 до 7;6, посещающими детские сады г. Санкт-Петербург [Эйсмонт 2017а]. Всего было получено 213

относительной категорией, но относится всегда к какому-то одному определенному моменту), с 3;0 до 4;0 — free reference system (формируется «взрослое» понимание временной относительности) [Weist 1986].

устных неподготовленных извлеченных текстов. Все дети были разделены на 5 экспериментальных групп, сбалансированных по возрасту и полу (см. табл. 1).

Таблица 1. Возраст и пол испытуемых
Table 1. Age and gender of the participants

Группа	М	Ж	Кол-во испытуемых	Средний возраст в месяцах (М)
1	21	16	37	37.37
2	30	20	50	49.98
3	25	24	49	59.71
4	20	22	42	72.10
5	16	19	35	83.26

Для проведения исследования было подобрано 3 экспериментальных дизайна, в зависимости от уровня когнитивного развития детей [Ambridge, Rowland 2013; Эйсмонт 2016]. Эксперимент с детьми самого младшего возраста (от 2;7 до 3;6) проходил в форме игры: перед ребенком стоял стол, за которым сидели два помощника экспериментатора, разделенные «стеной». Один из экспериментаторов при помощи двух игрушек-бибабо выполнял различные действия, а второй экспериментатор должен был их воспроизвести. Однако из-за «стены» он не мог видеть первого экспериментатора, и ребенок должен был ему помочь, описывая выполненные первым экспериментатором действия. Для подтверждения того, что ребенок правильно понимает задание, а также для получения более широкой речевой продукции второй экспериментатор иногда намеренно выполнял не те действия, на которые указывал ребенок, и испытуемому приходилось его корректировать и заново описывать произведенные первым экспериментатором действия.

Поскольку после трехлетнего возраста в речи ребенка уже начинают появляться связные монологические тексты [Bamberg 1987; Nickmann 2003], дети четырех старших возрастных групп должны были рассказать связную историю, основываясь либо на книжке с картинками (дети в возрасте от 3;7 до 4;6), либо на беззвучном фрагменте мультфильма (дети в возрасте от 4;7 до 7;6). Для проведения эксперимента с детьми второй возрастной группы была выбрана книжка В. Сутеева «Три котенка», а для проведения эксперимента с детьми трех старших возрастных групп был выбран 4-минутный фрагмент мультфильма «Как стать большим»

(Союзмультфильм, 1967). Каждый ребенок опрашивался индивидуально, все тексты были записаны на видео- и аудионосители. У детей не было времени на предварительное знакомство с содержанием книжки или мультфильма, нарративы порождались одновременно с просмотром экспериментального материала.

3.2. Результаты и анализ

Для проведения анализа все полученные тексты были переведены в орфографическую запись. Общий объем полученных текстов составил 25689 словоупотреблений, из них 6521 словоупотребление являются глаголами⁴ (в Таблице 2 представлено общее число словоупотреблений, количество глагольных словоформ по возрастным группам и процентное соотношение фазовых глаголов к общему числу глагольных словоформ в каждой возрастной группе).

Таблица 2. Общее число словоупотреблений, количество глагольных словоупотреблений и процентное соотношение глаголов с фазовым значением в каждой возрастной группе

Table 2. The amount of all tokens, the amount of verbal tokens and the percentage of phasic verbs in each age group

Группа	Кол-во с/у	Среднее кол-во с/у (М)	Кол-во глагольных форм	Среднее кол-во глагольных форм (М)	Кол-во глаголов с выраженным фазовым значением (в %)
1	768	20,76	368	9,95	4,0
2	4338	86,76	1002	20,04	3,8
3	6190	126,33	1603	32,65	7,95
4	7453	177,45	1808	43,05	10,3
5	6940	198,29	1740	49,74	11,5

Дети всех возрастных групп использовали в своей речи глаголы, выражающие фазовое значение, однако в текстах детей младшего возраста (две младшие возрастные группы) были обнаружены

⁴ Все полученные тексты представлены в корпусе, размещенном в интернете по адресу: <https://konduitcorpus.ru>. На сайте также организован поиск по глагольной лемме или по глагольной словоформе, что позволяет познакомиться со всеми вошедшими в анализ глаголами, выражающими фазовое значение.

только префиксальные (начинательные⁵) глаголы, а собственно фазовые глаголы появляются в речи детей только с 4,7 лет⁶ (см. Рис. 1):

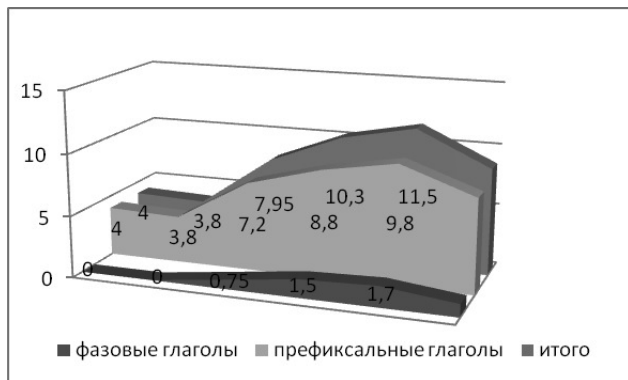


Рис. 1. Процент глаголов, выражающих фазовое значение, от общего числа глагольных словоупотреблений в каждой возрастной группе

Рис. 1. The percentage of phasic verbs out of all verbal tokens in each age group

Как видно из этой диаграммы, заметный рост употребления выражающих фазовое значение глаголов у детей анализируемого возрастного периода происходит не за счет активного употребления фазовых глаголов. Столь позднее появление фазовых глаголов также может быть связано с более поздним появлением в детской речи аналитических форм, так как фазовые глаголы, хотя и не могут считаться исключительно формальными и полностью грамматализованными, тем не менее являются в определенной степени полуграмматическими [Кустова 2002].

Все фазовые глаголы, обнаруженные в анализируемых текстах, являются прототипичными способами выражения соответствующих фаз и входят в десятку самых частотных фазовых глаголов

⁵ Глаголы с начинательным значением в зависимости от отношения к признаку длительности / недлительности распределяются на две группы — инхоативные (с префиксом *no-*) и ингрессивные (с префиксом *za-*) [Прокопович 1952]. В данной статье оба типа рассматриваются вместе, так как общее число примеров таких глаголов во всех группах слишком мало для проведения статистически релевантного анализа их взаимоотношения.

⁶ Дети второй возрастной группы активно использовали в своей речи глагол *стать* в значениимены состояния [Эйсмонт 2017б], однако не было обнаружено ни одного примера его использования именно в фазовом значении.

по данным Национального корпуса русского языка [Грудева, Кузьмина 2009]: *начать / начинать, стать, пойти, продолжать, перестать* (на Рис. 2 представлено общее количество фазовых глагольных словоформ).

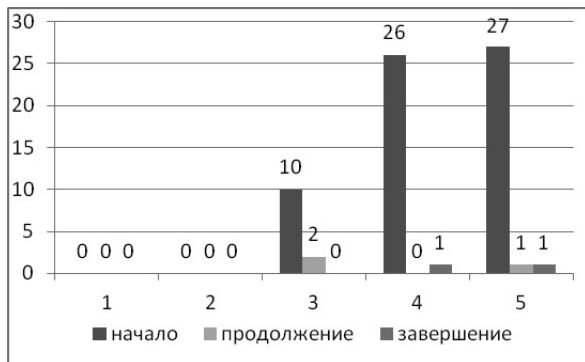


Рис. 2. Частотность выражения начальной, продолжительной и конечной фаз при помощи фазовых глаголов (в абсолютных числах)

Fig. 2. The frequency of expression of the initial, continuous and final phases of an action by phasic verbs (in absolute numbers)

Как видно из диаграммы, самое большое внимание дети уделяют начальной фазе глагольного действия. Сопоставление функционирования начинательных глаголов *стать* и *начать / начинать* показывает этапы появления фазовых глаголов в детской речи (см. Рис. 3).

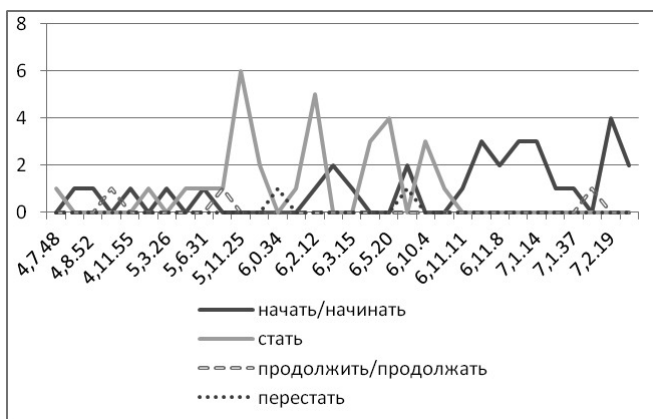


Рис. 3. Употребление фазовых глаголов детьми в возрасте от 4;7 до 7;6

Fig. 3. The use of phasic verbs by children aged from 4;7 to 7;6

В возрасте от 4;7 до 5;7 каждый ребенок использует только какой-либо один из этих глаголов; в возрасте от 5;8 до 6;10 общее количество фазовых глаголов увеличивается, появляются глаголы, характеризующие другие фазы действия, однако начальная фаза значительно чаще выражена при помощи глагола *стать*: *там котенок стал на дерево карабкаться* (Ж, 5;6), *мама-кошка покосилась на стул / и стала разговаривать по телефону* (Ж, 6;5). И только после 6;11 лет сферы употребления этих глаголов окончательно дифференцируются, и глагол *начать / начинать* остается единственным средством выражения начинательности. Такая конкуренция между двумя основными выражающими начинательность глаголами может свидетельствовать о том, что в процессе становления языковой системы дети (возможно, даже в отличие от многих взрослых носителей русского языка) ярко чувствуют те незначительные семантические различия, которые существуют между этими глаголами, поскольку глагол *стать* не столько отражает наличие последовательной фазы в самом действии, сколько просто фиксирует смену одного действия другим [Падучева 2004; Молдован 2010]. Наблюдаемое же предпочтение после 6,11 лет именно глагола *начать / начинать* показывает, что только к этому возрасту понимание и фазовой структуры глагола, и владение средствами ее выражения можно считать сформированными.

Способы характеристики глагольного действия при помощи префикса также меняются с возрастом (см. Рис. 4).

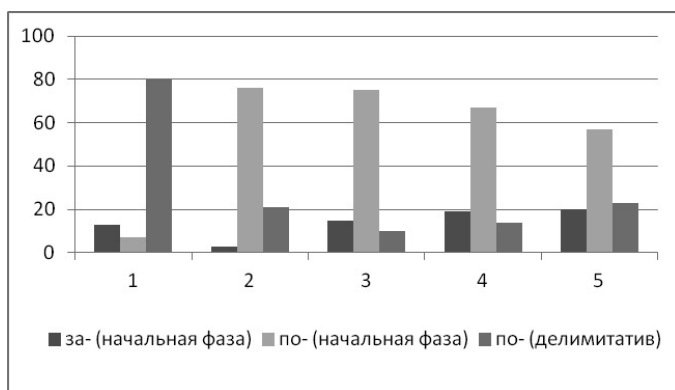


Рис. 4. Распределение префиксальных глаголов с фазовым значением по возрастным группам

Pic. 4. The distribution of phasic verbs with prefixes by age groups

Такое распределение начинательных и делимитативных глаголов может быть вызвано несколькими причинами. Значительное преобладание в речи детей самого младшего возраста делимитативов не может свидетельствовать о сформированности у них понимания делимитативного значения, так как и в самой ситуации, и в лингвистическом контексте отсутствовали какие-либо указания на временной промежуток. Используемые детьми делимитативы не выражают временную ограниченность или неполноту совершенного действия, а указывают на сам факт того, что это действие происходило: *они поразговаривали* (М, 3,4); *попели песенку* (Ж, 3,5). В этом возрасте для детей когнитивно значимым для описания действия является его результативность [Гагарина 2008], и делимитативное и результативное значения приставки *по-* к 3,5 годам пока еще не дифференцировались⁷.

В текстах детей 2–5 возрастных групп самым частотным семантическим глагольным классом были глаголы движения, что и отразилось на преобладании в речи детей этого возраста глаголов с начинательной приставкой *по-* (*погнаться, полететь, полезть, побежать* и др.). В то же время большое количество глаголов движения и ярко выраженное при их описании внимание к началу самого движения показывает, что, по-видимому, движение — одно из первых понимаемых ребенком действий, в котором вычленяются фазы его протекания, определяются точки его начала и окончания, осознаются цели его совершения (см. в [Эйсмонт 2018] анализ эксплицитного заполнения семантических валентностей исходной и конечной точки движения в текстах детей разного возраста).

Сравнительно незначительное число начинательных глаголов с приставкой *за-* (т. е. глаголов с инхоативным значением) в анализируемых текстах может быть связано с многозначностью самой этой приставки и вызванной этим сложностью внутренней градации инхоативных значений. Описанные в [Зализняк, Шмелев 2002] семантические классы инхоативных глаголов характеризуются

⁷ В то же время такая разница в употреблении префиксальных глаголов между детьми первой возрастной группы и остальными может объясняться различием самого экспериментального материала, т. к. в возрасте до 3,6 лет дети еще не владеют нарративными навыками, оказывающими влияние на использование начинательных глаголов (ср. [Stoll 2005]).

неясностью границ действий (парно-инхоативные глаголы), гомогенностью действия (собственно инхоативные глаголы) или его целостностью (инхоативно-тотальные глаголы) и т. д. Эти свойства различных способов глагольного действия еще только формируются в речи дошкольников.

На Рис. 5 представлено общее распределение глаголов, выражающих фазы действия по возрастным группам (в процентном соотношении от общего числа глаголов с фазовым значением в каждой группе):

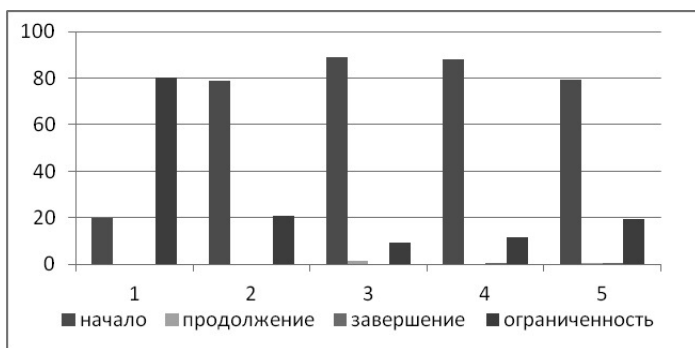


Рис. 5. Общее распределение глаголов, выражающих фазовое значение, по всем возрастным группам⁸

Pic. 5. The general distribution of phasic verbs by all age groups

Эти данные позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, предпочтение выражения начальной фазы и указание на ограниченность действия может считаться одним из свойств неподготовленного нарратива, когда говорящий не знает, что произойдет дальше и описывает события одновременно с их созерцанием. В такой ситуации реализуется основное значение начинательной фазы: сигнализация о смене событий, когда одно действие сменяет другое [Зализняк, Шмелев 2002, Апресян 2017]: *и / начал играть в футбол / сломал часы / начал играть с клубками / уронил* (М, 5,11),

⁸ Глаголы со значением продолжения составили 1,6% от общего числа глаголов в третьей возрастной группе и 0,5% от общего числа глаголов в пятой возрастной группе; глаголы со значением завершения составили 0,3% от общего числа глаголов в четвертой возрастной группе и 0,5% от общего числа глаголов в пятой возрастной группе.

а котенок вышел через окошко и / прыгнул вниз / и начал идти (М, 7,5). При этом уже нет необходимости подчеркивать конечную фазу предыдущего действия, что и объясняет практически полное отсутствие эксплицитного выражения конечной фазы действия⁹. В то же время фаза продолжения действия не предполагает никакого значимого развития событий, их смены или хронологии [Апресян 2017]. Если при порождении нарративного текста говорящему надо подчеркнуть длительность действия, он использует прием повторения лексемы: *ой она лезет туда / лезет...там... лезет туда* (М, 4,2), *а они прыгали-прыгали* (М, 5,11), *он шел шел шел пока / и вдруг увидел одуванчики* (М, 7,5). Этот прием (так же, как и использование делимитативов) позволяет избежать временной неясности, поскольку говорящий в случае спонтанного одномоментного описания наблюдаемой ситуации не может предсказать, ни когда действие прекратится, ни чем оно закончится.

С другой стороны, сравнение полученных результатов с данными такого же эксперимента, проведенного со взрослыми носителями русского языка [Эйсмонт 2008], показывает различные подходы к пониманию и описанию структуры действия у взрослых и детей. Хотя в целом соотношение эксплицитно выраженных фаз глагольного действия у взрослых совпадает с данными эксперимента с детьми, используемые глаголы заметно различаются. Для взрослых носителей русского языка типично использование глаголов, которые либо имеют оценочные коннотации (*броситься, кидаться*), либо выражают ментальное состояние субъекта, выполняющего действие (*решить / решать, надоесть*). В возрасте до 7 лет дети описывают события отстраненно, не перенимая на себя чувства и желания героя, не оценивая их. Учитывая, что оценочные коннотации являются достаточно важным компонентом значения фазовых глаголов [Зализняк, Шмелев 2002, Петрухина 2009, Апресян 2017], утверждение, что к семилетнему возрасту дети полностью их усвоили, представляется преждевременным.

⁹ В статье не рассматриваются способы выражения завершенности действия, достижения результата. Фаза итогового состояния может включаться в трактовку предельного целенаправленного действия [Князев 2002], однако не является показателем когнитивной способности структурирования самого хода протекания действия (ср. указания в [Падучева 2001; Зализняк, Шмелев 2002] на то, что собственно фазовые глаголы выражают само событие начала или завершения соответствующего действия).

4. Заключение

Проведенный анализ позволил определить некоторые закономерности усвоения детьми в возрасте от 2,7 до 7,6 лет фазовой структуры глагольного действия и формирования навыков их выражения. К семилетнему возрасту дети свободно оперируют прототипичными фазовыми глаголами, которые выражают основные фазовые значения. Коннотативные значения, в первую очередь оценочные, оказываются невыраженными. Дети описывают события, находясь в стороне от них, наблюдая происходящее, но никак не участвуя в них. Иное поведение демонстрируют дети младшего возраста. Особенность проведения эксперимента с маленькими детьми заключается в том, что для успешного выполнения задания ребенок должен быть эмоционально в него вовлечен. Желание помочь героям (игрушкам-бибабо, которыми манипулировали экспериментаторы) заставляло детей активно участвовать в эксперименте¹⁰. Такая эмоциональная вовлеченность могла привести к более частотному по сравнению с другими возрастными группами употреблению делимитативных глаголов. Однако анализ ситуативного контекста их употребления показывает, что их частотность может быть вызвана ошибочным пониманием завершенности и результативности действия (ср. [Гагарина 2007]), при котором делимитативы оказываются недостаточно дифференцированными от результативных глаголов с тем же префиксом.

На ранних этапах развития речи аспектуальность (в том числе фазисно-временные значения) выражается через лексическое значение глагола. Первые собственно фазовые глаголы отражают начальную фазу действия, причем глаголы *стать* и *начать* / *начинать* оказываются для детей семантически дифференцированными. Первичность именно начальной фазы действия может быть связана как с типом текста (связный нарратив), так и с когнитивным развитием ребенка (начало, появление чего-то нового всегда оказывается более ярким событием, чем продолжение или окончание действия). Последовательная смена «начал» обеспечивает связность текста, выражает причинно-следственную связь последующего действия

¹⁰ Два мальчика в ходе проведения эксперимента помогали игрушкам поднимать упавшие предметы, другие дети также пытались не объяснить действие, а самостоятельно построить из кубиков башню или нарисовать солнышко.

с предшествующим [Michaelis 1998]. Средства выражения начальности появляются в детской речи в следующей последовательности: префиксация > фазовый глагол *стать* > фазовый глагол *начать* / *начинать* > глаголы *пойти* и *решить* / *решать* (последний этап происходит после 7–8-летнего возраста).

В то же время фазы выражаются только у активных действий, быстро сменяющих друг друга. Фазовое значение продолжения действия дети склонны выражать при помощи повтора глагольных лексем без указания продолжительности совершаемого действия. Практически полное отсутствие фазовых глаголов, выражающих окончание действия, также вызвано типом нарративного текста и экспериментальным дизайном, при котором говорящий не может предсказать, когда действие завершится и начнется следующее событие. Таким образом, усвоение средств выражения фаз продолжения и завершения действия должно быть рассмотрено также и на других типах текстов — подготовленных или личных нарративах.

Литература

- Апресян 2017 — В. Ю. Апресян. Глаголы со значением продолжения: семантика и конструкции // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2017. Т. 76. № 2. С. 5–15.
- Воейкова 2011 — М. Д. Воейкова. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Знак, 2011.
- Гагарина 2007 — Н. В. Гагарина. Становление функционально-семантического поля аспектуальности в детской речи // С. Н. Цейтлин (отв. ред.). Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 26–48.
- Гагарина 2008 — Н. В. Гагарина. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб.: Наука, 2008.
- Гвоздев 1981 — А. Н. Гвоздев. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981.
- Грудева, Кузьмина 2009 — Е. В. Грудева, Ю. Ю. Кузьмина. Фазовые глаголы в современном русском языке (корпусное исследование) // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2009. № 3. С. 36–43.
- Елисеева 2014 — М. Б. Елисеева. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М.: Языки славянской культуры, 2014.
- Зализняк, Шмелев 2002 — Анна А. Зализняк, А. Д. Шмелев. Семантика ‘начала’ с аспектологической точки зрения // Н. Д. Арутюнова

- (отв. ред.). Логический анализ языка. Семантика начала и конца. М.: Индрик, 2002. С. 211–224.
- Князев 2002 — Ю. П. Князев. Фазы действия и метонимические сдвиги в значении видо-временных форм // Н. Д. Арутюнова (отв. ред.). Логический анализ языка. Семантика начала и конца. М.: Индрик, 2002. С. 225–236.
- Курганова 2011 — Н. В. Курганова. Фазовые глаголы в аспектуальном семантическом пространстве английского языка // Вестник Кыргызско-Российского Славянского ун-та. 2011. Т. 11. № 3. С. 16–20.
- Кустова 2002 — Г. И. Кустова. Семантические аспекты лексических функций (глаголы со значением ‘начаться’ / ‘кончиться’) // Н. Д. Арутюнова (отв. ред.). Логический анализ языка. Семантика начала и конца. М.: Индрик, 2002. С. 69–82.
- Лепская 1997 — Н. И. Лепская. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997.
- Маслов 1978 — Ю. С. Маслов. К основаниям сопоставительной аспектологии // Ю. С. Маслов (отв. ред.). Вопросы сопоставительной аспектологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. С. 4–43.
- Молдован 2010 — А. М. Молдован. К истории фазового глагола статья в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2010. № 1 (19). С. 5–17.
- Падучева 2001 — Е. В. Падучева. Фазовые глаголы и семантика начинательности // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2001. Т. 60. № 4. С. 29–39.
- Падучева 2004 — Е. В. Падучева. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004.
- Петрухина 2009 — Е. В. Петрухина. Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований). М.: МАКС Пресс, 2009.
- Плунгян 2012 — В. А. Плунгян. Общая морфология: введение в проблематику. М.: УРСС, Либроком, 2012.
- Прокопович 1982 — Е. Н. Прокопович. Глагол в предложении. Семантика и стилистика видо-временных форм. М.: Наука, 1982.
- Храковский 1987 — В. С. Храковский. Семантика фазовости и средства ее выражения // А. В. Бондарко (отв. ред.). Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 153–179.
- Цейтлин 2000 — С. Н. Цейтлин. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
- Цейтлин 2007 — С. Н. Цейтлин. (ред.). Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007.
- Эйсмонт 2008 — П. М. Эйсмонт. Семантика и синтаксис спонтанного нарратива (экспериментальное исследование на материале русского

- языка). Дисс. ... канд. фил. наук (рукопись). СПбГУ, Санкт-Петербург, 2008.
- Эйсмонт 2016 — П. М. Эйсмонт. Экспериментальное изучение связной детской речи в раннем возрасте // Ю. А. Антохина (отв. ред.). Научная сессия ГУАП: сб. докладов. Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та аэрокосмического приборостроения, 2016. С. 203–207.
- Эйсмонт 2017а — П. М. Эйсмонт. «Конduit»: корпус устных детских текстов // В. П. Захаров (отв. ред.). Корпусная лингвистика — 2017: сб. материалов. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 373–377.
- Эйсмонт 2017б — П. М. Эйсмонт. «Как стать большим?»: предикативные прилагательные в детской речи // Вопросы языкознания. 2017. № 6. С. 65–78.
- Эйсмонт 2018 — П. М. Эйсмонт. Изменение представления ситуации движения в неподготовленной речи русскоязычных детей в возрасте от 2;7 до 7;6 лет // А. К. Крылов, В. Д. Соловьев (отв. ред.). Восьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 1110–1112.
- Ambridge, Rowland 2013 — B. Ambridge, C. F. Rowland. Experimental methods in studying child language acquisition // WIREs Cognitive Science. 2013. Vol. 4. Iss. 2. P. 149–168.
- Antinucci, Miller 1976 — F. Antinucci, R. Miller. How Children Talk About What Happened // Journal of Child Language. 1976. Vol. 3. Iss. 2. P. 167–189.
- Bamberg 1987 — M. Bamberg. The acquisition of narratives: Learning to use Language. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- Bertinetto et al. 2015 — P.-M. Bertinetto, E. Freiberger, A. Lenci, S. Noccetti, M. Agonigi. The acquisition of tense and aspect in a morphology-sensitive framework: Data from Italian and Austrian-German children // Linguistics. 2015. Vol. 53. Iss. 5. P. 1113–1168.
- Hickmann 2003 — M. Hickmann. Children's discourse: person, time, and space across languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Michaelis 1998 — L. Michaelis. Aspectual Grammar and Past-time Reference. London: Routledge, 1998.
- Shirai 2013 — Y. Shirai. The acquisition of tense and aspect // H. Winkler, P. Padakannaya (eds.). South and Southeast Asian Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. P. 60–70.
- Shirai, Andersen 1995 — Y. Shirai, R. W. Andersen. The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account // Language. 1995. Vol. 71. Iss. 4. P. 743–762.
- Stoicescu 2009 — I. Stoicescu. Lexical and grammatical aspect in language acquisition // Bucharest Working Papers in Linguistics. 2009. Vol. 11. Iss. 1. P. 267–275.
- Stoll 1998 — S. Stoll. The role of Aktionsart in the acquisition of Russian aspect // First Language. 1998. Vol. 18. Iss. 54. P. 351–376.

- Stoll 2005 — S. Stoll. Beginning and end in the acquisition of the perfective aspect in Russian // *Journal of Child Language*. 2005. Vol. 32. Iss. 4. P. 805–825.
- Weist 1986 — R. M. Weist. Tense and aspect // P. Fletcher, M. Garman (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. P. 356–374.

References

- Ambridge, Rowland 2013 — B. Ambridge, C. F. Rowland. Experimental methods in studying child language acquisition. *WIREs Cognitive Science*. 2013. Vol. 4. Iss. 2. P. 149–168.
- Antinucci, Miller 1976 — F. Antinucci, R. Miller. How Children Talk About What Happened. *Journal of Child Language*. 1976. Vol. 3. Iss. 2. P. 167–189.
- Apresyan 2017 — V. Yu. Apresyan. Glagoly so znacheniem prodolzhenija: semantika i konstruksii [On ‘continuation’ verbs: semantics and construction]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii nauk. Seriya literatury i yazyka*. 2017. Vol. 76. No. 2. P. 5–15.
- Bamberg 1987 — M. Bamberg. The acquisition of narratives: Learning to use Language. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- Bertinetto et al. 2015 — P.-M. Bertinetto, E. Freiberger, A. Lenci, S. Noccetti, M. Agonigi. The acquisition of tense and aspect in a morphology-sensitive framework: Data from Italian and Austrian-German children. *Linguistics*. 2015. Vol. 53. Iss. 5. P. 1113–1168.
- Eismont 2008 — P. M. Eismont. Semantika i sintaksis spontannogo narrativa (eksperimentalnoe issledovanie na materiale russkogo yazyka) [Semantics and syntax of spontaneous narrative (an experimental study of Russian)]. Phil. cand. diss. (manuscript). Saint Petersburg, 2008.
- Eismont 2016 — P. M. Eismont. Eksperimentalnoe izuchenie svyaznoy detskoj rechi v rannem vozraste (Experimental study of early narratives in child language). Yu. A. Antokhina (ed.). *Nauchnaya sessiya GUAP: sbornik dokladov*. [SUAI Scientific Session: book of conference materials]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation Publishing House, 2016. P. 203–207.
- Eismont 2017a — P. M. Eismont. “Konduit”: korpus ustnyh detskikh tekstov [“Konduit”: corpus of child oral narratives]. V. P. Zakharov (ed.). *Korpusnaya lingvistika — 2017: sbornik dokladov* [Corpus linguistics — 2017: book of conference materials]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publishing House, 2017. P. 373–377.
- Eismont 2017b — P. M. Eismont. “Kak stat bolshim?”: predikativnye prilagatelnye v detskoj rechi [“How to grow big?”: predicative adjectives in Russian child language]. *Voprosy yazykoznanija*. 2017. No. 6. P. 65–78.

- Eismont 2018 — P. M. Eismont. *Izmenenie predstavleniya situatsii dvizheniya v nepodgotovlennoy rechi russkoyazychnyh detey v vozraste ot 2;7 do 7;6 let* [The change of movement representation in Russian unprepared speech by 2;7–7;6-year-olds]. A. K. Krylov, V. D. Solovyev (eds.). *Vosmaya mezhdunrodnaya konferentsiya po kognitivnoy nauke. Tezisy dokladov* [Eight International conference on cognitive science: Book of abstracts]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publishing House, 2018. P. 1110–1112.
- Eliseeva 2014 — M. B. Eliseeva. *Stanovlenie individualnoy yazykovoy sistemy rebenka* [The development of the individual language system of a child]. Moscow: Yazyki slavianskoy kultury, 2014.
- Gagarina 2007 — N. V. Gagarina. *Stanovlenie funkcionalno-semanticheskogo polya aspektualnosti v detskoj rechi* [The development of the functional-semantic field of aspect in language acquisition]. S. N. Tseitlin (ed.). *Semanticheskie kategorii v detskoj rechi* [Semantic categories in child language]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya. 2007. P. 26–48.
- Gagarina 2008 — N. V. Gagarina. *Stanovlenie grammaticheskikh kategoriy russkogo glagola v detskoj rechi* [The Formation of Grammatical Categories of the Russian Verb in Child Speech]. Saint Petersburg: Nauka, 2008.
- Grudeva, Kuzmina 2009 — E. V. Grudeva, Yu. Yu. Kuzmina. *Fazovye glagoly v sovremennom russkom yazyke* [Phase verbs in modern Russian]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudartsvennogo universiteta*. 2009. No. 3. P. 36–43.
- Gvozdev 1981 — A. N. Gvozdev. *Ot pervyh slov do pervogo klassa. Dnevnik nauchnyh nabludeniy* [Since the first words to the first grade. Diary of scientific observations]. Saratov: Saratov University Publishing House, 1981.
- Hickmann 2003 — M. Hickmann. *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Khrakovsky 1987 — V. S. Khrakovsky. *Semantika fazovosti i sredstva ee vyrazheniya* [Phase semantics and means of its expression]. A. V. Bondarko (ed.). *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedenie. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis* [The theory of the functional grammar: Introduction. Aspectuality. Temporal localization. Taxis]. Leningrad: Nauka, 1987. P. 153–179.
- Knyazev 2002 — Yu. P. Knyazev. *Fazy deystviya i metonimicheskie sdvigi v znachenii vido-vremennyh form* [Phases of action and metonymic changes in the meaning of verb forms]. N. D. Arutyunova (ed.). *Logicheskij analiz yazyka. Semantika nachala i kontsa* [Logical Analysis of Language. Semantics of Beginning and End]. Moscow: Indrik, 2002. P. 225–236.
- Kurganova 2011 — N. V. Kurganova. *Fazovye glagoly v aspektualnom semanticheskom prostranstve angliyskogo yazyka* [Phase verbs within aspectual semantic field of English]. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiyskogo Slavyanskogo universiteta*. 2011 Vol. 11. No. 3. P. 16–20.
- Kustova 2002 — G. I. Kustova. *Semanticheskiye aspekty leksicheskikh funktsiy (glagoly so znacheniem 'nachatsya'/'konchitsya')* [Semantic Aspects

- of Lexical Functions (Verbs Meaning ‘to Begin’/‘to End’)]. N. D. Arutyunova (ed.). *Logicheskiy analiz yazyka. Semantika nachala i kontsa* [Logical Analysis of Language. Semantics of Beginning and End]. Moscow: Indrik, 2002. P. 69–82.
- Lepskaya 1997 — N. I. Lepskaia. *Yazyk rebenka (ontogenez rechevoy kommunikatsii)* [Child language (development of verbal communication)]. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1997.
- Maslov 1978 — Yu. S. Maslov. *K osnovaniyam sopostavitelnoy aspektologii* [To the basics of comparative aspectology]. Yu. S. Maslov (ed.). *Voprosy sopostavitelnoy aspektologii*. Leningrad: Leningrad State University Publishing House, 1978. P. 4–43.
- Michaelis 1998 — L. Michaelis. *Aspectual Grammar and Past-time Reference*. London: Routledge, 1998.
- Moldovan 2010 — A. M. Moldovan. *K istorii fazovogo glagola stat v russkom yazyke. Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii*. 2010. No. 1 (19). P. 5–17.
- Paducheva 2001 — E. V. Paducheva. *Fazovye glagoly i semantika nachinatelnosti* [Phase verbs and the ‘beginning’ semantics]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii nauk. Seriya literatury i yazyka*. 2001. Vol. 60. No. 4. P. 29–39.
- Paducheva 2004 — E. V. Paducheva. *Dinamicheskie modeli v semantike leksiki* [Dynamic Models in the Semantics of the Lexicon]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury, 2004.
- Petrukhina 2009 — E. V. Petrukhina. *Russkiy glagol: kategorii vida i vremeni (v kontekste sovremennykh lingvisticheskikh issledovaniy)* [Russian verb: categories of tense and aspect (in the frame of modern linguistic studies)]. Moscow: MAKS Press, 2009.
- Plungian 2012 — V. A. Plungian. *Obschaya morfologiya: vvedenie v problematiku* [General morphology: introduction to the issue]. Moscow: URSS, Librokom, 2012.
- Prokopovich 1982 — E. N. Prokopovich. *Glagol v predlozhenii. Semantika i stilistika vido-vremennykh form* [The verb in sentences. Semantics and stylistics of tense-aspect forms]. Moscow: Nauka, 1982.
- Shirai 2013 — Y. Shirai. *The acquisition of tense and aspect*. H. Winkler, P. Padakannaya (eds.). *South and Southeast Asian Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. P. 60–70.
- Shirai, Andersen 1995 — Y. Shirai, R. W. Andersen. *The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account*. *Language*. 1995. Vol. 71. Iss. 4. P. 743–762.
- Stoicescu 2009 — I. Stoicescu. *Lexical and grammatical aspect in language acquisition*. *Bucharest Working Papers in Linguistics*. 2009. Vol. 11. Iss. 1. P. 267–275.
- Stoll 1998 — S. Stoll. *The role of Aktionsart in the acquisition of Russian aspect*. *First Language*. Vol. 18. Iss. 54. P. 351–376.

- Stoll 2005 — S. Stoll. Beginning and end in the acquisition of the perfective aspect in Russian. *Journal of Child Language*. 2005. Vol. 32. Iss. 4. P. 805–825.
- Tseitlin 2000 — S. N. Tseitlin. *Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoy rechi: ucheb. posobie* [Language and child. A study guide]. Moscow: Vlados, 2000.
- Tseitlin 2007 — S. N. Tseitlin (ed.). *Semanticheskie kategorii v detskoy rechi* [Semantic categories in child language]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2007.
- Voeikova 2011 — M. D. Voeikova. *Rannie etapy usvoeniya detmi imennoy morfologii russkogo yazyka* [Early phases of the acquisition of Russian noun morphology by children]. Moscow: Znak, 2011.
- Weist 1986 — R. M. Weist. Tense and aspect. P. Fletcher, M. Garman (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. P. 356–374.
- Zaliznyak, Shmelev 2002 — Anna A. Zaliznyak, A. D. Shmelev. *Semantika ‘nachala’ s aspektologicheskoy tochki zreniya. Logicheskiy analiz yazyka* [Semantics of ‘beginning’ from the aspectological point of view]. N. D. Arutyunova (ed.). *Semantika nachala i kontsa* [Logical Analysis of Language. Semantics of Beginning and End]. Moscow: Indrik, 2002. P. 211–224.