

**S. Montrul. The acquisition of heritage languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 382 p. ISBN 978-1-107-00724-6\*.

**Анастасия Сергеевна Выренкова<sup>@</sup>,  
Екатерина Владимировна Рахилина**

**Anastasia S. Vyrenkova<sup>@</sup>,  
Ekaterina V. Rakhilina**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», Москва, Российская  
Федерация; <sup>@</sup>avyrenkova@hse.ru

National Research Institute Higher School of Eco-  
nomics, Moscow, Russian Federation;  
<sup>@</sup>avyrenkova@hse.ru

Книга известного американского лингвиста Сильвины Монтрул посвящена так называемым эритажным (от англ. *heritage*), или унаследованным, языкам<sup>1</sup>.

В специальной литературе термин «эритажный» употребляется в широком и узком смысле [Polinsky, Kagan 2007; Rothman 2007]. Широкое определение подразумевает исключительно культурную/семейную привязанность человека к своему языку [Horneberger, Wang 2008]. Согласно узкому определению, эритажным называется язык тех носителей, которые выросли в семьях, где помимо основного языка страны проживания используется и другой язык, и которые в той или иной степени являются билингвами [Valdés 2000]. Узкое определение более интересно с лингвистической точки зрения, и с ним непосредственно связана проблема существования нестандартного языка и его соотношения со стандартом.

В последнее время исследования в области эритажных языков и эритажных говорящих (ЭГ, *heritage speaker*) приобрели значительную популярность среди лингвистов и сформировали отдельное направление в рамках общей лингвистической теории. Первоначально интерес к ним проявили педагоги. ЭГ часто изъявляют желание изучать язык своей исторической родины, но их обучение почти всегда требует особого подхода: с педагогической точки зрения сосуществование в одном и том же классе обычных студентов-инофонов и эритажных говорящих создает ощутимые проблемы. Позже необычное языковое поведение ЭГ привлекло внимание лингвистов-теоретиков, осознавших, что эритажные говорящие могут стать источником знаний о принципах функционирования человеческого языка (в том числе и стандартного), ничуть не в меньшей степени, чем долгое время принимавшиеся за носителей эталонного лингвистического знания «идеальные» монолингвы (см. подробнее [Scontras et al. 2015]).

Сама Сильвина Монтрул много занималась испанскими ЭГ, живущими в Америке, но в целом сфера ее интересов в этой области гораздо шире. Это и исследования, посвященные конкретным эритажным языкам, сравнению языковой компетенции и языкового поведения их носителей [Montrul, Potowsky 2007; Montrul et al. 2012], и работы о более общих вопросах, таких как близость ЭГ к «обычным» носителям или изучающим второй иностранный язык [Montrul 2005; 2010; 2012], сравнение процессов усвоения эритажного,

\* Данная работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-18-02071 «Пограничный русский: оценка сложности восприятия русского текста в теоретическом, экспериментальном и статистическом аспектах».

<sup>1</sup> Перевод терминов «heritage language» и «heritage speakers» на русский язык проблематичен. Дело в том, что слова *наследство*, *наследник*, *наследный*, *унаследованный* имеют в русском языке устойчивые коннотации и отсылают к идее обладания материальными объектами. В случае, когда речь идет о нематериальных сущностях, используется слово *наследие*, от которого, однако, невозможно образовать негромоздкие производные. Предлагавшийся термин «семейный язык» [Niznik 2005] кажется недостаточно точным, так как акцентирует внимание на регистровом аспекте. Поэтому в русскоязычной специальной литературе хорошо прижился лаконичный франкофонный вариант термина — «эритажный».

родного и иностранного языков [Montrul et al. 2008; Montrul, Foote 2014]. Все эти вопросы формируют содержание книги, которая состоит из девяти частей.

**Глава 1** — вводная. Автор начинает книгу с обсуждения процесса усвоения языка в целом и через понятие билингвизма подходит к феномену эритажного языка и актуальности его изучения. Сопоставляя усвоение эритажного языка с другими видами как естественного, так и искусственного (так называют специалисты обучение иностранному языку) двуязычного/многоязычного развития, автор специально отмечает перспективность исследования эритажных языков в силу возможности применять разные лингвистические методы и использовать междисциплинарные подходы. Поэтому рецензируемая книга, по мнению самого автора, предназначена и для педагогов, и для экспертов в области языковой политики, а кроме того, является обобщением научных результатов последних десятилетий, ориентированным на лингвистов-исследователей.

**Глава 2** рассматривает существующие употребления термина «heritage speaker» — «эритажный говорящий». Монтрул отмечает, что термин «эритажный» впервые стал употребляться в США в отношении языковых меньшинств и их языков (minority languages) [Cummins 2005], и перечисляет три основные категории языков, которые под ним понимаются:

- 1) малые языки (баскский в Испании и Франции, ирландский в Ирландии, фризский в Нидерландах и Германии),
- 2) языки аборигенов (aboriginal languages), такие как язык навахо в США или дирбал в Австралии,
- 3) язык эмигрантского сообщества (например, испанский или корейский в США).

Сосредотачиваясь на последней группе, Монтрул предлагает свое определение эритажного носителя: «ранний билингв, говорящий на малом языке/языке миграционного меньшинства» (с. 17)<sup>2</sup>. Она подчеркивает, что такое определение учитывает, прежде всего, аспект развития языковой компетенции, а не, например, культурную привязанность говорящего к национальному языку [Fishman 2001; Horneberger, Wang 2008], и тут же отмечает педагогически ориентированное противопоставление между эритажными носителями (heritage language speakers) и изучающими эритажный язык (heritage language (re-)learners) [Benmamoun et al. 2013]. Первые говорят на нем с детства, пусть не в полном объеме его используя; вторые — возвращаются к нему на школьной или студенческой скамье. Это важное противопоставление согласуется с определением, данным Монтрул: изучающие эритажный язык (а не эритажные носители) могут изначально им не владеть, и тогда они практически ничем не отличаются от обычных студентов, осваивающих второй иностранный.

Оставшаяся часть главы 2 посвящена обзору последних данных о сообществах, говорящих на языке страны эмиграции (в основном это данные, отражающие ситуацию в США, Великобритании и европейских странах), а также отдельным примерам, которые создают развернутую типологию языковых портретов ЭГ. Эту типологию составляют иммигранты и дети иммигрантов; носители языков исторических меньшинств и языков коренного населения; усыновленные иностранцами дети или «возвращенцы» — люди, эмигрировавшие в другую страну и через некоторое время вернувшиеся обратно на родину. Представители всех этих категорий билингвов сохраняют языковую компетенцию в недоминантном языке и, таким образом, представляют непосредственно лингвистический интерес.

**Глава 3** посвящена языковым особенностям ЭГ, в том числе лингвоспецифичным. Подробно рассматриваются словарный запас, именная и глагольная морфология, синтаксис, а также семантико-синтаксический и дискурсивно-синтаксический интерфейсы.

Прежде чем перейти к детальному описанию эритажной грамматики, автор посвящает целый раздел разграничению двух понятий — языкового доминирования и уровня владения языком (language proficiency). Языковая компетенция мультилингва может быть устроена так, что он использует один язык чаще и успешнее другого (доминирование, language

<sup>2</sup> Перевод здесь и далее наш.

dominance). ЭГ усваивают недоминантный язык в детстве, но в зависимости от разных социолингвистических условий степень необходимости и объем его использования значительно разнятся, поэтому языковые компетенции ЭГ даже в рамках одного эритажного языка значительно различаются. Кроме того, эритажный язык обычно усваивается ЭГ на слух, многие из них не посещают языковые курсы, редко читают на этом языке и практически никогда не пишут. Отсюда существенные уровневые расхождения между восприятием на слух, устной речью, чтением и письмом. В целом картина настолько сложна, что, например, в [Polinsky, Kagan 2007] было предложено сопоставлять близость к стандартному родному языку у разных ЭГ с континуумом, принятым для креольских языков и организованным по близости к языку-лексификатору.

Соответственно, бóльшая часть обсуждаемых автором системных закономерностей грамматики эритажных языков имеет градуальный характер: это процесс постепенной языковой утраты и реструктуризации — в сторону упрощения. Так, одно из описанных в книге исследований [Gal 1989] направлено на изучение доступности некоторых словообразовательных моделей в речи венгерских ЭГ, проживающих в Австрии.

В рамках данной работы были рассмотрены три группы говорящих — иммигранты первого поколения (группа А), их дети (группа В) и внуки (группа С). В каждой группе были собраны образцы устной речи, на основе которых подсчитывался индекс TTR (type-token ratio) для глаголов. Интерес представляли пять деривационных моделей: с отыменным и деадъективным каузативным суффиксом *-it* (*rövid* ‘короткий’/ *rövidit* ‘укорачивать’), с отглагольным каузативным суффиксом *-it* (*fordul* ‘поворачиваться’/ *fordit* ‘поворачивать’), с отглагольным каузативным суффиксом *-tet/-tat* (*ír* ‘писать’/ *irat* ‘велеть писать’), с превербом и глаголом (*fel* ‘вверх’ + *áll* ‘стоять’ — ‘встать’) и с глагольным десемантизированным суффиксом *-ol* (*vásár* ‘рынок’/ *vásárol* ‘ходить за покупками’). Как показали результаты, в целом репертуар деривационных моделей в речи группы С существенно сократился. Уязвимыми оказались все три каузативные модели: они практически не употреблялись иммигрантами третьего поколения. При этом ЭГ продемонстрировали частотное использование моделей последних двух типов с размытой семантикой<sup>3</sup>.

В области синтаксиса, как пишет Монтрул, многими исследователями показано, что ЭГ, вне зависимости от языкового происхождения и доминантного языка, при интерпретации отношений между членами предложения больше опираются на дефолтный линейный порядок слов их недоминантного языка, чем на грамматические показатели. Так, испанские и русские ЭГ, например, легче порождают и лучше понимают предложения с порядком SVO, в то время как корейские ЭГ предпочитают порядок SOV. При выполнении более сложных заданий на интерпретацию предложений с измененным порядком слов, но сохраненными грамматическими показателями согласования ЭГ зачастую теряют возможность правильно определить субъект и объект. Данные, полученные от корейских ЭГ, позволяют также говорить об упрощении системы анафорических функций рефлексивов при нелокальных (long-distance) antecedентах.

Уровень, который наименее подвержен изменениям, — фонетико-фонологический. Особенно это видно при сравнении ЭГ с изучающими иностранный язык (см. ниже).

Основной вывод, к которому приходит автор после обобщения большого количества исследований подобного рода, состоит в том, что стратегии реструктуризации эритажного языка не являются случайными, а устроены по определенным моделям, зачастую общим для

<sup>3</sup> Об упрощении грамматической системы свидетельствует и исследование рода в речи русских ЭГ с доминантным американским английским, проведенное М. С. Полинской [Polinsky 2008]. Оказалось, что успешность при выполнении заданий на согласование прилагательных с существительными разных родов напрямую коррелирует с уровнем владения эритажным языком, и в случаях, когда респонденты демонстрируют низкую языковую компетенцию, можно говорить о реструктуризации родовой системы из трехчастной в двухчастную, сохраняющую грамматические признаки только мужского и женского рода.

разных ЭГ. Многие структурные особенности, демонстрируемые ЭГ, тесно связаны с процессом естественного усвоения языка, в особенности в ситуации билингвизма.

Характеру этой связи посвящена **глава 4**, в которой автор представляет типологию стандартных схем усвоения двух языков. Монтрул описывает формирование идеализированного (одновременного) билингва и идеализированного монолингва, изучающего иностранный язык в стране, где доминантный язык совпадает с его родным языком. В первом случае степень владения двумя языками сопоставима и окончательно формируется к 16-17 годам, во втором случае знание родного языка на протяжении всего периода языкового развития превалирует над знанием иностранного.

В этой главе описана стандартная схема языкового развития ЭГ (одновременного или раннего последовательного билингва): до наступления школьного возраста (в США, например, это 4 года) он развивается как сбалансированный билингв, после чего основным языком страны эмиграции начинает доминировать над эритажным. Важнейшими факторами, сложным образом влияющими на этот процесс, являются характер и количество языковой информации, воспринимаемой говорящим в ходе освоения языка; возраст, в котором говорящий начал усваивать родной и доминантный языки; социополитический статус этих языков; отношение к ним со стороны самого говорящего; обучение на том или ином языке. К исследованию этих факторов автор обращается в седьмой и восьмой главах.

В **главе 5** изучение развития языковой компетенции ЭГ ставится в контекст базовых научных подходов, которые исследуют усвоение первого и второго языка, основанных на идее универсальной грамматики о врожденности языка (нативистских) или когнитивных идеях о влиянии употребления на формирование речи (эмерджентистских<sup>4</sup>), а также социолингвистических.

Монтрул не склоняется ни к одному из них. Она перечисляет характерные непосредственно для ЭГ проблемы: а) имплицитные знания ЭГ о родном языке и их выводимость из инпута, б) предсказуемость последовательности усвоения тех или иных языковых явлений, в) типы категорий, легче поддающихся овладению, г) характер влияния доминантного языка на эритажный — и приходит к выводу, что в создании специальной теории для их изучения нет необходимости.

**Глава 6** целиком посвящена методологии исследования ЭГ и начинается с обсуждения факторов, которые необходимо учитывать при проведении таких исследований.

Об одном из них мы уже говорили — это стандарт, с которым сравнивают лингвистическую систему конкретных ЭГ, «базовый» язык (baseline language). По мнению Монтрул, определить такой стандарт проще и эффективнее всего можно в лонгитюдных исследованиях, когда есть возможность проследить все изменения языкового портрета говорящего начиная с рождения. Такая возможность есть не всегда, и в качестве альтернативы проводятся одновременные исследования разных групп говорящих и полученные результаты сравниваются с речевыми особенностями контрольной группы, состоящей из монолингвов. Важно, чтобы выбранные для контрольной группы респонденты говорили на той же разновидности языка, что и старшие родственники эритажных испытуемых. Кроме того, автор книги обращает внимание на социолингвистические переменные, такие как пол, возраст на момент тестирования, возраст миграции, место рождения, образование и профессия.

Несколько большую методологическую сложность представляет собой определение уровня владения языком. «Уровень» необходим, прежде всего, преподавателям иностранных языков, и шкалы, которыми пользуются и при описании ЭГ, в основном разработаны специалистами-педагогами. Однако есть и новые, лингвистические методики. Так, в уже упомянутом исследовании родовой системы русскоговорящих эритажных носителей [Polinsky 2008] в качестве одной из мер для степени владения русским языком использовался подсчет слов, произнесенных в единицу времени при порождении устной речи: в отрывках,

<sup>4</sup> От англ. *emergentist* 'изучающий структуры, возникающие в процессе усвоения'.

произнесенных с более высокой скоростью, показатели среднего рода присутствовали, с меньшей — практически нет.

Показателем уровня владения языком может стать объем словаря. Причем помимо стандартных критериев для его измерения у изучающих иностранный язык в книге упомянут перевод испытуемыми стословного списка Сводеша [Polinsky 2006; O'Grady et al. 2009], а также методики, основанные на предъявлении визуальных стимулов (тест Пибоди [Dunn, Dunn 2007] для оценки пассивного словаря или рассказы про лягушку [Berman, Slobin 1994] — серия картинок, которая позволяет получить связный нарратив).

В качестве привычных лингвистических инструментов для определения уровня владения языком упоминаются фиксация движения глаз (eye-tracking), задания на оценку грамматичности и интерпретацию, тесты на понимание и порождение речи.

Таким образом, с точки зрения методологии автор книги, следуя существующей практике, сосредотачивается на экспериментальных методах, лишь раз упоминая о том, что исследование образцов свободной речи, в частности собранных в специальных лингвистических корпусах, также способно дать интересные научные результаты качественного и количественного характера. Мы надеемся, что с развитием этих ресурсов они станут существенным дополнением к исследовательским экспериментам.

Показав в пятой и шестой главах основные подходы и методы, релевантные для изучения ЭГ, Монтрул обращается в **главе 7** к сложному вопросу о том, к какой группе носителей ближе ЭГ — обычным монолингвам или людям, изучающим иностранный язык.

Формально ЭГ являются носителями родного языка, так как начинают усваивать его с рождения. Этому, как отмечает автор, есть и другие, собственно лингвистические подтверждения: несмотря на ограниченность инпута, некоторые языковые явления осваиваются ЭГ значительно успешнее других. В их числе, например, сфера действия кванторов или категория определенности. В книге цитируется работа [Kupisch et al. 2017], в которой трем группам респондентов — 15 носителям немецкого языка, 17 носителям турецкого языка и 21 носителю эритажного турецкого, проживающим в Германии, — предлагалось оценить грамматичность экзистенциальных предложений с определенными и неопределенными именными группами. И в немецком, и в турецком релевантна категория определенности, однако выражается она по-разному: в немецком есть и определенный, и неопределенный артикли, тогда как в турецком — только неопределенный, а определенность выражается с помощью порядка слов, падежных форм, просодически или с помощью кванторов. Кроме того, в немецком, в отличие от турецкого, определенные именные группы не допускаются ни в утвердительных, ни в отрицательных экзистенциальных контекстах. Вопреки ожиданиям, ЭГ продемонстрировали высокую точность в определении правильности предложенных в эксперименте предложений, что говорит о глубоком освоении этой категории и ее устойчивости даже в условиях утраты эритажного турецкого языка под влиянием доминантного немецкого.

Различия между носителями языка и ЭГ Монтрул иллюстрирует с помощью двух понятий: утраты языка (language attrition) и неполного усвоения (incomplete acquisition).

Цитируя собственную работу [Montrul 2011], она описывает языковой портрет Алисии — 34-летней ЭГ из Гватемалы, которую в возрасте девяти лет удочерила американская семья. С 9 до 14 лет Алисия никак не использовала родной испанский язык, а с 15 лет снова обратилась к нему и даже, будучи студенткой колледжа, специально его учила. Целью исследования было сравнение языковой компетенции Алисии и 9-летнего носителя-монолингва. Оказалось, что при порождении речи Алисия испытывала существенные трудности как в лексике, так и в грамматике (дифференциальное маркирование объекта, глагольная морфология). На основе данных, подтверждающих, что соответствующие категории в возрасте девяти лет уже усвоены испанскими детьми, Монтрул делает вывод о существенном влиянии аттриции языка на компетенцию Алисии в возрастном промежутке между 9 и 14 годами.

Свидетельства неполного усвоения языковых явлений получить труднее. В книге приводятся результаты одного лонгитюдного исследования [Silva-Corvalán 2014] двух

испаноговорящих детей-билингвов разных возрастов, проживающих в США. До трех лет у обоих детей доля испанского языка в общем инпуте составляла примерно 30%. С трех лет эта доля резко сократилась, особенно в общении с младшим ребенком. Наблюдения проводились почти до момента достижения каждым из детей шестилетнего возраста (5;11). Оказалось, что старший брат лучше освоил и лексику, и грамматику, и прагматику родного языка, что косвенно доказывает неполное усвоение языка младшим. Однако, как справедливо замечает автор, провести четкую границу между аттрицией и неполным усвоением очень трудно.

В **главе 8** ЭГ сравниваются с изучающими иностранный язык. При сопоставлении важно учесть существенную разницу в условиях, в которых усваиваются эритажный и второй язык: ранний vs. поздний (обычно старше 5-11 лет для монолингвов) возраст погружения в языковую среду; естественный способ усвоения vs. изучение правил; канал, через который осуществляется процесс усвоения, — преимущественно слуховой для ЭГ и преимущественно визуальный/письменный для обычных студентов. Экспериментальный метод, в рамках которого работает сама Монтрул и который лежит в основе большинства работ, описанных в книге, позволяет установить, что область, где ЭГ демонстрируют наиболее значимое превосходство над изучающими второй язык, — это фонетико-фонологический уровень, усвоение которого происходит в самом раннем возрасте [Au et al. 2002; Gor 2014].

В области грамматики результаты, полученные при сравнении ЭГ с монолингвами, изучающими второй иностранный язык, менее однозначны. При сопоставимых уровнях владения языком и те и другие носители обнаруживают разного рода отклонения от грамматики одноязычных носителей базового языка. Можно с уверенностью говорить только о том, что изучающие иностранный язык монолингвы значительно увереннее, а часто и лучше выполняют экспериментальные задания, если их снабдить инструкциями, содержащими учебные правила и метаязыковую информацию (см., например, [Montrul et al. 2008; Bowles 2011]). ЭГ, не изучавшие свой родной язык в классе, обрабатывают такую информацию с гораздо большим трудом.

Завершает книгу небольшая **глава 9**, посвященная значению исследований эритажных языков для смежных областей: лингвистической теории, педагогики и языковой политики.

Монография Сильвины Монтрул производит впечатление цельной фундаментальной работы. Помимо обзора существующих подходов, методов и исследований, она содержит и результаты, полученные непосредственно самим автором в ходе множества проведенных экспериментов, и вписывает эти результаты в более широкий научный контекст.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Au et al. 2002 — Au T. K., Knightly L., Jun S.-A., Oh J. Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*. 2002. Vol. 13. No. 3. Pp. 238—243.
- Benmamoun et al. 2013 — Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M. Defining an “ideal” heritage speaker: Theoretical and methodological challenges. *Theoretical Linguistics*. 2013. Vol. 39. No. 3—4. Pp. 259—294.
- Berman, Slobin 1994 — Berman R., Slobin D. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Bowles 2011 — Bowles M. Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute? *Studies in Second Language Acquisition*. 2011. Vol. 33. No. 2. Pp. 247—271.
- Cummins 2005 — Cummins J. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. No. 4. Pp. 585—592.
- Dunn, Dunn 2007 — Dunn L., Dunn D. *Peabody picture vocabulary test*. 4<sup>th</sup> ed. Minneapolis (MN): Pearson, 2007.
- Fishman 2001 — Fishman J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Peyton J. K., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.). Washington (DC): Center for Applied Linguistics, 2001. Pp. 81—98.

- Gal 1989 — Gal S. Lexical innovation and loss: The use and value of restricted Hungarian. *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*. Dorian N. (ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989. Pp. 313—334.
- Gor 2014 — Gor K. Raspberry, not a car: Context predictability and a phonological advantage in early and late learners' processing of speech in noise. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Pp. 1—15.
- Horneberger, Wang 2008 — Horneberger N., Wang S. Who are our heritage learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. *Heritage language education: A new field emerging*. Brinton D., Kagan O., Bauckus S. (eds.). New York: Routledge, 2008. Pp. 3—38.
- Kupisch et al. 2017 — Kupisch T., Belikova A., Özçelik Ö., Stangen I., White L. On complete acquisition in heritage speakers: The definiteness effect in German-Turkish bilinguals. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2017. Vol. 3. Pp. 150—179.
- Montrul 2005 — Montrul S. Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities. *Second Language Research*. 2005. Vol. 21. No. 3. Pp. 199—249.
- Montrul 2010 — Montrul S. How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*. 2010. Vol. 31. No. 1. Pp. 167—207.
- Montrul 2011 — Montrul S. First language retention and attrition in an adult Guatemalan adoptee. *Language, Interaction and Acquisition*. 2011. Vol. 2. No. 2. Pp. 276—311.
- Montrul 2012 — Montrul S. Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*. 2012. Vol. 12. Pp. 1—29.
- Montrul, Foote 2014 — Montrul S., Foote R. Age of acquisition interactions in bilingual lexical access: A study of the weaker language in L2 learners and heritage speakers. *The International Journal of Bilingualism*. 2014. Vol. 18. No. 3. Pp. 274—303.
- Montrul, Potowsky 2007 — Montrul S., Potowsky K. Command of gender agreement in school-age Spanish bilingual children. *The International Journal of Bilingualism*. 2007. Vol. 11. No. 3. Pp. 301—328.
- Montrul et al. 2008 — Montrul S., Foote R., Perpiñan S. Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*. 2008. Vol. 58. No. 3. Pp. 503—553.
- Montrul et al. 2012 — Montrul S., Bhatt R., Bhatia A. Erosion of case and agreement in Hindi heritage speakers. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2012. Vol. 2. No. 2. Pp. 141—176.
- Niznik 2005 — Niznik M. Acculturation of Russian adolescents in Israel. Cohen J., McAlister K. T., Rolstad K., MacSwan J. (eds.). *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. Somerville (MA): Cascadilla Press, 2004. Pp. 1703—1721.
- O'Grady et al. 2009 — O'Grady W., Lee M., Kwak H. Emergentism and second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. Ritchie W., Bhatia T. K. (eds.). Bingley: Emerald Press, 2009. Pp. 68—88.
- Polinsky 2006 — Polinsky M. Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*. 2006. Vol. 14. Pp. 191—262.
- Polinsky 2008 — Polinsky M. Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal*. 2008. Vol. 6. No. 1. Pp. 40—71.
- Polinsky, Kagan 2007 — Polinsky M., Kagan O. Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*. 2007. Vol. 1. No. 5. Pp. 368—395.
- Rothman 2007 — Rothman J. Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *The International Journal of Bilingualism*. 2007. Vol. 11. No. 4. Pp. 359—389.
- Scontras et al. 2015 — Scontras G., Fuchs Z., Polinsky M. Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Article 1545. Available at: 10.3389/fpsyg.2015.01545.
- Silva-Corvalán 2014 — Silva-Corvalán C. *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2014.
- Valdés 2000 — Valdés G. Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21<sup>st</sup> century*. Kagan O., Rifkin B. (eds.). Bloomington (IN): Slavica, 2000. Pp. 375—403.