

**Владислава Вардиц  
Наталья Рингблом**

**Потсдам, Германия  
Стокгольм / Даларна, Швеция**

**ИННОВАЦИИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ:  
ОБЩИЕ МЕХАНИЗМЫ СЛОВОТВОРЧЕСТВА В УНАСЛЕДОВАННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
В ШВЕЦИИ И ГЕРМАНИИ**

**1. Введение**

Статья представляет предварительные наблюдения над способами конструирования собственных номинаций, отмеченными в русском языке как унаследованном (*Russian as a heritage language*) в Швеции и Германии. Предшествующие исследования рассматривали, как правило, одну определённую ситуацию языкового контакта, например, русский / английский, русский / немецкий или русский / иврит. В нашей работе механизмы словообразования у детей-билингвов рассмотрены как в сопоставлении со взрослыми билингвами, так и в межъязыковом сопоставлении.<sup>1</sup> Сравнение словообразовательных особенностей русско-немецкого и русско-шведского детского билингвизма было проведено в процессе подготовки исследовательского проекта, в рамках которого рабочие гипотезы будут перепроверены на материале обширного корпуса, в том числе и лингвостатистически. На первом – подготовительном – этапе совместного проекта нас интересовали в первую очередь сходные результаты языкового контакта в русском языке в Швеции и Германии, которые прослеживаются на материале детской речи второго поколения иммигрантов.

*Материалом* для исследования стали записи спонтанной речи русскоязычных детей-билингвов, живущих в Стокгольме (Швеция) и Дюссельдорфе и Берлине (Германия), а также экспериментальные данные. Выбор материала – данные русско-немецкого и русско-шведского билингвизма – связан с общей идеей запланированного исследования. До сих пор исследования объясняли лингвистическое варьирование и сдвиги, вызванные языковым контактом, прежде всего особенностями структуры принимающей языковой системы (Вайнрайх 1953; Якобсон 1996; Гловинская 2001). Учитывая первостепенную роль языкового контакта в порождении интерференций, особенно на так называемых слабых участках языковой системы, мы исходим также и из того, что аналогичный тип воздействующего языка (в данном случае – германские языки, с определённым сходством лексикона и грамматического строя) могут предопределять сходные онто- и системно-лингвистические процессы в различных контактных вариантах русского языка.

Очевидно, что при создании инноваций ребёнок использует освоенные им словообразовательные модели. В ситуации билингвизма возникает закономерный вопрос о происхождении этих моделей: являются ли они русскими (L1), шведскими / немецкими (L2) или же свойственными исключительно этой группе детей? Как показали предыдущие исследования и дидактические наблюдения, детям-билингвам присущи специфические языковые особенности, возникающие при освоении языка в условиях языкового контакта и обнаруживающие черты как L1, так и L2 (Ringblom 2012; Warditz 2014: 19; Warditz 2016: 114). Подобный комплекс языковых особенностей делает группу детей-билингвов интересной как для описания языкового контакта, так и для онтолингвистики (Выренкова и др. 2014).

---

<sup>1</sup> Наблюдения над контактными вариантами русского языка в разных странах и их предварительные сопоставления представлены в Жданова 2012, ср. аналогичное сопоставление вариантов польского языка Dubisz 1997, а также подробную библиографию в Warditz 2013.

В данной статье мы представим наиболее типичные словообразовательные инновации, отмеченные в обоих корпусах, а также сформулируем предварительные выводы о механизмах и причинах их возникновения.

## **2. Понятие унаследованного / херитажного / эритажного языка**

Исследователи интерпретируют понятие *унаследованного языка* крайне разнообразно (подробную дискуссию см. в Добрава, Рингблом 2017). Сам термин – соответственно *heritage language* – был изначально выдвинут в американской социолингвистике наряду с *indigenous language* и *colonial language* (Fishman 2001: 87) и прижился в исследованиях языка эмигрантов (Polinsky, Kagan 2007; Kupisch, Rothman 2016; Montrul 2016), в том числе и на русской почве. *Унаследованным, херитажным* или *эритажным* мы называем язык, осваиваемый ребенком с раннего детства путём живого общения с носителями этого языка в иноязычном окружении.

В условиях доминирования иного языка русский язык выполняет ограниченные коммуникативные функции, и уже в силу этого эритажные носители, которые осваивают русский язык в кругу семьи, отличаются по уровню владения русским языком от русскоязычных детей-монолингвов. Различие между эритажными носителями и детьми-монолингвами в первую очередь в том, что их несколько иное усвоение русского языка обусловлено прежде всего экстралингвистическими причинами: постоянным воздействием доминантного языка общества и как количественной, так и качественной недостаточностью получаемого инпута (см. Рингблом 2012).

О ведущей роли социальных факторов и речевой среды, в которую погружён ребёнок, неоднократно говорилось и при изучении родного языка ребёнком-монолингвом (Цейтлин 2009: 16), однако при симультанном освоении двух языков эти факторы становятся ещё более значимыми. Инпут, получаемый детьми-билингвами, часто существенно отличается от инпута ребёнка-монолингва, поскольку язык семьи в иноязычном окружении, как правило, также подвергается межъязыковой интерференции.

Вслед за Л. В. Щербой, С. Н. Цейтлин и М. Томаселло, мы придерживаемся идеи о том, что каждый ребёнок сам создаёт собственную языковую систему. Однако несмотря на значительное число работ, вышедших в области унаследованного русского языка, по-прежнему остаётся открытым вопрос о том, как ребёнок с унаследованным русским создаёт собственную языковую систему и в чём именно отличия его системы от системы детей-монолингвов, в том числе и в области словотворчества.

### **2.1. Социолингвистическая характеристика русскоязычной диаспоры в Швеции и Германии**

После 1991 года старые русские диаспоры в Западной Европе, представленные уже несколькими поколениями иммигрантов, увеличиваются за счет четвёртой волны эмиграции. Оценки численности русской диаспоры в отдельных странах заметно колеблются. Так, для русской диаспоры в Германии различные источники называют цифры от 1,5 до 3 млн. человек. По данным немецкого министерства статистических исследований, в Германии постоянно проживают около 1,3 млн. российских граждан, а по данным министерства образования и науки – около 3 млн. носителей русского языка: этнических немцев-переселенцев, беженцев, трудовых мигрантов, учёных, сотрудников фирм и бизнесменов.

Причины подобных статистических колебаний заключаются в гетерогенности критериев, на основании которых определяется принадлежность иммигранта к русской диаспоре (Warditz 2013). Для Швеции также трудно указать точную цифру, поскольку многие русскоговорящие приехали из бывшего СССР, т.е. в том числе и из национальных республик с иными титульными языками, нежели русский. Согласно последним подсчётам, в Швеции на сегодняшний день проживает приблизительно 30 тысяч русскоязычных (0,3% всего населения страны), при том что число их постепенно увеличивается (Parkval

2015: 276).

Русскоязычные диаспоры в Германии и Швеции различаются не только количественно (демографически), но и качественно (социолингвистически). Русскоязычная диаспора в Германии 1990-х гг. сформировалась в основном в результате массового выезда из СССР на постоянное место жительства двух этнических групп: русских немцев и еврейских беженцев. Это обстоятельство во многом предопределило и компактный характер проживания обеих общин, и сложение русскоязычной инфраструктуры в ряде городов и провинций ФРГ. В Швецию русские эмигранты начали приезжать с началом Первой мировой войны, однако эмиграция в Швецию всегда носила индивидуальный, а не массовый характер. Они никогда не относились к основным группам иммигрантов, как, например, этнические немцы или еврейские беженцы в Германии, иммиграция которых долгие годы являлась важным мероприятием внешней и внутренней политики ФРГ. В силу этого русские иммигранты в Швеции проживают не компактно, как в Германии, а дисперсно, т. е. рассеяны по всей территории страны. Кроме того, одной из основных причин русской иммиграции в Швецию часто является замужество, вследствие которого женщины переезжают на место жительства мужа.

Однако изучение русского языка как унаследованного поддерживается в обеих странах как общинами эмигрантов, так и мероприятиями официальной языковой политики, несмотря на то что сами системы преподавания унаследованных языков в обеих странах различны. Так, в Швеции изучение унаследованного языка поддерживается государством, в частности, дети из семей иммигрантов имеют право на 40 минут обучения унаследованному языку в неделю. В отличие от Швеции, в Германии русский язык как родной преподаётся только в субботних школах без финансового участия государства. Тем не менее, дети-билингвы как в Германии, так и в Швеции имеют возможность изучать русский язык уже в начальной школе, в некоторых случаях и в детском саду, а также в различных кружках, организованных родителями или педагогами.

## **2.2. Общие лингвистические черты русского языка в диаспоре**

Русскоязычная диаспора как в Германии, так и в Швеции гетерогенна и в социолингвистическом, и в собственно лингвистическом плане. Условия бытования русского языка в иноязычном окружении и сужение сферы его функционирования до языка семейного общения предопределяют его подверженность интерференции, т.е. возникновению вариантов и инноваций, вызванных контактом с функционально доминантным языком (в нашем случае – шведским или немецким).

Как было показано в работах (Жданова 2012: 685; Warditz 2016: 286), воздействие языка окружения проявляется в русской речи эмигрантов в разной степени: 1) от точечных проявлений интерференции (например, изменение интонации повествовательного предложения, семантико-синтаксические кальки, возрастание числа интернационализмов) через 2) функционально обусловленное переключение языкового кода и вплоть до 3) полного перехода на *интерферированный код* (термин Auer 1999: 309) – гибридный вариант, сохраняющий основы русской грамматики, но впитавший (в нашем случае) немецкую или шведскую лексику, фразеологию, особенности глагольного и именного управления и т.д.

Соответственно мы исходим из того, что результаты языкового контакта проявляются в речи эмигрантов *градуально*. В этой связи уместно говорить о языковых сдвигах (*language change*) как в пределах одного социолингвистически неоднородного поколения (*diastatic changes*), так и на оси *первое – второе поколение* (*diachronic changes*) (подробно см. в Жданова 2012; Warditz 2014). Изменения в речи двух поколений варьируются как в качественном, так и в количественном отношении (Жданова 2012: 692–693). К качественным показателям относится, в частности, конкретная языковая реализация системных колебаний, например, замена предлогов под влиянием языка окружения у

первого поколения, с одной стороны, и унификация предлогов, выражающих пространственные и временные значения, у второго поколения. Количественные показатели наблюдаются в радиусе охвата зон системно-языковой неустойчивости, например, в ослаблении формального противопоставления падежей у первого поколения (Гловинская 2001) и в экспансии им.п. у второго поколения, приводящего к редукции падежной парадигмы существительных и утрате склонения числительных, ср. *Я ходил пол десятый класс в ХауптшULE* (нем. *Hauptschule* – средняя специальная школа) – вместо *половину десятого класса*, а также в масштабах проявления отклонений (окказиональное или массовое употребление) (Жданова 2012: 692–693).

Несмотря на представленную (социо)лингвистическую вариативность, язык диаспоры может быть описан как один контактный вариант, т.е. в нашем случае – как русский язык в Германии и русский язык в Швеции. Сужение сферы его функционирования, с одной стороны, и постоянный контакт с доминантным языком окружения, с другой, приводят к расшатыванию слабых, в частности, идиоматических зон языковой системы (например, глагольное и именное управление), которые в свою очередь оказываются наименее устойчивыми для языковой интерференции. Таким образом, языки диаспоры отличаются наличием языковой интерференции не только на уровне лексики, что характерно и для языков метрополии, особенно в условиях глобализации, но на всех языковых уровнях: от фонетики / фонологии вплоть до морфологии и синтаксиса.

Приведём примеры интерференции из речи взрослых:

- 1) Произнесение немецких и шведских имён собственных и географических названий с сохранением орфоэпии языка-оригинала: например, имени Лиза как Ли[с]а (шв. *Lisa*), [j]отебор[j] в соответствии со шведским *Göteborg* или *K[ö]ln*, *M[ü]nchen*, *Bre[ch]t* в соответствии с немецкими эквивалентами, в результате чего фонологическая система контактного варианта русского языка обогащается в том числе и новыми заимствованными фонемами.
- 2) Морфологическая адаптация лексических заимствований из L2, т.е. вовлечение заимствований, как правило, обозначающих новые *realia*, в русские словоизменяемые парадигмы: Встретимся на *банхофе* (нем. *Bahnhof*, т – вокзал); Мы *заанмельдовались* в новой квартире (нем. *sich anmelden* – регистрироваться, прописываться); Мы будем *ехать на пендельтоге* (шв. *vi ska åka pendeltåg* – мы поедем на электричке); У них *нет барнвакта* (шв. *de har ingen barnvakt* – у них нет няньки).
- 3) Использование моделей именного и глагольного управления из L2: *писать с карандашом* (нем. *mit Bleistift schreiben*), *ехать с поездом* (нем. *mit dem Zug fahren*), ты *меня мешаешь* (нем. *du störst mich*, в контактном варианте также использован вин.п. вместо дат.), *слушай на меня* (шв. *Lyssna på mig* – слушай меня), а также заимствованных синтаксических конструкций с соответствующей интонацией: Ты же пойдёшь с нами, *или?* (нем. *Du kommst doch mit uns, oder?*)

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что явления языкового контакта в обеих ситуациях затрагивают аналогичные участки языковой системы.

### 2.3. Особенности освоения эритажного языка

В отличие от русского ребёнка-монолингва, дети-билингвы осваивают русский язык в ситуации языкового контакта, и доминирующий язык воздействует и на процесс освоения унаследованного русского языка, и на русский язык диаспоры как систему. В распоряжении билингва (как взрослого, так и ребёнка) имеются две языковые системы, которыми он в процессе речепорождения оперирует как своего рода регистрами, комбинируя элементы обеих. В этом его отличие от монолингва, который в зависимости от ситуативной обусловленности выбирает тот или иной *внутриязыковой* регистр (Franceschini 1998: 12; Veith 2002: 135).

Как мы уже показали выше, степень смешения элементов обеих (или нескольких) языковых систем может заметно колебаться в речи эмигрантов: и в силу индивидуальных установок (языковая рефлексия и языковой контроль), и в силу социолингвистических факторов. Тем примечательнее в этом отношении речь детей-билингвов, не скованных представлениями о языковой «нормативности»<sup>1</sup> и межъязыковых «границах». Ср. следующие примеры из речи детей-билингвов:

- 1) Совсем маленьким детям (1,5–3 года) с доминантным шведским может не хватать в русском языке определённых грамматических категорий, которые имеются в шведском, например, категории определённости-неопределённости, и они прибегают к помощи шведского языка: *den банкен* – именно эта банка (*den* – шведский определённый артикль + русское слово *банка* + шведский определённый артикль *en*); *книген* – именно эта книга (русск. *книга* + шведский определённый артикль *en*).
- 2) У билингвов (1,5–3 года) отмечены образования русской формы инфинитива при помощи эквивалентного немецкого окончания *плак-en* (*плакать*), *грыз-en* (*грызть*); ср. примеры из шведского корпуса: *bada-ть* в значении *купаться* (шв. *bada* + русское окончание *-ть*, при этом глагол остаётся невозвратным по аналогии со шведским эквивалентом, в отличие от русского *купаться*);
- 3) Дети (даже более старшего возраста) часто используют винительный падеж вместо предложного: *А где я на все эти фотографии?* (вместо: *А где я на всех этих фотографиях?*)
- 4) Билингвы часто используют в русском языке «сильные» синтаксические конструкции, типичные для германских языков, например, *acc. cum infinitivo*: *а это t-shirts, которые я никогда не видела тебя носить* (шв. *har aldrig sett dig använda* – никогда не видела, чтобы ты их носила); *я видела его смотреть* (шв. *jag såg honom titta* – я видела, что он смотрел); *я вижу его приходить* (нем. *ich sehe ihn kommen*).

Взрослея, дети уже не делают «ошибок» (1) и (2) и даже не испытывают необходимости в создании подобных форм, однако варианты (3) и (4) являются более устойчивыми и встречаются даже у детей старшего возраста.

Очевидно, что основная коммуникативная цель ребёнка состоит в том, чтобы его (её) поняли. В распоряжении билингва имеется ещё одна языковая система со своими правилами словообразования, поэтому неудивительно, что он использует для достижения своей цели весь потенциал другого языка, зная, что его поймут: *Сукел* (русск. велосипед) *ska vara hoppställd* (русск. складной). *У нас нету такого сукеля*. Ребёнок в данном случае морфологически адаптирует шведское слово, снабжая его русским родительным падежом. Однако шведские слова в русской коммуникации нередко остаются грамматически неоформленными: *Там skriv* (шв. *skriv* – шуруп) *не хватает*.

Прежде чем создать инновацию, дети часто пытаются вспомнить или сконструировать грамматически правильную форму: *зачем на vind* (шв. *vind* – чердак) *отно....относят?* (относить); *лететь Norwegian дорее... дорозее...? Дороже?* Ребёнок осознаёт некорректное употребление и обращается к лингвистической компетенции собеседника. Приведённые факты показывают, что детям свойственна активная языковая рефлексия.

Нередко ребёнку не хватает именно лексических средств русского языка, и тогда он задействует свои креативные возможности. Поэтому словообразовательные инновации ребёнка-билингва можно рассматривать не только с точки зрения «дефицита» (Цейтлин 2009: 291), но и с позиции многообразия и разнообразия имеющихся у него лингвистических ресурсов. Часто билингв прибегает к средствам другого языка, чтобы обозначить

---

<sup>1</sup> Как известно, система языка осваивается ребёнком раньше, нежели норма, в том числе и в монолингвальном онтогенезе (Цейтлин 2009).

русские нулевые эквиваленты: *у меня очень голова болит и живот... тошнота... mättningsskänsla* (шв. чувство насыщенности).

К этой стратегии часто обращаются и взрослые билингвы и вставляют в свою речь названия шведских или немецких реалий, в особенности касающихся правовой или здравоохранительной системы и системы трудоустройства: шв. *arbetsförmedlingen* и нем. *арбайтсамт* или *арбайтсагентур* (биржа труда), шв. *försäkringskassan* и нем. *кранкенкасса* от *Krankenkasse* (страховая касса), в том числе и в виде усечений: *арбайслосе* (от нем. *Arbeitslosengeld* – пособие по безработице), *мамэ* (от шв. и нем. усечения *matte / Mathe* от *matematik / Mathematik* – математика) и т.д. В корпусе взрослых носителей также отмечено большое число заимствованных глаголов, вовлечённых в русские деривационные процессы: напр., *беантраговать* от нем. *beantragen* – подать заявку на финансовую поддержку, в том числе и в академическом мире (грант), или на получение каких-либо социальных льгот.

Ребёнок слышит подобные варианты в речи окружения и воспринимает их как норму, ср. примеры употребления не только существительных и глаголов, но и причастий в немецком варианте русского языка: *перезвони мне на Festnetz* (рус. домашний телефон, обозначение вводится для различения стационарной связи от мобильной); *это она befangen, а не я* (рус. предвзята, необъективна).

Многие родители с умилением отмечают в речи детей такие инновации, как *гафелька* (вилочка, от шв. *gaffel*) или *зюся* (букв. сладкий, но и умильный, трогательный от нем. прилагательного *süß*), но при этом их нередко возмущает наличие похожих вариантов в речи взрослых, особенно если это касается не креативных изобретений, а распространённых глаголов, имеющих русский эквивалент. Смена языкового кода и интерференция нередко считаются недопустимыми, поэтому несмотря на широкое бытование контактного варианта русского языка не только в устной коммуникации, но и в печатных изданиях, и в городской топонимике (на вывесках), реакция диаспоры на него не всегда положительная. Тем не менее, дети воспринимают смешение кода как естественное явление. Ср. следующий показательный пример: ребёнок, услышав, как мать переживает по поводу сделанной ею самой ошибки, говорит: *Ничего страшного, мама, это же натурально* (шв. *naturlig* в значении естественно).

Таким образом, освоение унаследованного языка характеризуется тем, что, во-первых, дети осваивают язык, уже подвергшийся интерференции, т.е. контактный вариант, во-вторых, речевые инновации с использованием возможностей обеих языковых систем свойственны и языку взрослых, на речь которых ориентирована речь детей; в-третьих, отношение (*attitudes*) к смешению кода в диаспоре далеко не всегда толерантное, однако оно нередко поддерживается как узусом семейного окружения, так и новыми дидактическими практиками в школе, напр., *translanguaging* (García et al. 2017). Взрослые являются поставщиками и закрепителями лингвистического материала, своего рода лингвистической цензурой и законодателями речевой нормы. От их реакции может зависеть, сохранится ли та или иная инновация в лексиконе ребёнка или даже в языке семьи на протяжении поколений (ср. Земская 2001).

### 3. Анализ материала: словообразование

Первые самостоятельно сконструированные инновации появляются у детей в возрасте около двух лет. Ребёнок заполняет ими «пустые клетки» (Цейтлин 2000), ср. примеры из шведского корпуса: *boll-ик* (шв. *boll* мяч и русский суффикс *ик*); *зуб-borste* (шв. *borste* – зубная щётка); *стен-очки* (шв. *sten* камень + русский суффикс *-очк* + окончание множественного числа *-и*), *вантар-ежки* (от шведского слова *vantar* и его русского эквивалента *варежки*). С помощью первых словообразовательных инноваций у ребёнка-билингва выражается присущий и монолингвам морфологический взрыв.

Основной причиной словообразовательных особенностей у детей-билингвов является **непосредственный языковой контакт**, результаты которого наблюдаются и в речи

взрослых. При создании инноваций дети обращаются, как правило, к словообразовательным средствам обоих языков. Так, в нашем корпусе частотны инновации, где одна часть слова заимствована из шведского / немецкого, а другая из русского репертуара билингва (ср. Romaine 1995). Как показывают наши данные, в основном дети используют морфологические способы словообразования, напр. **суффиксацию** (русский суффикс + шв. / нем. корень слова: *тофсики*: шв. сущ. *tofs хвостик* + рус. суффикс **ик**); **smittануть** (шв. *smitta* – заразить): *я могу её smittануть если мы пойдём к ней в гости; можно smakануть* (шв. *smaka* – попробовать); **сквэтнуть** водичку (шв. *skvätta разливать во все стороны* + русский суффикс); *я хочу её спарануть* (шв. *spara беречь* + русский суффикс); **типинка** (шв. *nästip кончик носа* + русский суффикс); **вантачки** варежки (шв. *vantar*); **[Сигнализация] будет громко пипать**. от нем. *piepen* ‘пищать’; *Она может книжки лэзовать* (от нем. *lesen* ‘читать’). Словообразование активно используется **при наличии лексических лакун**, которые восполняются с помощью деривационных средств, т.е. может выполнять в речи детей-билингвов и **компенсационную функцию**. Так, в немецком корпусе частотны примеры образования прилагательных от немецких эквивалентов с использованием русских словообразовательных элементов: **грюновый** от нем. *grün* ‘зелёный’.

Однако это не означает полного освоения русских словообразовательных моделей билингвами. Например, дети часто прибегают к диминутивам, но при этом употребляют многие из них как исходные формы, т.е. семантика используемых словообразовательных средств ими не обязательно распознаётся. Следующие примеры перевода немецких лексем на русский при помощи диминутивов были отмечены на уроке русского языка в Германии: *лисичка, рыбка* и *мышка*, соответственно, как эквиваленты немецких *Fuchs* ‘лиса’, *Fisch* ‘рыба’ и *Maus* ‘мышь’. Дети-билингвами также не всегда распознаётся семантика слов с общей семантической доминантой, например, слов, обозначающих лиц мужского пола в зависимости от их возраста: *мужчина, мальчик, мужик*. Это нередко приводит к смешным ошибкам, когда ребёнок при выборе номинации использует эти слова как синонимы и *ad hoc* называет взрослого человека *мальчиком*.

Рассмотрим разные типы инноваций, в которых задействованы словообразовательные средства. К наиболее частотным стратегиям словотворчества у детей-билингвов на материале нашего корпуса можно отнести (1) лексическо-семантическое калькирование, (2) образование отглагольных существительных и дериваций, (3) гибридные словообразования, (4) расширение vs. сужение семантического значения слова, (5) чисто русские изобретения.

### 3.1. Лексико-семантические кальки

Лексическо-семантические кальки можно разделить на *непосредственно словообразовательные*, например, *держать правила* (в значении *соблюдать правила*, шв. *hålla regler* – держать правила): *Мама не любит держать правила, у неё свои правила; он меня локтил* (от шведского *armbågade* – толкал локтями) и *семантические*, когда русское слово получает новое значение под влиянием семантико-синтаксической валентности шведского или немецкого эквивалента: *я думаю, я держу с бабушкой!* (шв. *håller med* – согласна); *не заходи в этот konversation* (не вступай в эту дискуссию; шв. *konversation* – дискуссия); *ты должна класть стоп* – заканчивать (шв. *sätta stop* – заканчивать); *я вырвалась* в значении *меня вырвало* под влиянием шв. *jag kräktes* – меня вырвало. При этом в контактный вариант русского языка привносятся и новая семантика, и новые модели управления для калькированных лексем, ср. примеры из немецкого корпуса: *Я держу это за Blödsinn* (нем. *für Blödsinn halten* – считать что-л. глупостью); *Красиво, стоит тебе!* (вм. ‘идет’, в данном случае – о причёске, калька с нем. глаголом *stehen* с сохранением нем. управления); *Это тоже к Spiel принадлежит?* (ребёнок собирает игрушки и спрашивает, относятся ли определённые предметы к настольной игре в коробке). В последнем примере также калькирован немецкий эквивалент и глагольное управление: *gehören + zu + дат. п.*

### 3.2. Отглагольные существительные

Лексическое значение детских словообразований в большинстве случаев тождественно значению мотивирующего глагола, ср. *писатинь-дэ* – скорее всего, образованное от русского глагола *писать* по аналогии со шведским существительным *skrivande* (писание), здесь употреблено в значении *писанина* или *написанный текст*. Ср. другой пример: *я же не выключатель какой-то!* (ребёнка 12-ти лет попросили выключить свет, и для этого ему нужно было встать). Здесь продуктивный суффикс *-тель*, активно используемый в русском языке и с именами лиц, и с именами предметов, например, для образования названия профессий (*учитель, водитель*), окказионально использован ребёнком для обозначения человека, как бы предназначенного для осуществления действия, названного мотивирующим глаголом. Интересно, что подобное восприятие этого суффикса как обозначающего функции / действия лица, отмечен и в немецком корпусе. Так, слово *добродетель* было понято ребёнком-билингвом как ‘человек, делающий добро’, очевидно, на основании интерпретации продуктивного суффикса *-тель*. Немецкое соответствие *Tugend* не даёт деривационной подсказки, т.к. образовано совершенно иным способом.

### 3.3. Отглагольные деривации

Помимо образования отглагольных существительных, билингвы активно конструируют и другие части речи, например, склоняют шведские или немецкие глаголы по русским парадигмам: *Я мена-ю* (то есть *я имею в виду*: от шв. глагола *meta* – *иметь в виду*, где русское окончание первого лица ед.ч. наст. времени присоединяется к шведской глагольной основе) или *Я фергес-ова-ю тетради дома* (от нем. *vergessen* – *забывать*, здесь к немецкой основе присоединяется русский имперфективный суффикс для образования несовершенного вида русское окончание первого лица ед.ч. наст. времени). Ср. также образования перфективных и имперфективных значений при адаптации немецких глаголов в детской речи: *он меня шлаговал* от нем. *schlagen* – *бить, ударять*; *я давно не мельдовалась на фейсбуке* от нем. *sich melden* – *проявиться, дать о себе знать*.

Видовые отличия и способы глагольного действия – как правило, для гибридных форм – выражаются в унаследованном языке не только при помощи суффиксов и окончаний из L1, но при помощи элементов из L2. Например, финитный способ действия может быть выражен как *есть урр* (в значении – *съесть всё, что было на тарелке*), т.е. по аналогии со шведским способом выражения данного значения *äta urp* – *съесть*, где *äta* ‘*есть*’ и *urp* – глагольная частица с семантикой завершённого действия. В немецком корпусе также отмечено частотное употребление отделяемых приставок, которые в немецком языке активно используются в эллиптических конструкциях для выражения завершённости действия или определённого положения дел: *У нас все окна аф* (в значении – *открыты*); *Все магазины уже зю* (в значении – *закрыты*).

Как и у русских монолингвов, словообразовательный механизм *глагол и суффикс - (а)ну-* служит практически исключительно для образования глаголов одноактного способа действия (Цейтлин, 2009: 354): *он меня спарка-ну-л на живот (ударил в живот* от шв. *sparka* – *ударять, пинать*); *я щас гатла-ну* – *я сейчас упаду*, от шведского глагола *gatla* упасть; ср. также *он меня шубс-ну-л* от нем. *schubsen* – *толкать*.

Помимо названных приёмов деривации, в обоих корпусах отмечены и индивидуальные словотворческие стратегии, например, *мы atchooade* (чихнули), – звукоподражание от шведского *atchoo* (звук, издаваемый при чихании<sup>1</sup>); *мама кнопает – печатает на компьютере* (от русского слова *кнопки*, которым ребёнок назвал клавиши клавиатуры); *яблоко аб-ге-грыз-ен* – здесь использованы русский корень и немецкие приставки и суффикс при образовании немецкого причастия прошедшего времени от русского глагола *грызть*. При привлечении большего объёма примеров данные стратегии, имеющие в

<sup>1</sup> Чихнуть по-шведски будет *nysa*, то есть *мы чихнули* было бы *vi nös*.



наших корпусах окказиональный статус, будут перепроверены количественно.

### 3.4. Гибридные словообразования

Подобные словообразования довольно частотны и появляются чаще всего ad hoc для удовлетворения непосредственной коммуникативной потребности: это **прыщик-förebyggande** = средство для предотвращения прыщей, от шведского глагола *förebygga* – предотвращать. Ср. также примеры из немецкого корпуса, где дети 7–9 лет на уроке русского языка образуют названия профессий с использованием немецких продуктивных суффиксов с семантикой деятеля: **-er**: *пекер* – тот, кто печет хлеб, возможно, по аналогии с нем. *Bäcker*; **-eur**: *печёр* – тот, кто печет хлеб, *дрессирёр* – тот, кто дрессирует животных, *сапожор* – тот, кто шьет сапоги; **-ist**: *продавист* или *продаист* – тот, кто продаёт, *садовист* – тот, кто работает в саду, *лесовист* – тот, кто работает в лесу. Немецкие примеры наглядно показывают, что дети – как монолингвы, так и билингвы – сначала усваивают общие правила языковой системы, а затем – частные, специфические.

### 3.5. Сверхгенерализация

Лексическая сверхгенерализация (или расширение семантического значения слова) часто встречается у наших информантов, ср. примеры: *горячая кофта* (в значении *тёплая* от шведского *varm*) и *выпить тёплый чай* в значении – *горячий* под влиянием нем. *warm*, обозначающего и *тёплый*, и *горячий*. В следующем примере шведский билингв, расширяя значение русского слова под влиянием шведского эквивалента, даже поясняет, какой сорт сыра имеется в виду: *Я люблю только самый слабый сыр, у которого нету вкуса*. Многие сходные явления сверхгенерализации были отмечены как в шведском, так и в немецком корпусе: *закрыть куртку / кофту* вместо *застегнуть*, *резать волосы / ногти* вместо *стричь*, – очевидно, под влиянием более широкой семантики соответствующих глаголов в германских языках, ср. также частотное употребление немецких и шведских глаголов с широкой семантикой типа *получить* (нем. *bekommen* и шв *få*), заменяющего в огромном количестве сочетаний разнообразные русские эквиваленты, например, *получить ребёнка* вместо *родить ребёнка*, *получить загар* вместо *загореть* в немецком корпусе и *получить больно* вместо *удариться* или *я получила телефон* вместо *мне подарили телефон* в шведском.

Ещё один пример: в отличие от русского, в шведском и в немецком языках прилагательное *красивый* может быть использовано по отношению и к человеку, и к погоде: *Почему мы дома сидим! Смотри, какая красивая погода!* (от шведского *vackert väder* – красивая погода); ср. нем. аналог *schönes Wetter*. Данное словосочетание настолько прочно вошло в обиход некоторых детей, что родители воспринимают его лояльно и даже начинают употреблять сами. Однако расширение семантического значения не всегда мотивировано влиянием шведского или немецкого языков, например, употребление *съешь последнее* в значении *прополоскай (рот) остатками раствора для полоскания*. В данном случае расширение значения слова *съешь* до *полоскай* не может быть мотивировано влиянием шведского языка, так как в шведском (как и в русском) данное значение закреплено за определённым глаголом: *полоскать* – *skölja*. Скорее всего, ребёнок увидел связь с *положить что-то в рот*. Данная окказиональная инновация понятна из общего контекста коммуникации.

### 3.6. Чисто «русские» изобретения

Не все словообразовательные инновации, отмеченные в речи детей-билингвов, образованы путём креативного комбинирования элементов обеих систем, находящихся в контакте. Ряд изобретений является не непосредственным следствием языкового контакта, а следствием функционального перераспределения языков в ситуации контакта, см. выше социолингвистические и лингвистические параметры бытования языка диаспоры. В результате в русской речи диаспоры наблюдаются так называемые явления

языковой изоляции (Zhdanova 2007; Жданова 2012 с опорой на Riehl 2004), которые подпитывают и речь детей, и без того склонных к подобному индивидуальному словотворчеству, см. пионерские работы А. Н. Гвоздева или К. И. Чуковского. Дети-билингвы также склонны к смешению парадигм словоизменительных классов глагола, ср. следующие формы: *ты нас догонёшь* или *нам тебя подождать?*; *почему ты их мне не отдаваешь?* Кроме того, в процессе билингвального онтогенеза также частотны окказиональные варианты для выражения способов глагольного действия, например, одноактного (*ты только что орнула*) или финитного (*Тарзан слаял*). Использование наиболее продуктивных деривационных элементов порождает такие инновации, как *я им музыку включила (птицам)*. *Что им, в тишине что ли сидеть?* (то есть *в тишине*, явная аналогия с таким признаковым именем, как *темнота*) или *ты пахнешь мужчиной! духи якобы такие... мужчинские!*

#### 4. Предварительные выводы и перспективы

Наша задача заключалась в том, чтобы сопоставить данные двух разновидностей унаследованного русского языка на материале детской речи. При этом анализ шведско-русского и немецко-русского билингвизма интересовал нас прежде всего для выявления общих тенденций в детском словотворчестве. Наблюдения позволяют сделать ряд выводов и сформулировать перспективы корпусного исследования, задуманного на стыке онтолингвистики и системной лингвистики.

Словообразовательные инновации двуязычных детей можно условно разделить на два типа: инновации внутриязыковые, встречающиеся и у монолингвов, и инновации межъязыковые, возникающие в результате языкового контакта. Несмотря на то, что многие из высказываний детей-билингвов можно понять, лишь зная немецкий или шведский языки, а также владея непосредственным контекстом, в них прослеживаются определенные тенденции, присущие русскоговорящим детям в обеих странах. Таким образом, наше исследование подтвердило вывод о том, что язык русской диаспоры можно описывать как один языковой страт, или контактный вариант языка (Жданова 2012; Warditz 2014, 2016).

В онтолингвистике основной причиной словосочинительства считается необходимость заполнения «индивидуальных лакун» (Цейтлин 2009: 291). Не найдя в своём лексиконе необходимого слова, ребёнок конструирует производное, используя известные ему словообразовательные модели и их комбинации (там же). При этом выраженная асимметрия между коммуникативными потребностями ребёнка и объёмом его лексики приводит к подключению различных компенсаторных механизмов. Наш материал показал, что дети-билингвы также активно восполняют лексические лакуны при помощи деривационных средств. Однако у детей, имеющих в распоряжении две языковые системы, в словообразовательных процессах могут быть задействованы механизмы обоих языков. Межъязыковые словообразовательные инновации детей дают нам возможность проследить характер и формы взаимодействия языков в сознании ребёнка и показывают, что языки находятся в постоянном взаимодействии.

Активное использование мультилингвальных ресурсов объясняется в нашем случае и тем, что дети-билингвы изначально усваивают интерферированный код, т.е. унаследованный язык, подвергшийся влиянию языка окружения и порождающий новые языковые нормы, ср. Wei 2010. Поскольку определённые инновативные варианты присущи уже языку их родителей и окружения, дети ускоряют процесс изменения контактного варианта русского языка. С точки зрения процессов языковой вариативности и системно-лингвистических изменений речь здесь идёт о системных сдвигах (*language change*), наблюдаемых во втором поколении эмигрантов, на которые указывал еще

Вайнрайх (Weinreich 1953).<sup>1</sup> Описываемые процессы абсолютно закономерны и отражают развитие контактных вариантов в диахронном срезе, т.е. от поколения к поколению. Таким образом, наше исследование речи детей-билингвов релевантно и для изучения эволюции контактных вариантов русского языка.

Наши предварительные результаты подтвердили гипотезу о том, что аналогичный тип воздействующего языка (в данном случае – германские языки) может определять сходные онтолингвистические процессы. Так, идентичными оказываются не только зоны языкового контакта, что объяснимо структурными особенностями русской языковой системы, но и конкретные результаты контакта, отмеченные на словообразовательном уровне, т.е. на стыке лексики и грамматики. Чтобы сделать достоверные выводы о том, какие формы возникают по причине влияния конкретного языка, а какие – в результате языкового контакта как такового, было бы интересно исследовать, например, порядок слов в немецком и шведском языках. Ср., например, в немецком: *Ich habe gestern Nachmittag in Stockholm ein Eis gegessen* (subj. Vbfin., advtemp., advlok., obj., vbinfin) и в шведском: *Jag åt en glass i Stockholm i går eftermiddag* (subj., vfin., obj., adv lok., adv temp). Безусловно, для того чтобы сделать достоверные выводы о частотности тех или иных моделей, необходим более обширный корпус детских высказываний. Созданию корпуса и статистической перепроверке предварительных данных и наблюдений, представленных в том числе и в данной статье, посвящён запланированный совместный проект по изучению контактных вариантов русского языка в разных странах, в частности, в Швеции и Германии.

## Литература

- Выренкова, А.С.; Полинская, М.С.; Рахилина, Е.В. (2014) Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык. *Вопросы языкознания*, 3, 3–19.
- Гловинская, М.Я. (2001) Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции. В: Земская, Е.А. (ред.) *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты*. Москва: Языки славянской культуры, 341–492.
- Доброва, Г.; Рингблом, Н. (2017) Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? В: Круглякова, Т.; Еливанова, М.; Ушакова, Т. (ред.) *Проблемы онтолингвистики – 2017*. Иваново: Листос, 10–24.
- Жданова, В. (2012) Язык русской диаспоры: к проблеме типологии морфологических и синтаксических характеристик. В: Апресян, Ю.Д.; Богуславский, И.М.; Ваннер, Л.; Иомдин, Л.Л.; Миличевич, Я.; Л’Омм, М.-К.; Польгер, А. (ред.) *Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты*. Москва: Языки славянской культуры, 682–695.
- Земская, Е.А. (2001) Общие языковые процессы и индивидуальные речевые процессы. В: Земская, Е.А. (ред.) *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты*. Москва: Языки славянской культуры, 25–277.
- Цейтлин, С.Н. (2000) *Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи*. Москва: Владос.
- Цейтлин, С.Н. (2009) *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. Москва: Знак.
- Якобсон, Р. (1996) *Язык и бессознательное*. Москва: Гнозис.
- Auer, P. (1999) From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309–332.
- García, O.; Johnson, S.; Seltzer, K. (2017) *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Dubisz, S. (ed.) (1997) *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Fishman, J. (2001) 300-plus years of heritage language education in the United States. In: Peyton, J.K.; Ranard, D.A.; McGinnis, S. (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED), 81–89.
- Franceschini, R. (1998) Varianz innerhalb zweier Sprachsysteme: Eine Handlungswahl? In: Henn-Memmesheimer, B. (Hg.) *Sprachvarianz als Ergebnis von Handlungswahl*. Tübingen: Niemeyer, 11–26.
- Kupisch, T.; Rothman, J. (2016) Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 1–19.

<sup>1</sup> Ср. исследования по синтаксической и морфологической вариативности в первом и втором поколении эмигрантов (Жданова 2012; Warditz 2014; Warditz 2016), а также пионерские работы Земская 2001 и Гловинская 2001.

- Polinsky, M.; Kagan, O. (2007) Heritage languages in the wild and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Montrul, S. (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parkval, M. (2015) *Sveriges språk i siffror*. Stockholm: Morfem.
- Riehl, C.M. (2004) *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford etc. Reprinted in 1998.
- Ringblom, N. (2012) The emergence of a new variety of Russian in a language contact situation. In: Braunmüller, K.; Gabriel, C. (eds.) *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: Benjamins, 63–80.
- Warditz, V. (2014) Zum Status syntaktischer Variationen in Sprachkontaktsituationen: Eine Fallstudie zum Polnischen in Deutschland. *Zeitschrift für Slawistik*, 59(1), 1–20.
- Warditz, V. (2016) Slavische Migrationssprachen in Deutschland: Zur Erklärungskraft von Sprachwandelfaktoren in Kontaktsituationen. In: Ptashnyk, S.; Beckert, R.; Wolf-Farré, P.; Wolny, M. (Hg.) *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration*. Heidelberg: Winter, 99–118.
- Warditz, V. (2013) Языки славянских диаспор: актуальный статус, проблемы и перспективы изучения. In: Kempgen, S.; Wingender, M.; Franz, N.; Jakiša, M. (Hg.) *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress*. München: Sagner, 303–312.
- Veith, W.H. (2002) *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Wei, L. (2010) Afterword – the nature of linguistic norms and their relevance to multilingual development. In: Cruz-Ferreira, M. (ed.): *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Lang, 397–404.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistics Circle of New York.
- Zhdanova, V. (2007) Zum Problem der Sprachkompetenz bilingualer Migranten mit Russisch als Erstsprache. In: Bremer, B.; Zhdanova, V.; Zimny, R. (Hg.) *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)*. München: Sagner, 188–198.