

Санкт-Петербургский государственный университет

**Хуан Вэнь**

**Выпускная квалификационная работа**

**Система глагольного словоизменения в интеръязыке студентов,  
изучающих русский язык как иностранный**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5622. «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного»

Научный руководитель:  
доцент, Кафедра русского языка как  
иностранного и методики его  
преподавания Круглякова  
Татьяна Александровна

Рецензент:  
кандидат филологических наук,  
научный сотрудник отдела теории грамматики  
Института лингвистических исследований  
Российской Академии наук  
Краснощекова Софья Викторовна

Санкт-Петербург  
2024

## Оглавление

Введение .....	4
ГЛАВА 1. Система русского глагольного словоизменения и ее освоение в ходе овладения языком .....	9
1.1. Система форм русского глагола .....	9
1.2. Образование спрягаемых форм русского глагола .....	11
1.2.1 Типы глагольных основ .....	12
1.2.2 Понятие «глагольный класс». Продуктивные и непродуктивные способы глагольного словоизменения .....	13
1.2.3 Регулярные и нерегулярные способы глагольного словоизменения .....	22
1.2.4 Разновидности формообразовательных глагольных аффиксов .....	24
1.3 Общее и различное в ходе освоения языка как первого как второго ...	27
1.3.1 Модели освоения первого языка .....	27
1.3.2 Модели освоения второго языка .....	30
1.3.3 Понятие интеръязыка .....	34
1.4 Исследования нарушений в области глагольного формообразования в нестандартной речи .....	36
1.4.1 Изменение литературной нормы в области глагольного формообразования .....	37
1.4.2 Формообразовательные инновации детей-монолингвов, детей-билингвов и людей с нарушениями речи .....	40
1.4.3 Ошибки иностранцев в образовании глагольных форм .....	44
1.5 Выводы .....	47
Глава 2. Особенности глагольного словоизменения в интеръязыке носителей китайского языка (по данным эксперимента) .....	50
2.1. Процедура проведения эксперимента .....	50
2.2 Принципы отбора экспериментального материала .....	52
2.3 Анализ экспериментальных данных .....	57
2.4. Выводы .....	73
Заключение .....	76
Список литературы .....	79

Приложение 1 .....	87
Приложение 2 .....	110
Приложение 3 .....	112

## Введение

**Актуальность темы.** В последние годы с ростом и развитием глобализационных процессов и увеличением объёмов студенческих обменов по всему миру преподавание русского языка как иностранного стало одной из самых актуальных тем в российской лингвистике. На фоне роста сотрудничества между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией значительно увеличилось количество китайских студентов, которые приезжают в Россию изучать русский язык. Для построения современных методик преподавания русского языка необходимо изучать типичные ошибки, характерные для китайских студентов.

Глагол представляет собой важнейшую часть речи русского языка и организационный центр русского предложения и обладает сложной системой образования и употребления грамматических форм. Темы, связанные с глагольным спряжением в русском языке, являются очень сложными для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Особенно актуальной становится проблема при преподавании русского языка в китайскоязычной аудитории: в китайском языке грамматические значения передаются при помощи порядка слов и использования служебных морфем, поэтому освоение тем, посвящённых образованию форм, вызывает трудности у китайских студентов.

Ошибки в области образования глагольных форм в речи студентов с разными родными языками часто бывают сходными. Более того, сходные ошибки допускают и русские дети. Эти ошибки вызваны сложностью устройства системы словоизменения глагола в русском языке: образование глагольных форм регулируется разнообразными правилами конструирования основы настоящего времени и основы инфинитива, выбора соответствующего окончания, отмечено частыми чередованиями. В интеръязыке человека, осваивающего русский язык, может складываться

упрощенная система. Интеръязык – это переходная языковая система, которой учащиеся пользуются на определённом уровне овладения изучаемым языком при недостаточной сформированности у них фрагментов его внутренней системы. Изучение интеръязыка учащегося, в том числе подсистемы, связанной с глагольным словоизменением, позволит лучше представить процесс освоения русского языка как иностранного, что поможет в разработке индивидуально ориентированных методик преподавания русского языка.

**Научная новизна** настоящего исследования заключается в том, что впервые будут рассмотрены способы словоизменения русского глагола в интеръязыке китайского учащегося. Специфика и узконаправленность рассматриваемой темы позволяет наиболее комплексно раскрыть аспекты, которые глобально могут повлиять на развитие РКИ в китайской аудитории и предлагают более глубокое понимание интеръязыка китайского слушателя.

**Объектом исследования** является промежуточная грамматическая система иностранца, владеющего русским языком на базовом уровне.

**Предмет настоящего исследования** – ошибки в области глагольного словоизменения, которые допускают носители китайского языка, владеющие русским языком на базовом уровне.

**Цель** — исследовать фрагмент интеръязыка студента, изучающего русский язык как иностранный, в области глагольного словоизменения.

**Задачи.**

- 1) Проанализировать типы глагольного словоизменения в русском языке.
- 2) По данным научной литературы выяснить, что такое моделирование процессов речевой деятельности и сопоставить модели освоения русского языка как родного и как иностранного, уточнить концепции интеръязыка.
- 3) Систематизировать материал детских речевых ошибок в области глагольного словоизменения, представленный в лингвистической литературе.
- 4) Провести исследовательский опрос среди иностранных студентов, направленный на выяснение речевых стратегий в области образования и

употребления глагольных форм.

5) Проанализировать ошибки китайских студентов в области образования глагольных форм и обобщить их причины.

**Материал исследования** составили 7 учебных пособий по русскому языку как иностранному и данные, полученные в ходе эксперимента. В эксперименте приняли участие 40 носителей китайского языка, изучающих русский язык как иностранный (уровень владения А2: 10 студентов из китайских университетов, изучающих русский язык в Пекинском институте иностранных языков, 20 студентов подготовительного факультета Санкт-Петербургского университета и 10 студентов магистратуры Санкт-Петербургского университета, составивших контрольную группу). Всего была получена 1000 ответов.

**Методы исследования.** На этапе сбора материала мы пользовались методом лингвистического эксперимента. Разработке дизайна эксперимента и составлению экспериментальных заданий предшествовал отбор материала, на этом этапе был использован метод сплошной выборки лексических единиц из пособий по русскому языку как иностранному. На этапе анализа мы использовали метод теоретического описания, наблюдения, классификации и структурного анализа.

**Гипотеза исследования.** В ситуации недостаточного объема грамматического словаря начинающие изучать русский язык будут нередко прибегать к самостоятельному конструированию глагольных форм в процессе речи, избегая нерегулярных и непродуктивных способов глагольного словоизменения. Наиболее часто будет использоваться правило йотовой корреляции при образовании закрытой основы от открытой.

**Основные положения, выносимые на защиту.**

Русский глагол обладает развитой и сложно организованной системой форм, ее освоение происходит постепенно. На разных этапах освоения грамматики в интерязыке учащихся складываются особые процедурные правила, которыми они пользуются в процессе речевой деятельности.

Грамматические ошибки в области глагольного формообразования можно рассматривать как признак совершенствования индивидуальной языковой системы, т. е. закономерный этап освоения языка.

В ситуации недостаточного объема грамматического словаря начинающие изучать русский язык способны самостоятельно конструировать формы глагола, пользуясь регулярными и продуктивными способами глагольного словоизменения.

Наиболее часто иностранные студенты образуют закрытую основу от открытой путем прибавления *-j-*, а также усечением *-и-*. Глаголы, представленные в лексическом минимуме также в основном относятся к 1-му и 4-му продуктивным классам.

Частотность глаголов оказывает влияние на количество ошибок: формы частотных глаголов чаще извлекаются из памяти в готовом виде, тогда как формы низкочастотных и новых глаголов конструируются самостоятельно.

**Теоретическая значимость** настоящего исследования заключается в том, что в работе уточняются представления о направлениях развития грамматической системы русского языка в области глагольного словоизменения; приводятся новые данные о способах словоизменения русского глагола в интеръязыке носителя китайского языка, изучающего русский язык как иностранный. Полученные данные могут быть полезны для проверки существующих психолингвистических моделей освоения языка как иностранного.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что описанные в работе методики могут быть полезны в практике преподавания русского языка как иностранного при обучении русскому глагольному словоизменению, при разработке образовательных программ и учебных пособий по преподаванию русского как иностранного в китайской аудитории. Результаты настоящего исследования могут использоваться в рамках курсов «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Психолингвистика», «Основы теории речевой деятельности» в высших

учебных заведениях в России и в Китае.

**Структура работы.** Настоящее исследование состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Во введении к работе обосновываются актуальность, научная новизна и практическая значимость исследования, ставится цель исследования и на её основе формулируются задачи исследования, оговариваются используемые методы, описываются объект и предмет исследования. Первая глава посвящена изучению глагольного словоизменения в интеръязыке, в ней рассматриваются модели освоения языка как родного и как иностранного, обобщаются принципы глагольного словоизменения в русском литературном языке, исследуются типичные ошибки в области глагольного словоизменения, которые допускает человек в ходе освоения русского языка как родного и как иностранного. Вторая глава посвящена анализу специфики образования и употребления личных форм русского глагола студентами, изучающими русский язык – описанию методики проведения эксперимента и его результатам. В заключении содержатся основные выводы исследования.



## **ГЛАВА 1. Система русского глагольного словоизменения и ее освоение в ходе овладения языком**

### **1.1. Система форм русского глагола**

Глагол — это часть речи, которая выражает действие или состояние и обладает грамматическими категориями времени, наклонения, залога, лица, числа, указывающими на отношение сказанного к моменту речи, действительности, участникам речевого акта, употребляется в роли сказуемого, характеризуется особой системой формо- и словообразовательных моделей [Ахманова, 1966: 98].

Глагол обладает развитой системой форм, которые представлены спрягаемыми формами, инфинитивом, причастиями и деепричастиями. Спрягаемые формы могут изменяться, выражая значения различных морфологических категорий: наклонения, времени, лица и числа, рода (в прошедшем времени изъявительного наклонения и сослагательном наклонении).

Все категории делятся на словоизменительные и словообразовательные. Словообразовательными, или классификационными, категориями являются категория вида и переходности. Переходность глаголов – это грамматическая категория, благодаря которой говорящей указывает на отношение действия и объектов, на которые оно направлено. Категория вида глагола связана с особенностями протекания действия во времени. Н. Ю. Шведова отмечает, что в видовые оппозиции включаются противопоставленные друг другу глаголы: формы глаголов, обозначающих ограниченное предельное целостное действие (глаголы совершенного вида) / формы глаголов, не обладающих признаком ограниченного предельного целостного действия (глаголы несовершенного вида) [Русская грамматика, 1980: 1 – 583].

Категория залога выражает отношения между субъектом и объектом действия [Шанский, Тихонов 1987: 150]. Глаголы несовершенного вида образуют страдательный залог путем присоединения постфикса -ся к

спрягаемой форме глагола или с помощью страдательных причастий. Категория залога является словоизменительной, так как страдательные причастия считаются особыми формами глаголов. С другой стороны, существуют возвратные пассивные формы (*делать – делаться*), которые являются самостоятельными словами, так что эту категорию можно считать также словообразовательной.

Остальные глагольные категории являются словоизменительными. Формы глагола составляют парадигму, которую можно разделить на три класса форм: 1) спрягаемые формы, изменяющиеся по формам наклонения, времени, лица, числа, а также рода в прошедшем времени и сослагательном наклонении; 2) инфинитив, не имеющий никаких морфологических признаков спрягаемых форм; 3) причастия и деепричастия, которые являются атрибутивными формами глагола [Виноградов, 1986: 355].

Все спрягаемые формы могут выражать значение разных наклонений, в отличие от форм инфинитива, причастий и деепричастий. Категория времени выражается только формами изъявительного наклонения, формы сослагательного и повелительного наклонений по временам не изменяются. Причастия и деепричастия выражают категорию времени особым способом.

Наклонение является словоизменительной грамматической категорией, которая указывает на соотнесенность действия с реальной действительностью [Шахматов, 2001: 484]. В русском языке существует три наклонения: повелительное (выражает желание, отражающее волеизъявление), сослагательное (выражает предполагаемое действие) и изъявительное (выражает реальное действие). Глагол в форме изъявительного наклонения характеризуется отношением к моменту речи: предшествование моменту речи, следование за ним, одновременность с моментом речи [Шелякин, 1983: 78]. Кроме абсолютного времени, можно говорить и об относительном, так как глагольные формы времени могут быть связаны не с моментом речи, а с временем совершения другого действия. Значения настоящего, прошедшего и будущего времени выражаются глаголами

несовершенного вида; глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени.

По лицам изменяются глаголы в изъявительном наклонении настоящем и будущем времени, а также глаголы в повелительном наклонении [Рахманова, Суздальцева 1997: 20]. Значение лица – указание на источник действия, основное средство его выражения – личное окончание. Большинство глаголов имеет шесть личных форм (3 формы единственного и 3 формы множественного). Однако существуют недостаточные глаголы: например, *победить, убедить, галдеть, затмить* (у этих глаголов отсутствуют формы 1-го лица единственного числа) *сбежаться, толпиться* (отсутствуют формы 1-го, 2-го и 3-го лица единственного числа) и другие [Рахманова, Суздальцева 1997: 21]. К недостаточным можно отнести безличные глаголы, обозначающие действия, не связанные с определенным лицом. Спрягаемые формы этих глаголов не изменяются по лицам, числам, родам, у них также отсутствуют формы повелительного наклонения, причастий и деепричастий.

Таким образом, глаголы в русском языке наделены большим набором грамматических категорий – вид, переходность, залог, наклонение, время, лицо, число, род. Часть грамматических значений выражается с помощью отдельных лексем. Но для выражения большинства грамматических значений используется развитая система образования форм. Возможности образования спрягаемых форм могут зависеть от лексического значения глагола и от его формальных особенностей.

## **1.2. Образование спрягаемых форм русского глагола**

Образование глагольных форм в русском языке – сложный процесс. Сложность обуславливается следующими причинами: 1) русские глаголы имеют две или три основы, с разнообразными способами их формирования; 2) глаголы группируются по формальным признакам, определяемым традиционно; 3) русский язык относится к флективным языкам, и при формообразовании в основах могут происходить изменения, такие как

чередования и усечения; 4) различные способы формообразования могут привести к образованию параллельных форм у некоторых глаголов, которые называются избыточными: *машет – махает, щиплет – щипит* и др.); 5) у некоторых глаголов отдельные формы не образуются (недостаточные глаголы). Сложная система глагольного словоизменения привлекает внимание исследователей, начиная с XIX века. Одна из известных классификаций способов глагольного словоизменения в русском языке принадлежит С. О. Карцевскому, который опубликовал свои наблюдения в 1927 г. [Николина, 2009: 73–78; Карцевский, 2000: 70–100]. Творческое развитие идеи С. О. Карцевского получили в работах видного советского русиста В. В. Виноградова, уделившего особое внимание вопросам глагольной морфологии в книге «Русский язык: грамматическое учение о слове» (1947) [Виноградов 1986].

Сложные способы глагольного словоизменения в русском языке привлекли внимание крупных лингвистов в разных странах. Во Франции особые системы описания были созданы Полем Буайе и Антуаном Мейе [Комте, 2006: 102–122]. Оригинальная классификация принадлежит американскому лингвисту русского происхождения Роману Якобсону [Jakobson, 1948: 155–167].

Далее мы рассмотрим основные понятия и теории, которые позволяют объяснить, как изменяются русские глаголы.

### **1.2.1 Типы глагольных основ**

Основа — это часть словоформы, которая «остаётся, если отнять от нее окончание и формообразующий суффикс, и с которой связывается лексическое (реальное, вещественное) значение этого слова» [Ахманова, 1966: 285]. Большинство грамматических форм в русском языке образуется от одной основы. Однако бывают случаи, когда основ может быть несколько: так, формы единственного и множественного числа существительного *человек / люди* образованы от разных основ.

Формообразовательные форманты, которые нужно удалить, чтобы получить глагольную основу, это, например, суффиксы инфинитива, причастия и деепричастия, личные окончания глаголов.

Существует две возможности посмотреть на глагольное словоизменение. Согласно одной из них, у русского глагола есть две основы: основа инфинитива и основа настоящего/простого будущего времени. Иногда их называют открытой и закрытой [см. Jakobson 1948: 157; Цейтлин 1982: 141; Кукушкина 2016: 72–85 и др.]. Открытая основа, или основа инфинитива, заканчивается гласным звуком (писа-, дела-); закрытая, или основа настоящего/будущего времени, согласным (пиш-, делај-). К закрытой основе добавляются окончания и суффиксы, начинающиеся с гласного звука: окончания настоящего времени, суффиксы причастий настоящего времени, деепричастия несовершенного вида, суффиксы императива. К открытой основе добавляются суффиксы, начинающиеся с согласной: суффиксы инфинитива, суффикс прошедшего времени, суффиксы причастий прошедшего времени, деепричастия совершенного вида.

### **1.2.2 Понятие «глагольный класс». Продуктивные и непродуктивные способы глагольного словоизменения**

Существуют различные способы образования открытой основы от закрытой и закрытой основы от открытой. В зависимости от того, какие используются способы, глаголы объединяются в формальные классы. Согласно определению Н. Н. Богдановой и О. Н. Бурдаковой, под словоизменительными классами глаголов понимают группы глаголов, относящихся к одному спряжению и имеющих одинаковое формальное соотношение двух глагольных основ [Богданова, Бурдакова 2012: 14].

В 1927 г. С. О. Карцевский выделил 5 продуктивных классов и объединил остальные глаголы в непродуктивные группы. Классификации, основанные на наблюдениях С. О. Карцевского, используются во многих учебниках по русскому языку, в том числе в пособиях, изданных

А. Н. Гвоздевым [Гвоздев 1958 : 354 –362], анализировавшим с этой точки зрения становление глагольных форм в речи русского ребенка [Гвоздев, 2007: 422–424], а также в учебнике под редакцией Н. М. Шанского [Шанский, Тихонов 1987: 156].

В. В. Виноградов также опирался на теорию С.О.Карцевского и писал о 5 продуктивных классах, 17 непродуктивных группах и изолированных глаголах. В продуктивные классы были включены глаголы, для образования форм которых характерна прозрачность, наглядность схем окончаний и суффиксов [Виноградов 1986]. Непродуктивные глаголы «постепенно выходят за пределы грамматики», то есть из системы грамматически однородных форм, которые изменяются по определенными правилам, превращаются в «разнотипные формы, образованные от разных основ» [Русская грамматика, 1980: I – 373], которые можно только запомнить.

Таким образом, в основе классификаций С. О. Карцевского, В. В. Виноградова, Н. М. Шанского лежит представление о продуктивности/непродуктивности моделей. Продуктивные модели в лингвистике – это такие модели, при помощи которых в настоящее время образуются новые слова и формы [Шанский, Тихонов 1987:154]. Применительно к глагольному словоизменению продуктивными классами можно назвать группы «с соотношением формообразующих основ, которые характерны для вновь образующихся в языке глаголов» [Шанский, Тихонов 1987: 154]. Продуктивность влечет за собой частотность форм: глаголы продуктивного типа часто встречаются в современном русском языке. Глаголы продуктивных классов (кроме тех, у которых соотношение основ и/или звука) изменяются по I спряжению.

**Продуктивные глагольные классы**

<b>Классы</b>	<b>Показатель основы инфинитива</b>	<b>Показатель основы настоящего(простого будущего) времени</b>
<b>I</b>	<b>А</b> чита(ть)	<b>а+j</b> чита+i(ут)
<b>II</b>	<b>Е</b> владе(ть)	<b>е+j</b> владе+i(ут)
<b>III</b>	<b>ова(ева)</b> целова(ть),горева(ть)	<b>у(ю)+j</b> целу+i(ут),горю+i(ут)
<b>IV</b>	<b>И</b> вози(ть)	<b>без и</b> воз(ят)
<b>V</b>	<b>Ну</b> прыгну(ть)	<b>Н</b> прыгн(ут)

Непродуктивные группы – это классы с таким соотношением формообразующих основ, по модели которых формы новых глаголов не образуются, хотя непродуктивные группы могут быть довольно многочисленными [Шанский, Тихонов 1987: 157-158]. Некоторые глаголы находятся вне классов и групп и представляют собой изолированные единицы: *слать — шлют, быть — будут, дать — дадут, есть — едят* и др.

Группировки непродуктивных групп могут различаться у разных авторов. Рассмотрим классификацию, представленную в учебном пособии Н. Шанского, А. Тихонова [Шанский, Тихонов 1987: 157–158], именно этой классификацией мы будем пользоваться в нашем исследовании.

1) 160 глаголов I спряжения с открытой основой на -а-, отсутствующим в закрытой основе: *искать – ищут, брать – берут*. При образовании основ часто чередуются согласные и гласные в корне.

2) 35 глаголов II спряжения с открытой основой на -а, отсутствующим в закрытой основе: *ворчать – ворчат, слышать – слышат*.

3) 45 глаголов II спряжения с открытой основой на -е-, отсутствующим в закрытой основе: *видеть – видят, сидеть – сидят*.

4) 60 глаголов с открытой основой на -ну- и закрытой основой на -н-: *мокнуть – мокнут, мёрзнуть – мёрзнут*. Формы прошедшего времени бесприставочных глаголов образуются преимущественно без суффикса -ну-: *мёрзнуть – мёрз + Ø*. Бесприставочные глаголы этой группы избыточные: они образуют формы с суффиксом -ну- и без него: *замерзнул – замерз*.

5) 7 глаголов с инфинитивом на -ть, -ти, основой инфинитива, настоящего и прошедшего времени на согласный звук -з-, -с-: *везти – вёз – везут, грызть – грыз – грызут*.

6) 16 глаголов с инфинитивом на -чь, закрытая основа оканчивается на -к- или -г-: *течь – тёк – текут, стричь – стриг – стригут*. В настоящем и прошедшем времени происходит чередование гласных Ø, е//о: *пекут – пёк, жгут – жёг*.

7) 30 глаголов с инфинитивом на -сть, -сти, с закрытой основой на -т-, -д-, -б-: *брести – брёл – бредут, грести – грёб – гребут*.

8) 70 глаголов с открытой основой на -ва- и закрытой на j: *давать – даj-ут, вставлять – встаj-ут*.

9) 5 односложных глаголов с открытой основой на -и-, закрытой на -j-: *бить – бj-ут, вить – вj-ут*. Формы императива образуются от особой основы *бей, вей..* К этой группе примыкают: *брить – бреj-ут, гнить – гниj-ут*.

10) 6 односложных глаголов с открытой основой на -ы- и с закрытой на -oj-: *выть – воj-ут, ныть – ноj-ут*. К ним примыкает *петь – поj-ут*.

11) 3 глагола с открытой основой на -у- и закрытой на j: *дуть – дуj-ут, разуть – разуj-ут*.

12) 3 глагола с открытой основой на -и-(-ы-) и с закрытой на -в-: *жить – живут, плыть – плывут*.

13) 10 глаголов с открытой основой на -е-, -а-(-я-) и с закрытой на -н-: *деть – денут, раздеть – разденут*.

14) 46 глаголов с открытой основой на -а-(-я-) и с закрытой на -н-, -м-, -им-: *жать – жмут, жать – жнут*.



15) 5 глаголов с открытой основой на -оро-, -оло- и с закрытой на -ол', -ор' -: *колоть – колют, бороться – борются*. К группе можно отнести *молоть – мельют*.

16) 4 глагола с открытой основой на -ере-, основой настоящего времени на -р- и чередованием е// Ø и особой основой прошедшего времени на -р-: *умереть – умер – умрут, тереть – тер – трут*.

На иных основаниях построена классификация, предложенная в 1948 г. Р. О. Якобсоном. Он рассматривал не взаимоотношения двух разных основ, а те изменения, которые в них происходят при присоединении формообразующих морфем. В связи с этим были выделены группы глаголов:

1) глаголы, в которых открытые основы остаются неизменными, если формообразовательная морфема начинается с согласной, и теряют последний гласный *i* (*курить – курю*), *a* (*ждать – жду*), *e* (*смотреть – смотрю*), *u* (*толкнуть – толкну*), *o* (*колоть – колю*), если морфема начинается с гласного;

2) глаголы, в которых закрытые основы остаются неизменными, если формообразовательная морфема начинается с гласного, и теряют последний согласный *j* (*читай – читать*), *v* (*живу – жить*), *n* (*жну – жать*) *m* (*жму – жать*), если формообразовательная морфема начинается с согласного;

3) глаголы, в которых закрытые основы, оканчивающиеся на *k, g, t, d, s, z, b, r* (*испеку – испекший, сожгу – сжегший, подмету – подметший, приведу – приведший*), остаются неизменными перед гласными и перед частью согласных [Jakobson 1948: 159].

Классификация Р. Якобсона используется в практике преподавания РКИ: так обучают русскому языку студентов в США и Канаде [Черниговская, Гор, Свистунова 2008: 165–181]. В книге Н.Н.Беляковой, адресованной студентам-иностранцам [Белякова, 2019: 11-15], также предлагается упрощенная система Р. Якобсона: в отдельной главе рассматриваются 4 основы русских глаголов. Указано, что «основа настоящего времени (у глаголов НСВ) и основа будущего времени (у глаголов СВ) образуется от

основы инфинитива с помощью формообразующих аффиксов и грамматического чередования». В другой главе рассматривается одноосновная классификация глаголов (4 класса ( а, е // ај, еј; )и 12 непродуктивных групп) [Белякова, 2019: 58-74].

Эта система позволяет четко структурировать и объяснить основные группы глаголов, упрощая иностранцам понимание формообразования, однако с ее помощью трудно полноценно передать все нюансы и исключения в чередовании и усечении основ, что может создавать проблемы в глубоком освоении грамматики.

Объединить оба основания для классификации русских глаголов и описать систему, опираясь как на способ образования основ, так и на конечный гласный звук в открытой основе и тип спряжения, была предпринята в «Русской грамматике». Были выделены следующие группы глаголов:

1) соотношение основ «нуль согласного – ј», I спряжение: а) а – ај: *играла – играј-ут*; 2) е – еј: *белела — белеј-ут*; 3) и – иј в основах *почить, гнить*; 4) у – уј в основах *дуть; обуть – разуть*; 5) и – еј: *бить, вить, лить, пить, шить, брить, ы – ој: выть, крыть, мыть, нить, рыть, а –уј: живописать*;

2) соотношение ова, ева – уј, I спряжение: *командовала — командуј-ут*. (кроме *издеваться, намереваться, недоумевать, обуревать, подозревать, сомневаться, увещевать, уповать*);

3) соотношение ну – н, I спряжение: *двинула — двинут*;

4) соотношение «нуль (в прошедшем времени)– н, I спряжение: *глохла – глохнут*;

5) соотношение «гласный — нуль гласного», I спряжение: а) усечение а: *кликала – кличут*; 2) усечение о: *полола — пол'-ут*; 3) усечение е: *ревела – ревут*;

б) основы настоящего и прошедшего времени совпадают, I спряжение: а) инфинитив на -чь, настоящее время на к//ч, г//ж: *пеку – печёшь, берегу –*

*бережёшь*; б) инфинитив на -сти, настоящее время на -б, -с, -з: *гребут* — *гребёшь*, *пасут* — *пасёшь*, *ползут* — *ползёшь*, в) инфинитив на -ереть, с чередованиями ере/ ре: *тереть* — *трут* — *трёшь*;

7) соотношение «нуль согласного + д, т, в, н», I спряжение: *ведешь* — *вести*, *метешь* — *мести*, *живешь* — *жить*, *денешь* — *деть*;

8) утрата -ва при образовании основы настоящего времени с одновременным прибавлением *ј*, I спряжение: *дава-л-а* — *дај-ут*;

9) соотношение «нуль согласного + м, н», I спряжение: *взять* — *возьмут*, *мять* — *мнут*;

10) соотношение «и, е, а – нуль гласного», II спряжение: *белила* — *белят*, *обидела* — *обидят*, *кричала* — *кричат* [Русская грамматика, 1980: 592 - 596].

Классификация, представленная в «Грамматике-80», позволяла наглядно продемонстрировать важные закономерности образования глагольных основ: большинство глаголов образуется с помощью прибавления согласного *ј* к открытой основе или прибавления различных гласных к закрытым. Также удобным для практики преподавания русского языка как иностранного является разведение глаголов 1 и 2 спряжения по разным классам.

Однако при анализе ошибок, которые допускаются при освоении русского языка как родного и как иностранного, эта классификация оказывается не всегда удобной. Во-первых, она не дает возможности отдельно рассмотреть продуктивные и непродуктивные способы глагольного словоизменения: так, к 10 классу отнесены глаголы как с продуктивным взаимоотношением основ согласный звук в настоящем времени/ и в инфинитиве, так и непродуктивным согласный звук в настоящем времени / а, е – в инфинитиве. Во-вторых, в классификации учтены не все чередования, происходящие в основе: в 1-м классе оказываются глаголы, изменяющиеся по разным образцам: *пить* — *пьют*, *брить* — *бреют*. Непрозрачной оказывается и разница в основах прошедшего времени и инфинитива: соотношение основ глаголов 4 класса описано как совпадение открытой и закрытой основы, тогда как в инфинитиве этих глаголов использована особая основа,

оканчивающаяся на -ну (*глохнуть, киснуть*). Тем не менее, несмотря на трудности использования в практике преподавания РКИ, такая система предлагается студентам-филологам в некоторых университетах России [Слабухо, Бабенко 2015: 65-68].

В практике преподавания РКИ предлагаются и другие способы описания системы формообразования глаголов. Их авторы, с одной стороны, стремятся к упрощению ситуации, объединению всех глаголов в более крупные классы, при этом нередко иностранные студенты не могут составить себе представления о сложностях изменения глаголов. Так, в пособии Н. А. Гоголиной [Гоголина, 2016: 160] приведены таблицы окончаний 1 и 2 спряжений, и варианты спряжения «нестандартных глаголов»: *здороваться, доставать, шагнуть, узнавать, информации о глагольных основах* не предлагается. В пособии Н.В.Кузьминой [Кузьмина, 2017: 54] даны окончания 1-го и 2-го спряжений и приводится парадигма глаголов *работать, гулять, болеть, отдохнуть, идти, мочь, говорить, учить-ся, рисовать* (особо указано на чередование ова +у), *давать, вставать* (указано «нет ва»). Очевидно, большую часть знаний о способах глагольного словоизменения обучающиеся по этим книгам студенты должны получить, самостоятельно анализируя речь вокруг себя.

В пособии Г. П. Курининой [Куринина, 2000: 20–43] студентам предлагается 10 моделей изменения глаголов I спряжения (*читать, уметь, рисовать, давать, писать, отдохнуть, стать/надеть, брать/звать, нести/везти/идти, вести/класть, мочь*), 20 глаголов с отклонениями студенты должны заучить (*открыть, петь, взять*). Далее рассматриваются 3 модели 2-го спряжения (*говорить, смотреть, слышать*). Отдельно обращается внимание студентов на разноспрягаемые глаголы *есть* и *дать*.

В учебнике В. Г. Будаи предлагаются 11 схем изменения глаголов [Будаи, 2019: 18]: *читать, ждать, давать, рисовать, писать, расти, звать, жить, мочь, говорить, видеть* с небольшими комментариями для преподавателей. Эти схемы облегчают запоминание, но не дают

представления о некоторых частотных способах. Например, может создаться ложное впечатление, что все глаголы на –еть образуют формы по образцу глагола *видеть*.

По сведениям Л. Гузи, в школах и университетах Словакии используется особая система представления глагольных классов, содержащая 5 продуктивных способов, описанных нами выше и 5 непродуктивных классов, которые следует различать [Гузи: 2017:12]

Таблица 2.

**Типы глагольного формообразования в пособиях, изданных в Словакии**

Продуктивные классы	Непродуктивные классы
1. -ать - аю, аешь, ает <i>Читать</i>	1. -ать – у, ешь, ет ( с чередованиями) ( <i>ждать</i> )
	2. –ать – у, ишь, ит (с возможным чередованием) <i>Кричать</i>
2 –еть – ею, еешь, еет <i>Белеть</i>	3. –еть – у, ишь, ит (с возможным чередованием) <i>Гореть</i>
3 нуть – ну, нешь, нет <i>Чихнуть</i>	4. нуть – ну, нешь, нет (без сфунукса ну в прошедшем времени) <i>Погибнуть</i>
4. овать, евать – ую, уешь, ует <i>Рисовать</i>	5. –сти, сть, зти, чь, основа настоящего времени на согласный (характерно чередование) <i>Печь, вести, лезть</i>
5. ить – у, ишь, ит (характерно чередование) <i>Любить</i>	

Эта система позволяет учащимся системно подходить к изучению глаголов, различать типы спряжения и обращать внимание на особенности употребления глаголов в речи. Она также помогает избегать путаницы при определении правильного спряжения для разных глаголов, особенно когда

речь идет о глаголах с чередованием корня, что часто встречается в русском языке.

Для иностранцев, однако, такая система может быть как помощью, так и препятствием. С одной стороны, четкая классификация и структурированность могут облегчить запоминание и понимание процессов формообразования. С другой стороны, наличие множества классов с различными исключениями и чередованиями требует от изучающих значительных усилий для освоения. В особенности это может быть затруднительно для тех, кто ранее не сталкивался с подобной грамматической системой в родном языке.

Рассказывать о глагольных классах важно, потому что это помогает в изучении правильного спряжения глаголов и улучшает понимание временных форм и аспектов глагола. Понимание классификации глаголов способствует эффективному формированию грамматически правильных и стилистически адекватных предложений, что крайне необходимо для глубокого владения языком.

В нашем исследовании будем пользоваться классификацией, представленной в учебнике Н. Шанского и А.Тихонова, так как сходная система используется при анализе детских ошибок [Гвоздев, 2007: 471].

### **1.2.3 Регулярные и нерегулярные способы глагольного словоизменения**

Одна из важных характеристик группировок слов – регулярность словоизменительных моделей. Регулярность в лингвистике – это закономерная повторяемость, воспроизводимость аффикса в составе ряда слов однородной структуры [Жеребило, 2010: 301].

Регулярные глаголы в русском языке образуют формы путем добавления к глагольной основе соответствующих окончаний, без изменений в основе: *говорить – говорю, говоришь, говорит, говорим, говорите, говорят* [Кузнецов, 2000: 41].

Нерегулярные глаголы образуют формы с различными чередованиями звуков в основе или при изменении самой основы. Рассмотрим некоторые из чередований, характерных для русских глаголов.

При образовании форм глаголов 3-го продуктивного класса происходит чередование ова/у: *советова-ть – совету-ют, горевать – горю-ют*.

При образовании формы 1 лица единственного числа глаголов 4-го продуктивного класса происходят чередования звуков т / ч (*колотить – колочу*), т / щ (*прекратить – прекращу*), д / ж (*сидеть – сижу*), ст / щ (*растить – ращу*), с / ш (*носить – ношу*), з / ж (*возить – возжу*), б / бл (*любить – люблю*), п / пл (*спать – сплю*), в / вл (*ставить – ставлю*), ф / фл (*разграфить – разграфлю*).

Нерегулярные изменения характерны и для глаголов непродуктивных классов. При образовании форм глаголов 6-й группы, оканчивающихся на -чь, происходит чередование к, г (в 1 лице единственного числа, 3 лица множественного числа) / ч, ж ) в других личных формах: *же-чь – ж-гут, жжёт, те-чь – те-кут, течёт*. При образовании форм глаголов 8 группы происходит усечение основы: *дава-ть – да-ют*. При образовании форм глаголов 9 группы происходит чередование и с нулем звука: *би-ть – бь-ют*. В глаголе *бри-ть – бре-ют* происходит чередование и/е. При образовании форм глаголов 14-й группы происходит чередование а (я) в формах инфинитива/ -н, -м, -ин ( в формах настоящего времени): *жа-ть – жм-(н)ут, мя-ть – м-нут*. При образовании форм глаголов 15-й группы твердый согласный чередуется с мягким во всех формах настоящего времени: *бороться – борется*, глагол *моло-ть* в формах настоящего времени имеет в корне е: *мелют*. При образовании форм глаголов 16-й группы е в инфинитиве чередуется с отсутствием звука в настоящем времени *умере-ть – ум-рут, тере-ть – т-рут*.

Чередование в русских глаголах представляет сложность для иностранных студентов. Некоторые типы чередований можно предсказать по инфинитиву. Например, глаголы с инфинитивом на -ить почти всегда имеют

чередования в форме 1-го лица единственного числа. Тем не менее существуют исключения и непредсказуемые случаи, которые могут усложнить процесс обучения для иностранного студента (гнать – гон-/ брать – бер-; печь – пек-, жечь – жег-; укоротить – укороч-, пректатить – прекращ- и др.). Запоминание всех основных и исключительных случаев чередования в русских глаголах может стать серьезной проблемой для иностранных студентов, особенно для тех, чей родной язык существенно отличается от русского. Однако систематическое изучение, практика и использование различных обучающих ресурсов помогают преодолеть эти трудности. Несмотря на то, что чередования в русских глаголах могут представлять определенные сложности для иностранных студентов, правильное понимание и использование этих чередований является неотъемлемой частью владения русским языком на высоком уровне. Систематическое и целенаправленное изучение, а также поддержка опытных преподавателей и использование специализированных материалов сделают процесс обучения более понятным и доступным.

#### **1.2.4 Разновидности формообразовательных глагольных аффиксов**

Для каждого русского глагола необходимо не только правильно образовать основу и определить, от какой основы следует образовать ту или иную форму, но и знать, какие формообразовательные аффиксы нужно использовать.

Рассуждая о способах образования форм настоящего и простого будущего времени, лингвисты выделяют два типа глагольного словоизменения – два типа спряжения. Выделение двух спряжений на основе орфографии (буквы е / и) было предложено в XVII веке, в грамматике Мелетия Смотрицкого (1619 г.) . В книге М. Смотрицкого глаголы разделялись на группы в зависимости от окончания 2-го лица единственного числа настоящего времени, как это было в грамматиках латинского языка [Комте, 2006: 102–122].



Тип спряжения – эта группа глаголов, которые при изменении приобретают одинаковые окончания. К 1-му спряжению относятся глаголы с окончаниями -ешь, -ет, -ем, -ете, -ут/-ют (*пою, поёшь, поёт, поём, поёте, поют*), ко 2-му спряжению – с окончаниями -ишь, -ит, -им, -ите, -ат/-ят (*курю, куришь, курит, курим, курите, курят*) [Шанский, Тихонов 1987:159– 162].

А. В. Исаченко обращал внимание на трудности обучения иностранных студентов, которым сложно осваивать необходимость произношения [о] на месте буквы е по ударением в окончаниях глаголов (буква ё используется не всегда): *поёшь, берёшь*. Для грамматик, обращенных к словацким студентам, ученый предлагал описывать три варианта спряжения: с ударным и безударным окончанием -ишь, -ит; с безударным орфографическим окончанием -ешь, -ет; с ударным окончанием -ёшь, -ёт [Исаченко: 1960: 26]. Эта классификация не стала общепринятой, так как она обращала одновременно внимание как на написание, так и на произношение глагольных окончаний, что было сложно для студентов.

Глаголы *бежать, хотеть, читать* (и глаголы, образованные от них с помощью приставок) называются разноспрягаемыми: к ним присоединяются окончания обоих типов спряжения: *бежишь, бежит, бежим, бежите* (II спряжение), но *бегут* (I спряжение); *хочешь, хочет* (I спряжение), но *хотим, хотите, хотят* (II спряжение); *чишь, чит, читим, читите, чтят* (II спряжение), но *чтут* (I спряжение).

Глаголы *дать, есть* (а также их приставочные дериваты) относятся к глаголам архаического спряжения, так как обладают особой системой форм: *дам, дашь, даст, дадим, дадите, дадут, ем, ешь, ест, едим, едите, едят*.

Определить принадлежность глагола к определенному типу спряжения в некоторых случаях помогает инфинитив. К 1-му спряжению относятся глаголы, которые заканчиваются на -еть (кроме глаголов 3 непродуктивной группы), -ать, -ять (кроме глаголов 2 непродуктивной группы), -оть, -уть, -ыть, а также глаголы, оканчивающиеся на -ти и -чь. Ко 2-му спряжению относятся глаголы, которые оканчиваются на -ить, кроме глаголов 9

непродуктивной группы и некоторых других: *зиждаться, стелить, ошибиться, ушибиться*.

Для образования инфинитива чаще всего используют суффикс -ть. Но у 16 глаголов и их многочисленных приставочных дериватов инфинитив образуется с помощью -чь: *жечь, лечь, влечь, печь, беречь, стеречь, сечь, течь, стричь, волочь, толочь, мочь, обречь, застичь, напрячь*. Эти глаголы принадлежат к 6-й группе. Пять глаголов 5-й группы (*везти, трясти, ползти, пасти, нести*) и их приставочные образования имеют инфинитивный суффикс -сти. Также с помощью суффикса -сти образуется инфинитив некоторых глаголов 7-й группы: *вести, мести, расти, плести, брести, скрести, трясти, цвести, грести, гнести, грядсти, изобрести, блюсти*. Некоторые из этих форм мало употребительны.

Глаголы повелительного наклонения имеют две грамматические формы: простую и сложную. Простая форма образуется с помощью суффикса -и-: *пиши, молчи, крути*, если у глагола ударение падает на личное окончание: *звонЮ – звонИ* (кроме основ на *ј*, ср. *стой, шей, пей*); глагол имеет ударную приставку *вы-*: *вЫпросить – выпроси*; глагольная основа заканчивается на сочетание согласных: *заПРи, отоМКНи*. В остальных случаях императив образуется при помощи нулевого суффикса [Шанский, Тихонов 1987: 198–199].

Формы прошедшего времени образуются с помощью суффикса -л-. Но некоторые непродуктивные группы глаголов имеют особую форму единственного числа мужского рода без суффикса: глаголы на -сти, -зти 5-й группы (*нести — нес, везти – вез*) и частично 7-й группы (*грести – греб, но цвести – цвёл*); глаголы 6-й группы (*беречь – берег, печь –пек*); глаголы 16-й группы (*умереть – умер*), изолированные глаголы *ошибиться, ушибиться*. В глаголах 4-й группы возможны параллельные формы (*замолкнуть – замолк, замолкнул*). Глагол *идти* и однокоренные образуют особые формы прошедшего времени: *шёл, шла*.

Таким образом, выбор формообразующей морфемы в русских глаголах обычно следует определённым правилам, что делает этот аспект более предсказуемым по сравнению с выбором основы. Однако существуют исключения и особые случаи, принципы изменения окончаний в которых не всегда очевидно из инфинитивной формы. Эти исключения требуют от иностранных студентов дополнительных усилий для их изучения и запоминания. Чтобы успешно овладеть этим аспектом русской грамматики, учащимся необходимо не только понимать и запоминать общие правила формообразования, но и уделять внимание также и тем случаям, где применяются специфические формообразовательные морфемы.

### **1.3 Общее и различное в ходе освоения языка как первого как второго**

Овладение первым и вторым языком находятся в центре внимания современной теории и практики преподавания иностранных языков. Между ними существует тесная связь, есть как различия, так и сходства, на что указывает А. А. Залевская. Овладение первым языком обычно происходит в раннем возрасте, второй язык часто осваивается в учебной среде за пределами дошкольного детства. При освоении родного языка серьёзная роль принадлежит имитации, в ходе освоения иностранного языка в большей степени оказываются задействованы сознательные механизмы [Залевская, Медведева, 2002: 7].

#### **1.3.1 Модели освоения первого языка**

Овладению русским языком как первым посвящена обширная литература [Слобин, 2003: 157–191, Цейтлин, 2009, Гвоздев 2007], есть интересные исследования, посвященные освоению языка в ситуации билингвизма [Хамраева, 2018]. Вопросами овладения глагольным словоизменением в ходе освоения языка как первого также занимались многие исследователи [Свистунова, Черниговская, 2008: 75-87, Гагарина,

2008: 157-168, Цейтлин 2000].

Теория изучения процесса овладения первым языком возникла в XVIII веке и началась с исследования немецкого философа Дитриха Тидеманна процесса психологического и языкового развития его детей в младенчестве [Цяо Липань Мекалида , 2018]. Однако из-за ограничений методов исследования построение теорий овладения языком детьми развивались медленно. Только в XX веке исследования в этой области начали становиться более систематическими и научными [Слобин, 2003: 159].

В 1940–1950-х годах активно развивались бихевиористские теории в области овладения языком (Л. Блумфилд, Б. Скиннер и др.). Бихевиористы полагали, что «приобретение любых знаний зависит от непосредственного опыта и происходит только на основе материалов, полученных в результате объективных и поддающихся наблюдению экспериментов. В дополнение к физическим реакциям специфические внешние раздражители также вызывают вербальные реакции [Цяо Липань Мекалида, 2018]. С точки зрения этой доктрины, язык не дан человеку изначально, а приобретает им в процессе коммуникации в результате подражания образцам. Детский мозг изначально представляет собой «чистую доску», и дети осваивают свой родной язык с помощью модели «стимул – реакция – подкрепление». Слыша, например, диалог отца и матери, ребенок начинает понимать, что на определенные стимулы (физиологические состояния, неречевые и речевые стимулы), мать дает речевые и неречевые реакции (мама замерзла или увидела, как отец открывает окно, или услышала, как он просит это сделать – и реагирует: просит закрыть окно или сама закрывает его). Чем больше цепочек «стимул – реакция» проанализирует ребенок, тем быстрее будут выработаны привычки, которые помогают ему реагировать на стимулы, с которыми он встретится [Блумфилд, 1965: 189-190]. Данная теория не могла объяснить абстрактную природу языка, творческое использование языка и приобретение языковых значений.

Попытки дать этому объяснение были предприняты Н. Хомским,

который изучал освоение синтаксических структур ребенком и сформулировал положения теории врожденной грамматики. Согласно этой теории, люди рождаются с набором языковых знаний, который содержит общие характеристики всех естественных языков в мире, то есть он универсален [Слобин, 2003: 157–191]. Универсальную грамматику можно рассматривать как оригинальную форму генетического «лингвистического интеллекта»: любой ребенок способен понять, что с помощью звуков речи люди описывают определенные ситуации, что эти ситуации можно разделить на отдельные компоненты (такие, как субъект действия, действие, объект) и каждый из компонентов описать определенным словом. В ходе освоения языка ребенок узнает правила, по которым в данном языке принято обозначать грамматические отношения между объектами, субъектами и действиями и определенные трансформационные правила, то есть правила преобразования предложений в вопросительные, отрицательные, пассивные и пр.

Теория помогала объяснять, каким образом дети, познакомившиеся с ограниченным количеством слов, могут понимать слова и конструкции, с которыми раньше никогда не встречались [Леонтьев, 2003: 38–48]. Основные споры разгорелись вокруг вопроса, на самом ли деле часть знаний является врожденной. Но независимо от ответа на этот вопрос, не вызывает сомнений, что человек приобретает язык в процессе общения. Необходимо было создание теории, которая объяснила бы, каким образом это происходит.

Создатели когнитивной теории обратили внимание, что дети постепенно начинают пользоваться языком в возрасте около года. В этом возрасте у детей формируется определенный когнитивный паттерн в процессе коммуникации и в результате восприятия явлений внешнего мира по мере взросления. Этот «когнитивный паттерн» является своего рода «образцом мудрости»: «Две функции мудрости – это развитие и понимание» [Цяо Липань Мекалида, 2018]. Когнитивная теория рассматривала взаимодействие между внутренним механизмом человека и языковым материалом или средой,

которое может быть достигнуто только при условии упорной работы осваивающего язык человека и его собеседников. Представителями когнитивной теории, которая иначе называется конструктивистской, являются Д. Слобин [Слобин, 2003], М. Томаселло [Томаселло, 2011], а применительно к процессам освоения русского языка С. Н. Цейтлин [Цейтлин, 2009].

Когнитивная теория отводит большое место человеку, его активной роли в построении языка. Д. Слобин писал, что каждый человек «самостоятельно конструирует систему своего родного языка» [Слобин, 2003: 169]. При этом дети опираются на образцы, представленные в речи взрослых, и именно таким образом вырабатывают собственные правила образования и изменения слов.

Не вызывает сомнений, что, изучая иностранный язык, человек также должен сам освоить правила, по которым этот язык существует, интериоризировать их (то есть сделать своим внутренним достоянием). И в этом смысле конструктивистская теория помогает лучше всего объяснить общность некоторых типов ошибок, которые допускают как дети, осваивая свой родной язык, так и взрослые, изучая язык иностранный.

### **1.3.2 Модели освоения второго языка**

Овладению вторым языком стало уделяться широкое внимание в 1960-х годах, и в последующие десятилетия развитие теоретических исследований в этой области стало важной частью прикладной лингвистики. На данный момент исследователи предложили по меньшей мере 40 теорий овладения вторым языком. Цзяо Липань Мекалида полагает, что их можно разделить на два типа [Цзяо Липань Мекалида, 2018].

Теории первого типа предполагают, что овладение вторым и первым языком – это два абсолютно разных процесса. В овладении иностранным языком большая роль отводится родному: человек строит второй язык по

образу родного языка, формируя индивидуальную систему, в которой языковые правила могут являться зеркальным отражением правил родного языка [Corder, 1967].

Другое существенное различие было описано А. А. Леонтьевым. Человек, который сознательно изучает новый для себя язык, и по уровню развития сознания, и по богатству речевого опыта существенно отличается от маленького ребенка [Леонтьев: 1969: 89]. Осваивая родной язык, ребенок заимствует из речи окружающих и начинает использовать определенные слова или формы, когда у него возникает потребность выразить новое значение. Постепенно когнитивные потребности растут, расширяется круг языковых форм, уточняются представления об их значении. Формы могут использоваться неправильно, но количество ошибок небольшое, и носитель языка обычно может объяснить, почему возникла ошибка.

Взрослый осваивает язык в искусственной ситуации: сначала он учит слова и узнает языковые правила, потом учится их применять. Такой путь А. А. Леонтьев назвал «сверху вниз» или «от умения к навыку» [Леонтьев, 1982: 7–8]. Мысли, которые хочет выразить взрослый студент, часто достаточно сложные, и ему не хватает языковых средств, что приводит к намеренному упрощению, или симплификации. Симплификацией называют «игнорирование ряда морфологических категорий — падежа и рода уществительного, склонения, времени, вида глагола и некоторых других» [Цейтлин 2015: 521]. Эту стратегию вынужденно выбирают иностранцы, так как им приходится часто описывать включающие множество участников ситуации, передавать сложные логические отношения, хотя они еще не обладают достаточным речевым опытом для построения грамотных высказываний.

Несмотря на большое количество различий, в последние годы ученые отмечают много общего. Цзяо Липань Мекалида выделяет большую группу теорий, объясняющих черты сходства между освоением первого и второго языков [Цзяо Липань Мекалида, 2018].

Наиболее всеобъемлющей является теория языкового мониторинга Стивена Крашена. И. Л. Дегтярева анализирует пять основных положений этой теории [Дегтярёва, 2019: 85–86].

1. Естественное усвоение – это подсознательный процесс, а формальное обучение – сознательный процесс. Но, даже изучая иностранный язык, человек прибегает к подсознательному анализу языка и выведению собственных правил использования слов и образования грамматических форм.

2. Учащиеся в большинстве случаев следуют той последовательности в освоении языка, которая была свойственна и детям, осваивающим данный язык как первый. Например, независимо от последовательности предъявления падежей в учебнике, студенты начинают активно использовать сначала формы именительного падежа, а затем винительного, и только в самом конце предложного [Череповская, Реутова, Слюсарь, 2021: 12].

3. Учащиеся используют систему мониторинга для регулирования своего языкового поведения. Анализируя язык и запоминая сведения о нем, учащийся выводит промежуточные языковые правила. Например, следя за тем, как изменяются глаголы 1 продуктивного класса, учащийся начинает допускать ошибки в других глаголах на -ать (*\*искает, \*плакает*). Система мониторинга (наблюдения за речью окружающих и исправления преподавателей) помогают студенту уточнить правило и избегать ошибок.

4. Овладение естественным языком происходит, когда учащиеся получают возможность понимать языковое высказывание за пределами своего языкового уровня. Языковой материал на занятиях всегда должен быть немного более сложным, чем человек может использовать в своей речи. Это позволяет анализировать сложный грамматический и лексический материал самостоятельно, до того, как будут предъявлены правила в учебнике. Такой подход сближает освоение языка как первого и как второго.



5. На овладение вторым языком влияют эмоциональные факторы. Человек хорошо осваивает язык только в том случае, если этот процесс идет в благоприятной эмоциональной обстановке.

В теории мониторинга также существуют некоторые проблемы. Так, до конца не описаны различия между процессами изучения и освоения языка [Залевская, Медведева, 2002: 7-10]. Но теория, предложенная С. Крашеном, позволяет наглядно показать, что между процессами освоения родного и иностранного языка существует много общего, так как язык может быть освоен только в том случае, если он становится фактом индивидуального сознания человека. Изучающий иностранный язык так же, как ребенок, должен для себя сформулировать основные правила языка, относительно его грамматики, лексики, звукового строя. Только в том случае если эти правила стали фактом индивидуального сознания, человек научится пользоваться новым языком.

Для овладения как первым, так и вторым языком необходима определенная языковая среда. Дети находятся в естественной среде на родном языке, где они общаются со своими родителями и другими людьми. Взрослый, изучающий второй язык, также должен иметь определенную языковую среду, например, учиться в стране изучаемого языка или посещать занятия в классе.

Для овладения языком необходимо овладеть фонетической базой, словарным запасом, грамматикой. Лингвистические знания и прагматические правила подчиняются культурным ограничениям, и процесс приобретения этих правил имеет общие черты. И дети, и взрослые, изучающие иностранный язык, переходят от осознания отдельного элемента к выработке правил использования языковых единиц. Овладение как родным, так и иностранным языком проходит через стадии восприятия, понимания, имитации, запоминания и применения.

### 1.3.3 Понятие интеръязыка

Процесс изучения иностранных языков можно отнести к творческим, так как запомнить все языковые правила на механическом уровне не представляется возможным [Цейтлин, 2009: 198]. В ходе этого процесса человек продолжает пользоваться правилами, существующими в родном языке или первом изученном иностранном. В результате в сознании складывается собственная языковая система, которая является отражением осваиваемого языка, пропущенного через зеркало индивидуального сознания.

Существуют различные термины для обозначения описываемого понятия: система аппроксимаций [Nemser, 1974: 115], транзитивный или идиосинкретический диалект [Corder, 1971:147], промежуточная языковая система [Цейтлин, 2009: 218, Прошина, 2014: 125]. Чаще всего в современной литературе используют термин «интеръязык» (в литературе на русском языке встречается написание с твердым знаком и без твердого знака), предложенный Л. Селинкером [Selinker, 1972: 155]. Некоторые исследователи считают, что интеръязык можно отнести к чётким совокупностям, в которых прослеживается соответствие между несколькими языками, облегчающее перевод с одного языка на другой [Цяо Липань Мекалида, 2018]. З. Г. Прошина называет интеръязыком промежуточную систему, которая самопроизвольно возникает у учащихся в период перехода к знакомству с ним на более высоком уровне [Прошина, 2014: 125]. Можно сказать, что интеръязык относится к языковым системам, существующим по правилам нескольких языков, находящимся в пограничном состоянии между двумя языками.

Понятие «интеръязык» в такой интерпретации имеет много общего с понятием «пиджин». Пиджин – язык с радикально упрощенной грамматикой и сокращенным словарем (до 1500 единиц), который ни для кого из говорящих на нем не является родным. В. М. Панькин и А. В. Филиппов определяют пиджин как вербальное средство, облегчающее

межнациональное общение при взаимодействии людей с различными языковыми культурами, симбиоз нескольких языков в упрощенном состоянии [Панькин, Филиппов, 2011: 18].

Чаще всего пиджин появляется при взаимодействии с языком межнационального общения. Существуют пиджины на базе русского языка, который долгое время использовался для коммуникации на территории бывшего СССР и сейчас используется народами РФ. Русско-китайский, или сибирский, пиджин возник во время строительства Китайской Восточной железной дороги и существовал на протяжении XIX–XX веков в разных вариантах [Оглезнева, 2007: 264].

Но если пиджин представляет собой общественное явление и с этой точки зрения является объектом наблюдения социолингвистики, то интеръязык возникает в сознании конкретного человека и должен быть исследован специалистами в области психологии и психолингвистики. Даже если два студента с одинаковым родным языком будут изучать один иностранный язык, их интеръязыки могут отличаться на определенных этапах освоения русского языка.

В отличие от пиджина, который можно описать и изучать, как иностранный язык, интеръязык – это факт индивидуального человеческого сознания, он постоянно изменяется и совершенствуется, усложняется и приближается к тем представлениям о языке, которые существуют в сознании его носителей.

Термин «интеръязык» широко использовался в методике преподавания иностранного языка, начиная со второй половины 1970-х годов. В начале XXI века этот термин стали использовать и при описании овладения первым языком. С. Н. Цейтлин предлагает описывать развитие родного языка ребенка как последовательную смену промежуточных языков [Цейтлин, 2009: 592]. Когда ребенок начинает говорить, он может использовать всего 10 слов, упрощенную грамматическую систему (русские дети на ранних этапах освоения языка не изменяют существительные по падежам и могут

использовать глаголы только в форме императива), сокращенную артикуляторную базу (некоторые русскоязычные дети не умеют правильно артикулировать шипящие звуки [ш, ж, щ], заменяя их на свистящие [с, з], дрожащий [р], заменяя его на [л]). При этом ребенок может организовать общение с помощью доступного ему набора средств, которые представляют собой систему, организованную по определенным правилам. Постепенно интеръязыки ребенка усложняются и обогащаются. С. Н. Цейтлин пишет: «На каждом этапе своего развития промежуточный язык стремится к системности и строится по законам системы, представляя собой некую совокупность взаимосвязанных элементов, осуществляющих функцию, свойственную языку: служить средством хранения и передачи информации» [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина, 2020: 5]. Создание интеръязыка помогает ребенку участвовать в коммуникации: понимать речь носителей данного языка, выражать свои мысли. Выражение может быть вербальным и невербальным, «заимствованным из речевого инпута» и изобретенным самостоятельно» [Там же].

Взгляд на развитие родного языка как на последовательную смену интеръязыков позволил по-новому посмотреть на объем понятия интеръязык в процессе освоения иностранного языка. Современные исследователи делают акцент не на явлении интерференции и взаимовлияния родного и иностранного языков, а на последовательном развитии индивидуальных представлений о языке, обращая внимание на то, как человек, овладевший языком не в полной мере, может уже использовать его в процессе общения.

#### **1.4 Исследования нарушений в области глагольного формообразования в нестандартной речи**

Поскольку система глагольного словоизменения в русском языке устроена сложно, ошибки при образовании личных форм глагола совершаются очень часто как изучающими русский язык как иностранный, так и носителями языка – детьми, осваивающими русский язык; взрослыми,

не соблюдающими нормы литературного языка; людьми с различными ментальными и речевыми нарушениями. Такие типы речи в лингвистике называют «нестандартными», этот термин был предложен известным финским славистом А. Мустайоки [Мустайоки, 2013:10].

Ошибки нестандартных говорящих часто становятся объектом исследования ученых, потому что благодаря их анализу можно ответить на один из центральных вопросов психолингвистики: как обрабатывается информация о грамматике, когда люди говорят и слушают друг друга, запоминает ли человек формы в готовом виде и в ходе речевой деятельности только вспоминает готовые единицы или в его сознании формируются правила образования грамматических форм и человек самостоятельно конструирует формы, опираясь на эти правила.

#### **1.4.1 Изменение литературной нормы в области глагольного формообразования**

Система образования глагольных форм является сложной, требует от говорящих как умения пользоваться большим количеством внутренних языковых правил, так и знанием схем изменения конкретных лексем. С. О. Карцевский полагал, что изменение норм в области образования форм глаголов связано с действием различных аналогий, направленных на упрощение системы. Исследователь писал: «Живой морфологический класс является полем действия очага излучения «производящей, т.е. ассимилирующей силы ... То, что мы называем «непродуктивными типами» (или группами) является местонахождением «погасших очагов, вокруг которых находятся скопления продуктов их прежней деятельности» [Карцевский, 2000: 46–47]. С. О. Карцевский показывал, что в языке перестают активно действовать определенные грамматические правила, тогда формы, образованные по этим правилам, какое-то время используются

говорящими, а затем начинают изменяться по новым, более продуктивным моделям.

Анализируя теорию С. О. Карцевского, Н. А. Николина поясняет: «Продуктивные классы влияют на непродуктивные, в результате их воздействия по аналогии появляются глаголы с двойными формами (машут – махают, плещут – плескают)» [Николина, 2009: 74]. Количество глагольных групп постепенно сокращается, а говорящие стремятся пользоваться продуктивными моделями. При этом какое-то время возможно существование нескольких вариантов, а потом они становятся устаревшими. Проследить изменения в области изменения глаголов в общенациональном русском языке можно, пользуясь грамматическим справочником Л. К. Граудиной, В. А. Ицкович, Л. П. Катлинской «Грамматическая правильность русской речи» [Граудина, Ицкович, Катлинская, 2001].

Данные словаря позволяют увидеть, каким образом постепенно изменяется норма литературного языка. При этом надо понимать, что нормативными становятся варианты, которые начинают часто употребляться в речи носителей языка. Авторы словаря дают статистику в том числе по следующим глагольным формам: варианты *достичь* / *достигнуть*: постепенное вытеснение 6-го непродуктивного типа 4-м продуктивным [Граудина, Ицкович, Катлинская, 2001 : 210 , 225]; варианты *выгрести* (64.29%) / *выгресть* (35.71%): резкое сокращение употребления инфинитива на -ть [Там же: 197]; варианты *сох* (53.33%) / *сохнул* (46.67%) [Там же: 199], *промок* (83.33%) / *промокнул* (16.67%) [Там же: 201]: предпочтение коротких форм прошедшего времени, особенно в области приставочных глаголов, несмотря на непродуктивность модели; варианты *движется* (83.65%) / *двигается*(16.35%), *меряются* (54.55%) / *меряют*(45.45%) [Там же: 202]: существенный рост изменения глаголов по 1-му продуктивному классу глаголов на -ать; варианты *обессилею* – *обиссилю* [Там же: 212]: образование форм настоящего и простого будущего времени глаголов 2-го продуктивного класса по 3-й непродуктивной группе; варианты *зажжет* –

*зажжет* [Там же: 210]: образование форм глаголов 6-й непродуктивной группы без необходимых чередований; варианты *пылесосу – пылесосу* [Там же: 214]: образование форм глаголов 2 спряжения без необходимых чередований.

Изменения в общенациональном языке свидетельствуют о том, что часто носители русского языка не запоминают готовые формы, а стараются действовать по аналогии, используя регулярные и частотные модели.

В работе Н. А. Слюсарь также было показано, что взрослые в процессе порождения речи пользуются некоторыми продуктивными моделями, существующими в русском языке. Для того чтобы доказать это, Н. А. Слюсарь предложила испытуемым не существующие в русском языке глаголы – квазиглаголы (*кледавали, брыли, кыли, зыли* и пр.), похожие на существующие в русском языке слова (*колядовали, брили, мыли, жили*). Нужно было образовать от них другие формы. Исследовательница пришла к выводу, что русские взрослые без труда образовывали формы от длинных глаголов (3 слога и больше), пользуясь распространенным в языке правилом: они отбрасывали суффикс прошедшего времени -л- и прибавляли к основе -j- – например, *кледавают*. Если глаголы были короткие, люди обычно не пользовались такой схемой. Вероятно, односложных глаголов в русском языке мало, их формы обычно извлекаются из памяти, а не конструируются [Слюсарь, 2000а: 27–28].

Таким образом, изменение литературной нормы в области глагольного формообразования связано с упрощением системы через аналогии. В современном русском языке непродуктивные модели образования форм глаголов заменяются продуктивными. Этот процесс приводит к сокращению количества глагольных групп. Носители языка самостоятельно образуют формы, используя часто встречающиеся и регулярные модели, что подтверждается анализом несуществующих глаголов и статистикой использования различных глагольных форм в справочных изданиях.

#### 1.4.2 Формообразовательные инновации детей-монолингвов, детей-билингвов и людей с нарушениями речи

И. А. Бодуэн де Куртенэ, известный русский лингвист, утверждал: «Ребенок не повторяет вовсе в сокращении языкового развития целого племени, но, напротив того, ребенок захватывает в будущее, предсказывая особенностями своей речи будущее состояние племенного языка, и только впоследствии пятится, так сказать, назад, все более и более принаравливаясь к нормальному языку» [Бодуэн де Куртенэ, 1963: т. 1, 348-351]. По мысли Бодуэна де Куртенэ, исследуя ошибки ребенка, мы можем проследить дальнейшие возможные изменения языка. Такой взгляд на детскую речь привлек внимание специалистов в области русского языка к детским ошибкам.

Одним из самых видных исследователей детских ошибок является С. Н. Цейтлин. В книге «Речевые ошибки и их предупреждение» дан обширный обзор ошибок русскоязычных детей дошкольного и школьного возраста [Цейтлин, 1982: 45–50]. С. Н. Цейтлин предлагает выделять следующие группы детских ошибок в области глаголов: 1) неверное образование глагольной основы, в основном с опорой на 1 продуктивный класс (*дремать – дремаю, скакать – скакаю*); 2) несоблюдение чередований в основе настоящего времени (*берегу, берегут – берегёшь, берегёте*); 3) унификация основ инфинитива и прошедшего времени (*исчезнул, ошибился, идил*); 4) деформация разноспрягаемых глаголов, их изменение по одному из типов спряжения (*не хочет*); 5) выбор ненормативного суффикса при образовании императива (*закончь*); 6) заполнение «пустых клеток» в парадигме: *победю, ехай* [Цейтлин, 1982: 45-50].

На материале исследования речи дочери М. Б. Елисеева отмечает типичные ошибки ребенка: конструирование закрытой основы путем прибавления *j*, отсутствие чередования *ова/у* в глаголах 3 продуктивного класса, неверный выбор суффикса в императиве и окончания в разноспрягаемых глаголах [Елисеева 2013: 72].



Нетрудно заметить, что большинство ошибок, которые допускают дети в ходе образования глагольных форм, вызваны действием аналогий.

Т. И. Свистунова проверяла на материале эксперимента с детьми дошкольного возраста, какими правилами пользуется ребенок, образуя глагольные формы. Для своего эксперимента Т.И. Свистунова взяла частотные, редкие глаголы и квазиглаголы. Экспериментатор называл действие, которое совершает человек на картинке (пишет рисует и пр.), ребенок должен был описать действие в прошедшем времени. Было обнаружено, что дети чаще всего пользовались прибавлением *-j-* при образовании основы настоящего времени – «йотовым правилом», который Т. И. Свистунова предложила считать дефолтным, то есть основным, центральным правилом образования глагольных форм [Свистунова, 2008: 357–364]. Однако она отмечала, что дети не всегда пользуются наиболее продуктивными способами, а часто опираются на конкретные образцы, которые представлены в речи.

Исследователи детской речи не ограничиваются изучением речи детей-монолингвов. Существуют работы, посвященные речи многоязычных детей. Например, в статье Т. А. Кругляковой описаны типичные ошибки детей-билингвов. Билингвы часто ошибаются при конструировании глагольных основ: 1) образуют закрытую основу от открытой путем прибавления *j*: по 1 классу *взять* – *взает* (возьмёт), по 2 классу *лететь* – *летеет* (летит), по индивидуальным образцам от глаголов на *-ить*, *оть*, *ыть* (*шить* – *шиет* (шьет), *колоть* – *колоет* (колет), *плыть* – *пльет* (пльвет)); 2) образуют открытую основу от закрытой путем прибавления *i* (*ищет* – *ищить*), *y* (*мнут* – *мнуть* (мять)), *a* (*жгут* – *жгать* (жечь)), *e* (*машет* – *машеть* (махать)) [Круглякова, 2018: 80].

Кроме того, в формах, использованных детьми-билингвами, отсутствуют необходимые чередования: 1) *s* (инфинитив) // *-д-*, *-т-*, *-б-* (настоящее время) в глаголах 7 непродуктивной группы: *скребёт* – *скребсти* (скрести); 2) *-ова-* (инфинитив) // *-у-* (настоящее время) в глаголах 3

продуктивного класса: *рисовать* — *рисовает* (рисует), *рисует* — *рисуют* (рисовать); 3) -ва (инфинитив) // ноль звука (настоящее время) в глаголах 8 непродуктивной группы: *вставать* — *встаает* (встаёт); 4) -ы-, -е- (инфинитив) // -о- (настоящее время) в глаголах 10 непродуктивной группы: *мыть* — *мыет* (моет); 5) -е- (инфинитив) // ноль звука (настоящее время) в глаголах 16 непродуктивной группы: *умереть* — *умерёт* (умрёт); 6) -г-, -к- (1 лицо единственного числа, 3 лицо множественного числа) // -ж-, -ч- (остальные формы настоящего времени) в глаголах 6 непродуктивной группы: *текут* — *текёт* (течёт); 7) -е- (настоящее время) / ноль звука (повелительное наклонение) в глаголах 9 непродуктивной группы: *пьёт* — *пьи* (пей); 8) -ж-, -ч-, -щ-, -ш-, -вл-, -пл-, -бл- (1 лицо единственного числа) // -д-, -т-, -з-, -с-, -ст-, -в-, -п-, -б- (остальные формы настоящего времени) в глаголах 2 спряжения: *ви́дую* (вижу), *во́зую* (вожу), *уко́ротю* (укорочу), *прекрати́ю* (прекращу), *но́сю* (ношу), *сви́стю* (свищу), *лю́блю* (люблю), *щи́пую* (щиплю), *обно́вую* (обновлю) [Круглякова, 2018: 81-82].

Дети-билингвы ошибаются также в глаголах, у которых не совпадают основы инфинитива и прошедшего времени: 1) в глаголах 16 непродуктивной группы не усекается конечная -е-: *стереть* — *стерел* (стёр), *стерела* (стёрла); 2) в глаголах 4 непродуктивной группы не усекается суффикс -ну-: *исчезнула* (исчезла); 3) в глаголах ошибиться, ушибиться не усекается -и-: *ошибился* (оишбся); 4) в идти и однокоренных глаголах основы унифицируются: *идти* — *идил* (шёл), *вышел* — *вышет* (выйти) [Круглякова, 2018: 83].

Для детей-билингвов проблему представляет выбор формообразовательной морфемы: определение типа спряжения глаголов, выбор суффикса повелительного наклонения или суффиксов причастий и деепричастий. Отмечаются такие ошибки:

1) отнесение глаголов на -ать, -еть к 1-му спряжению: *спать* — *спют* (спят), *лететь* — *летют* (летят); 2) отнесение глаголов на -ить ко 2-му спряжению: *гнить* — *гниёт* (гниёт), *жить* — *живят* (живут); 3) отнесение

глаголов архаического спряжения (дать, есть и однокоренных) ко 2-му (реже к 1-му): *едим* — *едит* (ест), *продадут* — *продадёшь* (продашь); 4) выравнивание парадигмы разноспрягаемых глаголов: *хочет* — *хочут* (хотят), *бежит* — *бежат* (бегут); 5) выбор не соответствующего норме суффиксаимператива: *намажи* (намажь), *положь* (положи); 6) отсутствие усечения суффикса -л- в формах прошедшего времени глаголов на -ереть, -шибить, -ти, -нуть (длительного действия): *стёрл* (стёр), *грёбл* (грёб) [Круглякова, 2018: 83–85].

Серьезную проблему составляет для детей-билингвов наличие формообразовательных лакун – фрагментов языковой системы, когда форма может быть образована по правилам, но не образуется. Дети часто образуют отсутствующие в норме формы: *победю*, *очучусь* (1-е лицо единственного числа будущего времени), *ехай* (императив) [Круглякова, 2018: 85–86].

Еще одним направлением исследования является изучение речи людей, страдающих различными речевыми и ментальными нарушениями. Т. И. Свистунова исследовала нарушения, которые появляются в речи больных болезнью Альцгеймера и афазией. Данные эксперимента показали, что больные хорошо справлялись с теми глаголами, которые принадлежат к 1-му продуктивному классу, а наибольшее количество ошибок делали в тех случаях, когда им нужно было образовать формы от глаголов 1-й продуктивной группы [Свистунова, 2008: 305]. При этом Т. И. Свистунова обнаружила, что больные иногда пользуются конкретными образцами. Например, в русском языке есть только два глагола с отношениями основ а – уj (*живописать* – *живописую*), но в эксперименте многие глаголы изменялись именно по этой модели.

Таким образом, исследования речевых ошибок и формообразовательных инноваций у детей-монолингвов, детей-билингвов и людей с нарушениями речи позволяют проследить потенциальные направления развития и изменения языковых систем. Наиболее продуктивными моделями изменения глаголов является прибавление -j- для образования закрытой основы от

открытой вне зависимости от того, на какую гласную заканчивается открытая основа, стремление избегать чередований в основах глаголов и выбирать самые продуктивные формообразовательные морфемы.

### **1.4.3 Ошибки иностранцев в образовании глагольных форм**

Исследования ошибок людей, осваивающих русский язык как иностранный, еще только начинаются. В основном исследованы ошибки в русской речи носителей английского языка [Слюсарь, 2000б: 34; Черниговская, Гор, Свистунова 2008: 165–181].

Интересное исследование на сравнение ошибок в области образования форм глаголов в русском и английском языках было проведено В. А. Малюшенковой [Малюшенкова, 2005: 110–120]. В ее эксперименте принимали участие иностранцы, изучающие русский язык. Так же, как в экспериментах Н. Слюсарь и Т. Свистуновой, студентам предлагали использовать в диалогах услышанные ими формы глаголов частотных, нечастотных групп и квазиглаголов. Иностранцы должны были продолжить диалоги: «Я хочу думать. А ты? Вчера Маша и Петя думали. А сегодня?» и пр. В. Малюшенкова обнаружила, что студенты чаще всего пользовались дефлотным йотовым правилом и образовывали формы по 1-му продуктивному классу от глаголов на -ать, которые относятся как к 1-й продуктивной группе, так и к 3-му продуктивному классу. Это позволило исследовательнице утверждать, что «частота глагольного класса и частота употребления слов в речи влияют на принятие решения испытуемым в пользу той или иной стратегии» [Малюшенкова, 2005: 110].

Серьезные исследования ошибок иностранных студентов были предприняты Кирой Гор – преподавателем русского языка в Университете в Мериленд (США). Ее студенты – носители английского языка, изучающие систему образования форм русских глаголов с опорой на классификацию Р. Якобсона. В статье Т. Черниговской, К. Гор и Т. Свистуновой описывается

эксперимент, проведенный для изучения процессов освоения глагольных классов в русском языке [Черниговская, Гор, Свистунова, 2008: 165–181]. Экспериментальный материал включал в себя 80 глаголов, разделенных по системе классификации Р. О. Якобсона на четыре глагольных класса, характерные особенности которых заключались в различиях основ для образования глагольных форм. Исследование было направлено на проверку теории, предполагающей, что носители и изучающие язык опираются как на общие (дефолтные) правила, так и на частотные характеристики словоформ. Эксперимент охватил не только часто употребляемые и редкие глаголы, но и специально созданные квазиглаголы, что позволило имитировать встречу с новыми словами. Испытуемыми были дети и взрослые, которых просили образовать форму 1-го лица настоящего или прошедшего времени из предъявленных в инфинитиве или в форме прошедшего времени множественного числа глаголов. Результаты показали, что на процесс образования глагольных форм существенно влияют как дефолтное правило, так и частотность глагола. Было выявлено, что дети и взрослые успешнее образуют глагольные формы из часто употребляемых глаголов по сравнению с редкими и квазиглаголами.

Результаты эксперимента с американскими студентами [Черниговская, Гор, 2000: 20–37] показали что существуют значительные отличия в восприятии и использовании способов глагольного словоизменения американскими студентами. Например, глаголы на «-aj» часто узнавались и правильно изменялись, в то время как с другими глаголами возникали трудности. Было отмечено, что многие глаголы были незнакомы студентам, что позволяло судить об их способности к обучению новому материалу без предварительных знаний. Студенты чаще узнавали глаголы, изменяющиеся по схемам, которые они встречали на первом году обучения, что подтверждает значимость предыдущего опыта в восприятии и обработке информации. Эксперимент подтвердил, что учебные методы и материалы,

используемые в процессе занятий, существенно влияют на усвоение материала студентами.

Таким образом было доказано, что студенты не только извлекали из памяти готовые формы глаголов или образовывали формы глаголов по правилам, которые выучили в университете, но и самостоятельно конструировали формы неизвестных им глаголов, опираясь на образцы – чаще всего это правило образования форм путем прибавления *j* (по типу *читать – читает*). Такой путь образования форм использовался для глаголов, оканчивающихся на *-ать*, в том числе глаголов типа *ждать – ждет, спать – спит, рисовать – рисует*, но также и для других глаголов. Например, предполагалось, что частотные глаголы 2-го спряжения на *-ить* будут влиять на изменение глаголов типа *гнуть – гнет*, но этого не происходило. Возникали также особые способы словоизменения по типу изолированного глагола *живописать – живописуют* с использованием прибавления *j* [Chernigovskaya & Gor 2000: 24, Gor 2007: 385]. Данные, полученные в экспериментах [Gor 2007; Chernigovskaya & Gor 2000], подтверждают частоту использования прибавления *j* для образования основ при освоении русского языка как первого и как второго, при этом существует зависимость от частоты, с которой встречается гласный основы с *j* (*aj* – часто, *ej* – менее часто, *ij* – крайне редко) [Gor 2007: 386].

Магистерская работа М. Знаменщиковой посвящена исследованию усвоения глагольного словоизменения методом морфологического прайминга у изучающих русский язык норвежцев [Знаменщикова, 2009]. В эксперименте проверялось, как влияет фактор частотности глагола и продуктивности класса, на продуцирование речи. Эксперимент с носителями норвежского языка показал, что иностранцы самостоятельно конструируют формы частотных нерегулярных глаголов, предпочитая образовывать закрытую основу путем прибавления *j*, избегая чередований в глаголах 3 продуктивного класса.

Система формообразования русского глагола очень сложная, и потому в ней происходят изменения, направленные на ее упрощение. Трудности обусловлены, в основном, спецификой образования глагольных форм, сопровождающегося многочисленными чередованиями, смещениями ударения в формах одного слова, а также спецификой «двойной» глагольной основы.

Процесс образования глагольных форм у изучающих русский язык, будь то носители английского, норвежского или других языков, связан с определенными правилами и частотностью употребления глаголов. Было выявлено использование дефолтного правила прибавления *j* для образования новых форм, что показывает устойчивое стремление к упрощению в процессе усвоения сложной системы русского глагольного спряжения. Важную роль в этом процессе играет принадлежность глагола к продуктивному классу и частотность его использования. Эксперименты подтверждают значительное влияние как общих правил, так и специфических характеристик глаголов на процесс обучения, подчеркивают необходимость учета этих аспектов при разработке методик обучения русскому языку как иностранному.

## **1. 5 Выводы**

Русский глагол обладает широким набором грамматических категорий – вид, переходность, залог, наклонение, время, лицо, число, род. Часть грамматических значений выражается с помощью служебных слов. Но для выражения большинства грамматических значений используется развитая система образования форм.

Образование глагольных форм в русском языке – сложный процесс. От глаголов образуется много форм. Существуют различные способы конструирования форм настоящего, простого будущего и прошедшего времени, а также форм инфинитива и императива. Русский глагол обладает двумя, а в некоторых случаях тремя основами, способы конструирования основ очень многообразны. Существуют различные формальные группы

глаголов, которые образуют формы с помощью разных наборов суффиксов или окончаний, принадлежность глагола к той или иной группе иногда определяется исключительно традицией. При образовании форм в основе могут происходить различные изменения: чередования, усечение основ. Наличие разнообразных способов приводит к тому, что у некоторых глаголов могут образовываться параллельно несколько вариантов форм (избыточные глаголы), а у других некоторые формы не образуются (недостаточные глаголы).

Сложность системы русского глагольного словоизменения приводит к тому, что многие ученые создают различные классификации способов спряжения глаголов (С. О. Карцевский, В. В. Виноградов, Р. Якобсон и др.). Кроме того сложность системы вызывает большое количество ошибок у носителей русского языка и у тех, кто изучает русский язык как иностранный.

В процессах освоения языка как родного и как иностранного есть много общего. Согласно конструктивистской модели приобретения языка человек, осваивающий язык как родной или изучающий язык как иностранный, не только подражает речи окружающих, но и самостоятельно формулирует правила изменения слов, а потом действует по правилам. Следовательно, во многом ошибки детей и студентов-иностранцев будут похожи, так как в них отражается сложность словоизменительной системы. С другой стороны, уровень когнитивного развития ребенка и взрослого не совпадает, условия изучения языка тоже отличаются, поэтому ошибки в речи иностранцев могут быть специфическими.

В интеръязыке человека, осваивающего русский язык, могут существовать особые упрощенные правила образования форм глаголов. Под интеръязыком мы понимаем переходную языковую систему, которой человек пользуется на определённом уровне овладения языком при недостаточной сформированности фрагментов его внутренней системы.



Ошибки, которые допускают дети-монолингвы и дети-билингвы, хорошо изучены. К ним относятся неверное образование глагольной основы, в основном с опорой на 1-й продуктивный класс, несоблюдение чередований в основе настоящего времени, унификация основ инфинитива и прошедшего времени, деформация разноспрягаемых глаголов, их изменение по одному из типов спряжения, выбор ненормативного суффикса при образовании форм повелительного наклонения, заполнение «пустых клеток» в парадигме.

Ошибки иностранных студентов, носителей английского и других европейских языков, во многом повторяют детские ошибки. Сравнение детских ошибок и ошибок иностранцев, носителей разных языков, позволит уточнить модели освоения русского языка как первого и как второго.

## **Глава 2. Особенности глагольного словоизменения в интеръязыке носителей китайского языка (по данным эксперимента)**

### **2.1. Процедура проведения эксперимента**

Лингвистический эксперимент проводится, для того чтобы «искусственно вызвать явление, подлежащее изучению, с тем чтобы, наблюдая за этим явлением, более глубоко и полно его познать» [Шахнарович 2011: 191]. Экспериментальные данные позволяют проверить правильность построения лингвистической модели, в том числе модели освоения языка.

Основная **цель нашего эксперимента** – выявление специфических особенностей освоения глагольного словоизменения в речи носителей китайского языка. Анализ научной литературы, посвященной специфике образования форм русских глаголов, знакомство с концепциями освоения языка как иностранного позволило увидеть регулярность и неслучайный характер большинства ошибок иностранных студентов, носителей китайского языка, и выдвинуть следующие гипотезы.

#### **Гипотеза эксперимента**

1. В процессе изучения русского языка китайские студенты самостоятельно строят в своем сознании представления о типичных способах глагольного словоизменения, так называемые процедурные правила. В отличие от декларативных, сформулированных в учебниках, процедурные правила – это «внутренние» правила индивида, которые позволяют ему совершать языковые операции, в нашем случае, образовывать глагольные формы. Процедурные правила, подобные следующему «чтобы сказать о действии, которое я совершаю сейчас, надо убрать -ть и заменить его на -[йу]», формируются в процессе самостоятельного анализа речи окружающих. Студентам не обязательно знать декларативные правила, чтобы пользоваться процедурными. В некоторых случаях формулирование декларативных правил выглядит слишком сложным и может мешать им. Реальность существования

процедурных правил подтверждается регулярными ошибками, использованием в речи продуктивных или частотных моделей.

2. В процессе порождения речи иностранные студенты прибегают к самостоятельному конструированию форм, а не только к их извлечению из памяти в готовом виде; в результате чего допускаются ошибки при оперировании с глаголами непродуктивными, не частотными и нерегулярными.

3. Большинство глаголов, формы которых не хранятся в памяти в готовом виде, будут изменяться по 1-му (чита-ть – чита+й+ окончание) и 4-му продуктивному классу (кури-ть кур + окончание).

### **Задачи эксперимента**

1. Исследовать типичные способы образования глагольных основ и выбора окончаний настоящего-будущего времени в речевой деятельности студентов, изучающих русский язык;

2. Проверить гипотезу, согласно которой иностранцы запоминают готовые образцы, а также самостоятельно конструируют формы.

### **Этапы работы экспериментатора**

1. Отобрать из «Лексического минимума. Уровень А2» Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова [Андрюшина, Козлова, 2019] глагольную лексику, определить, какие типы глагольного словоизменения наиболее частотны среди глагольной лексики, входящий в лексический минимум студента, владеющего русским языком на базовом уровне.

2. Разработать экспериментальное задание, опираясь на сведения о частотности моделей изменения глаголов, представленных в лексическом минимуме.

3. Проанализировать полученные данные, сделать выводы.

Эксперимент проводился в онлайн-формате на платформе «Гугл-формы». Нами была создана специальная форма, участники эксперимента получали ссылку и могли сделать задание в удобной для себя обстановке.

В экспериментальное задание вошли 25 глаголов различных типов.

Экспериментальное задание формулировалось следующим образом: «Продолжите, пожалуйста, предложение: «Вчера Сергей читал, а сейчас он ...», «Сергей хочет играть. Сергей и Антон вместе ... играть» (текст экспериментального задания см. Приложение 2). Мы ожидали, что человек, участвуя в искусственно созданной коммуникативной ситуации, будет вынужден вспомнить соответствующие формы или образовать основу настоящего/будущего времени от основы инфинитива, а затем присоединить к ней нужное окончание.

В ходе эксперимента было опрошено 40 студентов, владеющих русским языком (10 студентов из китайских университетов, изучающих русский язык в Китае (преподаватель профессор Елена Валерьевна Маркасова), 20 студентов подготовительного факультета и 10 студентов магистратуры СПбГУ, изучающих русский язык в России). Студенты магистратуры филологического факультета были включены в экспериментальную группу, что позволяет нам понять, как изменяется интеръязык по мере обогащения словаря глагольной лексики и освоения грамматики русского языка.

## **2.2 Принципы отбора экспериментального материала**

Отбирая материал для эксперимента, мы взяли пособие «Лексический минимум» Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова [Андрюшина, Козлова, 2019]. Мы предположили, что студенты, владеющие русским языком на уровне А2, овладели не только начальными формами глаголов, входящих в лексический минимум, но и умеют использовать их в речи, следовательно, грамотно образовывать формы.

В пособии представлено 258 глаголов, которые необходимо запомнить студенту. Материал подается по-разному: глаголы 1-го и 4-го продуктивных классов даются без специальных комментариев (предполагается, что студент может сам образовать нужные формы; следовательно, знаком со способом образования форм по образцу 1-го и 4-го

классов: чита-ть - чиата+й+у (эшь, эт, эм, эте, ут), вар-ить – вар’+у, (ишь, ит, им, ите, ат). Для глаголов других классов предлагают образцы словоизменения: например, *начаться – начнётся, начнутся* [Андрюшина, Козлова, 2019: 41]; *есть – ем, ешь, ест, едим, едите, едят, прош. вр.: ел, ела, ели* [Андрюшина, Козлова, 2019: 24].

Мы составили таблицу, в которой указали, к каким глагольным классам и глагольным группам принадлежат глаголы из «Лексического минимума». Чтобы определить способы словоизменения, воспользовались представленными в пособии образцами, а также данными «Грамматического словаря» А.А.Зализняка [Зализняк 1980].

Затем мы выписали из словаря глаголы, которые изменяются аналогичным образом, чтобы было удобнее определять принадлежность к определенному классу или глагольной группе, и выстроить некоторые ряды однотипных форм.

На следующем этапе мы определили тип глагольного словоизменения. В 1-й главе были рассмотрены различные глагольные классификации и выбрана та, которую мы считаем наиболее удобной для исследования ошибок иностранцев. В нашем исследовании мы пользуемся классификацией, представленной в учебнике «Современный русский язык» Н. М. Шанского, А. Н. Тихонова [Тихонов, Шанский 1987]. Данные анализа представлены в таблице (см. Приложение 1).

В ходе анализа лексики пособия было обнаружено, что в лексическом минимуме человека, владеющего русским языком на уровне А2, преобладают глаголы 1-го продуктивного класса (82) и 4-го продуктивного класса (71). Типы 4-й, 11-й и 15-й непродуктивных групп не были представлены.

В целом принадлежность глаголов «Лексического минимума» к различным типам глагольного словоизменения выглядит следующим образом: 2-й продуктивный класс содержит только два глагола: *суметь* и *уметь*. 1-я непродуктивная группа включает 17 глаголов, например, *брать* и *ждать*. Во 2-й группе находятся 7 глаголов, таких как *держат* и *слышат*. 3-я группа

содержит 9 глаголов, включая *видеть* и *смотреть*. В 5-й группе только два глагола: *везти* и *найти*. 6-я группа включает три глагола, в том числе приставочные дериваты: *мочь* и *помочь*. 7-я группа состоит из 6 глаголов, например, *расти* и *сесть*. 8-я группа содержит 8 глаголов, в том числе приставочные дериваты: *давать* и *продавать*. 9-я группа включает 4 глагола, включая *бить* и *пить*. 10-я группа содержит 7 глаголов, среди которых *мыть* и *открыть*. 12-я группа состоит из двух глаголов: *жить* и *плыть*. 13-я группа содержит три глагола: *встать*, *одеться* и *стать*. 14-я группа включает 4 глагола: *взять* и *начать*. 16-я группа содержит только один глагол *умереть*. Отдельная категория изолированных глаголов содержит 15 глаголов, таких как *быть*, *идти*, *есть*, *дать*, *пойти*. (Полный перечень глаголов см. Приложение 1.)

Результат распределения глаголов по классам и группам представлен на схеме 1.

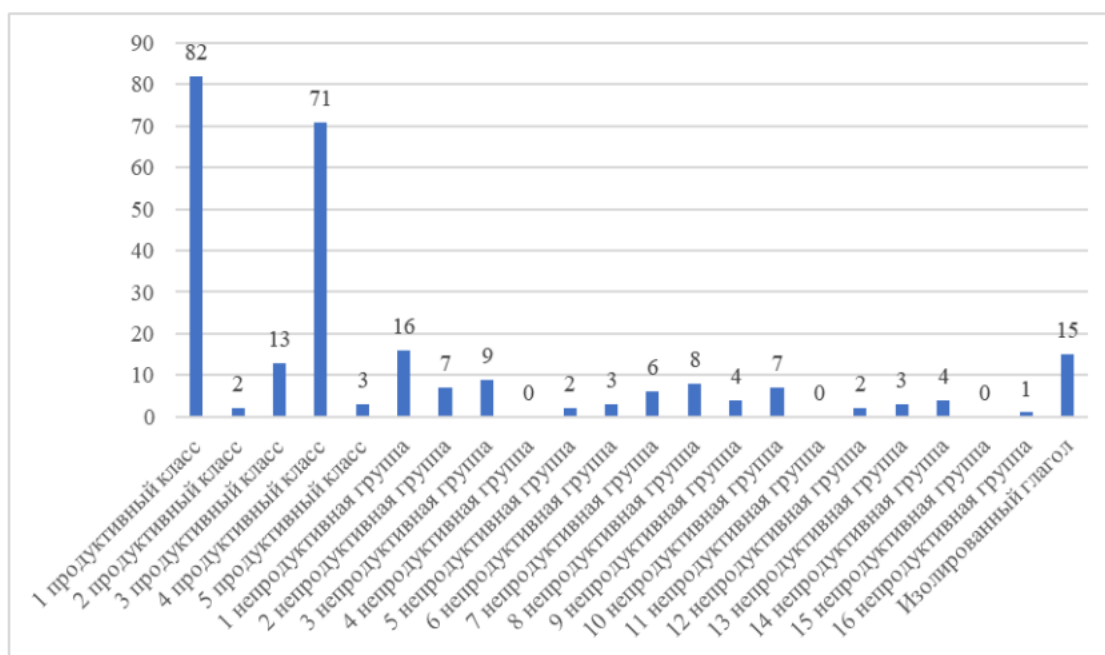


Схема 1. Распределение глаголов, включенных в лексический минимум на уровень владения А2, по группам глагольного словоизменения

Анализ лексики пособия позволил нам отобрать материал для эксперимента. Мы включили в экспериментальное задание глаголы 1-го и

4-го классов: *отвечать, играть, говорить, купить*. Мы предположили, что, так как глаголы этого типа встречаются часто, при их изменении студенты не будут допускать ошибки. При этом мы предположили, что глагол *купить*, в котором происходят чередования п//пл (*куплю – купишь*) может оказаться немного более сложным.

Мы включили в список глаголы, которые заканчиваются на -ить, но относятся не к 4-му классу, а к 9-й непродуктивной группе: *пить, бить*. Мы хотели проверить, будут ли эти глаголы ошибочно изменяться на 4-му классу.

Мы включили в список глаголы 1-й непродуктивной группы *ждать, смеяться*. Мы ожидаем, что эти глаголы могут изменяться по 1-му продуктивному классу: *\*ждает* (здесь и дальше мы отмечаем знаком \* формы, содержащие ошибку), как это часто происходит в речи русскоязычного ребенка [Цейтлин 1982 : 61].

Мы также включили в список глагол *махать*. Этот глагол принадлежит 1-й непродуктивной группе, но в речи носителей русского языка часто изменяется по 1-му продуктивному классу [Граудина, Ицкович, Катлинская 1975: 208]. Глагол не входит в минимум. Включая его в задание, мы хотели проверить, смогут ли студенты образовать формы глагола, с которым они могли не встречаться, а также планировали узнать, используется ли модель 1-го продуктивного класса для образования форм не известных пишущему глаголов.

Мы обнаружили, что в «Лексическом минимуме» всего 2 глагола 2-го продуктивного класса, но встречаются другие глаголы на -еть (*петь* (13-я группа), *тереть* (16-я группа), *видеть, висеть* (3-я группа). Малое количество глаголов 2-го класса может препятствовать формированию четкой модели в сознании иностранного студента. Мы включили глаголы непродуктивных групп на -еть в наши задания (*тереть, видеть, висеть*), чтобы проверить, будут ли встречаться в речи китайских студентов формы, сконструированные по типу 2-го продуктивного класса, как это происходит в речи русских детей (*\*умерееет, \*неет*) [Цейтлин 1982: 57–58].

Мы включили в задание глагол 3-го продуктивного класса *советовать*, так как ожидали, что в речи иностранцев глаголы 3-го класса могут изменяться по модели 1-го класса, без чередования, как это происходит в речи русского ребенка (*\*советовает*) [Цейтлин 1982: 45–47]. Для того чтобы проверить, осваивается ли правило изменения глаголов 3-го класса, с чередованием ова/у или студент запоминает готовые формы, мы добавили глагол, не входящий в лексический минимум, *горевать*.

В «Лексическом минимуме» встретились глаголы 6-й и 14-й непродуктивных групп: *смочь, взять*. Мы предположили, что, если ошибки в этих глаголах будут встречаться в речи студентов, это позволит утверждать, что в сознании иностранца складываются прототипические правила и он действует по образцам, не обращаясь к заучиванию готовых форм. Такие ошибки наблюдаются в речи русского ребенка, что говорит о том, что в ходе освоения первого языка ребенок часто действует по образцам (*\*взает, \*жгитъ, \*жгать*) [Цейтлин 1982 : 50; ] [Круглякова 2018 : 80-85].

Чтобы проверить, ориентируется ли студент на корень глагола при определении типа его словоизменения, мы включили в материал, изолированные глаголы (т. е. такие, которые изменяются по индивидуальным моделям), не вошедшие в «Лексический минимум», но являющиеся однокоренными к словам, вошедшим в минимум *зайти, доестъ*. Известно, что русскоязычные монолингвы и дети-билингвы допускают ошибки в глаголах этих типов: *\*зайдил, \*вышев, \*едит* и др. [Цейтлин, 2009 : 138–139].

Чтобы проверить, каким образом студент выбирает тип глагольного окончания (1-е или 2-е спряжение), мы включили в список разноспрягаемые глаголы *хотеть, бежать* и глаголы, заканчивающиеся на —ать, но относящиеся к 2-му спряжению (2-я непродуктивная группа) *спать, ворчать*; глагол, заканчивающийся на -еть, но относящийся ко 2-му спряжению *висеть*. Известно, что русскоязычные дети иногда выбирают неправильное окончание, ориентируясь на форму инфинитива: *\*сплют, \*висют* [Цейтлин 1982 : 54].



Выбранная группа глаголов немногочисленна и не позволяет делать всеобъемлющие выводы. Однако мы ограничились небольшим количеством материала, чтобы не вызвать у студентов утомления и нежелания отвечать на вопросы. Мы также отдаем себе отчет в том, что в ходе естественного общения иноязычные студенты могут вести себя иначе, чем отвечая на вопросы теста.

При выполнении тестовых заданий человек часто оказывается в условиях, которые называются синтаксическим праймингом: Согласно определению О. В. Федоровой, синтаксический прайминг – это «тенденция говорящего повторять синтаксическую конструкцию высказывания, произнесенного им самим или его собеседником незадолго до этого» [Федорова 2020 : 95 ]. Однако экспериментальный метод позволяет проверить способы обращения к грамматическим знаниям у людей, поставленных в приблизительно одинаковые условия, и поэтому мы прибегли к этому методу.

### **2.3 Анализ экспериментальных данных**

Наше исследование в первую очередь было направлено на анализ речевых ошибок, которые С. Н. Цейтлин предложила называть системными. Системные ошибки – это случаи нарушения языковой нормы «вследствие слишком прямолинейного следования системе». В качестве примеров С. Н. Цейтлин приводит детские инновации *\*советуют*, *\*ждуют*, *\*бежают*, которые в рамках системы языка кажутся логичными, но не соответствуют языковой норме [Цейтлин, 1982: 7].

Анализируя полученные данные, мы опирались на принадлежность глагола к тому или иному типу глагольного словоизменения и далее рассматривали, образована ли ошибочная форма по одной из существующих в языке моделей или правила, характерные для русской грамматической системы, не соблюдаются. Мы пришли к выводу, что практически все полученные ошибочные формы, укладываются в существующие в русском

языке образцы.

Мы использовали в нашем анализе разделение на продуктивные классы и непродуктивные группы, так как считаем такой подход продуктивным в области категоризации различных типов ошибок, часто встречающихся в процессе обучения грамматике.

Несмотря на то, что категоризация на продуктивные и непродуктивные классы может помочь в анализе и понимании различных языковых единиц, не всегда необходимо заставлять студентов запоминать правила. Однако нужно помочь студенту, чтобы в его сознании было сформулировано процедурное правило, которым он сможет пользоваться в речи. Важно сконцентрироваться на применении правил, а также на распознавании образцов и на разработке стратегий для исправления ошибок.

Студенты подготовительного факультета Санкт-Петербургского университета обучаются по пособию «Первые шаги» [Беликова, Шутова, Ерофеева 2020]. В этом пособии приводятся минимальные теоретические сведения об изменениях глаголов, нет схем словоизменения, ориентированных на системы глагольных классов. На стр. 60 первой части пособия появляются таблицы окончаний глаголов 1 группы (то есть 1-го спряжения), в пример приводится глагол 1-го продуктивного класса *знать* [Там же: 60], на стр. 67 окончания 2 группы (2-го спряжения) на примере глагола *говорить* [Там же: 60], затем приводятся образцы спряжения отдельных глаголов: например, *хотеть* [Там же: 72], *слушать*, *смотреть* [Там же: 83], *пить*, *есть*, *спать* [Там же: 90]. Глаголы 3-го класса предлагаются студентам с графическим выделением ОВА *чувствовать* и *путешествовать* [Там же: 91]. В конце учебника приводятся грамматические таблицы, но в них нет информации об образовании форм глагола. Это подразумевает, что освоение правил присоединения окончаний к глагольной основе должно происходить в процессе самостоятельной работы студента, который, исходя из примеров, должен формировать в своем сознании общее правило для применения в различных контекстах.

Таким образом, студенты, обучающиеся на подготовительном факультете СПбГУ, не знают классификации продуктивных классов и непродуктивных групп. При этом они оказываются в состоянии образовывать формы различных слов, с которыми не встречались в учебнике. Так, нам встретилась интересная ошибка: один из участников эксперимента, выполняя задание *Вчера Сергей легко смог справиться с этой проблемой, и завтра он обязательно ... справиться*» неверно определил глагольную лексему и образовал форму *легкет*. Такую форму он не мог встретить в речи, образовал ее самостоятельно, но использовал правильное глагольное окончание, соответствующее форме 3 лица настоящего времени.

Студенты в основном правильно понимали задание и образовывали форму, которую ожидал экспериментатор – форму настоящего времени глаголов несовершенного вида или будущего времени глаголов совершенного вида. Мы получили отказ отвечать 2 раза, сталкивались со случаями, когда студенты использовали в ответе слова разных частей речи (*терка* в ответ на стимул *тер*, *друзьям* в ответ на стимул *махал*), что, вероятно, связано с тем, что задание было непонятным.

Формы прошедшего времени зафиксированы 33 раза. Использование формы прошедшего времени вместо настоящего или будущего может быть связано с тем, что в китайском языке нет схожих грамматических структур, и китайским студентам сложно понять формы времени русских глаголов. С другой стороны, использование форм прошедшего времени может быть связано с вербальным праймингом (то есть психологически обусловленным желанием повторять синтаксические формы, которые уже были использованы в контексте).

6 раз студенты образовывали форму будущего времени от глаголов несовершенного вида, что также можно объяснить грамматической интерференцией.

В 5 случаях студенты образовывали формы от глагола другого вида. Такие замены мы тоже объясняем интерференцией: для носителей китайского

языка на начальных этапах изучения русского языка бывает трудно определить принадлежность глагола к совершенному или несовершенному виду. Такие ошибки указывают на сложности, которые возникают из-за различий в системах времен и аспектов глаголов в китайском и русском языках.

Студенты неправильно выбирали форму лица (2-е вместо 3-го (1 раз)) и числа (множественное вместо единственного (5 раз)). В китайском языке глаголы не изменяются по лицам и числам, как в русском, что может привести к таким ошибкам при обучении.

Иногда происходили замены на близкозвучащие глаголы: *горевать* на *говорит*, *ворчать* на *ворошит*, *ворует*, *спать* на *спасёт*, *зайти* на *заедет*. Каждая из этих ошибок была сделана 1 раз. Кроме того, студенты иногда ошибочно образовывали форму от несуществующих глаголов: форма *воршит* от *ворчать* (1 раз). Следовательно, студенты не всегда внимательно относились к форме глагола.

Однако в первую очередь нас интересовало, как образуются формы настоящего и простого будущего времени. Рассмотрим подробнее, как в ходе эксперимента студенты образовывали эти формы.

Студентам предлагалось образовать формы от частотных глаголов 1-го продуктивного класса, входящих в «Лексический минимум», *играть* и *отвечать*. Учащиеся не допустили ошибок в спряжении глагола *играть*. Это может быть связано с тем, что глагол *играть* употребляется очень часто, и учащиеся могли освоить как спряжение конкретного глагола, так и правила образования форм глаголов 1-го продуктивного класса.

Однако при спряжении глагола *отвечать* неожиданно для нас были допущены ошибки. Один студент образовал форму *отвечит*. Таким образом, он изменил частотный глагол 1-го класса как глагол 2-й непродуктивной группы. Возможно, ошибка связана с тем, что глаголы, заканчивающиеся на -чать, иногда принадлежат к этой группе: *стучать*, *ворчать*. К этой группе принадлежит частотный глагол *молчать*, включенный в «Лексический

минимум»).

Возможно и другое объяснение. В «Лексическом минимуме» встречаются глаголы *включать/включить, изучать/изучить, кончать/кончить, получать/получить, случаться/случиться*. Так как для носителей китайского языка на начальных этапах бывает трудно определить принадлежность глагола к совершенному или несовершенному виду, возможно, в сознании возникают ложные связи между формами *включать* (НСВ) – *включит* (СВ), *изучать* (НСВ) – *изучит* (СВ).

Изучая ошибки и оговорки в речи носителей русского языка, М. В. Русакова и С. С. Сай также пришли к выводу, что в сознании людей существует общая единица СВ-НСВ со сложной системой формы, связанных между собой. Об этом свидетельствуют ошибки носителей языка, когда формы глаголов СВ образуются от форм глаголов НСВ: *\*брошаю* от *брошу*, *\*поступлять* от *поступлю* [Русакова, Сай 2008 : 210].

Возможно, в интеръязыке студента, носителя китайского языка, сформировалось процедурное правило: «Глагол на -чать – -чать + -у, -ишь, -ит, -им, -ите, -ат». Интересно отметить, что ошибка *\*отвечит* была допущена студентом из контрольной группы, то есть студентом магистратуры, владеющим русским языком на уровне достаточно высоком для создания сложных обобщений.

В нашем эксперименте особое внимание было уделено глаголу *махать* из 1-й непродуктивной группы. Из студентов контрольной группы 3 человек образовали форму *машет*, тогда как 6 студентов предпочли форму *махают*. В экспериментальной группе 13 студентов использовали форму *машет*, а 14 студентов выбрали *махают*. Эти данные подтверждают тенденцию к изменению языковой нормы и отражают различное восприятие и принятие этих изменений среди участников обеих групп. В соответствии со словарными определениями, *махать* имеет формы как литературные *махать, машу, машет*, так и разговорные *махаю, махают* [Граудина 1975: 208, Аванесов и др. 1988: 252]. Это подчеркивает изменение, происходящее в

разговорной речи, и возможности вариативного использования. Наблюдение за предпочтением форм среди разных групп студентов эхом отражает эту вариативность и показывает, как изменения в языке проникают в речевую практику. Это свидетельствует о постепенной трансформации языковых норм. В целом, это выявляет тенденцию: большее количество студентов в обеих группах склоняются к использованию формы *макает*. Это наблюдение может указывать на большую продуктивность образца 1-го класса.

В экспериментальный материал были включены другие глаголы, оканчивающиеся на -ать, но не принадлежащие к 1-му продуктивному классу. Мы предположили, что отсутствие ошибок в этих глаголах будет говорить о том, что студенты запоминают готовые образцы из таблиц учебников, а их наличие будет свидетельствовать о том, что студенты пользуются собственными языковыми обобщениями и не извлекают из памяти готовые формы, а конструируют их в процессе речевой деятельности.

Как было показано в главе 1, для многих студентов-иностранцев и русскоязычных детей проблему представляет освоение способов образования форм от глаголов 3-го продуктивного класса. Носители английского языка [Черниговская 2000: 20–38] и русскоязычные дети [Цейтлин 2009] избегают чередований, образуя формы от таких глаголов по образцу: *рисовать* - \**рисоваает*, *рисует* - \**рисуть*. Носители китайского языка тоже часто ошибались в глаголах 3-го продуктивного класса. В глаголе *советовать*, включенном в «Лексический минимум», ошибки \**советоваает* допустил 1 студент контрольной группы и 8 студентов экспериментальной группы. Кроме того, 1 студент экспериментальной группы выбрал неправильную форму \**советовет*, следуя модели 1-й непродуктивной группы глаголов. Таким образом, мы видим, что студенты-иностранцы и младшие русскоязычные дети часто сталкиваются с трудностями при формировании правильных глагольных форм от глаголов 3-го продуктивного класса в русском языке.

При образовании форм глагола *горевать*, не включенного в минимум, ошибок было значительно больше. Один студент заменил форму этого глагола синонимичным *грустит*, один не признал глагол и образовал форму *говорит*. 5 студентов контрольной и 18 студентов экспериментальной группы допустили ошибку *\*гореваает*. Это свидетельствует о том, что студенты часто испытывают трудности с правильным образованием форм от глаголов, не входящих в базовый набор изучаемых. 3 студента образовали форму *\*горееет*, *\*горет*. Это единственный случай образования форм в нашем материале по индивидуальным моделям, не существующим в русском языке. Однако и в данном случае способ образования закрытой основы от открытой путем прибавления *-j-* продолжает действовать. На основании анализа ошибок при образовании форм глагола *горевать* у студентов можно сделать вывод о значительных трудностях в освоении морфологических правил русского языка, особенно при работе с менее употребительными или сложными глаголами. Это подчеркивает необходимость уделить больше внимания практике и теоретическому объяснению морфологических структур в процессе обучения, особенно для глаголов, не входящих в основной образовательный минимум.

Студентам было предложено образовать формы глагола *ждать*, принадлежащего к 1-й непродуктивной группе. Правильно образовали формы 24 студента экспериментальной группы и 10 студентов контрольной группы. Допустили ошибки *\*ждает* 3 студента экспериментальной группы. Эта форма образована по образцу 1-го продуктивного класса, ее появление можно объяснить следованием правилу образования закрытой основы от открытой путем прибавления *j*, как это принято в глаголах 1-го продуктивного класса.

Глагол *смеяться* также относится к 1 непродуктивной группе. Почти половина студентов образовали форму неверно. 1 студент ответил *\*сменяется*, вероятно, они не узнали глагол *смеяться* и перепутали его с паронимическим *сменять*. 1 студент образовал форму *\*смеят*, не почувствовав разницу в спряжении возвратных и невозвратных глаголов.

2 студента контрольной группы образовали форму по 1-му продуктивному классу с прибавлением -j- к открытой основе инфинитива: \*смеяешься, \*смеяёшьсь. 1 студент контрольной группы образовал форму \*смеится, воспользовавшись образцом изменения глаголов 2-й непродуктивной группы. Наличие таких ошибок в контрольной группе и их отсутствие в экспериментальной позволяет предположить, что на начальных ступенях овладения языком студенты стремятся пользоваться выученными формами, а затем по мере совершенствования их грамматической компетенции прибегают к образованию форм по образцам, а не извлекают из памяти формы в готовом виде. Сведения о студентах из Китая и из СПбГУ в экспериментальной группе не отличаются существенно от данных контрольной группы. Это указывает на то, что на начальных этапах овладения русским языком у студентов обеих групп формирование глагольных форм происходит аналогичным образом и основывается на изученных образцах и морфологических правилах.

В экспериментальный материал были включены глаголы 2-й непродуктивной группы *ворчать* и *спать*.

Глагол *ворчать* не входит в «Лексический минимум», и мы хотели проверить, будут ли студенты образовывать от него формы, ориентируясь на самый частотный способ образования форм от глаголов на -ать. Мы обнаружили, что некоторые студенты испытывали затруднения, так как не знали этого глагола: они не обращали достаточного внимания на основу и записывали формы от других глаголов: *ворует*, *ворочает* или от квазиглаголов \**воршит*. 5 студентов контрольной и 8 студентов экспериментальной группы образовали форму правильно – *ворчит*. Возможно, это связано с тем, что студенты уже встречались с ней. При этом один из участников эксперимента объяснил, что он выбрал форму *ворчит*, потому что так изменяется глагол *молчать* (*молчать* – *молчит*). Такое объяснение показывает, что студент-иностранец может ориентироваться на созвучия и самостоятельно формулировать временные правила образования



форм. Мы думаем, что выбор формы *ворчит* может объясняться теми же причинами, что ошибочное образование формы *\*отвечит*, о чем мы писали выше. 2 студента контрольной и 12 студентов экспериментальной группы выбрали вариант *\*ворчает*. Этот факт позволяет утверждать, что модель образования форм по 1-му продуктивному классу хорошо освоена студентами. Кроме того, данные свидетельствуют о том, что студенты магистратуры допускали ошибки реже, чем студенты А2, что может указывать на более высокий уровень владения глагольными формами у студентов магистратуры по сравнению с другими группами.

Глагол *спать* также относится к 2-й непродуктивной группе. Мы ожидали, что в данном случае сложность будет представлять выбор как способа образования глагольной основы, так и окончания, потому что большинство глаголов на -ать принадлежат к 1-му спряжению. Наши ожидания оправдались. Некоторые студенты затруднялись дать правильный ответ и образовывали глагол от другой основы – *спасет*. Другие (6 студентов экспериментальной группы) образовывали формы этого глагола по образцу 1-го продуктивного класса - *\*спаает*. 3 студента затруднялись в выборе окончания, присоединяя окончания 1-го спряжения: *\*сплёт*, *\*спьет*. Несмотря на то, что глагол включен в минимум и в учебнике приводятся его отдельные формы, студенты ошибались, действуя по образцам, а не извлекая готовые формы из памяти.

Глагол *взять*, формы которого образуются путем прибавления -м к открытой основе и чередованием гласных, вызвал большое количество ошибок. 8 студентов контрольной и 18 студентов экспериментальной группы образовали форму правильно, остальные допустили ошибки. 1 студент не узнал форму, заменив его формой *возят*, остальные конструировали форму самостоятельно, используя различные модели. 2 студента экспериментальной группы образовали форму по 1-му продуктивному классу *\*взяет*. 2 студента экспериментальной группы образовали форму *\*взямет*, *взьмёт*. Они правильно образовали основу, прибавив к открытой основе согласный м, но

не смогли сохранить нормативное чередование гласных *ноль звука//о, я//ноль звука*. Таким образом, самой частой ошибкой в этом глаголе стало неправильное чередование гласных, что привело к образованию ненормативных форм глагола. Студенты экспериментальной и контрольной группы пытались самостоятельно конструировать форму, часто используя не те модели, которые приняты в русском языке, а пользуясь более продуктивными образцами, что указывает на их опору на образцы, а не на извлечение готовых единиц из памяти.

В экспериментальные материалы вошел глагол, изменяющийся по индивидуальному образцу – разноспрягаемый глагол *бежать*. Для русского языка нехарактерно требование выбирать окончание то 1-го, то 2-го спряжения, поэтому мы ожидали, что студенты будут допускать ошибки. Отвечая на вопрос этого задания, нужно было образовать не только форму единственного числа 3-го лица, но и форму множественного.

Наблюдения показали, что те участники, которые использовали форму *бежит* для единственного числа, обычно образовывали форму *бегут* для множественного числа, демонстрируя последовательность в употреблении спряжений. Однако 1 студент выбрал *бежет* для единственного числа, спрягал глагол по 1-му спряжению, ориентируясь на формы 2-3 л. кд. ч., 1-2 л. мн. ч.. Чередование г/ж нарушалось 11 раз.. Использование некоторыми студентами формы *бежаёт* (1) также подтверждало, что студенты ориентируются на образование форм по 1-му продуктивному классу при изменении глаголов, которые оканчиваются на -ать.

Таким образом, в глаголах, оканчивающихся в инфинитиве на -ать, студенты допустили ошибки 106 раз. Контрольная группа - 23 раза, а экспериментальная - 83 раза. Правильные формы могут быть заучены, но в тех случаях, когда студент сам образовал форму, он пользовался образцом 1-го продуктивного класса, прибавляя *ј* к открытой основе для образования закрытой (76 раз). Контрольная группа - 14 раза, а экспериментальная - 62 раза.

Глаголы 2-го продуктивного класса встречаются в «Лексическом минимуме» только 2 раза: *уметь*, *суметь*. Мы предположили, что этого может оказаться недостаточным для того, чтобы в сознании студентов формировались четкие аналогии, как это происходит с глаголами на -ать.

Глаголы *видеть* и *висеть* относятся к 3-й непродуктивной группе и входят в «Лексический минимум». Согласно данным частотного словаря, ранг глагола *видеть* 113, *висеть* 1517 [Ляшевская, Шаров 2009]. В частотном глаголе *видеть* ошибок в конструировании глагольной основы не встречалось, но определить принадлежность глагола ко 2-му спряжению оказалось трудно. 1 студент контрольной и 9 студентов экспериментальной группы записали варианты *\*видет*, *\*ведет*, *\*видёт*. Возможно, такая запись связана с ориентацией на инфинитив глагола или вызвана тем, что окончание в этом глаголе безударные. 1 студент предложил вариант *\*видёт*.

Гораздо больше ошибок возникло при образовании форм глагола *висеть*, несмотря на то, что окончание в личных формах этого глагола ударное. Глагол не частотный, поэтому многие студенты не узнавали его, записывая формы глагола *весить* (*весит*), близкого по смыслу и по звучанию, *веселить*, *веселиться* (*\*веселит*, *\*виселились*).

18 студентов записали форму *висит*, 4 перепутали *висят*. То есть несмотря на то, что студенты были невнимательны в выборе формы числа, они правильно выбирали способ образования закрытой основы от открытой.

При образовании глагольной основы ошибся 2 студента экспериментальной группы, образуя форму глагола по 2-му продуктивному классу *\*висеет*, *\*висеют*. Сравнивая частоту ошибок при образовании глаголов на -ать и -еть, можно заметить, что ошибки, связанные с образованием глаголов по 2-му продуктивному классу, встречаются относительно реже. Например, у глагола *висеть* только 2 участника использовали правило йотовой корреляции, тогда как у глаголов с окончанием на -ать ошибки встречаются чаще (*махать* *\*махает* (20 раз), *советовать* *\*советовает* (9 раз)).

2 студента контрольной и 8 студентов экспериментальной групп ошиблись в выборе окончания \**висют*, \**висет*, \**висёт*. Такая ошибка объясняется тем, что большинство глаголов на -еть относится к 1-му спряжению: вероятно, студенты действуют по образцу.

Трудности в определении спряжения возникли при образовании форм разноспрягаемого глагола *хотеть*. 1 студент контрольной группы ошибочно образовали форму \**хочут*, ориентируясь на встретившийся в стимульном материале образец *хочет*. 20 студентов правильно образовали форму *хотят* – мы можем утверждать, что она извлекается из памяти в готовом виде, 1 студент образовал форму \**хочят* – для него трудным оказалось соблюдение чередования.

Чередования трудно соблюдать и при спряжении глагола *тереть*. *Тереть* относится к 16-й непродуктивной группе, и мы видим, что только 7 студентов выполнили задание правильно. Многие выбрали формы прошедшего времени: *тер* (5), причастия *терт*, 5 студентов отказались от ответа, один образовал форму от глагола, близкого по значению *стирает*. Можно сделать вывод, что глагол оказался сложным: справились с заданием только половина студентов. Так произошло, потому что глагол нечастотный, кроме того, у него особым образом образуются формы: у глагола три основы – основа инфинитива *тере-*, основа прошедшего времени *тёр-*, основы настоящего времени *тр-*. Формы мужского рода прошедшего времени не имеют суффикса -л-.

8 студентов образовали форму \**тереет*, пользуясь правилом йотовой корреляции. Для сравнения, среди глаголов, оканчивающихся на -ать, таких как *играть*, *ждать* и *спать*, большинство участников эксперимента использовали стандартные формы, таких как *играет*, *ждёт*, *спит*. Например, форма *ждать* – *ждет* употребляется большинством (34 из 40), в то время как для глаголов на -еть было зафиксировано множество некорректных форм, как \**тереет*. Таким образом, можно сделать вывод, что правило йотовой корреляции действует в том случае, если глагол

оканчивается на -еть. 4 студента использовали форму *\*терет*, образуя основу настоящего времени от основы инфинитива путем отсечения *e*, без чередования в корне. Студенты могут стремиться упростить правила словообразования, избегать чередований в русском языке. 3 студентов написали *\*терит*, изменяя глагол по 3-му непродуктивному типу. Возможно, это объясняется наличием глаголов 3 группы в экспериментальных заданиях. Один студент ответил *\*теет*, это форма, не существующая в русском языке, возможно, результат фонетической ошибки или неправильного понимания глагольного корня. Один студент ответил *\*топрёт*, т.е. добавил лишний слог *то*, возможно, тут возникла путаница в построении предложения. Два ученика ответили *\*тёт*, что может быть связано с неверным определением корня.

Таким образом, при изменении глаголов на -еть прибавление йота используется, что видно из частоты появления форм *\*тереет* (8 случаев). Это показывает, что в сознании многих иностранцев существует тенденция применять правило йотовой корреляции даже тогда, когда это не соответствует нормам русского языка. На основании данных можно сделать вывод, что в сознании иностранных студентов складывается представление, будто глаголы на -еть следуют правилам 1 спряжения, что приводит к ошибкам в образовании правильных форм этих глаголов.

В наши материалы вошли глаголы, оканчивающиеся на -ить. Поскольку глаголы 2-го спряжения 4-го класса на -ить являются частотными, схемы образования форм от этих глаголов приводятся в учебнике, мы предположили, что студенты не будут допускать в них ошибки, а также, возможно, будут образовывать формы по образцу 4-го продуктивного класса от других глаголов на -ить.

В глаголе *говорить* не было допущено ни одной ошибки: этот глагол часто встречается, и ученики уже знают хорошо, как образовывать его формы.

Глагол *купить* вызвал больше затруднений: студенты оставляли формы

прошедшего времени, образовывали прошедшее время от глагола НСВ *покупать*. Встретилась одна ошибка с образованием сложного будущего от глагола совершенного вида *буду купить*. Однако ошибок, связанных с неверным конструированием основы или выбором окончания, не встретилось.

Схема образования основы по образцу 4-го класса от глаголов 9-й непродуктивной группы *пить* и *бить* также иногда использовалась.

9-я непродуктивная группа малочисленная, включает только 5 глагольных основ. При образовании форм глаголов этой группы используются три основы: 1) открытая основа –пи-, би- на гласный 2) закрытая основа для образования форм настоящего/будущего времени на j пј-у, 3) основа императива с чередованием пј/ пеј.

21 студент справился с заданием правильно, из них 7 контрольной группы и 14 студентов экспериментальной группы. Следовательно, они запомнили нужную форму и извлекли ее из памяти в готовом виде, а не образовали заново, следуя процедурному правилу. Но были допущены ошибки: 10 студентов (из них 1 студент контрольной и 9 студентов экспериментальной группы) ответили *\*пит*, то есть изменили глаголы по 4-му продуктивному классу. Возможно, это связано с тем, что в «Лексическом минимуме» глаголов 4-го класса большинство (71 глагол).

Кроме этого, 4 экспериментальной группы образовали форму *\*пиет*, *\*пиёт*. Такая модель не является продуктивной. Так в русском языке изменяется только глагол *гнуть* и его однокоренные (*гнуть* – *гниет*). Мы полагаем, что этот глагол скорее всего не известен студентам и вряд ли стал основой для аналогии. Вероятно, студенты в данном случае воспользовались правилом йотовой корреляции – то есть образованием закрытой основы от открытой путем прибавления j, несмотря на то что этот способ обычно используется, если основа инфинитива оканчивается на а или е.

Немного другая картина наблюдалась при образовании форм глагола *бить*. Ошибок в образовании его форм было больше: 5 студентов

контрольной и 13 экспериментальной группы образовали формы по образцу 4-го продуктивного класса \**бит*: 1 студент контрольной и 2 экспериментальной группы – по образцу глагола *гнуть* – *гнет* – \**биет*; 2 студента невнимательно прочитали задание и записали формы глагола *быть*.

Мы полагаем, что глагол *пить* вызывает меньше затруднений, так как он более частотный. Согласно данным частотного словаря, ранг глагола *пить* 551, *бить* 1127 [Ляшевская, Шаров 2009].

Таким образом, при изменении глаголов на -ить, наблюдается влияние 4-го продуктивного класса на образование форм. Это влияние более сильное, если глагол не частотный.

Особую группу представляют собой глаголы, оканчивающиеся на -чь. Это глаголы 6-й непродуктивной группы: при их спряжении закрытая основа образуется путем прибавления согласного -г, -к (в 1-м лице единственного и 3-м лице множественного числа) и -ж, -ш (в остальных формах). Для нашего эксперимента мы взяли высокочастотный глагол *смочь*. Несмотря на частотность, ошибки встречались часто, только 22 студентов экспериментальной и 7 студентов контрольной группы смогли правильно образовать формы \**сможет*. 11 студентов выбрали не тот вариант окончания. В 1-й главе мы писали о предложении В. Исаченко классифицировать глаголы на 3 спряжения, отдельно выделяя глаголы с окончанием -ёшь, -ёт [Исаченко 1960: 26]. Возможно, такое разделение позволило бы избежать подобных ошибок.

Один студент пренебрег чередованием, образовав форму \**смогёт*. Других нарушений при образовании глагольных основ не было выявлено. Можно предположить, что глаголы на -чь, несмотря на необычность суффикса инфинитива, не являются сложными, потому что формы на -чь отличаются от форм на -ть, что позволяет легко запомнить правила образования глаголов этой группы. Из 40 участников эксперимента значительное число студентов (29) смогли правильно образовать форму *сможет*, что говорит о том, что правила спряжения этих глаголов достаточно

хорошо усваиваются. В целом, высокочастотный глагол *смочь* не вызывает существенных трудностей, что может быть связано с его регулярным употреблением в языке и сравнительной легкостью в запоминании и применении правил его спряжения.

Мы включили в экспериментальные задания глаголы, изменяющиеся особым способом. Глагол *доесть* относится к глаголам архаического спряжения и обладает особым набором окончаний и индивидуальной схемой образования глагольной основы. Как отмечалось выше, в глаголах архаического спряжения дети ошибаются часто [Цейтлин 1982: 9], но эти ошибки быстро проходят, так как эти глаголы чрезвычайно частотны.

Студенты-иностранцы тоже в основном правильно образовали формы *доест*. При этом встречались ошибки: замены форм глагола *доесть* формами глагола несовершенного вида *доедать*, относящегося к 1-му продуктивному классу, образованию форм сложного будущего *будет есть*. При образовании форм глагола *доесть* 3 студента контрольной группы и 4 студента экспериментальной группы опирались на продуктивные образцы спряжения *\*доедет, \*доеет, \*доедит*. Форма *\*доедет* возникает при ориентации на образцы спряжения глаголов 5-й непродуктивной группы: *сесть – сядет*. Форма *\*доедит* возникает по ассоциации с формами множественного числа *доедим, доедите, доедят*. В обоих случаях аналогии являются ошибочными, но возникновение ошибок доказывает, что студенты не запоминали готовые формы, а действовали по моделям.

Глагол *зайти* — изолированный глагол, и анализ показывает, что студенты часто допускают ошибки при его спряжении. Студенты из Китая использовали неправильные формы *заидёт* и *заидет* пять раз, что может быть связано с ориентацией на производящий глагол *идти*. Как и в других случаях студенты стремились избегать чередований. Форму *заедет* студенты использовали 5 раз. Такую ошибку можно назвать заменой паронимов: формы *зайдет* и *заедет* звучат и пишутся очень похоже, но форма *заедет* — форма глагола *заехать*.



Магистранты СПбГУ допускали следующие ошибки: форма *займет* была использована один раз, и это может быть следствием путаницы с глаголом *занять*. Правильные формы *зайдёт* и *зайдет* использовались 8 раз, что говорит о том, что магистранты уже запомнили правильную форму и им не нужно образовывать ее.

Студенты подготовительного факультета СПбГУ продемонстрировали различные ошибки: формы *заидёт* и *заидет* использованы 7 раз, что, как и в случае студентов из Китая, может указывать на применение логики продуктивных спряжений. Корректные формы *зайдёт* и *зайдет* также использованы 7 раз. Среди прочих ошибок встречались *заходит* (дважды), *зашел* (один раз), *зайти* (один раз), *\*зашет* (один раз) и *будет заходить* (один раз), что также указывает на попытки студентов применять знакомые модели спряжения, что привело к неправильным формам. Самой интересной представляется форма *\*зашет*, образованная от основы прошедшего времени *зашел* – *зашет* по индивидуальному образцу.

Полученные данные позволяют сделать выводы о частотном использовании образцов при образовании форм глаголов как у новых или малочастотных глаголов, так и при использовании хорошо известных глаголов. Важную роль играет продуктивность модели и частотность глагольной лексемы.

#### **2.4. Выводы**

В рамках проведённого лингвистического эксперимента была исследована специфика глагольного словоизменения в интеръязыке носителей китайского языка. Основная цель эксперимента заключалась в выявлении характерных особенностей усвоения способов образования глагольных форм русского языка китайскими студентами.

Результаты эксперимента подтвердили предположение о том, что китайские студенты в процессе изучения русского языка формируют в своем

сознании процедурные правила словоизменения, которые отличаются от декларативных правил, представленных в учебниках. Эти процедурные правила базируются на самостоятельном анализе речи и позволяют студентам конструировать глагольные формы в реальном времени, хотя и могут быть источником типичных ошибок.

Иностранные студенты прибегают к самостоятельному конструированию глагольных форм, а не только непосредственно извлекают их из памяти в готовом виде, что ведёт к ошибкам в их речи.

Самыми частотными ошибками китайских студентов были следующие: изменение глаголов на -ать по 1-му продуктивному классу (в том числе глаголов, относящихся к другим классам и непродуктивным группам), предпочтение образования других форм настоящего времени путем прибавления -j- к основе инфинитива, изменение глаголов на -ить по 4-му продуктивному классу (в том числе глаголов, не относящихся к этому классу), избегание чередований в формах глаголов на -чь, в глаголах 3-го продуктивного класса. Трудности также возникают при определении типа спряжения глагола: студенты выбирают окончания 1-го спряжения для большинства глаголов не на -ить.

Все это позволяет предположить, что в интеръязыке студентов существует промежуточные процедурные правила, которые позволяют им самостоятельно образовывать формы от неизвестных или мало частотных глаголов.

Также было обнаружено, что на количество ошибок влияет частотность глагола: даже глаголы, включенные в «Лексический минимум», отличаются по частотности по данным словарей. Судя по количеству ошибок формы частотных глаголов извлекаются из памяти в готовом виде, а формы низкочастотных самостоятельно конструируются.

Некоторые ошибки свидетельствовали о том, что в сознании студентов формы глаголов совершенного и несовершенного вида (ответить – отвечать, получить – получать и пр.) воспринимаются как члены одной

парадигмы. В результате в сознании студентов может быть сформировано ошибочное промежуточное правило, согласно которому, если глагол оканчивается на -чать, формы от него образуются путем усечения -а- от открытой основы и прибавления окончаний 2-го спряжения.

Выводы могут быть важными для разработки методик преподавания русского языка как иностранного, поскольку позволяют более точно подходить к преподаванию глагольных форм и учитывать специфику их восприятия и усвоения целевой аудиторией.

## Заключение

Глагол в русском языке обладает сложной системой форм и отражает значения таких грамматических категорий, как вид, переходность, залог, наклонение, время, лицо, число и род. Большинство грамматических значений глаголов выражается через развитую систему форм, образование которых регламентируются различными правилами образования форм настоящего, простого будущего и прошедшего времени, инфинитива и императива.

Русский глагол зачастую имеет две или даже три основы, существует выбор между разными вариантами формообразовательных морфем. Это приводит к тому, что у некоторых глаголов могут существовать параллельные формы, которые возникают у глаголов, традиционно изменявшихся по непродуктивным в современном языке образцам.

Сложное устройство грамматической системы русского языка часто становится причиной ошибок как у носителей языка, так и у изучающих язык как иностранный. Процессы освоения родного языка и изучение иностранного имеют много общего, поскольку люди не только копируют речь окружающих, но и самостоятельно формулируют грамматические правила. В этом контексте ошибки детей и взрослых студентов часто схожи, отражая сложности словоизменительной системы.

Интеръязык, или переходная языковая система, которая возникает у изучающих русский язык, строится по упрощенным правилам образования форм глаголов. Студенты-иностранцы в своей речи не только пользуются готовыми формами, которые запоминают на занятиях, но и действуют, ориентируясь на внутренние правила, которые формируются в их сознании по мере освоения грамматики русского языка. Ошибки, которые допускают как дети, так и взрослые иностранцы, включают в себя неверное образование глагольных основ, нарушение чередований, унификацию основ инфинитива и прошедшего времени, деформацию разноспрягаемых глаголов и другие.

Наши эксперименты показали, что в процессе освоения русского языка студенты склонны формировать собственные процедурные правила образования глагольных форм. Этот подход позволяет им в некоторых случаях успешно образовывать формы от глаголов, с которыми они не встречались ранее, однако также приводит к характерным ошибкам, связанным с использованием продуктивных и регулярных моделей взамен непродуктивных и нерегулярных и недостаточным пониманием специфики русской глагольной системы. Типичные ошибки, выявленные в ходе исследования, включают несоблюдение классификации глаголов по способам спряжения, не соответствующее норме образование глагольной основы, игнорирование или упрощение сложных чередований, а также неумением различать формальные признаки, связанные с видовой парностью глаголов.

Самыми частотными ошибками китайских студентов были следующие: изменение глаголов на -ать по 1 продуктивному классу (в том числе глаголов, относящихся к другим классам и непродуктивным группам), предпочтение образования других форм настоящего времени путём прибавления -й- к основе инфинитива, изменение глаголов на -ить по 4 продуктивному классу (в том числе глаголов, не относящихся к этому классу), избегание чередований в формах глаголов на -чь, в глаголах 3 и 4 продуктивного класса.

Выбирая окончания личных форм глагола, студенты могут ориентироваться на инфинитив: глаголы на -ить изменяются по 2-му спряжению, не на -ить по 1-му.

На количество ошибок влияет частотность глагола: формы частотных глаголов извлекаются из памяти в готовом виде, формы низкочастотных и новых для студента глаголов самостоятельно конструируются.

В интеръязыке начинающих изучать русский язык китайских студентов формы глаголов совершенного и несовершенного вида могут восприниматься как члены одной парадигмы, что приводит к образованию глагольных форм обоих видов от одной основы.

В заключение отметим: данные эксперимента убедительно показывают, что китайские студенты активно используют процедурные правила при овладении глагольным словоизменением в русском языке, даже если они обучаются по пособиям, в которых не уделяется специального внимания теоретическому осмыслению закономерностей образования глагольных форм. При этом следование некоторым промежуточным правилам может приводить к ошибкам. Следовательно, в курсах преподавания русского языка как иностранного необходимо обращать внимание студентов на закономерности образования глагольных основ и выбора окончаний в русском языке.

Полученные данные могут быть важными для разработки методик преподавания русского языка как иностранного, особенно в контексте преподавания в китайской аудитории, поскольку позволяют более точно подходить к преподаванию глагольных форм и учитывать специфику их восприятия и усвоения целевой аудиторией.

## Список литературы

1. Богданова Н. Н., Бурдакова О. Н. К вопросу об оценке объема и скорости роста морфологических классов глаголов в современном русском языке (на примере II продуктивного класса) // Грамматика (русско-славянский цикл). Материалы секции XV Международной филологической конференции. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2012. — С. 14-25.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые из общих положений, к которым довели Бодуэна его наблюдения и исследования явлений языка // Избранные труды по общему языкознанию: В 2-х т. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. — Т. 1. — С. 348–351.
3. Блумфилд Л. Язык / Пер. с английского // История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях : в 2-х ч. / Сост. В. А. Звегинцев. — М. : Просвещение, 1964-1965. — Ч. 2. — 1965. — С. 181-190.
4. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М.: Высшая школа, 1986. — 640 с.
5. Гагарина Н. В. Этапы развития глагольных форм в детской речи // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 2 (12). — С. 157–168.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — СПб.: Детство-Пресс, 2007. — 471 с.
7. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Часть 1. Фонетика и морфология. — М.: Учпедгиз, 1958. — 406 с.
8. Гузи Л. Спряжение русских глаголов и их классификация как объект изучения в словацкой вузовской аудитории // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — с 2017. — Т. 159. — № 5. — С. 1283-1294.
9. Дегтярёва И. Л. Гипотеза усвоения-обучения Стивена Крашена // Евразийский научный журнал.—2019. — № 12. — С. 85–86.
10. Елисеева М. Б. Формообразовательные глагольные инновации от 2 до 3: лонгитюдное исследование // Вестник Череповецкого государственного

университета. – 2013. – №4 (51). – Т. 1. – С. 72–75.

11. Залевская А. А., Медведева, И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 194 с.

12. Знаменщикова М. Исследование усвоения глагольного словоизменения методом морфологического прайминга у изучающих русский язык как иностранный // Магистерская диссертация. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет. – 2009. – 74 с.

13. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: Морфология. – Братислава: Словацкая акад. наук, 1960. – 576 с.

14. Карцевский С. О. Из лингвистического наследия. – М.: Язык русской культуры, 2000. – 341 с.

15. Комте Р. О. классификации славянского глагола в первой половине XX века: Поль Буайе, Сергей Карцевский и Антуан Мейе // Вопросы языкознания. – 2006. – № 1. – с. 102–122.

16. Круглякова Т. А. Лингвистический анализ ошибок детей, осваивающих русский язык как второй // Русский консультант: материалы лекций и вебинаров для учителей русских школ зарубежья / Сост. Т. А. Круглякова. – СПб.: Росс. Гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена, 2018. – С. 26–116.

17. Кукушкина О. В. Морфонология современного русского литературного языка. — М.: Издательство Московского университета, 2016. – 337 с.

18. Леонтьев А. А. Методика: зарубежному преподавателю русского языка. — М.: Русский язык, 1982. – 112 с.

19. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 285 с.

20. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

21. Малюшенкова В. А. Экспериментальное исследование морфологических процедур у изучающих русский и английский языки //



Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2005. – № 1. – С. 110–120.

22. Николина Н. А. Морфология русского глагола в трудах С. И. Карцевского // Русский язык в школе. – 2009. – № 8. – С. 73–79.

23. Оглезнева Е. А. Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007. – 264 с.

24. Прошина З. Г. Дистинктивные признаки вариантов английского языка, неродного для его пользователей // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – Т. 56. – № 3. – С. 123–128.

25. Рахманова Л. И., Суздальцева, В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. — М.: МГУ, ЧеРо, 1997. – 480 с.

26. Русакова М. В., Сай С. С. Глагольная парадигма в индивидуальных системах носителей русского языка и проблема грамматического вида // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2008. – Вып. 2-II. – С. 205–214.

27. Свистунова Т. И., Гор, К., Черниговская Т. В. К вопросу о сетевой и модулярной моделях в морфологии: экспериментальное исследование усвоения русских глагольных словоизменительных классов детьми // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2008. – Вып. 1, ч. 2. – С. 75-86.

28. Свистунова Т. И. Усвоение словоизменительных глагольных классов русского языка в норме и патологии в свете дискуссий об организации ментального лексикона // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. – № 49. – С. 357–364.

29. Слобин Д. Психоллингвистика. - М: Едиториал УРСС, 2003. - 349 с.

30. Слабухо О. А., Бабенко И. И. Спряжение русского глагола: проблемы лингводидактического описания категории и модель обучения

спряжению на уроках русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 9 (162). — С. 65-68.

31. Слюсарь Н. А. Порождение русских глагольных словоформ носителями русского и английского языков // II Межвузовская научная конференция студентов-филологов. 5-9 апреля 1999 г. Тезисы докладов. Ч.2. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000а. — С.34.

32. Слюсарь Н. А. Порождение словоформ от русских квазиглаголов // III Межвузовская научная конференция студентов-филологов. Тезисы докладов. Ч.2. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000б. — С. 27–28.

33. Томаселло, М. Истоки человеческого общения. — М.: Языки славянских культур, 2011. — 323 с.

34. Федорова О. В. Метод синтаксического прайминга в экспериментальной лингвистике"// Rhema. Рема. — 2020. — № 2. — С. 92–120.

35. Хамраева Е. А. Билингвальное и поликультурное образование в Российской Федерации: к вопросу о содержании и терминологии // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11-14 октября 2018 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2018. — С. 667–672.

36. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. — СПб.: Златоуст, 2020. — 140 с.

37. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.

38. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009. — 352 с.

39. Цейтлин С. Н. К построению грамматики промежуточного языка" // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. — 2015. — Т. XI, № 1. — С. 515–538.

40. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,

2000 - 240 с.

41. Череповская Н., Реутова Е., Слюсарь Н. Становление как носитель языка во благо и на зло: онлайн и оффлайн обработка падежных форм в русском языке как втором / пер. с английского // Исследования второго языка. – 2021. – Т. 12. – С. 13.

42. Черниговская Т. В.; Гор К.; Свистунова Т. И. Формирование глагольной парадигмы в русском языке: правила, вероятности, аналогии как основа организации ментального лексикона (экспериментальное исследование) // Когнитивные исследования. Институт психологии РАН. — 2008. – С. 165–181.

43. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

44. Шахнарович А. М. Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психолингвистического исследования // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 13. – С. 191–195.

45. Шанский Н. М., Тихонов, А. Н. Современный русский язык. В 3-х ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология. — М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

46. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола: (Теоретические основы). – Таллинн: Валгус, 1983. – 216 с.

47. Chernigovskaya T., & Gor K. The complexity of paradigm and input frequencies in native and second language verbal processing: Evidence from Russian // Language and Language Behavior. – St. Petersburg University Press, 2000. – P. 20–38. [Черниговская Т., Гор К. Сложность парадигмы и частоты входных данных в обработке глаголов в родном и втором языке: данные по русскому языку // Язык и поведение в языке, 2000, СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 20-38.]

48. Corder S.P. Idiosyncratic dialects and error analysis. International Review of Applied Linguistics. – 1971. – Vol. 9. - P. 147–159. [Кордер С. П. Идиосинкратические диалекты и анализ ошибок. Международный обзор прикладной лингвистики. – 1971. – Т. 9. – С. 147–159].

49. Corder S.P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. – 1967. - Vol. 5. - P. 161–170. [Кордер С. П. Значение ошибок учащихся. *Международный обзор прикладной лингвистики в преподавании языков*. – 1967. – Т. 5. – С. 161–170].

50. Gor K. Experimental Study of First and Second Language Morphological Processing // *Methods in Cognitive Linguistics*. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2007. – P. 367–398. [Гор К. Экспериментальное изучение морфологической обработки первого и второго языка // *Методы в когнитивной лингвистике*. – Амстердам, Филадельфия: Джон Бенджаминс, 2007. – С. 367–398].

51. Jakobson R.O. Russian Conjugation // *Word*. – 1948. – Vol. 4. – P. 155–167. [Якобсон, Р. О. Русское спряжение // *Word*. – 1948. – Т. 4. – С. 155–167].

52. Nemser W. Approximative System of Foreign Language Learners // *International Review of Applied Linguistics*. – 1974. – №. 9. – P. 115–123. [Немсер В. Аппроксимативная система изучающих иностранный язык // *Международный обзор прикладной лингвистики*. – 1974. – № 9. – С. 115–123].

53. Selinker L. Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. – 1972. – № 10. – P. 210. [Селинкер, Л. Интеръязык // *Международный обзор прикладной лингвистики*. – 1972. – № 10. – С. 210.]

54. 乔力盼, 麦卡利达。《第一语言与第二语言习得的比较》。刊登于《北方文学》, 2018年, 第21期, 页码209-211。链接:  
<https://mr.baidu.com/r/1bsCR6yZ8BO?f=cp&u=a45574294c445f6e> [Цяо Липань, Мекалида. Сравнение овладения первым и вторым языком // *Северная литература*. – 2018. – № 21. – С. 209–211. – Режим доступа: <https://mr.baidu.com/r/1bsCR6yZ8BO?f=cp&u=a45574294c445f6e>.]

### **Словари и справочная литература**

55. Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов*. – М.:

Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

56. Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А.; под ред. Аванесова Р.И. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы. – М.: Русский язык, 1988. – 704 с.

57. Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи: Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. - М.: Наука, 1975. – 452 с.

58. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

59. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Ок. 100 000 слов. – М.: Русский язык, 1980. – 880 с.

60. Кузнецов С. А. Русский глагол: формообразовательный словарь-справочник. – СПб.: Норинт, 2000. – 261 с.

61. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – М.: Азбуковник, 2009. – 1087 с.

62. Панькин В. М., Филиппов А. В. Языковые контакты: краткий словарь. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 156 с.

63. Русская грамматика. Т. 1 : Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / Под ред. Н. Ю. Шведовой – М.: Наука, 1980.– 783 с.

### **Источники**

1. Андрюшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова ; под редакцией А. В. Голубевой ; составители П. Р. Макрухина. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. — 116 с.

2. Беликова, Л. Г. Русский язык: первые шаги. В 3 частях. Ч. 1 : учебное пособие / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. — 264 с.

3. Белякова, Н. Н. Как строится русский глагол? Особенности формообразования: морфология, ударение / Н. Н. Белякова. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. — 96 с.

4. Будаё В.Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов. Настоящее (простое буду-щее) время : учебно-методическое пособие по русскому языку как иностран-ному (электронное издание). — СПб. : Златоуст, 2019. – 104 с.

5. Гоголина Н. А. Русская грамматика для начинающих. Глагол : учебно-методическое пособие / Н. А. Гоголина. — Екатеринбург : Уральский федеральный университет, ЭБС АСВ, 2016. – 160 с.

6. Кузьмина Н.В. Russian Grammar in Tables. Русская грамматика в таблицах [Электронный ресурс] : учеб, пособие / Н.В. Кузьмина. — М. : ФЛИНТА, 2017. – 101 с.

7. Куригина Г.П. Учим русские глаголы: Словарь-справочник для иностранцев. — М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2000. – 70 с.

## Приложение 1

**Глагольная лексика пособия Н. Андриюшиной, Т. Козловой  
«Лексический минимум по русскому языку как иностранному.  
Базовый уровень. Общее владение»**

	<b>Глагол</b>	<b>Тип словоизменения</b>	<b>Аналогичные глаголы</b>	<b>Формы 1 лица и 2 лица единственного числа настоящего/будущего времени</b>	<b>Формы императива Единственное число</b>	<b>Формы прошедшего времени мужской род единственное число, множественное число</b>
1	Бежать	Изолированный глагол	----	Бегу, бежишь, бежит, бежим, бежите, бегут	беги	Бежал, бежали
2	Бить	9 непродуктивная группа	Лить, пить	Бью, бьёшь	бей	Бил, били
3	Благодарить	4 продуктивный класс	Курить, варить	Благодарю, благодаришь	благодари	Благодарил, благодарили
4	Брать	1 непродуктивная группа	Искать, звать,	Беру, берёшь	бери	Брал, брали
5	Бывать	1 продуктивный класс	Читать, гулять	Бываю, бываешь	--- (не употребляется)	Бывал, бывали
6	Быть	Изолированный глагол	Являться, считаться	Буду, будешь, будет, будете, будем, будут	будь	Был, были
7	Варить	4 продуктивный класс	Курить, благодарить	Варю, варишь	вари	Варил, варили
8	Везти	5 непродуктивная группа	Грызть, пасти	Везу, везёшь	вези	Вёз, везли
9	Верить	4 продуктивный	Курить, варить	Верю, веришь	верь	Верил, верили

		класс				
10	Вернуться	5 продуктивный класс	Стукнуть, прыгнуть	Вернусь, вернёшься	вернись	Вернулся, вернулись
11	Взять	14 непродуктивная группа	Занять, жать	Возьму, возьмёшь	возьми	Взял, взяли
12	Видеть	3 непродуктивная группа	Сидеть, гореть, висеть	Вижу, видишь	--- (не употребляется)	Видел, видели
13	Висеть	3 непродуктивная группа	Сидеть, висеть	Вишу, висишь	виси	Висел, висели
14	Включать	1 продуктивный класс	Читать, делать	Включаю, включаешь	включай	Включал, включали
15	Включить	5 продуктивный класс	Молить, варить, курить	Включу, включишь	включи	Включил, включили
16	Водить	4 продуктивный класс	Курить, варить	Вожу, водишь	води	Водил, водили
17	Возвращаться	1 продуктивный класс	Делать, читать	Возвращаюсь, возвращаешься	возвращайся	Возвращался, возвращались
18	Возить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Вожу, возишь	вози	Возил, возили
19	Войти	Изолированный глагол		Войду, войдёшь	войди	Вошёл, вошли
20	Волноваться	1 продуктивный класс	Делать, читать	Волнуюсь, волнуешься	волнуйся	Волновался, волновались
21	Вспоминать	1 продуктивный класс	Делать, читать	Вспоминаю, вспоминаешь	вспоминай	Вспоминал, вспоминали
22	Вспомнить	4 продуктивный класс	Курить, варить	Вспомню, вспомнишь	вспомни	Вспомнил, вспомнили
23	Вставать	8 непродуктивная	давать	Встаю, встаёшь	вставай	Вставал, вставал



		группа				
24	Встать	13 непродуктивная группа	Завячь, стать	Встану, встанешь	встань	Встал, встали
25	Встретить	4 продуктивный класс	Курить, молить	Встречу, встретишь	встреть	Встретил, встретили
26	Встретиться	4 продуктивный класс	Курить, варить	Встречусь, встретишься	встреться	Встретился, встретились
27	Встречать	1 продуктивный класс	Чнать, делать	Встречаю, встречаешь	встречай	Встречал, встречали
28	Встречаться	1 продуктивный класс	попадаться, наблюдаться	Встречаюсь, встречаешься	встречайся	Встретился, встретились
29	Входить	4 продуктивный класс	Курить, молить	Вхожу,ходишь	ходи	Входил, входили
30	Выбирать	1 продуктивный класс	избирать, читать	Выбираю, выбираешь	выбирай	Выбирал, выбирали
31	Выбрать	1 непродуктивная группа	избрать, отобрать, искать	Выберу, выберешь	выбери	Выбрал, выбрали
32	Вымыть	10 непродуктивная группа	отмыть, выть, рыть	Вымою, вымоешь	вымой	Вымыл, вымыли
33	Выпить	9 непродуктивная группа	Шить, лить	Выпью, выпьешь	выпей	Выпил, выпили
34	Вырасти	7 непродуктивная группа	Грести, мести	Вырасту, вырастешь	вырасти	Вырос, выросли
35	Выступать	1 продуктивный класс	Читать, выделяться	Выступаю, выступаешь	выступиай	Выступал, выступали
36	Выступить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Выступлю, выступишь	выступи	Выступил, выступили
	Выучить	4	обучить,	Выучу,	выучи	Выучил,

37		продуктивный класс	научить, молить	выучишь		выучили
38	Говорить	4 продуктивный класс	Молить варить	Говорю, говоришь	говори	Говорил, говорили
39	Готовить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Готовлю, готовишь	готовь	Готовил, готовили
40	Гулять	1 продуктивный класс	Читать, делать	Гуляю, гуляешь	гуляй	Гулял, гуляли
41	Давать	8 непродуктивная группа	отдавать, вставать	Даю, даёшь	давай	Давал, давали
42	Дарить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Дарю, даришь	дари	Дарил, дарили
43	Дать	изолированный глагол		Дам, дашь, даст, дадим, дадите, дадут	дай	Дал, дали
44	Делать	1 продуктивный класс	заниматься, работать	Делаю, делаешь	делай	Делал, делали
45	Держать	2 непродуктивная группа	Ворчать, слышать	Держу, держишь	держи	Держал, держали
46	Доказать	1 непродуктивная группа	Брать, искать	Докажу, докажешь	докажи	Доказал, доказали
47	Доказывать	1 продуктивный класс	Читать, гулять	Доказываю, доказываешь	доказывай	Доказывал, доказывали
48	Думать	1 продуктивный класс	Читать, гулять	Думаю, думаешь	думай	Думал, думали
49	Ездить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Езжу, ездешь	езди	Ездил, ездили
50	Есть	изолированный глагол		Ем, ешь, ест, едим, едите, едят	ешь	Ел, ели

51	Ехать	изолированный глагол		Еду, едешь	--- (форма отсутствует)	Ехал, ехали
52	Ждать	1 непродуктивная группа	Брать, искать	Жду, ждёшь	жди	Ждал, ждали
53	Желать	1 продуктивный класс	Делать, считать	Желаю, желаешь	желай	Желал, желали
54	Жениться	4 продуктивный класс	Пожениться, молить	Женюсь, женишься	женись	Женился, женились
55	Жить	12 непродуктивная группа	плыть	Живу, живёшь	живи	Жил, жили
56	Забывать	1 продуктивный класс	Считать, прыгать	Забываю, забываешь	забывай	Забывал, забывали
57	Забуть	Изолированный глагол		Забуду, забудешь	забудь	Забыл, забыли
58	Завтракать	1 продуктивный класс	Гулять, играть	Завтракаю, завтракаешь	завтракай	Завтракал, завтракали
59	Задавать	8 непродуктивная группа	вставать	Задаю, задаёшь	задавай	Задавал, задавали
60	Задать	изолированный глагол		Задам, задашь, задаст, зададим, зададите, зададут	задай	Задал, задали
61	Заказать	1 непродуктивная группа	Искать, ворчать	Закажу, закажешь	закажи	Заказал, заказали
62	Заказывать	1 продуктивный класс	Делать, гулять	Заказываю, заказываешь	заказывай	Заказывал, заказывали
63	Заканчивать	1 продуктивный класс	Делать, гулять	Заканчиваю, заканчиваешь	заканчивай	Заканчивал, заканчивали
64	Закончить	4 продуктивный класс	Окончить, варить, молить	Закончу, закончишь	закончи	Закончил, закончили

65	Закрывать	1 продуктивный класс	Делать, гулять	Закрываю, закрываешь	закрывай	Закрывал, закрывали
66	Закрывать	10 непродуктивная	Мыть, рыть	Закрою, закроешь	закрой	Закрыл, закрыли
67	замечать	1 продуктивный класс	Делать, гулять	Замечаю, замечаешь	замечай	Замечал, замечали
68	Заметить	4 продуктивный класс	Молить, курить	Замечу, заметишь	заметь	Заметил, заметили
69	заниматься	1 продуктивный класс	Работать, делать	Занимаюсь, занимаешься	занимайся	Занимался, занимались
70	Заплатить	4 продуктивный класс	Оплатить, молить	Заплачу, заплатишь	заплати	Заплатил, заплатили
71	Запоминать	1 продуктивный класс	Заучивать, делать	Запоминаю, запоминаешь	запоминай	Запоминал, запоминали
72	Запомнить	4 продуктивный класс	Вспомнить, мол ить	Запомню, запомнишь	запомни	Запомнил, запомнили
73	Звать	1 непродуктивная группа	Брать, искать	Зову, зовёшь	зови	Звал, звали
74	Звонить	4 продуктивный класс	Курить, варить	Звоню, звонишь	звони	Звонил, звонили
75	Знакомиться	4 продуктивный класс	Курить, варить	Знакомлюсь, знакомишься	знакомься	Знакомился, знакомились
76	Знать	1 продуктивный класс	Понимать, делать	Знаю, знаешь	знай	Знал, знали
77	Играть	1 продуктивный класс	Сыграть, проигрывать	Играю, играешь	играй	Играл, играли
	Идти	изолированный		Иду, идёшь	иди	Шёл, шла

78		глагол				
79	Изменить	4 продуктивный класс	Сменить,молит ь	Изменяю, изменишь	измени	Изменил, изменили
80	Изменять	1 продуктивный класс	Менять,гулять	Изменяю, изменяешь	изменяй	Изменял, изменяли
81	Изучать	1 продуктивный класс	, рассматривать	Изучаю, изучаешь	изучай	Изучал, изучали
82	Изучить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Изучу, изучишь	изучи	Изучил, изучили
83	Интересовать ся	3 продуктивный класс	Советовать, рисовать	Интересуюсь, интересуешься	интересуйся	Интересовался, интересовались
84	Искать	1 непродуктивная группа	Звать, брать	Ищу, ищешь	ищи	Искал, искали
85	Класть	7 непродуктивная группа	Мести, грести	Кладу, кладёшь	клади	Клал, клали
86	Кончать	1 продуктивный класс	Заканчивать, оканчивать	Кончаю, кончаешь	кончай	Кончал, кончали
87	Кончатся	1 продуктивный класс	Делать,	Кончаю, кончаешься	кончайся	Кончался, кончались
88	Кончить	4 продуктивный класс	Закончить, окончить	Кончу, кончишь	кончи	Кончил, кончили
89	Кончиться	4 продуктивный класс	Закончиться, окончиться	Кончусь, кончишься	кончись (употребляется редко)	Кончился, кончились
90	Купить	4 продуктивный класс	варить	Куплю, купишь	купи	Купил, купили
91	Куриль	4 продуктивный класс	Вытащить, дымить	Курю, куришь	кури	Курил, курили
	Лежать	2	Ворчать,	Лежу, лежишь	лежи	Лежал, лежали

92		непродуктивная группа	слышать			
93	Летать	1 продуктивный класс	гулять	Летаю, летаешь	летай	Летал, летали
94	Лететь	3 непродуктивная группа	видеть	Лечу, летишь	лети	Летел, летели
95	Любить	4 продуктивный класс	молить	Люблю, любишь	люби	Любил, любили
96	Мечтать	1 продуктивный класс	гулять	Мечтаю, мечтаешь	мечтай	Мечтал, мечтали
97	Мешать	1 продуктивный класс	гулять	Мешаю, мешаешь	мешай	Мешал, мешали
98	Молчать	2 непродуктивная группа	лежать	Молчу, молчишь	молчи	Молчал, молчали
99	Мочь	6 непродуктивная группа	Беречь, берегу	Могу, можешь	--- (не употребляется)	Мог, могли
100	Мыть	10 непродуктивная группа	Рыть, выть	Мою, моешь	мой	Мыл, мыли
101	Надеяться	1 продуктивный класс	Делать, гулять	Надеюсь, надеешься	надейся	Надеялся, надеялись
102	Называться	8 непродуктивная группа	Давать, вставать	Называюсь, называешься	называйся	Назывался, назывались
103	Найти	5 непродуктивная группа	Везти, пасти	Найду, найдешь	найди	Нашёл, нашли
104	Написать	1 непродуктивная группа	Искать, звать	Напишу, напишешь	напиши	Написал, написали
105	Нарисовать	3 продуктивный класс	Советовать, горевать	Нарисую, нарисуешь	нарисуй	Нарисовал, нарисовали

106	Научиться	4 продуктивный класс	Молить, варить	Научусь, научишься	научись	Научился, научились
107	Находить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Нахожу, находишь	находи	Находил, находили
108	Находиться	4 продуктивный класс	Молить, варить	Нахожусь, находишься	находишься	Находился, находились
109	Начать	14 непродуктивная группа	Жать, распять	Начну, начнёшь	начни	Начал, начала
110	Начаться	14 непродуктивная группа	Жать, распять	Начнусь, начнёшься	начнись	Начался, началась
111	Начинать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Начинаю, начинаешь	начинай	Начинал, начинали
112	Начинаться	1 продуктивный класс	Читать, думать	Начинаюсь, начинаешься	начинайся	Начинался, начинались
113	Нравиться	4 продуктивный класс	Молить, варить	Нравлюсь, нрависься	(не употребляется)	Нравился, нравились
114	Обедать	1 продуктивный класс	Ужинать, кушать	Обедаю, обедаешь	обедай	Обедал, обедали
115	Обещать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Обещаю, обещаешь	обещай	Обещал, обещали
116	Объяснить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Объясню, объяснишь	объясни	Объяснил, объяснили
117	Объяснять	1 продуктивный класс	Читать, показывать	Объясняю, объясняешь	объясняй	Объяснял, объясняли
118	Одеваться	1 продуктивный класс	Читать, думать	Одеваюсь, одеваешься	одевайся	Одевался, одевались
119	Одеться	13 непродуктивная	Деть, раздеть	Оденусь, оденешься	оденься	Оделся, оделись

		группа				
120	Оканчивать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Оканчиваю, оканчиваешь	оканчивай	Окачивал, оканчивали
121	Окончить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Окончу, окончишь	окончи	Окончил, окончили
122	Опаздывать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Опаздываю, опаздываешь	опаздывай	Опаздывал, опаздывали
123	Опоздать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Опоздаю, опоздаешь	опоздай	Опоздал, опоздали
124	Организовать	3 продуктивный класс	Советовать, горевать	Организую, организуешь	организуй	Организовал, организовали
125	Осматривать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Осматриваю, осматриваешь	осматривай	Осматривал, осматривали
126	Осмотреть	3 непродуктивная группа	Видеть, гореть	Осмотрю, осмотришь	осмотри	Осмотрел, осмотрели
127	Ответить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Отвечу, .ответи шь	освети	Осветил, осветили
128	Отвечать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Отвечаю, отвечаешь	отвечай	Отвечал, отвечали
129	Отдохнуть	5 продуктивный класс	Прыгнуть, обмануть	Отдохну, отдохнёшь	отдохни	Отдохнул, отдохнули
130	Отдыхать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Отдыхаю, отдыхаешь	отдыхай	Отдыхал, отдыхали
131	Открывать	1 продуктивный класс	Вскрывать, раскрывать	Открываю, открываешь	открывай	Открывал, открывали
132	Открываться	1 продуктивный класс	Показывать, вскрывать	Открываюсь, открываешься	открывайся	Открывался, открывались
	Открыть	10	Выть, мыть	Открою, открой	открой	Открыл, открыли



133		непродуктивная группа		откроешь		открыли
134	Открыться	10 непродуктивная группа	Вьсть, мыть	Откроюсь, откроешься	откройся	Открылся, открылись
135	Падать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Падаю, падаешь	падай	Падал, падали
136	Перевести	7 непродуктивная группа	Растить, грести	Переведу, переведёшь	переведи	Перевёл, перевели
137	Переводить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Перевожу, переводишь	переводи	Переводил, переводили
138	Передавать	8 непродуктивная группа	Давать, вставать	Передаю, передаёшь	передавай	Передавал, передавали
139	Передать	изолированный глагол		Передам, передашь, передаст, передадим, передадите, передадут	передай	Передал, передали
140	Петь	10 непродуктивная группа	рыть, вьсть	Пою, поёшь	пой	Пел, пели
141	Писать	1 непродуктивная группа	Искать, брать	Пишу, пишешь	пиши	Писал, писали
142	Пить	9 непродуктивная группа	Бить, шить	Пью, пьёшь	пей	Пил, пили
143	Плавать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Плаваю, плаваешь	плавай	Плавал, плавали
144	Платить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Плачу, платишь	плати	Платил, платили
145	Плыть	12 непродуктивная группа	Слыть	Плыву, плывёшь	плыви	Плыл, плыли

146	Поблагодарить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Поблагодарю, поблагодаришь	поблагодари	Поблагодарил, поблагодарили
147	Побывать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Побываю, побываешь	побывай	Побывал, побывали
148	Поверить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Поверю, поверишь	поверь	Поверил, поверили
149	Подарить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Подарю, подаришь	подари	Подарил, подарили
150	Подождать	1 непродуктивная группа	Искать, брать	Подожду, подождёшь	подожди	Подождал, подождали
151	Подумать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Подумаю, подумаешь	подумай	Подумал, подумали
152	Пожелать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Пожелаю, пожелаешь	пожелай	Пожелал, пожелали
153	Пожениться	4 продуктивный класс	Молить, варить	Поженюсь, поженитесь	поженись	Поженился, поженились
154	Позавтракать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Позавтракаю, позавтракаешь	позавтракай	Позавтракал, позавтракали
155	Позвонить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Позвоню, позвонишь	позвони	Позвонил, позвонили
156	Поздравить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Поздравлю, поздравитесь	поздравь	Поздравил, поздравили
157	Поздравлять	1 непродуктивная группа	Гулять, погулять	Поздравляю, поздравляешь	поздравляй	Поздравлял, поздравляли
158	Познакомиться	4 продуктивный класс	Молить, варить	Познакомлюсь, познакомишься	познакомься	Познакомился, познакомились
159	Пойти	изолированный глагол		Пойду, пойдёшь	пойди	Пошёл, пошли

160	Показать	1 непродуктивная группа	Искать, брать	Покажу, покажешь	покажи	Показал, показали
161	Показывать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Показываю, показываешь	показывай	Показывал, показывали
162	Покупать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Покупаю, покупаешь	покупай	Покупал, покупали
163	Положить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Положу, положишь	положи	Положил, положили
164	Получать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Получаю, получаешь	получай	Получал, получали
165	Получить	4 продуктивный класс	Молить, варить	Получу, получишь	получи	Получил, получили
166	Помешать	1 продуктивный класс	Читать, думать	Помешаю, помешаешь	помешай	Помешал, помешали
167	Помогать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Помогаю, помогаешь	помогай	Помогал, помогали
168	Помочь	6 непродуктивная группа	Течь, лечь	Помогу, поможешь	помоги	Помог, помогли
169	понравиться	4 продуктивный класс	Варить, просить	Понравлюсь, понравишься	понравься (употребл. редко)	Понравился, понравились
170	Пообедать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Пообедаю, пообедаешь	пообедай	Пообедал, пообедал
171	Пообещать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Пообещаю, пообещаешь	пообещай	Пообещал, пообещали
172	Попросить	4 продуктивный класс	Варить, Просить	Попрошу, попросишь	попроси	Попросил, попросили
173	Послать	1 непродуктивная	Рвать, звать	Пошлю, пошлѐшь	пошли	Послал, послали

		группа				
174	Посмотреть	3 непродуктивная группа	Видеть, сидеть	Посмотрю, посмотришь	посмотри	Посмотрел, посмотрели
175	Посоветовать	3 продуктивный класс	Горевать, рисовать	Посоветую, посоветуешь	посоветуй	Посоветовал, посоветовали
176	Постронтить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Построю, построньш	построй	Построил, построили
177	Поступать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Поступаю, поступаешь	поступай	Поступал, поступали
178	Поступить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Поступлю, поступишь	поступи	Поступил, поступили
179	Посылать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Посылаю, посылаешь	посылай	Посылал, посылали
180	Поужинать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Поужинаю, поужинаешь	поужинай	Поужинал, поужинали
181	Поцеловать	3 продуктивный класс	Советовать, горевать	Поцелую, поцелуешь	поцелуй	Поцеловал, поцеловали
182	Пошутить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Пошучу, пошutiшь	пошuti	Пошutiл, пошutiли
183	Появиться	4 продуктивный класс	Варить, просить	Появлюсь, появишься	появись	Появился, появились
184	Появляться	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Появляюсь, появляешься	появляйся	Появлялся, появлялись
185	Пригласить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Приглашу, пригласишь	пригласи	Пригласил, пригласили
186	Приглашать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Приглашаю, приглашаешь	приглашай	Приглашал, приглашали
	Приготовить	4	Варить,	Приготовлю,	приготовь	Приготовил,

187		продуктивный класс	просить	приготовишь		приготовили
188	Продавать	8 непродуктивная группа	Давать вставать	Продаю, продаёшь	продавай	Продавал, продавали
189	Продать	изолированный глагол		Продам, продашь, продаст, продадим, продадите, продадут	продай	Продал, продали
190	Продолжать	1 продуктивный класс	Мечтать, читать	Продолжаю, продолжаешь	продолжай	Продолжал, продолжали
191	Продолжить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Продолжу, продолжишь	продолжи	Продолжил, продолжили
192	Просить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Прошу, просишь	проси	Просил, просили
193	Прочитать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Прочитаю, прочитаешь	прочитай	Прочитал, прочитали
194	Путешествовать	3 продуктивный класс	Советовать, рисовать	Путешествую, путешествуешь	путешествуй	Путешествовал, путешествовали
195	Работать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Работаю, работаешь	работай	Работал, работали
196	Разговаривать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Разговариваю, разговариваешь	разговаривай	Разговаривал, разговаривали
197	Рассказать	1 непродуктивная группа	Писать, звать	Расскажу, расскажешь	расскажи	Рассказал, рассказали
198	Рассказывать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Рассказываю, рассказываешь	рассказывай	Рассказывал, рассказывали
199	Расти	7 непродуктивная группа	Мести, брести	Расту, растёшь	расти	Рос, росла

200	Решать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Решаю, решаешь	решай	Решал, решали
201	Решить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Решу, решишь	реши	Решил, решили
202	Рисовать	3 продуктивный класс	Путешествоват ь, советовать	Рисую, рисуешь	рисуй	Рисовал, рисовали
203	Родиться	4 продуктивный класс	Варить, просить	Рожусь, родишься	родись	Родился, родились
204	Садиться	4 продуктивный класс	Варить, просить	Сажусь, садишься	садись	Садился, садились
205	Сварить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Сварю, сваришь	свари	Сварил, сварили
206	Сдавать	8 непродуктивная группа	Давать, вставать	Сдаю, сдаёшь	сдавал	Сдавал, сдавали
207	Сдать	изолированный глагол		Сдам, сдаешь, сдаст, сдадим, сдадите, сдадут	сдай	Сдал, сдали
208	Сделать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Сделаю, сделаешь	сделай	Сделали, сделали
209	Сесть	7 непродуктивная группа	Расти, идти	Сяду, сядешь	сядь	Сел, сели
210	Сидеть	3 непродуктивная группа	Видеть, вертеть	Сижу, сидишь	сиди	Сидел, сидели
211	Сказать	1 непродуктивная группа	Искать, писать	Скажу, скажешь	скажи	Сказал, сказали
212	Случаться	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Случаюсь (употребляется редко), случаешься	случайся (употребляется редко)	Случался, случались
	Случиться	4	Варить,	Случусь	случись	Случился,

213		продуктивный класс	просить	(употребл. редко). случисься		случились
214	Слышать	2 непродуктивная группа	Ворчать, стоять	Слышу, слышишь	Слышь (употребл. редко)	Слышал, слышали
215	Смеяться	1 непродуктивная группа	Сеять	Смеюсь, смеёшься	смейся	Смеялся, смеялись
216	Смотреть	3 непродуктивная группа	Гореть, видеть	Смотрю, смотришь	смотри	Смотрел, смотрели
217	Смочь	6 непродуктивная группа	Течь, лечь	Смогу, сможешь	смоги (употр. редко)	Смог, смогли
218	Собирать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Собираю, собираешь	собирай	Собирал, собирали
219	Собрать	1 непродуктивная группа	Искать, писать	Соберу, соберёшь	собери	Собрал, собрали
220	Советовать	3 продуктивный класс	Путешествовать, рисовать	Советую, советуешь	советуй	Советовал, советовали
221	Сообщать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Сообщаю, сообщаем	сообщай	Сообщал, сообщали
222	Сообщить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Сообщу, сообщишь	сообщи	Сообщил, сообщили
223	Спать	2 непродуктивная группа	Ворчать, слышать	Сплю, спишь	спи	Спал, спали
224	Спеть	10 непродуктивная группа	Рыть, мыть	Спою, споёшь	спой	Спел, спели
225	Спрашивать	1 продуктивный класс	Мечтать, обедать	Спрашиваю, спрашиваешь	спрашивай	Спрашивал, спрашивали
226	Спросить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Спрошу, спросишь	спроси	Спросил, спросили

		класс				
227	Стать	13 непродуктивная группа	Завясть, Застрясть	Стану, станешь	стань	Стал, стали
228	Стоить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Стою, стоишь	--- (не употребл.)	Стоил, стоили
229	Стоять	2 непродуктивная группа	Бояться	Стою, стоишь	стой	Стоял, стояли
230	Стронть	4 продуктивный класс	Варить, просить	Строю, строишь	строй	Строил, строили
231	Суметь	2 продуктивный класс	Уметь, жалеть	Сумею, сумеешь	сумей	Сумел, сумели
232	Сфотографир овать	3 продуктивный класс	Советовать, рисовать	Сфотографиру ю, сфотографируе шь	сфотографируй	Сфотографиров ал, сфотографиров али
233	Съесть	изолированный глагол		Съем, съешь, съест, съедим съедите, съедят.	съешь	Съел, съели
234	Танцевать	3 продуктивный класс	Рисовать, советовать	Танцую, танцуешь	танцуй	Танцевал, танцевали
235	Тратить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Трачу, тратишь	трать	Тратил, тратили
236	Убивать	1 продуктивный класс	Читать, обедать	Убиваю, убиваешь	убивай	Убивал, убивали
237	Убить	9 непродуктивная группа	Бить, шить	Убью, убьешь	убей	Убил, убили
238	Уважать	1 продуктивный класс	Читать, обедать	Уважаю, уважаешь	уважай	Уважал, уважали
239	Увидеть	3 непродуктивная группа	Сидеть, вертеть	Увижу, увидишь	Увидь (используется редко)	Увидел, увидели



240	Ужинать	1 продуктивный класс	Читать, обедать	Ужинаю, ужинаешь	ужинай	Ужинал, ужинали
241	Улыбаться	1 продуктивный класс	Читать, обедать	Улыбаюсь, улыбаешься	улыбайся	Улыбался, улыбались
242	Улыбнуться	5 продуктивный класс	Стукнуть, чихнуть	Улыбнусь, улыбнёшься	улыбнись	Улыбнулся, улыбнулисьбь
243	Умереть	16 непродуктивная группа	Стереть, запереть	Умру, умрёшь	умри	Умер, умерли
244	Уметь	2 продуктивный класс	Жалеть	Умею, умеешь	умей	Умел, умели
245	Упасть	7 непродуктивная группа	Расти , идти	Упаду, упадёшь	упади	Упал, упали
246	Услышать	2 непродуктивная группа	Ворчать, слышать	Услышу, услышишь	услышь	Услышал, услышали
247	Уставать	8 непродуктивная группа	Вставать, давать	Устаю, устаёшь	уставай	Уставал, уставали
248	Устать	14 непродуктивная группа	Стать, завяьт	Устану, устанешь	устань	Устал, устали
249	Учить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Учу, учишь	учи	Учил, учили
250	Учиться	4 продуктивный класс	Варить, просить	Учусь, учишься	учись	Учился, учились
251	Фотографиро вать	3 продуктивный класс	Рисовать, советовать	Фотографирую, фотографируеш ь	фотографируй	Фотографирова л, фотографирова ли
252	Хотеть	изолированный глагол		Хочу, хочешь	Хоти (употребл. редко)	Хотел, хотели
253	Целовать	3 продуктивный	Рисовать, танцевать	Целую, целуешь	целуй	Целовал, целовали

		класс				
254	Читать	1 продуктивный класс	Думать, обедать	Читаю, читаешь	читай	Читал, читали
255	Чувствовать	3 продуктивный класс	Рисовать, советовать	Чувствую, чувствуешь	чувствуй	Чувствовал, чувствовал
256	Шуметь	3 непродуктивная группа	Гореть, видеть	Шумлю, шумишь	шуми	Шумел, шумели
257	Шутить	4 продуктивный класс	Варить, просить	Шучу, шутишь	шуты	Шутил, шутили
258	Являться	1 продуктивный класс	Читать, гулять	Являюсь, являешься	являйся	Являлся, являлись

### Типы спряжения глагольной лексики

пособия Н. Андюшиной, Т. Козловой «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение»

Тип изменения	Глаголы	ол- во
1 продуктивный класс	Бывать, Включать, Возвращаться, Волноваться, Вспоминать, Встречать, Встречаться, Выбирать, Выступать, Гулять, Делать, Доказывать, Думать, Желать, Забывать, Завтракать, Заказывать, Заканчивать, Закрывать, Замечать, Заниматься, Запоминать, Знать, Играть, Изменять, Изучать, Кончать, Кончаться, Летать, Мечтать, Мешать, Надеяться, Начинать, Начинаться, Обедать, Обещать, Объяснять, Одеваться, Оканчивать, Опаздывать, Опоздать, Осматривать, Отвечать, Отдыхать, Открывать, Открываться, Падать, Плавать, Побывать, Подумать, Пожелать, Позавтракать,	1

	Показывать, Покупать, Получать, Помешать, Помогать, Пообедать, Пообещать, Поступать, Посылать, Поужинать, Появляться, Приглашать, Продолжать, Прочитать, Работать, Разговаривать, Рассказывать, Решать, Сделать, Случаться, Собрать, Сообщать, Спрашивать, Убивать, Уважать, Ужинать, Улыбаться, Читать, являться	
2 продуктивный класс	Суметь, Уметь	
3 продуктивный класс	Интересоваться, нарисовать, Организовать, Посоветовать, Поцеловать, Путешествовать, Рисовать, Советовать, Сфотографировать, Танцевать, Фотографировать, Целовать, Чувствовать	3
4 продуктивный класс	Благодарить, Варить, Верить, Включить, Водить, Возить, Вспомнить, Встретить, Встретиться, Входить, Выступить, Выучить, Говорить, Готовить, Дарить, Ездить, Жениться, Закончить, Заметить, Заплатить, Запомнить, Звонить, Знакомиться, Изменить, Изучить, Кончить, Кончиться, Купить, Курить, Любить, Научиться, Находить, Находиться, Нравиться, Объяснить, Окончить, Ответить, Переводить, платить, Поблагодарить, Поверить, Подарить, Пожениться, Позвонить, Поздравить, Познакомиться, Положить, Получить, понравиться, Попросить, Построить, Поступить, пошутить, Появиться, Пригласить, Приготовить, Продолжить, Просить, Решить, Родиться, Садиться, Сварить, Случиться, Сообщить, Спросить, Стоить, Строить, Тратить, Учить, Учиться, Шутить	
5 продуктивный класс	Вернуться, Отдохнуть, Улыбнуться	1
1 непродуктивная группа	Брать, Выбрать, Доказать, Ждать, Заказать, Звать, Искать, Написать, Писать, Подождать, Поздравлять, Показать, Послать, Рассказать, Сказать, Смеяться, Собрать	7

2 непродуктивная группа	Держать, Лежать, Молчать, Слышать, Спать, Стоять, Услышать	
3 непродуктивная группа	Видеть, Висеть, Лететь, осмотреть, Посмотреть, Сидеть, Смотреть, Увидеть, Шуметь	
4 непродуктивная группа	-	
5 непродуктивная группа	Везти, Найти	
6 непродуктивная группа	Мочь, Помочь, Смочь	
7 непродуктивная группа	Вырасти, Класть, Перевести, Расти, Сесть, Упасть	
8 непродуктивная группа	Вставать, Давать, Задавать, Называться, Передавать, Продавать, Сдавать, Уставать	
9 непродуктивная группа	Бить, Выпить, Пить, Убить	
10 непродуктивная группа	Вымыть, Закрывать, Мыть, Открыть, Открыться, Петь, Спеть	
11 непродуктивная группа	-	-
12 непродуктивная группа	Жить, Плыть	
13	Встать, Одеться, Стать	

непродуктивная группа		
14 непродуктивная группа	Взять, Начать, Начаться, Устать	
15 непродуктивная группа	-	-
16 непродуктивная группа	Умереть	
Изолированный глагол	Бежать, Быть, Войти, Дать, Есть, Ехать, Забыть, Задать, Идти, Передать, Пойти, продать, Сдать, Съесть, хотеть	5

## Приложение 2

### Экспериментальные задания

- Сергей вчера отвечал на уроке. Сегодня он тоже...
- Сергей вчера играл в шахматы. Сегодня он тоже ...
- Сергей вчера ничего не говорил. Сегодня от тоже ничего не ...
- Сергей вчера купил молоко в магазине. Завтра он тоже ...
- Сергей вчера пил пиво в ресторане. Сегодня он тоже ...
- Сергей вчера точно бил по мячу. Сегодня он тоже ...
- Сергей вчера пел песню в парке. Сегодня он тоже ...
- Сергей вчера с тряпкой тёр стекло. Сегодня он тоже ...
- Вчера Сергей видел Антона в библиотеке. Сегодня он тоже ...
- ...
- Вчера у Сергея на одежде висели игрушки. Сегодня игрушки тоже ...
- Вчера Сергей ждал автобус в 9 утра. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей громко смеялся на уроке. Сегодня он тоже...
- Вчера на концерте Сергей махал друзьям рукой. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей советовал сестре книгу. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей долго горевал. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей мог легко справиться со всеми проблемами. Сегодня он тоже ...
- ...
- Вчера Сергей взял зонтик. Завтра он тоже...
- Вчера Сергей зашел к другу. Завтра он тоже...

- Вчера Сергей быстро доел свой ужин. Завтра он тоже...
- Вчера Сергей хотел пойти в кино. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей бежал на урок. Сегодня он тоже... на урок.
- Вчера Сергей спал целый день. Сегодня он тоже...
- Вчера Сергей ворчал на жену дома. Сегодня он тоже... на жену.

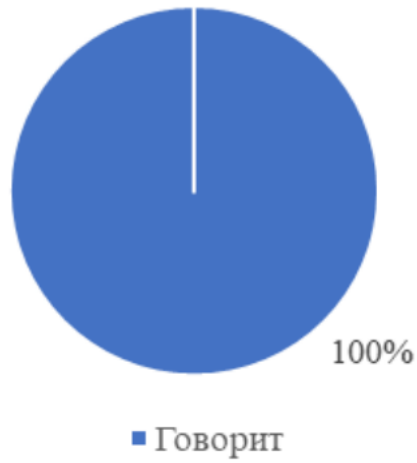
### Приложение 3

#### Экспериментальные данные

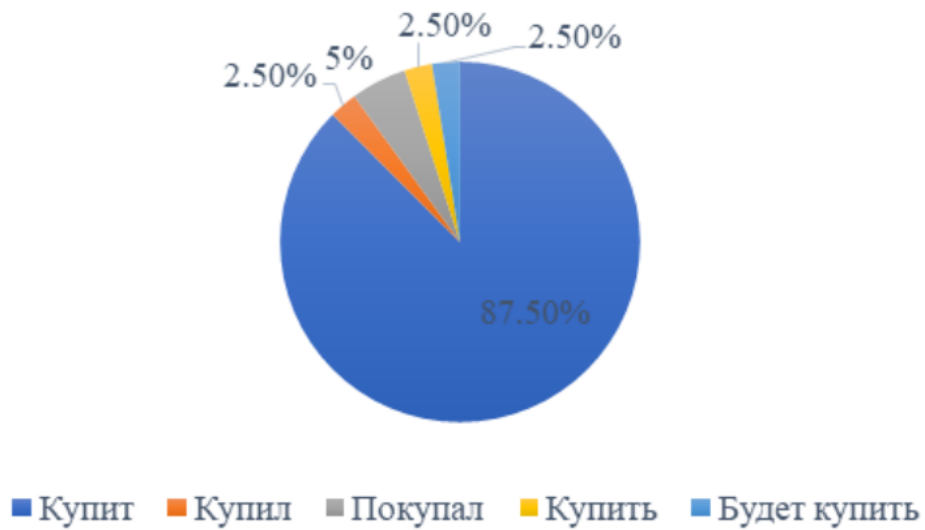




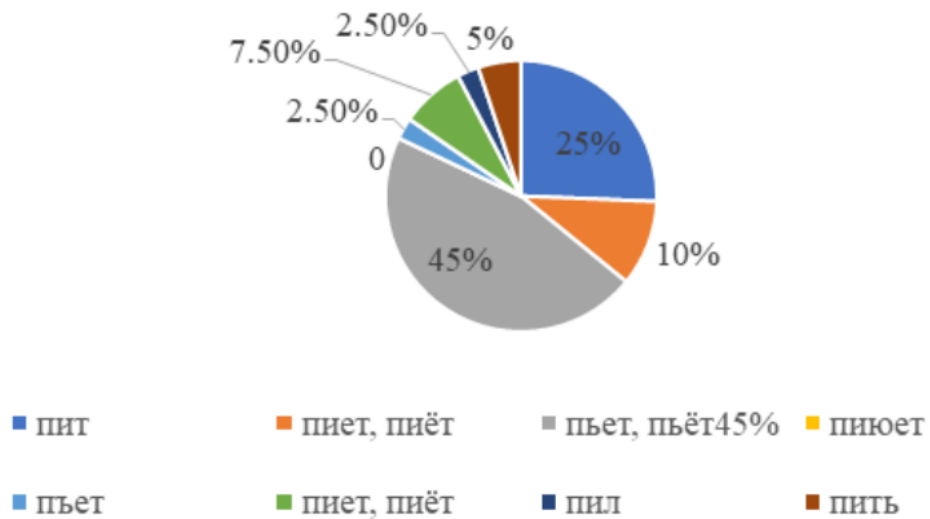
### ГОВОРИТЬ

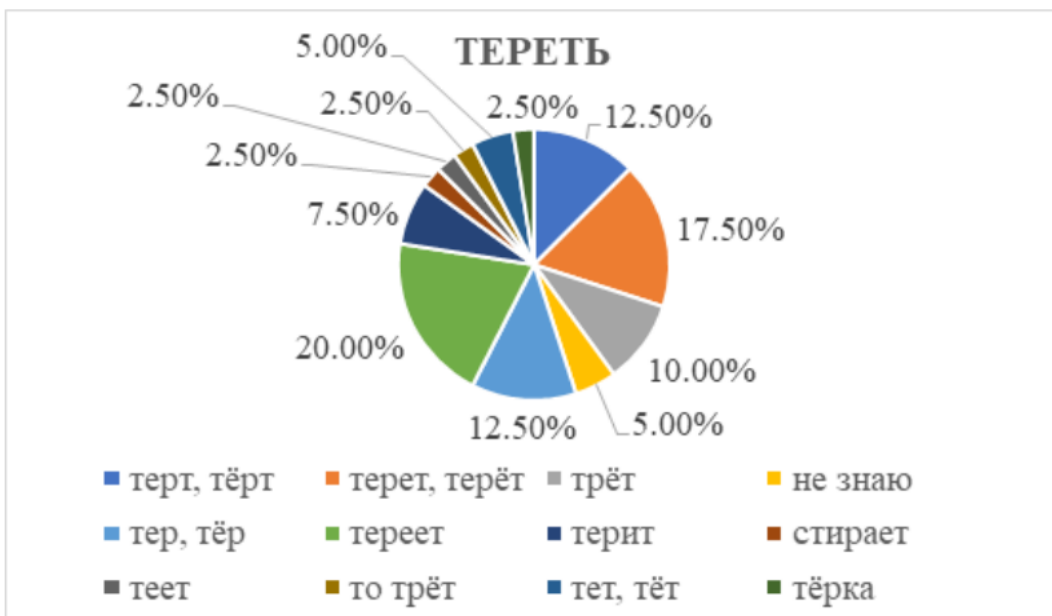
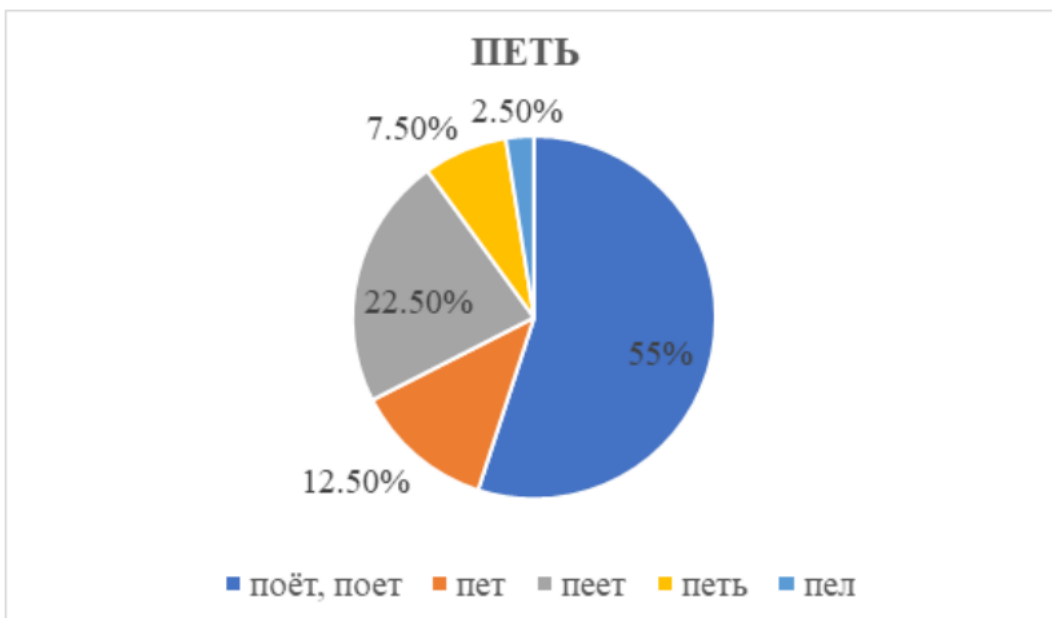
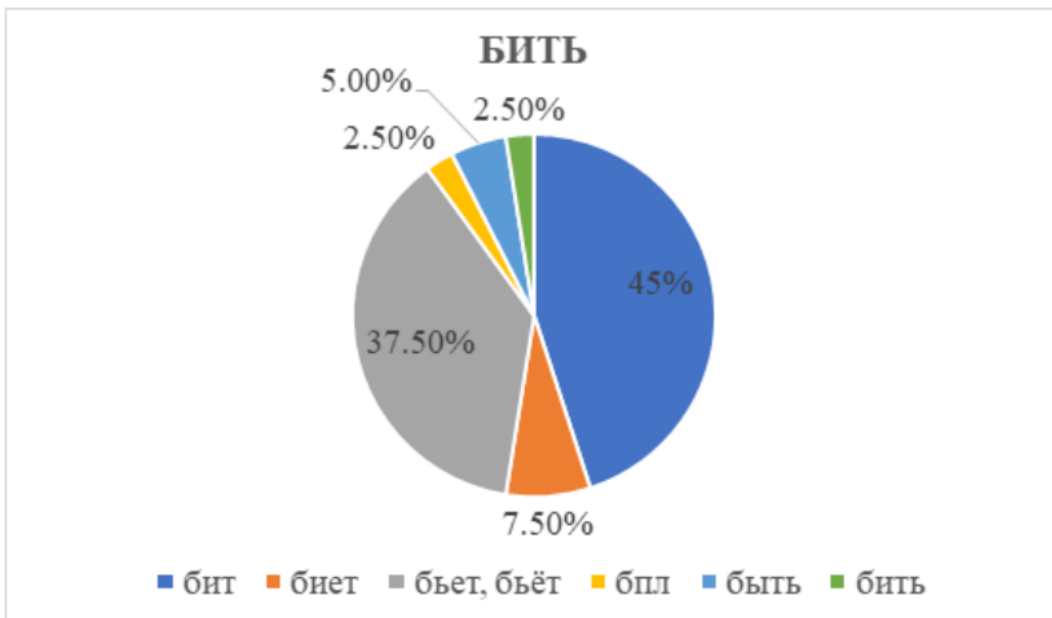


### КУПИТЬ

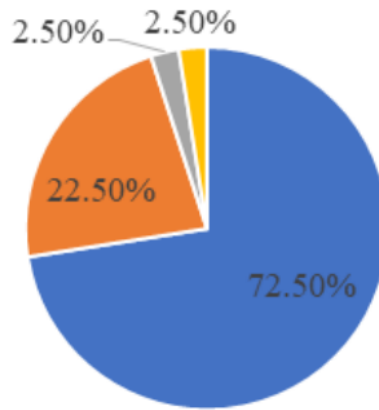


### ПИТЬ



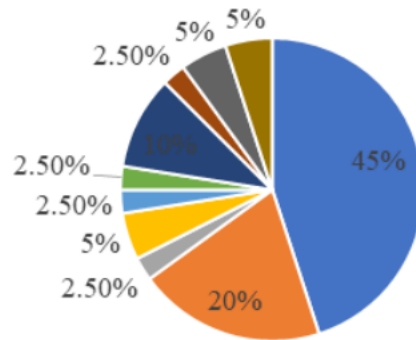


### ВИДЕТЬ



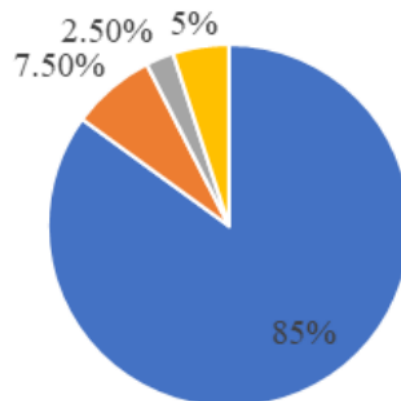
■ ВИДИТ ■ видит, видёт ■ ведет ■ видел

### ВИСЕТЬ

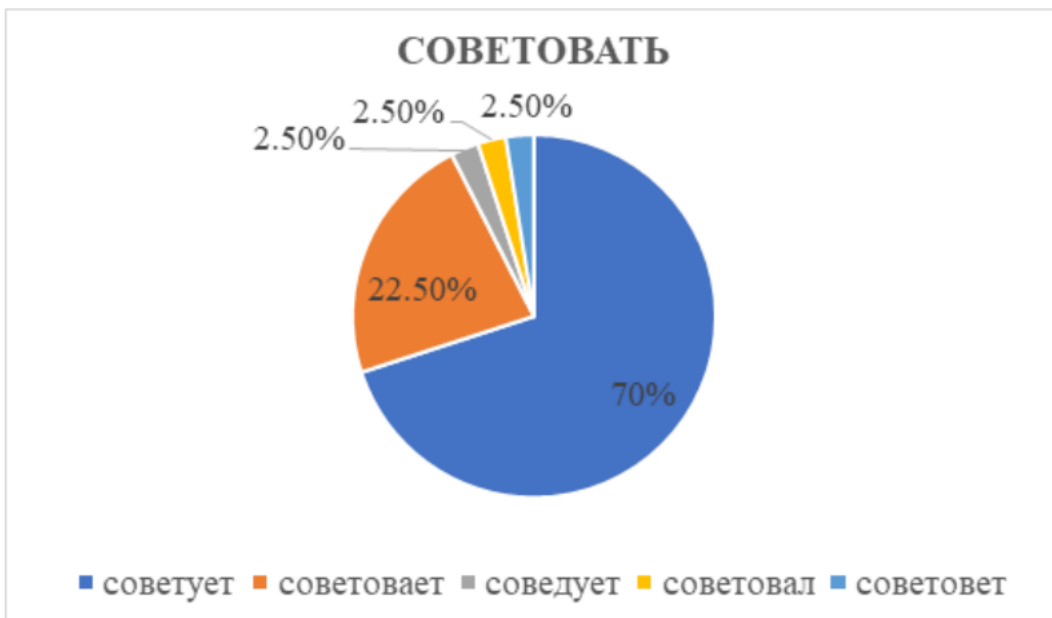
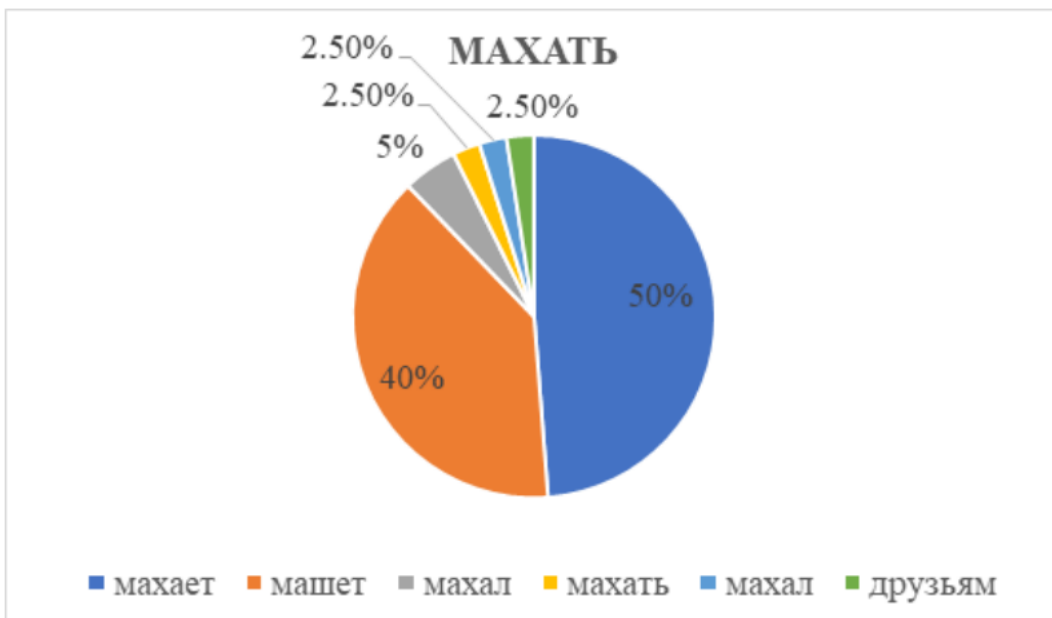
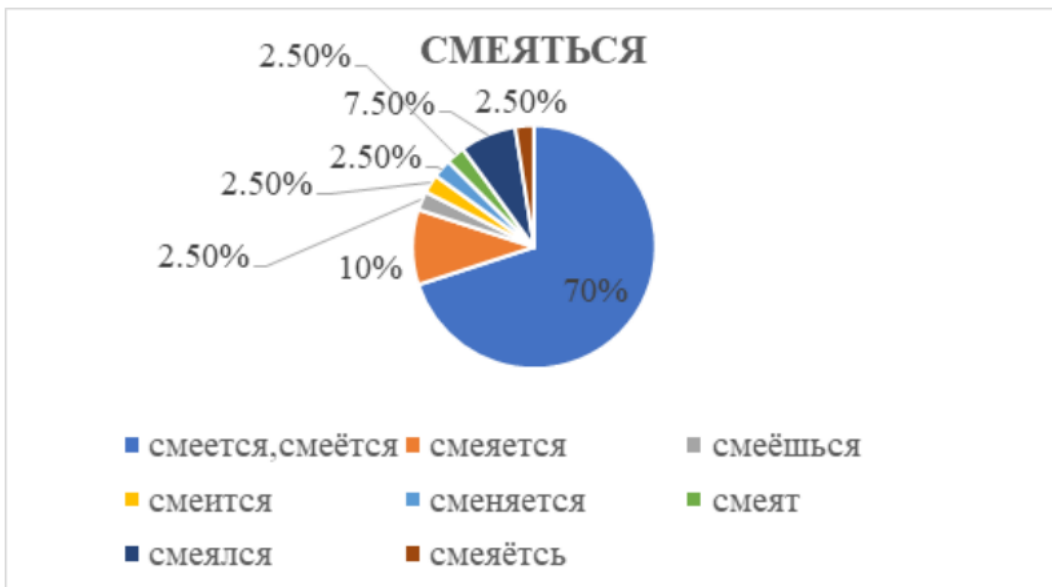


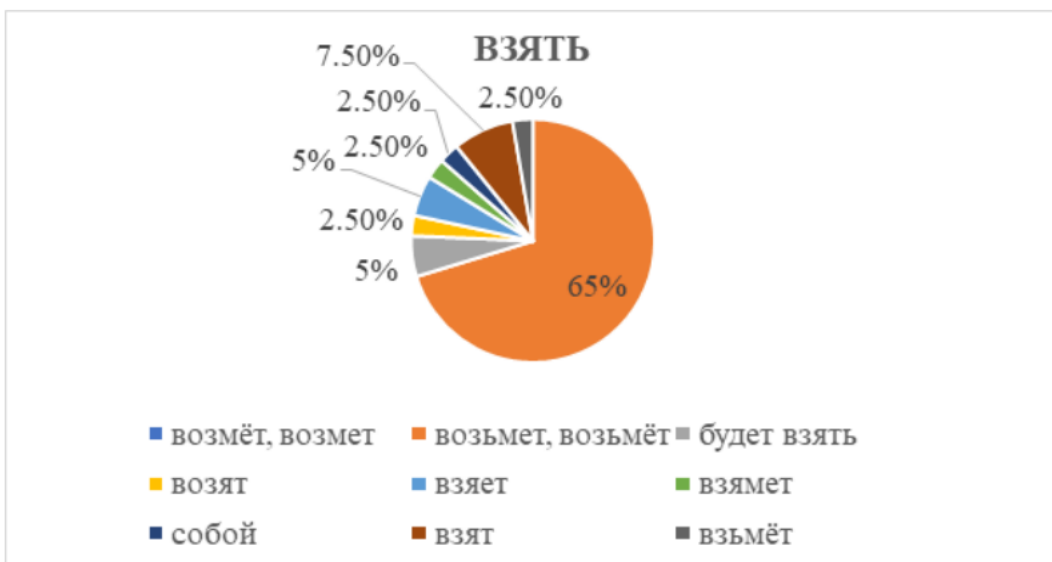
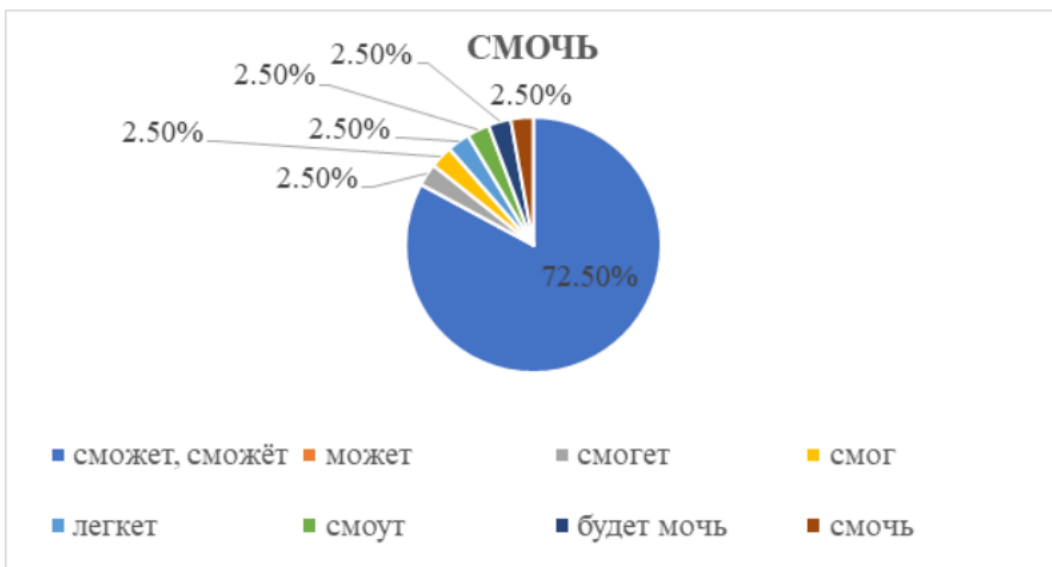
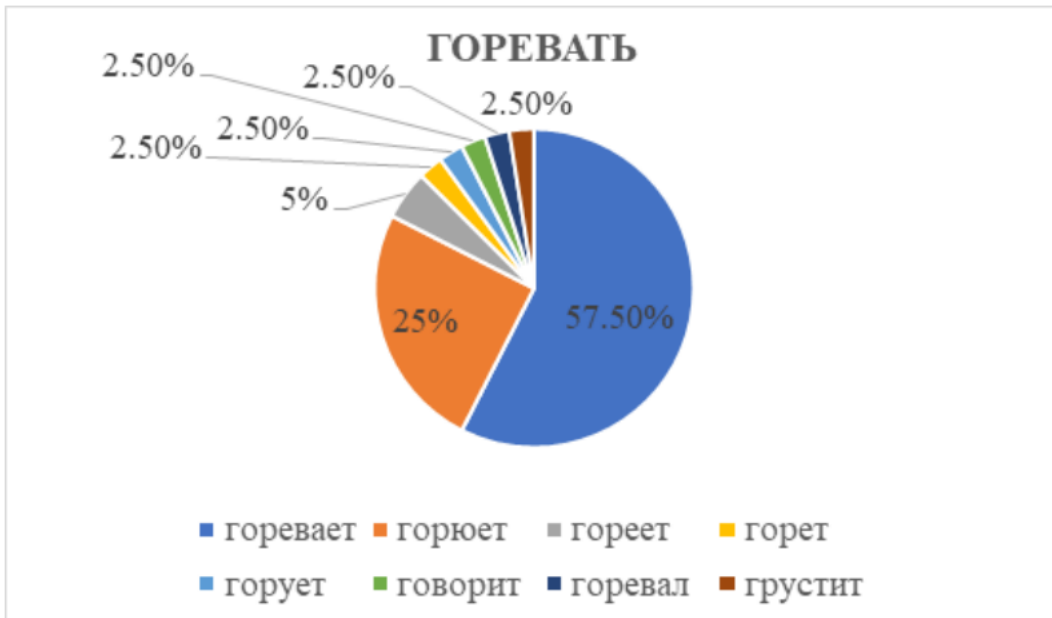
■ ВИСИТ ■ висет, висёт ■ висеет ■ весит ■ виселись  
■ виселит ■ висят ■ висеют ■ висют ■ висели

### ЖДАТЬ

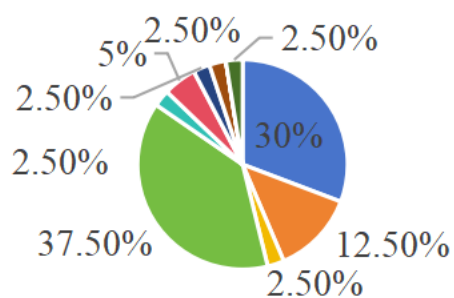


■ ждёт, ждет ■ ждает ■ ждать ■ ждал



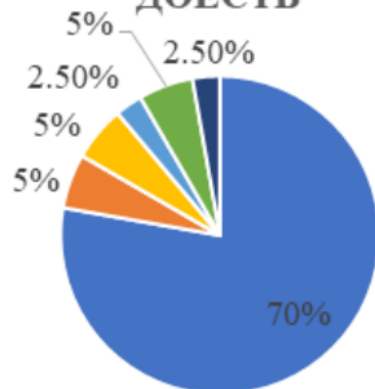


### ЗАЙТИ



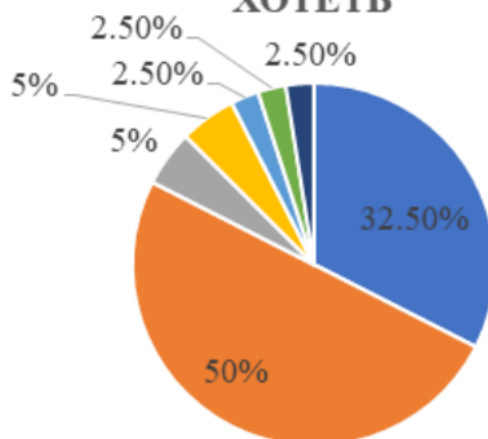
- заидёт,заидет
- заедет
- займет
- зайдёт,зайдет
- зайду
- заходит
- зашёл
- зайти
- зашёт
- будет заходить

### ДОЕСТЬ



- доест
- доет
- доедет
- доедит
- ест
- доедает
- свой
- будет есть

### ХОТЕТЬ



- хотели
- хотят
- хочет
- ходят
- хочут
- поинтут
- хочят

