



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149

EDN: QTISXN

Научная статья

## Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго

С.Н. Цейтлин<sup>1</sup>, Т.А. Круглякова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,  
Российская Федерация

 t.kruglyakova@spbu.ru

**Аннотация.** Актуальная задача создания инновационных технологий преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного, учитывающих возраст обучающихся, их когнитивные способности и особенности первого языка, требует проведения фундаментального психолингвистического изучения процессов, сопровождающих становление языковых механизмов детей и взрослых. Цель исследования – уточнение представлений об овладении русской падежной грамматикой в различных условиях освоения языка. В качестве основного выбран метод сопоставительного анализа процессов овладения русской падежной грамматикой в ситуации одноязычия, симультанного детского двуязычия, изучения русского языка как иностранного во время обучения в вузе и освоения русского языка иноязычным ребенком в ходе естественной коммуникации. Материал получен в ходе лонгитюдного наблюдения за речью учеников младших классов школ Санкт-Петербурга – носителей тюркских и кавказских языков. Дана классификация ошибок выбора и ошибок конструирования падежных форм. Описаны пути доступа к ментальному лексикону и механизмы становления процедурных правил пользования грамматикой. Выявлены стратегии морфологической редукции и сверхгенерализации, позволяющие индивиду конструировать собственную падежную систему на ранних стадиях. Сделан вывод о дисбалансе между когнитивным и коммуникативным развитием ребенка-инофона и уровнем владения языком, который приводит к характерному для успешного естественного билингва построению развернутого, но грамматически не оформленного высказывания. В то время как русскоязычный ребенок прибегает к извлечению из памяти готовых предложно-падежных конструкций, ребенок-инофон самостоятельно конструирует предложно-падежные формы, соотнося предлог с базовой формой существительного. Дальнейшие перспективы видятся в выработке единого инструментария, позволяющего исследовать становление грамматических механизмов, в расширении эмпирической базы. Полученные сведения о речевом онтогенезе должны учитываться при построении научно обоснованных методик преподавания русского языка как неродного и иностранного.

**Ключевые слова:** билингвизм, инновация, интерференция, словоформа, предложно-падежная форма, сверхгенерализация, морфологическая редукция

© Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

**История статьи:** поступила в редакцию 09.04.2023; принята к печати 12.09.2023.

**Для цитирования:** *Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А.* Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго // *Русистика*. 2024. Т. 22. № 1. С. 135–149. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149>

## Введение

В последнее время активно обсуждается вопрос о специфике освоения и, соответственно, методах преподавания русского языка детям и взрослым в разных ситуациях. Лингвисты ведут дискуссии о приемлемости использования терминов и границах таких понятий, как первый, второй, родной, неродной, материнский, иностранный, херитажный язык (отличный от языка окружения язык, освоенный в кругу семьи в ситуации миграции); билингвы, инофоны; освоение, усвоение языка, обучение языку и т. д. (см., например: Залевская, Медведева 2002: 7–10; Кудрявцева, Громова, 2013; Московкин, 2019; Низник, 2019; Хамраева, 2018 и др.). Методисты разрабатывают специальные линейки учебников для каждой ситуации, однако специфика протекания речевой деятельности в различных условиях исследована недостаточно. При наличии исследований, посвященных освоению падежной системы русского языка детьми-монолингвами (Воейкова, 2015; Гвоздев, 2007; Ионова, 2007), детьми-билингвами (Протасова и др., 2017; Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016; Ringblom, 2014) и взрослыми иностранцами (Cherepovskaia et al., 2021; Kempe, Brooks, 2008; Portin et al., 2008), сопоставление представленных данных предпринимается крайне редко (Ван, 2022; Schwartz, Minkov, 2014).

Мы исходим из убеждения, что в речевой деятельности вырабатываются и используются процедурные правила, регламентирующие выбор языковой единицы, основанный на знании ее семантических и структурных функций, а в случае ее отсутствия – самостоятельное конструирование. Естественный путь в язык начинается со спонтанного анализа речевого инпута, в результате которого формируется ментальный лексикон и ментальная грамматика. При этом с декларативными правилами ребенок знакомится гораздо позже, и именно на их осмысление направлены уроки родного языка в школе. Перед взрослым, осваивающим язык в ситуации направленного обучения, напротив, стоит задача автоматизировать навык использования декларативных правил. Разумеется, часть информации тоже осваивается имплицитно; преобладание стратегии «сверху вниз» или «снизу вверх» зависит и от методики преподавания, и от психологических особенностей индивида, но невозможно переоценить роль сознательного в изучении языка взрослым.

В детстве когнитивное, коммуникативное и языковое развитие происходит параллельно. Формирование сознания влечет усложнение коммуникативных намерений, что в свою очередь, как писал Д. Слобин, приводит к «появлению новых средств, позволяющих распознавать выражение этих намерений в речи» (Слобин, 1984: 159). Взрослый, напротив, уже знает способы выражения значений в родном языке, а потребность формулировать мысли на новом существенно опережает его возможности.

Ребенок, осваивающий русский язык как неродной в русскоязычном окружении, получает из речевого инпута процедурные правила, но при этом его инпут беднее, чем у монолингва, а когнитивные способности и коммуникативные потребности, как правило, опережают языковые возможности. Мы предположили, что при освоении языка ребенком-инофоном возникают трудности, которые испытывают русскоязычные дети и взрослые иностранцы.

Анализ затруднений, которые испытывают при освоении русского падежа носители и неносители языка разного возраста, может способствовать формированию представлений об общих и специфических чертах процессов овладения языком, а следовательно, расширению потенциала методических средств в арсенале преподавателей.

**Цель исследования** – уточнение представлений об овладении русской падежной грамматикой в различных условиях освоения языка. Основным предметом является речь детей, осваивающих русский язык как неродной.

### **Методы и материалы**

На первом этапе предпринят краткий обзор исследований освоения падежа русскоязычными детьми и взрослыми носителями разных языков. В мировой науке исследования в области First Language Acquisition и Second Language Acquisition дополняют друг друга, но в отечественной лингвистике процессы освоения русского языка как родного исследуются онтолингвистами, как иностранного – специалистами в области русского языка как иностранного (РКИ), и часто достижения тех и других остаются неизвестными представителям смежных областей, поэтому использование сравнительно-аналитического метода представляется крайне актуальным.

В дальнейшем мы опирались на данные, полученные лонгитюдным методом, то есть методом включенного длительного наблюдения за русской речью иноязычных детей в естественных условиях. Наблюдение за стратегиями выбора и конструирования падежных и предложно-падежных словоформ (СФ, ППСФ) в речи четырех носителей азербайджанского языка 4–6 лет проводилось С.Н. Цейтлин. Наблюдения проходили в ситуации непринужденного общения ребенка и экспериментатора, записи велись от руки, а затем подвергались систематизации и анализу (проанализировано 100 инноваций).

Также использованы выполненные Г.С. Рогожкиной записи речи 33 младшеклассников школы № 624 Санкт-Петербурга, носителей тюркских и кавказских языков. Наблюдения проводились во время дополнительных занятий по русскому языку и включали в себя как фиксацию естественной речи, так и ответы учеников на специально разработанные учителем вопросы. Записи велись от руки и содержат около 150 инноваций в области существительных. Материалы хранятся в Фонде данных детской речи (РГПУ им. А.И. Герцена, ИЛИ РАН).

Мы сознательно избегали применения экспериментального метода, потому в работе не приводятся привычные для современных исследований количественные данные. Убеждены, что в ситуации эксперимента дети опира-

ются на иные, чем в естественных условиях, механизмы речевой деятельности, и потому экспериментальные данные, представленные в научной литературе, нуждаются в дополнительной проверке при помощи иных, «экологически чистых» методов.

## Результаты

Сопоставление данных об освоении русской падежной системы русскими детьми-монолингвами, детьми-билингвами, осваивающими русский как второй родной, и взрослыми иностранцами с результатами анализа наблюдений за речью детей, овладевающих русским как неродным в ситуации естественной коммуникации, позволило сформулировать результаты исследования.

1. Дети и взрослые, осваивая язык в естественных и искусственных условиях, самостоятельно конструируют его грамматику, совершая ошибки, обусловленные спецификой строения категории падежа.

2. На начальных этапах иноязычные дети и взрослые прибегают к морфологической редукции, игнорируя некоторые синтаксические конструкции, устраняя семантические и формальные различия между единицами языка.

3. Процедурные правила вырабатываются на основе категоризации представлений о СФ и ППСФ. При восприятии речи внимание слушающего сосредоточено на постижении смысла, и усвоение пакета лексических и морфологических значений проходит в фоновом режиме.

4. Русскоязычный ребенок совершает ошибки выбора реже, чем иноязычные дети и взрослые. Эти ошибки легче поддаются логическому объяснению и быстрее исчезают.

5. Языковое, когнитивное и коммуникативное развитие моноязычного ребенка гармонично, его инпут комфортно организован. Развитие синтаксиса и морфологии взаимосвязано и происходит постепенно. У детей, осваивающих русский как неродной, наблюдается дисбаланс между когнитивным и коммуникативным развитием, с одной стороны, и уровнем владения языком, с другой. Готовность строить многокомпонентное высказывание может существенно опережать возможности грамматического варьирования.

6. При освоении языка человек движется от использования замороженных ППСФ к их разделению и осознанию моделей, а затем к блоковому хранению и извлечению из памяти в процессе речевой деятельности.

7. При отсутствии необходимой СФ или затрудненном доступе к ментальному лексикону происходит ее конструирование. Ошибки конструирования объясняются сложностью русской морфологии. При использовании языка, изученного в учебной ситуации, человек склонен извлекать из памяти готовые СФ; при естественном пути в язык конструирование СФ более частотно.

8. Носитель языка обычно извлекает из памяти готовый каркас синтаксемы, состоящий из предлога и соответствующей флексии; неносители конструируют ППСФ.

9. Факт совпадения ошибок при освоении русского языка носителями типологически разных языков говорит о том, что их причина связана с фактом вторичности осваиваемой языковой системы, а не с давлением родного языка.

## Обсуждение

Специфика овладения падежом определяется планом содержания и планом выражения этой категории. В плане содержания необходимо освоить семантический потенциал каждой из падежных граммем, который увеличивается при сочетании СФ с предлогами. Выбор граммемы бывает продиктован не только семантической функцией, но и лексическими требованиями: некоторые глаголы и предлоги употребляются с определенными СФ. Осложняет выбор грамматическая омонимия и омофония. Так, при восприятии финали [u] слушающий вынужден учитывать арсенал значений им., род., вин. пад. (орфографическая флексия -и), дат. и предл. пад. (орфографическая флексия -е).

СФ и ППСФ могут извлекаться из ментального лексикона в готовом виде, степень их закрепленности в памяти напрямую зависит от частотности лексем и аллолексов, от продуктивности и регулярности словоизменительных моделей. Овладение планом выражения предполагает способность конструировать СФ, если нужные единицы отсутствуют или доступ к ним затруднен. Наличие трех вариантов склонения в мягкой и твердой разновидностях, безударность флексий, осложняющая отнесение существительного к определенному типу, вариантные формы образования род., им. пад. ед. и мн. ч.; предл., род. пад. ед. ч. существительных муж. р., наличие морфонологических изменений в основе могут служить препятствием для верного образования СФ.

Представим данные, характеризующие освоение формы и содержания категории падежа в различных ситуациях овладения русским языком.

**Освоение падежной грамматики русскоязычным ребенком.** Начиная с публикации первых дневников речевого развития исследователи обсуждали способы образования форм и порядок их появления в речи (Гвоздев, 2007: 393). Отмечалось, что изначально существительные представлены в им. пад., первое противопоставление им./вин. пад. позволяет ребенку по-разному маркировать субъект и объект. Дальнейшая последовательность может быть различной, но, как отмечает М.Д. Воейкова, формы косвенных падежей, включая вин. пад., появляются почти одновременно (Воейкова, 2015: 144). Н.И. Лепская считала, что, несмотря на многочисленные попытки, установление порядка появления падежей не имеет научной ценности: маленькие дети осваивают значения раньше, чем способы их выражения, или прибегают к собственным грамматическим способам таким, как порядок слов (Лепская, 1997: 64–67). К сходным выводам приходят и другие исследователи (Babyonyshev, 1993; Мурашова, 2000; Ионова, 2007).

Опережением в освоении значений можно объяснить неоднократно зафиксированное отсутствие ошибок выбора СФ (Гвоздев, 2007: 394; Воейкова, 2015: 144; Ионова, 2007: 77; Уфимцева, 2015: 118 и др.). При этом, по словам Н.В. Уфимцевой, в детской речи «значения падежей отличаются гораздо большей простотой и последовательностью, чем в языке взрослых» (Уфимцева, 2015: 118). Употребление СФ на ранних этапах свержегенерализовано. Так, наблюдаемый нами в течение длительного времени А. до 2 л. 10 м. для выражения любых объектных значений использовал -у, а в речи Т. (1 г. 10 м.) -ами указывало на объект как во множ., так и в ед. ч.

Большинство исследователей отмечают, что флексия осваивается раньше предлога (Гвоздев, 2007: 458). Н.И. Лепская приводит сведения об использовании предлога с псевдоименительной формой, но также отмечает, что объединение предлога с «чужим» окончанием происходит крайне редко (Лепская, 1997: 66–67).

В результате наблюдений за конструированием форм разработана классификация формообразовательных инноваций (Цейтлин, 2009: 160–198) и обнаружены некоторые дефолтные правила образования СФ (предпочтение флексии *-ов* в род. пад. мн. ч., отнесение существительных, оканчивающихся на безударную гласную, к жен. р. и др.).

Описаны две стратегии обработки морфологически сложных слов: хранение в ментальном лексиконе готовых СФ или разложение их на отдельные морфемы и последующее реконструирование в речи. Выбор стратегии зависит от психологических особенностей индивида и языковых характеристик сигнала: частотности слова, регулярности и продуктивности словоизменительной модели. Доказано, что выбор стратегии обусловлен регулярностью морфологических правил, перцептивной выпуклостью граммем, степенью вариативности морфем в осваиваемом языке (Portin et al., 2007: 137; Janssen, 2016: 288). Вопрос о том, как часто русские дети в сравнении с детьми, осваивающими языки с менее сложной морфологией, предпочитают аналитический путь и когда прибегают к конструированию, остается открытым.

**Освоение надежной грамматики в ситуации симультанного детского двуязычия.** Под симультанным двуязычием мы понимаем одновременное освоение нескольких языков. В науке имеются данные об освоении русского падежа в результате одновременного освоения русского и грузинского (Имедадзе, 1979), финского (Протасова и др., 2017), немецкого (Janssen, Meir, 2019), иврита (Schwartz, Minkov, 2014), голландского (Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016), английского (Bar-Shalom, Zaretsky 2008; Чиршева, 2012), шведского (Ringblom, 2014). Исследователи отмечают общность становления падежной системы у носителей разных первых языков, а также у монолингвов и билингвов. Г.Н. Чиршева утверждает, что ошибки в речи билингвов объясняются не влиянием родного языка, а характерными особенностями усвоения субстантивных синтаксем (Чиршева, 2012: 273).

В первую очередь параллелизм очевиден в области конструирования форм. Так, для русско-финских билингвов характерно отмеченное у монолингвов невыпадение беглой гласной, сложности в освоении ср. рода, перенос ударения (Протасова и др., 2017: 783), а для детей с первым ивритом – сложности в осознании категории одушевленности, освоении ср. рода и 3-го склонения, инновации в род. пад. мн. ч., включая замены род. пад./предл. пад. (Schwartz, Minkov, 2014: 55).

М. Шварц и М. Минков полагают, что к конструированию СФ способны дети, познакомившиеся с русским языком на этапе формирования базовых навыков в пользовании флективной грамматикой. Ошибки у них сохраняются дольше, что вызвано качеством русского инпута (Schwartz, Minkov 2014: 55). Другое объяснение темповых задержек предложила Н.В. Имедадзе. В ее эксперименте русско-грузинские билингвы, отвечая на вопрос с грам-

матической ошибкой, не влекущей искажение смысла, не замечали ее (Имедадзе, 1979: 46–53). Это позволяет утверждать, что билингв больше полагается на лексические маркеры, чем на падежные.

Ориентация на лексические маркеры приводит к длительному сохранению «замороженных форм» им. пад. (Протасова и др., 2017: 782; Bar-Shalom, Zaretsky, 2008: 295; Janssen, 2016: 292). Малое количество опубликованных данных не позволяет делать выводы об освоенности отдельных семантических функций: так, неверно выбранные формы им. пад., приведенные в (Schwartz, Minkov, 2014: 78), в отрицательных конструкциях и при указании на совместность не свидетельствуют о неосвоенности субъектного значения.

О том, что отставание происходит не в осмыслении значений, а в способах их презентации, свидетельствует зафиксированный Е. Шмитт в речи англо-русских билингвов правильный выбор предлога при «чужой» флексии (Schmitt, 2004). В условиях дефицита флексий билингвы прибегают к собственным грамматическим способам: так, в высказываниях русско-голландских детей первому слову приписывается значение субъекта (Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016: 151).

К сожалению, сведения о способах обозначения многоязычными детьми семантических функций единичны (Modyanova, 2006; Schwartz, Minkov, 2014: 79). Тем не менее имеющиеся данные позволяют проследить как общие для билингвов и монолингвов, так и специфические билингвальные стратегии.

#### ***Освоение надежной грамматики в ситуации учебного двуязычия.***

Исследования, посвященные усвоению падежа, обычно проводятся в целях выработки оптимальных методик преподавания РКИ, однако работ на русском языке, посвященных лингвистическому анализу причин ошибок иностранных студентов в области падежа, мало.

Лингвисты ставят целью выяснить, к каким стратегиям прибегает человек в речевой деятельности на чужом языке. В экспериментах предлагают употребить определенную СФ (Kempe, Brooks, 2008), распознать ошибки (Cherepovskaia et al., 2021), соотнести рисунок с высказыванием (Kempe, MacWhinney, 1998); измеряют скорость восприятия моно- и полиморфемных слов (Portin et al., 2008). При этом вопрос о сходстве стратегий пользования 1-м и 2-м языком остается без ответа, так как иностранец, даже владея языком на уровне С1–С2, может прибегать к специфическим стратегиям (Cherepovskaia et al., 2021). Делаются выводы, что иностранцы редко прибегают к морфологической декомпозиции при речевосприятии и к самостоятельному формообразованию при речепроизводстве. Этому предлагаются разные объяснения: от способа обучения до особенностей устройства языкового механизма. Так, Х. Клахсен подчеркивает ослабленную возможность приобретения имплицитных знаний взрослым (Clahsen et al., 2010: 38). В. Кемпе и П.Дж. Брукс приходят к выводу, что имплицитному извлечению правил мешает сложность русской падежной системы (Kempe, Brooks, 2008). Ф. Прево и Л. Уайт полагают, что иностранцы затрудняются не с извлечением правил, а с их реализацией в речи, испытывая чрезмерную когнитивную нагрузку в коммуникации (Prévost, White, 2000).

Методисты описывают формообразовательные инновации носителей разных языков: трудности в определении рода, постановке ударения, образовании род. пад. мн. ч. Общий характер ошибок объясняется фактом вторичности осваиваемой грамматической системы, но стоит отметить совпадения между речевой продукцией иностранцев и русскоязычных детей.

Ошибки конструирования редко попадают в поле зрения методистов. Чаще фиксируют ошибки выбора, такие как смешение предлогов, близких или противопоставленных по значению; выбор неправильной флексии, в том числе при глаголах с сильным управлением; смешение управления при многозначных предлогах (Данилова, Юркина, 2020: 181–183). Подобные ошибки легко объясняются системными семантическими связями.

Однако в речи иностранцев возможно немотивированное с точки зрения носителя использование СФ, которое обычно интерпретируют как результат интерференции. Так, специфическое выражение атрибутивного значения турецкими студентами (Тимошенко-Оздемир, Савицкая, 2020) объясняется тем, что в русском языке определяющее слово ставится в род. пад., тогда как при турецком одноаффиксном изафете суффикс получает определяемое слово.

При этом роль интерференции бывает существенно преувеличена – большинство ошибок повторяется в речи носителей разных языков. Так, говорящие на английском, арабском, турецком, китайском языках передают инструментив конструкцией «с + твор. пад.», бенефактив и малефактив – вин. пад. без предлога, избегают род. пад. при отрицании, используют им. пад. в безличных предложениях и счетных сочетаниях и пр. (Холодкова, 2012; Унежева, 2016; Тимошенко-Оздемир, Савицкая, 2020; Ван, 2022). Совпадение ошибок указывает на действие стратегии генерализации: в условиях языкового дефицита человек кодирует грамматические значения, пользуясь общими представлениями о способах их выражения.

Общей для всех изучающих иностранный язык стратегией является и морфологическая редукция, которая заключается в игнорировании грамматических категорий. Так как в русском языке не существует немаркированных падежных форм, редукция может приводить к расширительному использованию одной из существующих (обычно им. пад.).

В условиях языкового дефицита иностранцы прибегают к факультативным для русского языка грамматическим способам. В. Кемпе и Б. МакУинни обнаружили, что носители английского языка принимают решение об объектно-субъектных отношениях на основании лексического значения и порядка слов (SVO), а не значения флексий (Kempe, MacWhinney 1998: 566).

Таким образом, осваивая русский как иностранный, человек самостоятельно выстраивает систему выражения падежных значений, переходя от «замороженного именительного» к другим грамматическим средствам. Неслучайно лингвисты проводят параллели между освоением первого и второго языков, в частности анализируют схемы «появления падежей» (Cherepovskaia et al., 2021). Однако вопросы о том, в какой последовательности в русской речи возникает потребность выражения тех или иных грамматических значений, какие семантические функции плохо подлежат вербализации и какие формаль-



ные трудности возникают в процессе конструирования СФ и ППСФ, остаются открытыми.

**Освоение надежной грамматики в ситуации сукцессивного естественного двуязычия.** Под сукцессивным естественным двуязычием мы понимаем последовательное освоение двух языков в условиях естественной коммуникации. Процесс конструирования русской падежной системы в этих условиях отмечен рядом особенностей.

Когнитивные возможности и коммуникативные потребности определяют синтаксическую сложность высказываний русского ребенка, поэтому периодизацию целесообразно строить на основании количественного критерия, соотнося число единиц в высказывании с возникновением падежных противопоставлений (Воейкова, 2015: 166). Иноязычные дети с самого начала строят развернутые, но грамматически плохо оформленные и эллиптические в силу лексического дефицита высказывания, что создает проблемы в коммуникации и резко различает речь иноязычных и русскоязычных детей.

Анализируя падежную грамматику инофона, можно опираться на морфологический критерий. В рамках проекта В.У. Дресслера «Ранние стадии усвоения морфологии детьми» рассматриваются этапы преморфологии, протоморфологии и модулярной морфологии в зависимости от степени освоения парадигматики языка (Voeikova, Gagarina, 2002). Стадиальность сохраняется и при освоении грамматики иноязычным ребенком, хотя и имеет несколько другой характер.

На преморфологическом этапе система частей речи не сформирована, грамматические категории отсутствуют. В активном словаре преобладают существительные в им. пад. ед. ч., что часто бывает уместно, так как СФ используется для номинации предмета, указания на субъект, в том числе в безличных конструкциях или при обозначении отправителя, выступает в счетных сочетаниях и предложениях с отрицанием.

СФ, совпадающие с базовой, могут восходить к род. пад. мн. ч. или вин. пад. неодуш. существительных. Наличие омонимичных СФ в инпуте затрудняет разграничение способов выражения значений и служит причиной инноваций: *много учебник, поймали слон*. Им. пад. может использоваться иноязычным ребенком в сверхгенерализованных значениях, маркируя комитатив (*с мама пришел*), инструментив (*буду ручка писать*), каузатор (*яма от бомба*). Как и у взрослых иностранцев, «замороженные» формы остаются надолго, особенно если семантические функции СФ понятны из ситуации. Они выражают объектные (*пятёрка получал*), атрибутивные (*миска из стекло*), обстоятельственные значения (*в школа пойду, из-за пробка опоздал*); используются в сочетании с предлогами.

Русские дети тоже используют псевдоименительные формы, но, осваивая предлоги, обычно сразу пользуются цельным каркасом синтаксемы – предлогом и соответствующей флексией. На начальных этапах предлоги опускаются или заменяются филлерами в соответствии с оперативным принципом Слобина «Обращай внимание на конец слова» (Слобин, 1984: 167). Иноязычные дети, напротив, более внимательны к предлогам, что, возможно, связано с условиями восприятия перцептивно невыпуклых русских флексий.

Затрудненное восприятие редуцированной флексии приводит к пропуску окончаний, в том числе ударных, как и у русскоязычных детей до 2-х лет (Babyonyshev, 1993: 15).

Базовой может стать форма одного из косвенных падежей. Так, прилагательные цветообозначения «застывают» в форме род. пад. (*какого цвета?*), что создает у носителя русского языка ощущение аграмматичности: *в красного шапка*. Подобные рассогласования в падеже не встречаются в речи даже самых маленьких русскоязычных детей.

Отсутствие падежных маркеров при существенной длине высказывания заставляет ребенка использовать другие грамматические способы, такие как порядок слов SVO.

Длительное предпочтение редуцированных и застывших форм связано со сложностью задачи, которая стоит перед инофоном: инпут, который он перерабатывает, плохо организован и не приспособлен к возможностям «неофита»; вербализуемая ситуация бывает сложной и нестандартной. К тому же нередко в родном языке падежные значения специально не маркируются или тип маркировки не совпадает с русской. Чем сложнее передаваемые смыслы и уникальнее их языковое оформление, тем сильнее когнитивная нагрузка и вероятнее проявления редукиции. Упрощение на ранних стадиях неизбежно при освоении любого языка в любых условиях, а в ситуации массового билингвизма ведет к пиджинизации.

Редукция может выражаться в выборе флексии под влиянием синтагматических связей с зависимым прилагательным (*пишу простом карандашом*) и существительным (*за памятником Пушкином*). В отличие от носителей языка инофоны редко замечают собственную ошибку, а влияние контекста в их речи распространяется за пределы словосочетания: *удкой ловят рыбой, маму сделал подарку*. Прайминг-эффект помогает объяснить выбор, кажущийся немотивированным: так, *-ом* в *о большом ежом* служит для единообразного оформления изъяснительного значения у прилагательного и существительного.

Несмотря на сложность задачи, стоящей перед ребенком-инофоном, ошибки не обязательны даже на ранних этапах, что находит объяснение в островной гипотезе М. Томаселло (Tomasello, 2002): наиболее частотные ППСФ хранятся в памяти гештальтно, глаголы в них служат «островами», к которым постепенно «причаливают» корабли-существительные, что влечет разложение цельной конструкции на элементы.

На протоморфологическом этапе осваиваются основные функции грамем и прототипические грамматические способы. От «замороженного именительного» инофон, как и русскоязычный дошкольник, переходит к «замороженному винительному»: базовые формы маркируют субъект, окончание *-у* – объект (*вырезала бумагу, помогал маму*). Усложняющаяся коммуникация заставляет искать способы различения объектных и обстоятельственных значений. Различение оттенков и освоение валентности конкретных глаголов происходит на заключительном этапе. В речи русского ребенка новые конструкции появляются постепенно, когда возникает необходимость указать на нюансы:

например, подвижность/неподвижность инструмента (твор./вин. + о) или его дополнительный характер (твор./твор. + с). Репертуар средств иноязычного ребенка может быть широким с самого начала. Иногда ненормативный выбор точно передает значения (*намочил о лужу, смотрит с очками*), но нередко ППСФ используются в несвойственных им контекстах (*об мыло руку моет, пишет с ручкой*).

Сверхгенерализации способствует интерференция. Так, трудно осваиваемое азербайджанскими детьми указание на направление изнутри/наружу объясняется особенностями азербайджанского языка, где на движение к локализатору указывает суффикс дат. пад., а от него – исходного (*положите в рюкзакам, упал из стула*). Неразличение предлогов в одном из их значений может приводить к их смешению в другом (*картинка из мальчишкой*, то есть с мальчишкой).

На активный характер пользования языком указывают и формообразовательные инновации. Иноязычные дети ошибаются чаще, чем взрослые, нередко проявляющие осторожность в пользовании чужим языком. Дети испытывают трудности в определении типа склонения существительных ср. рода и слов, оканчивающихся на мягкий согласный. Для носителей тюркских языков проблему представляют существительные всех трех родов, в том числе с основой на твердый. Кроме ошибок в сложном для носителей твор. пад., тюркоязычные дети неверно конструируют им. пад. по мужскому типу (*желтый кукуруз*) и вин. пад. по женскому: *вижу небу, принесу учебнику* (вин. пад. на -у характерен для монолингвов раннего возраста).

Иноязычные и русскоязычные дети неверно образуют формы местного падежа существительных муж. р. (*на рюкзаку*), им. пад. мн. ч. слов муж. и ср. р. (*дóмы, дере́вы*), род. пад. множ. ч. (*восемь стулов, без игрушков*), пренебрегают морфонологическими изменениями в основах (*зайчонки, молотоком, ухи*). Характерно сохранение неподвижного ударения на основе и на окончании (*у сто́ла, ударил руку*).

В отличие от русскоязычных детей инофоны ошибаются в конструировании не только СФ, но и ППСФ. В сознании русского ребенка морфологический каркас синтаксемы формируется с самого начала, инофону приходится самостоятельно конструировать этот каркас, унифицируя, например, флексии в антонимических ППСФ: *с усами без бородами, к дедушку от бабушку* (дат. пад. *дедушку* по аналогии с муж. р.).

Язык анализа «реальной грамматики» (термин В.Б. Касевича) еще не разработан, и трудно комментировать связь «звучание – значение» вне привычных падежных ярлыков. Но у исследователя часто нет достаточных оснований судить о том, какое значение воспринял и выразил ребенок. Так, флексии в *гонялся за дво[ьм] зайц[ьм]* можно представить как твор. пад. при ошибочном согласовании в числе (*за одним зайцем*) или дат. пад. множ. ч. в значении малефактива с неправомерным предлогом *за* (*вредить зайцам*). При такой постановке вопроса мы как бы исходим из убеждения, что индивидуальная система инофона совпадает с общенациональной, а ошибка совершается им в момент порождения речи. Действительно же обобщение

происходит на этапе восприятия, и тут было бы точнее констатировать, что «за + [ъм (ьм)]» указывает на ориентир или цель движения. В отсутствии удобного инструментария для анализа мы можем только наметить пути онтогенеза падежных синтаксем в речи инофонов.

### Заключение

Наше исследование нельзя назвать законченным. Впереди выработка единого инструментария, позволяющего исследовать «реальную грамматику», а также расширение эмпирической базы. Должны быть получены количественные экспериментальные данные, позволяющие сравнить освоение падежной грамматики в разных условиях и на пересечении разных языков.

Однако уже сейчас очевидно: стратегии освоения первого и второго языков во многом сходны, но и существенно различаются. О каждой из этих стратегий онтолингвистами и специалистами РКИ собрано уже немало фактов, и на современном этапе развития науки необходимо объединение усилий для их сопоставительного анализа.

Психолингвистические исследования процессов, сопровождающих становление языковых механизмов детей и взрослых, должны быть использованы для построения индивидуально ориентированных методик преподавания русского языка как неродного, учитывающих возраст и уровень когнитивного и речевого развития обучающихся.

Дети-инофоны нуждаются в специфической лингвистической поддержке. Поскольку ребенок самостоятельно конструирует грамматическую систему как первого, так и второго языка, на уроках и дополнительных занятиях по русскому как неродному должен быть представлен обширный речевой материал, позволяющий детям самостоятельно осознать различия между ППСФ, выражающими разные типы объектных и обстоятельственных значений. Удачным решением этого вопроса представляется использование текстов, в том числе художественных, построенных на языковой игре.

Наличие специфических ошибок в выборе форм в речи иноязычных детей делает невозможным простое следование программам по русскому языку как родному. Иноязычным детям должны предлагаться специальные задания и лингводидактические игры, помогающие осознать специфику употребления СФ и ППСФ, связь между выбором предлога и падежного окончания слова.

Морфологическая редукция в речи инофона вызвана дисбалансом между потребностями выразить сложные смыслы и возможностями их языкового выражения. Устранению этого дисбаланса может способствовать продуманная предтекстовая лексико-грамматическая работа, выбор тем для бесед с иноязычными детьми.

### Список литературы

Ван Л. Русские предложно-падежные конструкции с медиативным значением в детской речи и в речи китайских студентов // Проблемы онтолингвистики – 2022: материалы международной конференции. СПб. : ВВМ, 2022. С. 111–117.

- Воейкова М.Д. Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М. : ЯСК, 2015. 352 с.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-пресс ; М. : Сфера, 2007. 472 с.
- Данилова Е.А., Юркина Т.Н. Типичные ошибки иностранных студентов при образовании и употреблении русских падежных форм // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. 2020. № 4 (109). С. 180–185.
- Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь : Тверской гос. пед. ун-т, 2002. 194 с.
- Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 229 с.
- Ионова Н.В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста : дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2007. 142 с.
- Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г. Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире : русский как иностранный, как неродной и другой родной // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 27–39.
- Лепская Н.И. Язык ребенка : онтогенез речевой коммуникации. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 151 с.
- Московкин Л.П. Русский язык как родной, неродной и иностранный : история становления и современное употребление терминов // Учителю русской зарубежной школы : сборник научных статей / под ред. П.Г. Гельфрейх, А.В. Голубевой. СПб. : Златоуст, 2019. С. 93–107.
- Мурашова О.В. Онтогенез субстантивных синтаксем : дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2000. 220 с.
- Низник М. В чем разница между эритажниками и билингвами, или Некоторые актуальные вопросы терминологии современной теории двуязычия // Учителю русской зарубежной школы : сборник научных статей / под ред. П.Г. Гельфрейх, А.В. Голубевой. СПб. : Златоуст, 2019. С. 90–97.
- Протасова Е.Ю., Мяки М., Родина Н.М. Экспериментальное исследование освоения русских падежей детьми-билингвами в Финляндии // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2017. № 3. С. 774–788.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М. : Прогресс, 1984. С. 143–207.
- Тимошенко-Оздемир Е.Н., Савицкая Ю.В. Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории : проблема интерференции и пути ее решения // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30274> (дата обращения : 14.03.2023).
- Унежева М.К. Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении падежной системы русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11–1 (65). С. 202–205.
- Уфимцева Н.В. Языковое сознание – образ мира – языковая картина мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 24. С. 115–119.
- Хамраева Е.А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // Наука и школа. 2018. № 3. С. 29–40.
- Холодкова М.В. Преподавание русской падежной системы существительных в англоязычной аудитории: проблема интерференции и пути ее решения // Вестник Тамбовского государственного университета. 2012. № 4. С. 275–278.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. СПб. : Знак, 2009. 592 с.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм : одновременное усвоение двух языков. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.

- Янссен Б., Пеетерс-Подгаевская А.* О влиянии фонетической яркости в интерпретации падежных отношений у русскоязычных и голландско-русских детей // Проблемы онтолингвистики – 2016 : материалы ежегодной международной научной конференции. Иваново : ЛИСТОС, 2016. С. 149–156.
- Babyonyshev M.* Acquisition of the Russian case system // MIT Working Papers in Linguistics. 1993. No. 19. Pp. 1–43.
- Bar-Shalom E.G., Zaretsky E.* Selective attrition in Russian-English bilingual children : preservation of grammatical aspect // International Journal of Bilingualism. 2008. No. 12. Pp. 281–302.
- Cherepovskaia N., Reutova E., Slioussar N.* Becoming native-like for good or ill : online and offline processing of case forms in L2 Russian // Second Language Research. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652463>
- Clahsen H., Felser C., Neubauer K., Sato M., Silva R.* Morphological structure in native and nonnative language processing // Language Learning. 2010. Vol. 60. No. 1. Pp. 21–43.
- Janssen B.* The acquisition of gender and case in Polish and Russian : a study of monolingual and bilingual children. Amsterdam : Uitgeverij Pegasus, 2016. 302 p.
- Janssen B., Meir N.* Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew children // Linguistic Approaches to Bilingualism. 2019. Vol. 9. No. 4–5. Pp. 736–765.
- Kempe V., Brooks P.J.* Second language learning of complex inflectional systems // Language Learning. 2008. Vol. 58. No. 4. Pp. 703–746.
- Kempe V., MacWhinney B.* The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German // Studies in Second Language Acquisition. 1998. Vol. 20. Issue 4. Pp. 543–587.
- Modyanova N.* The genitive of negation construction in Russian/English bilinguals // BULCD 30 Online Proceedings Supplement. Sommerville, MA : Cascadilla Press, 2006. Pp. 1–12.
- Portin M., Lehtonen M., Laine M.* Processing of inflected nouns in late bilinguals // Applied Psycholinguistics. 2007. Vol. 28. No. 1. Pp. 135–156.
- Prévost Ph., White L.* Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement // Second language Research. 2000. Vol. 16. No. 2. Pp. 103–133.
- Ringblom N.* The acquisition of Russian in a language contact situation : a case study of a bilingual child in Sweden. Stockholm : Stockholm University, 2014. 276 p.
- Schmitt E.* No more reductions! To the problem of evaluation of language attrition data // First Language Attrition : Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 2004. Pp. 299–316.
- Schwartz M., Minkov M.* Russian case system acquisition among Russian-Hebrew speaking children // Journal of Slavic Linguistics. 2014. Vol. 22. No. 1. Pp. 51–92.
- Tomaseello M.* Do young children have adult syntactic competence? // Cognition. 2000. Vol. 74. No. 3. Pp. 209–253.
- Voelikova M., Gagarina N.* Early syntax, first lexicon and the acquisition of case forms by two Russian children // Pre- and Protomorphology : early phases of morphological development in nouns and verbs. Munich : Lincom Europa, 2002. Pp. 115–131.

### **Сведения об авторах:**

*Цейтлин Стелла Наумовна*, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкового и литературного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; ведущий научный сотрудник, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, Российская Федерация, 199053, Санкт-Петербург, Тучков пер., д. 9. *Сфера научных интересов:* онтолингвистика, освоение первого языка, освоение второго языка, билингвизм, русская грамматика. Автор 320 публикаций. ORCID: 0000-0002-1222-2968; SPIN-код: 3891-9220. E-mail: stl2006@list.ru

Круглякова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. Сфера научных интересов: онтолингвистика, билингвизм, освоение русского языка как иностранного, восприятие речи. Автор 96 публикаций. ORCID: 0000-0003-4408-7673; SPIN-код: 6409-3610. E-mail: t.kruglyakova@spbu.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149

EDN: QTISXN

Research article

## Case system in learning Russian as a first and second foreign language

Stella N. Ceytlin<sup>1</sup>, Tatiana A. Kruglyakova<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Herzen University, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup>St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

✉ t.kruglyakova@spbu.ru

**Abstract.** The task of creating innovative technologies for teaching Russian as a native, as a non-native and as a foreign language, taking into account the age of students, their cognitive abilities and features of the first language, is relevant. The solution of this problem requires a fundamental psycholinguistic study of the processes accompanying the formation of the language mechanisms of children and adults. The aim of this research is to specify the ideas about mastering the category of Russian case in various conditions of language acquisition. The method of comparative analysis of the processes of mastering Russian case in monolingualism, simultaneous child bilingualism, studying Russian as a foreign language and Russian language acquisition by a foreign-speaking child in the process of communication, was used. The material was collected during longitudinal observation of the speech of primary school students from St. Petersburg, who were native speakers of Turkic and Caucasian languages. The classification of errors in selecting and constructing case forms is proposed. The ways of access to the mental lexicon and the mechanisms of procedural grammar rules formation are described. The conclusion is that there is the imbalance between the cognitive and communicative development of a foreign child and the level of language proficiency, which leads to a detailed, but grammatically unformed statement, characteristic of a successive natural bilingual. When Russian-speaking child resorts to retrieving ready-made frameworks of prepositional case constructions from memory, the foreign child independently constructs them in speech, preferring to use basic and reduced forms. In the future, it is necessary to develop a unified toolkit for studying grammar mechanisms formation and to increase the empirical base of the study. The information about speech ontogenesis obtained as a result of the study must be taken into account for developing scientifically based methods of teaching Russian as a non-native language and as a foreign language.

**Keywords:** bilingualism, innovation, interference, first language acquisition, second language acquisition, word form, prepositional-case form, generalization, morphological reduction

**Article history:** received 09.04.2023; accepted 12.09.2023.

**For citation:** Ceytlin, S.N., & Kruglyakova, T.A. (2024). Case system in learning Russian as a first and second foreign language. *Russian Language Studies*, 22(1), 135–149. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149>