

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОСВОЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА РУССКО-ШВЕДСКИМИ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ: К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ «ЭРИТАЖНОГО» ЯЗЫКА\*

**Г. Р. Доброва**

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург  
galdobr@peterlink.ru

**Н. Рингблом**

Стокгольмский университет, Стокгольм,  
Упсальский университет, Упсала  
nari@slav.su.se

**Аннотация.** Исследование основано на материале данных проведенного авторами эксперимента и на данных спонтанной речи детей-билингвов. В эксперименте приняли участие 40 детей: 10 детей из смешанных русско-шведских семей, проживающих в Швеции (симультанные билингвы — 5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст детей — 8;0<sup>1</sup>), 10 детей из русских семей, проживающих в Швеции (сукцессивные билингвы, для которых русский язык на ранних этапах развития был первым и единственным, — 6 девочек, 4 мальчика, средний возраст — 6;0), 10 проживающих в России детей-инофонов (с родными языками узбекским, хакасским и др., а русским неродным — 5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст детей — 5;10) и 10 проживающих в России детей-монолингвов (5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст — 4;11). Монолингвы для эксперимента привлекались более младшего, чем билингвы, возраста для получения относительно

---

\* Исследование Г. Р. Добровой выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00293

<sup>1</sup> Возраст детей указан в форме год;месяц.день в соответствии с правилами международной системы обмена данными по детской речи CHILDES (<https://childes.talkbank.org>), например, 5;10 означает 5 лет 10 месяцев.

сопоставимых по речевому развитию детей данных. Обнаруживается, что успешные дети-билингвы, вначале осваивавшие русский язык и лишь в дальнейшем (не ранее 2–3 лет) начавшие осваивать шведский, не допускают, в отличие от детей — симультанных билингвов и детей-инофонов, ошибок в выборе глагольного вида, что трактуется как доказательство весьма раннего освоения глагольного вида в процессе речевого онтогенеза (не позднее 2–3 лет). При сравнении речевой продукции русско-шведских детей-билингвов с речевой продукцией детей-инофонов и русскоязычных детей-монолингвов выявляются две стадии «проблем с видом» у симультанных билингвов: а) стадия неуверенности (ранний этап) и б) стадия отсутствия колебаний в выборе вида, «равнодушия» к виду (более поздний этап). Кроме того, полученные в ходе проведения эксперимента и наблюдений над спонтанной речью детей-билингвов данные сопоставляются с результатами исследований М. В. Русаковой, и подтверждается вывод о том, что в ментальном лексиконе носителей языка глаголы, парные по виду, хранятся совместно.

**Ключевые слова:** освоение глагольного вида, эритажные носители языка, ошибки в выборе глагольного вида, смешение парных по виду глаголов.

## **Acquisition of aspect in Russian-Swedish bilingual children: on the peculiarities of heritage Russian**

**G. R. Dobrova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg  
galdobr@peterlink.ru

**N. Ringblom**

Stockholm University, Stockholm, Uppsala University, Uppsala, Sweden  
nari@slav.su.se

**Abstract.** This study is based on the experimental and spontaneous speech data of 40 bilingual children: 10 simultaneous bilinguals from mixed Russian-Swedish families living in Sweden (5 boys and 5 girls; mean age 8;0), 10 children from Russian families living in Sweden (successive bilinguals with Russian as L1; 6 girls and 4 boys, mean age 6;0); and 10 successive bilingual children with various mother tongues

such as Tajik, Uzbek, Azerbaijani (5 girls and 5 boys; mean age 5;10) who moved to Russia and acquired Russian as L2 in preschool. This group was not exposed to Russian at home. The results of these groups are compared with the control group: 10 monolingual Russian children living in Russia and attending preschool in St Petersburg (5 boys and 5 girls; mean age 4;11). The monolingual control group was younger than the experimental group in order to obtain comparable results concerning the children's linguistic production. The results indicate that successive bilinguals with Russian as L1, who were exposed to Swedish at the age of 2–3 years, made no mistakes in Russian aspects (unlike simultaneous Russian — Swedish bilingual children and successive bilingual children exposed to Russian at preschool). This indicates that children acquire Russian aspect in a very young age (not later than at 2–3 years of age). When comparing the production of Russian — Swedish bilingual children with that of Russian L2 children and Russian monolingual children, two stages of aspect acquisition were discovered: (a) a stage of uncertainty (the earlier stage) and (b) a stage of indifference to the aspect choice (the later stage). The results of the experiment and spontaneous speech data are compared with the results of Rusakova and confirm her idea of aspectual pairs being stored together in the mental lexicon of native speakers.

**Keywords:** acquisition of aspect, heritage children, aspect mistakes, mixing of pairs of verbs.

## 1. Вступительные замечания

Книга А. В. Бондарко и Л. Л. Буланина «Русский глагол» [Бондарко, Буланин 1967] дала в свое время мощный толчок исследованиям русского глагола, в частности — его вида. В последующие годы было произведено много исследований, посвященных различным аспектам изучения глагольного вида, и одним из таких аспектов является вопрос об освоении глагольного вида в процессе речевого онтогенеза. В последние два десятилетия многие исследователи [Ахапкина 2011; Гагарина 1997; 2008; Gagarina 2004; Князев 2000; 2001; Пупынин 1998; Цейтлин 2009 и др.] интересуются проблемами освоения глагольного вида детьми, в том числе и русскими детьми, проживающими за пределами России.

В фокусе внимания данного исследования — вопрос о том, существуют ли различия в освоении глагольного вида детьми,

находящимися в разных языковых ситуациях. Будет произведено сравнение освоения глагольного вида четырьмя группами детей — детьми-«эритажниками», точнее — русско-шведскими детьми-билингвами, проживающими в Швеции (как симультанными билингвами, изначально осваивавшими в качестве родных 2 языка, так и сукцессивными билингвами, изначально осваивавшими в качестве родного только русский язык, а затем начавшими активно осваивать шведский язык); детьми-монолингвами, проживающими в России; детьми, проживающими в России, для которых русский язык родным не является (детьми-инофонами). Предполагается, что выявится различие в освоении вида детьми двух групп, проживающих в Швеции: освоение вида детьми — симультанными билингвами будет более похоже на освоение вида детьми-инофонами, а освоение вида детьми — сукцессивными билингвами (осваивавшими приблизительно до 2–3 лет только русский язык) будет более похоже на освоение вида русскоязычными монолингвами. Если данное ожидание подтвердится, это будет свидетельствовать о том, что вид осваивается на весьма раннем этапе речевого развития, поскольку исследуемые сукцессивные билингвы в основном до 2–3 лет находились под воздействием только русского языка, а мощное воздействие другого языка (шведского) начали испытывать только в 2–3 года — в детских дошкольных учреждениях, в общении со сверстниками и т. д.

Имеет смысл начать с уточнения терминологии. Как известно, существуют исследователи, выступающие против терминов «эритажный язык» («херитажный язык») и тем более «дети-эритажники» («дети-херитажники»). Всецело согласимся с некоторой неуклюжестью данного термина (и с тем, что термин «эритажник» несколько вульгарный, сленговый), но достаточно длительные поиски так и не помогли пока найти какой-то иной термин, удовлетворяющий всех исследователей (предлагаемый и используемый в последнее время некоторыми исследователями термин «наследники» является с нашей точки зрения, не совсем удачным, поскольку вызывает в русскоязычной среде не те коннотации и ассоциации). Возможно, более удачен термин «семейный язык», но от него пока не образован краткий термин для обозначения детей, для которых русский язык является родным (домашним). Поэтому в данной статье будет использоваться термин «эритажный» и даже «эритажники», поскольку он все-таки позволяет коротко обозначить важную группу детей, для которых русский язык является родным (или одним

из родных), языком домашнего общения (одним из языков домашнего общения), в то время как проживают эти дети в социуме с другим доминантным языком.

Таким образом, термин «эритажный» мы понимаем широко — вслед за С. Монтруль, которая относит к «эритажным носителям» всех представителей языковых меньшинств, которые выросли в окружении как родного языка (языка меньшинства), так и языка общества [Монтруль 2016: 2]. Сказанное означает, что в данном исследовании под этим термином понимаются как симультанные, так и последовательные билингвы.

Известно, что «в общем виде» ситуация такова: дети с родным русским языком не допускают ошибок в выборе вида (об этом писал в свое время А. Н. Гвоздев [Гвоздев 2007], об этом много говорила и говорит С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009: 210 и далее]), в то время как для людей с русским языком неродным эта проблема весьма актуальна.

При этом в последнее время появились исследования, где высказывается мысль, что дети, адекватно используя видовые формы, не всегда воспринимают конвенционально видовые значения [Гагарина 2008]. Сказанное заставляет некоторых исследователей даже предположить, что, в отличие от усвоения лексики, где восприятие всегда опережает продуцирование, для грамматики более характерно обратное — адекватное использование грамматических форм до осознания соответствующих значений, т. е. использование не сознательное, а в силу подражания взрослым — такое предположение выдвигает М. Д. Воейкова [Воейкова 2011].

И с первым, и со вторым постулатом, несмотря на кажущуюся противоречивость этих идей, мы всецело согласны. В особенности нам близко второе утверждение (утверждение М. Д. Воейковой), являющееся более универсальным (о том, что адекватное использование грамматических форм возможно ДО осознания соответствующих значений)<sup>2</sup>.

## 2. Экспериментальный материал

Мы исследовали лексикон детей с помощью лексического теста, однако полученные результаты позволили поставить вопрос

---

<sup>2</sup> Один из соавторов данной статьи писал об этом применительно к местоимениям еще в 2003 г., вступив в заочный научный спор с S. Chiat [Доброва 2003], что теперь находит подтверждение на совсем ином грамматическом материале.

и об особенностях освоения детьми глагольного вида, поскольку в использовавшемся тесте были вопросы «Что он(а) делает? Что он(а) сделал(а)?».

В ходе эксперимента был использован специально созданный стандартизированный инструмент для исследования лексикона детей CLT (Cross-linguistic Lexical Tasks, лексический тест для детей, говорящих на разных языках), разработанный в рамках проекта COST Action IS0804 (русская версия — [Гагарина, Неннон 2016]). Тест состоит из четырех заданий, связанных с именами существительными (понимание и называние) и глаголами (понимание и называние), по 32 картинки в каждом из заданий. В заданиях на понимание ребенок в каждом случае должен выбрать одну картинку из четырех — ту, которая соответствует вопросу экспериментатора. В заданиях на называние ребенок должен назвать тот предмет или то действие, которые изображены на картинке. В заданиях на называние глаголов ребенку задается вопрос «Что он делает?» или «Что он сделал?», и ребенок должен ответить, произнося глагол несовершенного или, соответственно, совершенного вида. Кроме того, в некоторых случаях имеет место противоречие между тем, что изображено на картинке, и тем, как сформулирован вопрос. Например, на картинке изображено уже совершённое действие, а в вопросе звучит глагол несовершенного вида — «Что он делает?» (конкретные примеры приведены ниже). Вопрос в таком случае заключается в том, глагол какого вида использует ребенок в ответе. Всё сказанное дает возможность использовать данный тест не только для проверки словаря детей, но и для выяснения того, глаголы какого вида используют дети.

В нашем исследовании приняли участие 40 детей четырех групп — 10 детей из смешанных русско-шведских семей, проживающих в Швеции (симультантные билингвы — 5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст детей — 8;0), 10 детей из русских семей, проживающих в Швеции (последовательные билингвы, для которых русский язык на ранних этапах развития был первым и единственным — 6 девочек, 4 мальчика, средний возраст — 6;0), 10 проживающих в России детей-инофонов (с родными языками узбекским, хакасским и др., а русским неродным — 5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст детей — 5;10) и 10 проживающих в России детей-монолингвов (5 мальчиков, 5 девочек, средний возраст — 4;11). Монолингвы для эксперимента привлекались более младшего, чем билингвы, возраста сознательно — требовалось сформировать хотя бы относительно

сопоставимые по речевому развитию детей группы. Разумеется, нельзя не учитывать различия между тем, как ребенок в спонтанной речи использует глагол того или иного вида, и тем, как он отвечает на указанные вопросы в эксперименте: во втором случае можно предположить, что ребенок не столько «перепутал» вид, сколько обратил больше внимания на картинку, чем на формулировку вопроса. Так, на одной из картинок изображен человек, который (в данный момент) крадет кошелек из сумки, а вопрос к этой картинке звучит как «Что он сделал?». Составители теста явно не ставили перед собой задачи проверить, какого вида глагол использует ребенок (*украл* или *крадёт*), нам же это представлялось интересным. Кроме ответов *крадёт*, двое детей симультанных билингов сказали, что на этой картинке злой дядя *кладет* ей в сумку яблоко. Помимо того, что дети не поняли изображения, они, что показательно, и здесь снова используют несовершенный вид глагола — потому что на картинке изображен процесс, происходящий в данный момент, а не уже завершённый. Кроме этой картинки, есть еще картинка с уже вспотевшим человеком (а вопрос — «Что он делает?») и картинка с мальчиком, бьющим по ноге другого мальчика (а вопрос — «Что он сделал?»). Нельзя не отметить, что русскоязычные дети-монолингвы всегда, без единого исключения опирались в эксперименте на формулировку вопроса: если их спрашивают; «Что он сделал?», они и в ответе используют глагол совершенного вида. Однако дети, владеющие не только русским языком, могут обратить основное внимание на картинку, игнорируя форму совершенного вида глагола в вопросе: «Что он *сделал?*» — «Он *делает* то-то». Наверное, можно задуматься, о чем это свидетельствует (о какой-то «неустойчивости» детей, владеющих не только русским языком, в отношении глагольного вида или же о каких-то проблемах этих детей психолингвистического характера — например, об их склонности опираться на более очевидный перцептивный стимул — «реагирую на то, что видят мои глаза»), но обратить внимание на это различие между монолингвами и билингвами представляется целесообразным.

### 3. Основные результаты эксперимента

Основные результаты эксперимента в целом таковы.

С учетом сказанного (несоответствия в некоторых случаях изображенного на картинке и формулировки вопроса) можно

констатировать, что у монолингвов вообще нет ответов со смешением форм глагольного вида, у инофонов — 5 таких ответов, у симультанных билингвов — 9, у последовательных билингвов (детей с русским первым) — 0. Интересно, что указанные смешения глаголов совершенного / несовершенного вида симультанными билингвами и детьми-инофонами, как показал материал, вообще не зависят от возраста испытуемых: такие смешения обнаружались в ответах симультанных билингвов от 3;7 до 14 лет, в ответах детей-инофонов — от 2;8 до 8;9. Полученные в эксперименте результаты можно интерпретировать следующим образом: дети с русским языком родным и единственным даже на самом раннем этапе речевого развития не смешивают глагольный вид (что всецело подтверждает упомянутые выше выводы А. Н. Гвоздева [Гвоздев 2007] и С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009]). При этом выявилось, что ошибки, связанные с видом глаголов, характерны не только для детей, для которых русский язык не является родным (дети-инофоны), но и для детей, у которых изначально 2 родных языка — в нашем случае, русский и шведский.

Существенно, что в этом вопросе заметно разошлись результаты у живущих в Швеции симультанных билингвов (детей из смешанных семей) и у живущих там же последовательных билингвов — с русским первым: у детей с русским первым таких смешений видовых форм не выявилось вообще. Это различие свидетельствует о том, на сколь раннем этапе жизни (до 2–3 лет) «закладывается» у ребенка достаточно прочное осознание видового противопоставления (или — как минимум — умение верно использовать глагол нужного вида).

Обнаружилось также еще одно существенное отличие симультанных билингвов от детей всех других групп: в большинстве случаев при использовании глагола «не того» вида эти дети, кроме того, еще и употребляли этот глагол в форме инфинитива. Например,

- (1) Что она делает? — *Почистить* (Саша<sup>3</sup> 11;0),
- (2) Что она делает? — *Почистить зубы* (Настя 14;0.).

Примеры использования инфинитива вместо личных форм глаголов у детей этой группы встречались и в правильных в отношении вида ответах:

---

<sup>3</sup> Здесь и далее имена детей изменены.



- (3) Что она делает? — *Посажать* [цветок] (Моника О. 6;2).

Интересно и то, что такие использования глаголов в форме инфинитива обнаружили и у детей другой группы детей-билингвов (с русским первым):

- (4) Что он сделал? — *Бить* (Давид 4;9),  
(5) Что он делает? — *Бриться* (Диана 10;0).

У русских монолингвов таких ответов почти нет. Только в одном случае есть одно самоисправление:

- (6) Что он делает? — *Драться... дерется* (София, 9).

У инофонов, как и у монолингвов, встретился один случай самоисправления:

- (7) Что он делает? — *Драться... нет, дерутся* (Карамат, 6.4).

Кроме того, у инофонов встретилось два не подвергшихся самоисправлению использования формы инфинитива там, где требовалась личная форма глагола:

- (8) Что он делает? — *Драться* (София, 6;1),  
(9) Что здесь происходит? [пчела жалит человека] — *Больно делать человеку. А кстати, мне пчёлы напали все. Больно было* (Тимур, 6.4).

Материал показывает, таким образом, что для монолингвов использование формы инфинитива в функции личных форм глагола нехарактерно, а у детей из остальных групп встречается, но, безусловно, встречается чаще, чем у других, — у симультанных билингвов. Создается ощущение, что такие дети не смешивают глаголы разных видов, а создают в своем сознании некий концепт, объединяющий глаголы обоих видов и различных грамматических форм. В этом плане любопытны попытки 9-летней Софии «нащупать» правильный глагол в правильной форме:

- (10) *Он брать, не... он взят... эээ квист* (шв: kvist) ‘веточка’ *вещь из дерева из earth... Ну, взёт. Взят. Забрать. Заберёт* (София 9;0).

На этом примере видно, как ребенок перебирает близкие по семантике глаголы разных видов, причем то в форме инфинитива,

то в личных формах разного времени. И если ответы инофонов (с неверным выбором вида) больше похожи на используемые в качестве прототипа формы (*драться* используется, наверное, чаще, чем *дерется* — ср. с *не надо драться, нельзя драться* и т. п.) и даже на усвоенные в готовом виде («гештальтно») прототипические формы (*делать* [кому-то] *больно* используется чаще, чем *он делает* [кому-то] *больно*), то у симультанных билингвов, кажется, генезис таких ошибок несколько иной.

#### **4. Создание детьми — симультанными билингвами «комплексов» из глаголов разных видов и разных форм**

Можно предположить, что симультанные билингвы в раннем детстве формируют представление о глаголах разных видов (или становятся способны их использовать верно, не вполне осознавая семантику видového противопоставления, если принять точку зрения Н. В. Гагариной и М. Д. Воейковой о возможности адекватного использования грамматических форм до осознания соответствующих значений). Однако постепенно, по мере всё большего включения в другой язык, в котором семантика видového противопоставления никак не маркируется, и уменьшения доли общения на русском языке, они постепенно утрачивают понимание семантики видového противопоставления (или способность ее адекватно маркировать): оба глагола (разных видов) еще присутствуют в словаре ребенка как лексемы, а различия в их семантике уже забываются. Аналогичным образом аттриция (утрата, забывание) затрагивает и другие глагольные категории: в ментальном грамматиконе еще сохраняются различные личные формы и инфинитив, а семантические различия между формами уже забываются.

В сознании такого ребенка, по-видимому, формируется некий «комплекс», состоящий из глаголов разных видов (с близкой семантикой) и разных грамматических форм. Постепенно этот комплекс, вероятно, сужается, пока не доходит до наиболее «ядерной» формы — формы инфинитива (нечто вроде «первоформы»<sup>4</sup> у совсем маленьких русских монолингвов, только это уже скорее «постформа»).

---

<sup>4</sup> Термин «первоформа» (означающий появляющуюся на ранних этапах речевого развития «застывшую форму», обычно, но не всегда, совпадающую с начальной формой слова и выполняющую функцию различных его форм), используется,

Нечто похожее, по-видимому, происходит в период аттриции и с грамматическими категориями других частей речи — например, с формами падежа и рода существительных, когда теряющие русский язык дети могут произвольно употреблять разные формы существительного (которые раньше употребляли адекватно), что в конечном итоге тоже может привести к появлению «постформы» — формы, похожей на именительный падеж, но выполняющей все функции (по аналогии с первоформой на раннем этапе освоения русского языка как родного).

Именно поэтому, по-видимому, в речи детей-билинггов в период активного действия аттриции наблюдается неустойчивость, непостоянство в использовании тех или иных глагольных форм: они могут использовать какую-то форму (иногда правильно, а иногда и нет), затем вскоре — другую форму (в той же функции), затем — еще какую-то, затем снова — использованную в первый раз и т. д.

## 5. Материал спонтанной речи детей-билинггов

Обратимся теперь к другому материалу — к собранным нами примерам спонтанной речи русско-шведских детей-билинггов (симультантных билинггов)<sup>5</sup>.

Начнем даже не с глаголов, а с других частей речи.

Девочка рассуждает о том, почему у нее и ее подруги русский язык — лучше, чем у других детей:

- (11) *Они еле-еле буквы знают по русскому. ... Мы нормально говорим по-русски. Мы говорим по русскому дома, мы говорим по-русски с сестрами, братьями...* (Юля, 13;0).

Очевидно, что девочке всё равно, какую из этих форм («по-русски» или «по русскому») использовать: она слышала и «говорить по-русски», и, очевидно, что-то типа «задано по русскому».

---

например, в [Доброва 2007]. Используется также термин «базовая форма» — для обозначения полифункциональной формы им. пад. существительного и инфинитива глагола на ранних этапах речевого онтогенеза (см., например [Stephany, Voeikova 2009]).

<sup>5</sup> У симультантных детей-билинггов, проживающих в Швеции, речь которых анализируется в данном разделе, русский язык является слабым, а сильным (доминантным) языком является шведский.

По-видимому, эти две формы для нее слились воедино, и она использует их как синонимичные.

Далее — примеры, связанные с глаголами.

Начнем не с вида, а с других «проблемных точек» глагола.

Та же девочка:

- (12) (о баскетболе) *Я обожаю забивать голы и бежать. ... И я обожаю бежать сама, с мячом, мчусь быстро, когда люди сзади меня бегают, чтобы меня взять* (Юля,13;0).

Здесь, по-видимому, имеет место неразличение (и потому использование в одинаковых функциях) глаголов *бежать* (действие, направленное в одну сторону, однократное) и *бегать* (действие, направленное в разные стороны, многократное). И опять — та же стратегия: при неразграничении семантики ребенок-билингв использует формы (в данном случае — разные глаголы) как синонимичные. Возможна, разумеется, и иная интерпретация данного примера, связанная с некоторым противоречием между принятой в языке практикой использования в определенных ситуациях глагола одного вида и семантической желательностью использования глагола другого вида. Так, в русском языке после глаголов, выражающих эмоции, принято использовать разнонаправленные глаголы, поэтому здесь правильно было бы сказать не «обожаю бежать», а «обожаю бегать». С семантической же точки зрения, ребенок-билингв, возможно, хочет выразить свое стремление двигаться в одном направлении, а не бегать с мячом в разные стороны, т. е. «бежать», а не «бегать». Вместе с тем, подобная интерпретация вызывает у нас некоторые сомнения: если бы Юля стремилась обозначить именно однонаправленность своего движения, она, скорее всего, использовала бы тот же однонаправленный глагол и при описании действия других игроков, стремящихся ее догнать и отобрать у нее мяч. Однако в этом случае она использует глагол разнонаправленный — «бегать»: «Люди сзади меня бегают, чтобы меня взять». Поэтому мы склонны скорее к первой интерпретации — признанию того, что девочка не различает и потому использует как синонимичные однонаправленный и разнонаправленный глаголы.

Далее — примеры, касающиеся непосредственно глагольного вида.

Та же девочка, но совсем маленькая — в 1;9.

(13) Юля сидит за столом с отцом (шведом), у нее с ноги упал носок:

— *Паль!*

[Папа не реагирует].

— *Упаль!* [Папа не реагирует].

— *Упала!* [Папа не реагирует].

— *Ramla* [sc. Ramlade] —

[Папа реагирует]. [Ringblom 2012: 177]

Глагол *упал* — безусловно, глагол совершенного вида. Вид же глагола *пал* в данном конкретном детском высказывании не столь очевиден. Скорее всего, это — «недоговоренное» *упал* (совершенного вида); во всяком случае, это, безусловно, не глагол *пал* (тоже совершенного вида, но без отчетливой префиксальной маркировки) в том его значении, которое используется в сочетаниях типа *крепость пала, пал смертью храбрых*. Интересно, что столь маленький ребенок (1;9) и сам чувствует эту «недоговоренность», «недомаркированность» изначально произнесенного глагола, т. к. Юля сама же уточняет глагол, добавляя префикс и тем самым четко «закрепляя» его за определенным видом — *упал*. Таким образом, можно видеть, как маленький ребенок как бы перебирает разные формы глагола — по принципу «Ну, может быть, хоть так подойдет?». Причем (в отношении глагольного вида) она уточняет верно — исправляет с окказионального и нечетко маркированного в отношении вида (более короткого и, возможно, потому и произнесенного изначально именно в таком симплифицированном виде — *пал*) на правильное — более длинное *упал* совершенного вида (с правильной префиксальной маркировкой вида). И, наконец, использует шведский эквивалент, что, кстати, интересно в другом отношении — как пример переключения языкового кода в таком раннем возрасте. Однако в данном случае важнее другое: создается ощущение, что девочке не всё равно, какой глагол и в какой форме использовать, поскольку она перебирает имеющиеся в ее запасе варианты, всё более уточняя глагольную форму (в том числе — уточняя вид глагола), чтобы папа отреагировал.

У той же девочки в дальнейшем, в существенно более старшем возрасте, наблюдается и еще одна стратегия поведения в отношении глаголов: видимо, она ощущает неуверенность, какой глагол надо использовать, и вставляет на его место шведский эквивалент:

- (14) *Она försöker* ‘старается’ *слишком много. Она gömmer* себя ‘прячется’ (Юля, 13;0).

Разумеется, вполне возможно, что она не знает / не помнит сам русский глагол, а не пытается избежать необходимости использовать тот или иной вид. Или же (другая версия) она заменяет глагол шведским эквивалентом не потому, что не знает русский глагол, а потому что не понимает, какой вид здесь нужен, а шведский эквивалент позволяет ей избежать необходимости выбора вида.

Интересные стратегии поведения в ситуации, когда ребенок-билингв колеблется в выборе вида, разумеется, встречаются не только у Юли.

Девочка отвечает на вопросы экспериментатора по картинкам (о маме-птице):

- (15) Почему мама улетает? — *Принесить что-то кушать* (Анна, 5;7)

Ребенок как будто бы начинает произносить глагол совершенного вида (*принести*), что правильно, а затем переходит на глагол несовершенного вида (что неправильно). Абсолютно аналогичный пример — у другой девочки (симультанного билингва):

- (16) *Кошка зашипела и погналась за собака* (Саби, 6;2).

Видимо, первый из глаголов совершенного вида предопределяет, что и второй глагол должен быть совершенного вида (*зашипела и погналась*), и девочка начинает его произносить правильно, используя (правильно) префикс *по-*, но, по мере произнесения глагола, переключается на несовершенный вид и создает окказиональный глагол *\*погоняться*. Такие примеры можно считать особенной стратегией речевого поведения. Обратим внимание на то, что эти колебания — в обоих случаях у детей дошкольного возраста.

Сравним их с примерами из речи русско-шведского билингва-эритажника уже в более старшем возрасте (студента):

- (17) Что сделала девушка в форме, которая сидела в кабине, с документами Яна? — *Она смотрела на их и вернула их* (Мария, 21).

Уже нет никаких колебаний, сомнений по поводу вида, просто используется один из двух глаголов (видимо, тот, который быстрее актуализировался), причем глаголы разных видов используются

параллельно, как равноправные, в функции однородных членов предложения. Примеров использования такими билингвами глагола «не того» вида столь много, что приводить такого рода примеры нецелесообразно. Интереснее рассматривать примеры как бы параллельного использования глаголов двух видов, что показывает равноценность совершенного / несовершенного вида для билингвов-эритажников на более поздних стадиях аттриции.

#### **6. Две стадии «проблем с видом» у симультанных билингвов: различные интерпретации**

Таким образом, можно предположить, что у симультанных билингвов при аттриции имеют место две разные стадии «проблем с видом» — стадия неуверенности в выборе / использовании глагольного вида, с одной стороны (это происходит на более раннем этапе и при относительно неплохом владении языком) — и стадия отсутствия колебаний в выборе / использовании вида, «равнодушия» к виду, параллельного, синонимичного использования глаголов разных видов (это происходит уже на более поздних стадиях аттриции).

Вместе с тем полученные результаты можно интерпретировать и несколько иным образом. Для того чтобы это сделать, обратимся к интересной теории организации глагольных словоформ в составе русских глагольных словоизменительных парадигм, выдвинутой М. В. Русаковой [Русакова 2013]. Задавшись вопросом о том, как хранятся в ментальном лексиконе члены видовых пар (вместе или порознь), автор провела следующий эксперимент. Испытуемым (детям 3 лет и взрослым) были предложены глаголы совершенного и несовершенного вида, и они должны были назвать форму прошедшего времени. Экспериментатора интересовал вопрос: назовут ли испытуемые те же самые глаголы (т. е. оставят вид неизменным) или же назовут другие, парные по виду глаголы. Результаты эксперимента показали, что ошибочных ответов было получено весьма много: их количество колебалось от 4 % до 36 % для стимулов несовершенного вида (разное количество ошибок для глаголов, имеющих различные словоизменительные характеристики) и от 40 % до 77 % для стимулов совершенного вида. Исходя из этих результатов, М. В. Русакова делает вывод, что «члены по крайней мере некоторых видовых пар хранятся в ментальном

лексиконе как словоформы, входящие в одну (гипер) парадигму» [там же: 415].

При рассмотрении полученных нами результатов в свете данной теории можно сделать, как минимум, три вывода.

Во-первых, наши результаты (уже на ином материале) подтверждают вывод М. В. Русаковой, что, действительно, в ментальном лексиконе носителей языка глаголы, парные по виду, хранятся совместно (хотя материал у нас совсем не столь обширен, как в исследовании М. В. Русаковой, поскольку мы не ставили своей целью исследование ментального лексикона). Существенно в этом отношении даже не столько то, что билингвы допускают ошибки со смешением вида (что естественно), сколько то, что оговорки и последующие самоисправления такого рода были зафиксированы и у детей других групп, в том числе у русских монолингвов. Русские монолингвы, как известно, в спонтанной речи не смешивают глаголы разных видов, но в эксперименте, «под нагрузкой», как выясняется, могут спонтанно назвать и глагол не того вида (в нашем эксперименте, впрочем, сразу же исправив свою ошибку). Подтверждают идею о совместном хранении в ментальном лексиконе глаголов разных видов, как представляется, и отмеченные выше ответы детей-билингвов, когда они как будто бы начинают ответ с глагола одного вида, но по ходу произнесения словоформы переключаются на глагол другого вида, создавая несколько странные инновации.

Во-вторых, М. В. Русакова замечает, что в ее эксперименте «количество ответов несовершенного вида больше, чем количество ответов совершенного вида для стимулов обоих видов» [там же: 416], из чего делает вывод, что, если словоформы членов каких-то видовых пар хранятся в лексиконе как одна лексема, то базовой формой в этой гиперпарадигме будет скорее форма несовершенного вида, чем совершенного. Полученные нами в эксперименте ответы детей-билингвов не подтверждают преобладания несовершенного вида, однако мы не считаем, что это противоречит данным и выводам М. В. Русаковой: тем, видимо, и отличается, в частности, речь ребенка-билингва от речи ребенка-монолингва, что у билингва нет четкого представления о функции видового противопоставления и, соответственно, не формируется отчетливая иерархия — глагол какого из видов выступает в функции базовой формы гиперпарадигмы. Впрочем, специально этот вопрос применительно к билингвам мы не исследовали, а поскольку, как справедливо отмечает



М. В. Русакова, для разных пар глаголов базовыми могут оказаться глаголы разных видов, полноценно сопоставить реакции билингов и монолингов можно только в том случае, если полностью повторить эксперимент автора, но с билингвами — с теми же словами-стимулами (что мы считаем важной и интересной задачей для себя в дальнейшем).

Наконец, в-третьих, М. В. Русакова отмечает весьма значимый факт: в ее эксперименте трехлетние дети давали правильные ответы с более высокой вероятностью, чем все остальные группы испытуемых, в то время как ошибок было больше всего у взрослых. Этот вывод требует сопоставления с полученными нами данными: у нас получилось, что дети-билингвы, проживающие не в России (хуже, естественно, чем монолингов, понимающие вид и / или использующие глаголы разных видов), проходят две стадии: на первой стадии, когда они проводят больше времени в семье и потому лучше владеют русским языком, они еще колеблются в выборе глагола соответствующего вида, а на следующей, более поздней стадии, когда русский язык уже подвергается аттриции, — уже не колеблются, просто произвольно называя глагол одного из видов, — по-видимому, тот, который быстрее актуализировался. Если же сопоставить этот факт с идеями М. В. Русаковой, то ему можно дать и другую интерпретацию. М. В. Русакова полагает, что, видимо, члены видовых пар сначала осваиваются ребенком независимо друг от друга, а затем их ментальные репрезентации, вследствие регулярных взаимоотношений друг с другом, начинают формировать единую гиперпарадигму.

Поэтому полагаем, что отмеченные нами две стадии «проблем с видом» у детей — симультанных билингов (сначала — колебания в выборе глагола нужного вида, а затем — «равнодушие» к виду, случайный выбор глагола того или иного вида) имеют двойную природу: и неизбежная аттриция в ситуации не доминантного русского языка приводит к потере стремления найти глагол требуемого вида, и общее (свойственное всем носителям русского языка) постепенное объединение в ментальном лексиконе парных глаголов по виду в единую гиперпарадигму ведет к тому же. Отличие же билингов от монолингов на более поздних стадиях проявляется в том, как именно формируемая ментальная гиперпарадигма влияет на речевое поведение индивида: русский монолингв, даже храня в ментальном лексиконе парные по виду глаголы совместно, никогда

не путает их в речи, но может допустить ошибку «под напряжением», в специально организованном эксперименте (см. описанный выше эксперимент М. В. Русаковой); билингв же просто постепенно теряет интерес к выбору глагола нужного вида, выбирая случайно один из двух парных глаголов.

## 7. Заключение

Итак, в целом результаты исследования показывают, что для последовательных билингвов с первым русским языком глагольный вид сложности не представляет (поскольку осваивается на очень ранних этапах, когда эти дети, по сути, еще монолингвы); у симультанных же билингвов, как и у детей с русским иностранным / неродным, проблемы с видом есть (хотя не такие существенные, как у детей с русским неродным). На ранних этапах речевого онтогенеза, когда дети одновременно постигают два языка, в одном из которых есть видовое противопоставление, а в другом его нет, проблемы усвоения вида выражаются в колебаниях, какой вид выбрать. Однако в период, когда (по отношению к русскому, недоминантному языку) аттриция заходит уже дальше, а кроме того, происходит постепенное сближение (как и у всех носителей языка) глаголов, парных по виду, вследствие постепенного объединения освоенных по отдельности, но постепенно создающих гиперпарадигму глаголов, возникают некие «комплексы» из глаголов разных видов с близкой семантикой и разных грамматических форм, что выражается в «параллельном», синонимичном использовании глаголов разных видов и разных форм.

## Литература

- Ахапкина 2011 — Я. Э. Ахапкина. Повторяемость действия в раннем речевом онтогенезе // Т. А. Круглякова (отв. ред.). Онтолингвистика — наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. СПб.: Златоуст, 2011. С. 107–111.
- Бондарко, Буланин 1967 — А. В. Бондарко, Л. Л. Буланин. Русский глагол. Л.: Просвещение, 1967.
- Воейкова 2011 — М. Д. Воейкова. Усвоение первого и второго языка: сходства и различия // С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (отв. ред.). Путь в язык: одноязычие и двуязычие. М.: Знак, 2011.

- Гагарина 1997 — Н. В. Гагарина. Аспектуальная семантика и функционирование видов русского глагола в детской речи. Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1997.
- Гагарина 2008 — Н. В. Гагарина. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб.: Наука, 2008.
- Гвоздев 2007 — А. Н. Гвоздев. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007.
- Доброва 2003 — Г. Р. Доброва. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2003.
- Доброва 2007 — Г. Р. Доброва. Освоение детьми функционально-семантической категории персональности // С. Н. Цейтлин (отв. ред.). Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 181–199.
- Князев 2000 — Ю. П. Князев. Основные этапы усвоения видо-временных значений в детской речи // С. Н. Цейтлин (ред.). Речь ребенка: первые этапы. СПб.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2000. С. 105–114.
- Князев 2001 — Ю. П. Князев. Формирование видо-временных противопоставлений в детской речи // И. В. Недялков (отв. ред.). Исследования по языкознанию: к 70-летию чл. корр. РАН А. В. Бондарко. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. С. 347–355.
- Пупынин 1998 — Ю. А. Пупынин. Элементы видо-временной системы в детской речи // Вопросы языкознания. 1998. № 2. С. 102–117.
- Русакова 2013 — М. В. Русакова. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2013.
- Цейтлин 2009 — С. Н. Цейтлин. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.
- Gagarina 2004 — N. Gagarina. Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs? // ZAS Papers in Linguistics. 2004. Vol. 33. P. 39–61.
- Nenonen, Gagarina 2016 — O. Nenonen, N. Gagarina. Crosslinguistic Lexical Tasks: Russian version (CLT-RU) // A part of LITMUS COST IS0804 Battery. Unpublished material. 2016.
- Ringblom 2012 — N. Ringblom. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm: Stockholm University, 2012.
- Montrul 2016 — S. Montrul. The Acquisition of Heritage Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Stephany, Voeikova 2009 — U. Stephany, M. D. Voeikova. Introduction // U. Stephany, M. D. Voeikova (eds.). Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective. SOLA 30. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 15–48.

## References

- Akhapkina 2011 — Ya. E. Akhapkina. Povtoryaemost deistviya v rannem rechevom ontogeneze [Repetitiveness of an action in the early language acquisition]. T. A. Kruglyakova (ed.). *Ontolingvistika — nauka XXI veka: materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchenoy 20-letiyu kafedry detskoy rechi RGPU im. A. I. Gertsena* [Ontolinguistics as a science of the 21<sup>st</sup> century: Proceedings of the conference in honour of the 20<sup>th</sup> anniversary of the Department of children's speech in Herzen State Pedagogical University of Russia]. St. Petersburg: Zlatoust, 2011. P. 107–111.
- Bondarko, Bulanin 1967 — A. V. Bondarko, L. L. Bulanin. Russkiy glagol [Russian verb]. Leningrad: Prosveshchenie, 1967.
- Dobrova 2003 — G. R. Dobrova. Ontogenez personalnogo deiksis (lichnye mestoimeniya i terminy rodstva) [Ontogenesis of personal deixis (personal pronouns and terms of kinship)]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publishing House, 2003.
- Dobrova 2007 — G. R. Dobrova. Osvoenie detmi funktsionalno-semanticheskoy kategorii personalnosti [Children's acquisition of the category of personality]. S. N. Tseitlin (ed.). *Semanticheskie kategorii v detskoy rechi* [Semantic categories in children's speech]. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2007. P. 181–199.
- Gagarina 1997 — N. V. Gagarina. Aspektualnaya semantika i funktsionirovaniye vidov russkogo glagola v detskoy rechi. Diss. ... kand. filol. nauk [Aspectual semantics and functioning of Russian verb aspects in children's speech: Phil. cand. diss.]. St. Petersburg, 1997.
- Gagarina 2004 — N. Gagarina. Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs? *ZAS Papers in Linguistics*. 2004. Vol. 33. P. 39–61.
- Gagarina 2008 — N. V. Gagarina. Stanovlenie grammaticheskikh kategoriy russkogo glagola v detskoy rechi [Formation of grammatical categories of the Russian verb in children's speech]. St. Petersburg: Nauka, 2008.
- Gvozdev 2007 — A. N. Gvozdev. Voprosy izucheniya detskoy rechi [On the study of children's speech]. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2007.
- Knyazev 2000 — Yu. P. Knyazev. Osnovnye etapy usvoeniya vido-vremennykh znacheniy v detskoy rechi [Main stages in the acquisition of aspectual and temporal semantics in children's speech]. S. N. Tseitlin (ed.). *Rech rebenka: pervye etapy* [Child's speech: first stages]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publishing House, 2000. P. 105–114.
- Knyazev 2001 — Yu. P. Knyazev. Formirovaniye vido-vremennykh protivopostavleniy v detskoy rechi [Formation of aspectual and temporal oppositions in children's speech]. I. V. Nedyalkov (ed.). *Issledovaniya po yazykoznaniiyu: k 70-letiyu chl.-korr. RAN A. V. Bondarko* [Studies in linguistics: in honour of the 70<sup>th</sup> anniversary of corresponding member

- of RAS A. V. Bondarko]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 2001. P. 347–355.
- Montrul 2016 — S. Montrul. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Nenonen, Gagarina 2016 — O. Nenonen, N. Gagarina. *Crosslinguistic Lexical Tasks: Russian version (CLT-RU)*. *A part of LITMUS COST IS0804 Battery*. Unpublished material. 2016.
- Pupynin 1998 — Yu. A. Pupynin. *Elementy vido-vremennoy sistemy v detskoj rechi* [Elements of the aspectual and temporal system in children's speech]. *Voprosy yazykoznanija*. 1998. No. 2. P. 102–117.
- Ringblom 2012 — N. Ringblom. *The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden*. Stockholm: Stockholm University, 2012.
- Rusakova 2013 — M. V. Rusakova. *Elementy antropotsentricheskoy grammatiki russkogo yazyka* [Elements of the anthropocentric grammar of the Russian language]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury, 2013.
- Stephany, Voeikova 2009 — U. Stephany, M. D. Voeikova. Introduction. U. Stephany, M. D. Voeikova (eds.). *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. SOLA 30. Berlin; New York.: Mouton de Gruyter, 2009. P. 15–48.
- Tseitlin 2009 — S. N. Tseitlin. *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi* [Essays on derivation and word formation in children's speech]. Moscow: Znak, 2009.
- Voeikova 2011 — M. D. Voeikova. *Usvoenie pervogo i vtorogo yazyka: skhodstva i razlichiya* [Acquisition of L1 and L2: differences and similarities]. S. N. Tseitlin, M. B. Eliseeva (eds.). *Put v yazyk: odnoyazychie i dvuyazychie* [The way to the language: monolingualism and bilingualism]. Moscow: Znak, 2011.