

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>

К вопросу об особенностях усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста

Мария Анатольевна Еливанова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, melivanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9828-7470>

Анна Ивановна Готовцева

Aist Educational center and Aist Childhood Center, Dubai, UAE, info@aist.ae

Аннотация. Цель исследования – выявить особенности усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста. Актуальность работы определяется общим контекстом развития современной онтолингвистики как фундаментальной науки (выявление общности механизмов освоения русского языка как первого и как второго) и постановкой прикладных задач в области методики преподавания русского языка билингвам. Эксперимент, который проводился с русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста (экспериментальные группы), с русскоязычными дошкольниками и взрослыми билингвами (контрольные группы), показал, что русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста категория рода в целом освоена хуже, чем русскоязычными дошкольниками 3–4 лет. Самый сложный способ ее маркирования – синтаксический: у учащихся якутских (особенно) и русских классов начальной школы в Якутии появляется большое количество ошибок в согласовании по роду прилагательных и существительных, в координации глаголов прошедшего времени и существительных. Самую большую трудность для выпускников начальной школы представляет замена имен существительных личными местоимениями и согласование существительных с притяжательными прилагательными. Таким образом, начинать обучение детей, говорящих на языке саха, следует с освоения наиболее «прозрачных» способов выражения категории рода: лексического (сопоставление грамматического рода и пола людей/животных) и морфологического (маркирование рода в «перцептивно выпуклых» окончаниях имен существительных в И. п.). Необходимо также отметить роль русскоязычного инпута (речи окружающих людей, которую воспринимают и перерабатывают дети): при его достаточном количестве и высоком качестве категория рода оказывается освоенной лучше.

Ключевые слова: онтолингвистика, билингвизм, инофон, русско-якутский билингвизм, категория рода, освоение грамматики, инпут, русский как неродной

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

Для цитирования: Еливанова М. А., Готовцева А. И. К вопросу об особенностях усвоения грамматической категории рода русско-якутскими билингвами младшего школьного возраста // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 35–45. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On the issue of the peculiarities of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age

Maria A. Elivanova

Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, melivanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9828-7470>

Anna I. Gotovtseva

Aist Educational center and Aist Childhood Center, Dubai, UAE, info@aist.ae

Abstract. The paper aims to identify the specific features of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age. The relevance of the study is determined by the general context of the

development in the field of ontolinguistics as a fundamental science (the identification of the common mechanisms of mastering Russian as the first and a second language). In addition, the research relevance is conditioned by setting applied tasks in the field of the methodology of teaching Russian to bilinguals. The experiment performed with Russian-Yakut bilinguals of primary school age (the experimental groups), monolingual Russian preschool children, and adult bilinguals (the control groups) revealed that on the whole, the Russian-Yakut bilinguals of primary school age mastered the category of gender worse than the Russian-speaking preschoolers of three – four years old. The most difficult way to mark the category is syntactic: firstly, primary school students in Yakut (especially) and Russian classes in Yakutia make a large number of mistakes in the gender agreement between adjectives and nouns. Secondly, errors are detected in the agreement between past tense forms of verbs and nouns. Replacement of nouns with personal pronouns and agreement between nouns and possessive pronouns pose the greatest difficulties for primary school-leavers. Thus, teaching children speaking the Sakha language should be started with mastering the most 'transparent' ways of expressing the category of gender. These include lexical (comparison of the grammatical gender and the sex of people / animals) and morphological (marking gender in the 'perceptually salient' grammatical endings of nouns in the nominative case). It is also necessary to note the role of the Russian-language input (i. e. the speech of the people around, which children perceive and process): in case this input is substantial and of high quality, the category of gender is much more thoroughly mastered.

Keywords: ontolinguistics (developmental linguistics), bilingualism, foreign language student (inophone), Russian-Yakut bilingualism, gender, mastering grammar, input, Russian for non-native speakers

Acknowledgements. The paper was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-012-00293 "The lexical development of young bilingual children").

For citation: Elivanova M. A., Gotovtseva A. I. On the issue of the peculiarities of mastering the grammatical category of gender by Russian-Yakut bilinguals of primary school age. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):35–45. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-35-45>

Введение. В последние десятилетия активно исследуется освоение детьми системы родного и неродного/второго языка в естественной среде. Многие научные работы в этой области написаны представителями Петербургской научной школы онтолингвистики, которую возглавляет С. Н. Цейтлин. Эта научная школа начала складываться в конце XX в., однако и до ее появления речь детей привлекала внимание крупных лингвистов, в том числе А. Н. Гвоздева. Ученый фиксировал полученный от сына Жени языковой материал в дневниковых записях и позже анализировал его. Наиболее полно и детально анализ отражен в книге «Вопросы изучения детской речи» [Гвоздев 2007].

А. Н. Гвоздев описывал становление грамматики индивидуальной языковой системы сына. Освоение категории рода ученый связывал с формированием склонения имени существительного, с обозначением предметов окружающего мира личными местоимениями, с формами прилагательных, согласуемыми с существительными. В дневниковых записях исследователя, отражающих факты речи Жени после двух лет, фиксируются как случаи употребления глаголов прошедшего времени в мужском и женском роде, соответствующем норме, так и случаи смешения

родовых окончаний, причем преобладают формы женского рода, заменяющие нормативные мужские, если речь идет о действиях, выполненных или выполняемых самим мальчиком (*я пятала* — спрятала, *я искала* — искала, *она села и пасла* — она села и пошла [Гвоздев 2007: 217]).

Очевидно, что категория рода — важная несловоизменятельная категория имени существительного и словоизменятельная категория имени прилагательного и глагола — труднее для освоения, чем другие морфологические категории. Так, А. Н. Гвоздев отмечал появление в возрасте около 2 лет первого противопоставления форм существительного, обозначающих единственное и множественное число в разных падежах. «Размораживание» единственной в речи ребенка формы имени существительного (всего в парадигме их 12) сопровождалось противопоставлением по числу и падежам. Когда мальчик практически не ошибался в выборе морфемы, маркирующей число и падеж, он продолжал смешивать маркеры категории рода (или не принимал ее во внимание вообще): в 2,6 для обозначения Тв. п. последовательно использовал окончание существительного ж. р. (*ножкой, под комодой, с окошечкой* и т. д. [Гвоздев 2007: 245–246]). А. Н. Гвоздев отмечал, что до 2,5 лет в речи Жени категория среднего

рода, похоже, не существует, первое склонение становится как бы «женским» склонением, второе — «мужским», а третье склонение как отдельное не фиксируется. В период до 4 лет «отдельные слова имеют окончания разных склонений» [Там же: 395], и лишь к 5–6 годам «вырабатываются склонения, т. е. окончания разных падежей у одного слова уже относятся к одному типу <...>, выделение склонений идет параллельно с выработкой рода существительных» [Там же].

Общие тенденции в освоении категории рода, отмеченные в работе А. Н. Гвоздева, позже подтвердились анализом речевого материала, полученного от других детей-информантов (Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена) (см., например [Цейтлин 2009; 2017]).

Чем определяются трудности освоения грамматической категории? Прежде всего тем, что в современной системе языка она семантически обусловлена только для одушевленных существительных, которые называют реалии, соотносимые с полом (мужчины/женщины, самки/самцы). Соотношение пола (внеязыковая действительность) и рода (языковая действительность) — когнитивное основание для формирования представлений о грамматической категории. Это то самое «конкретное значение, которое легко может быть схвачено ребенком» [Гвоздев 2007]. Для неодушевленных существительных категория рода асемантична, не связана с лексическим значением слова.

Род проявляется не только семантически (лексически), но и грамматически: (1) в окончаниях (нулевые окончания в м. р. после основы на согласный в И. п. — *стол, пень*; окончания -а/-я в ж. р. в И. п. — *песня, струна, книга*); (2) в словообразовательных суффиксах (суффиксы привносят свои семы в значение слов, этот способ выражения категории рода можно считать лексико-грамматическим: *учитель, колхоз-ник* — м. р., *учитель-ниц-а, колхоз-ниц-а* — ж. р.); (3) в синтаксических связях (соединение с прилагательными и глаголами прошедшего времени, замена личными местоимениями: *Наша маленькая девочка поняла, что она выросла; евро упал; усвоенный хинди*). Именно

с позиций сочетаемости определяют род авторы «Русской грамматики»: «Категория рода — это несловоизменяемая, синтаксически выявляемая морфологическая категория, выражающаяся в способности существительного в формах единственного числа относиться избирательно к родовым формам согласуемой (в сказуемом — координируемой) с ним словоформы» [РГ-80: 465].

Лексическая «подсказка», явное конкретное значение — самый первый признак, на который ориентируется русскоязычный ребенок. Этот признак грамматической категории хорошо осознается ребенком в раннем возрасте и в первом (дошкольном) детстве, поэтому есть определенное стремление те слова, которые оканчиваются на -а/-я, связать с женским полом, а те, что заканчиваются на согласный, — с мужским («Кровать — женщина, а диван — мужчина», 2,7; «Хоть — это он, а хотя — она», 5). Более скрытыми для осознания оказываются чисто грамматические — морфологические и синтаксические — признаки рода, скорее всего, ребенок не сможет объяснить, почему *кукла красивая*, а не *красивый*, но ошибки после 3 лет в сочетании прилагательного с существительным не делает. Более того, сами формы прилагательного или глагола в прошедшем времени помогают юному носителю русского языка предсказать, какое существительное следует за формой слова с изменяемой категорией рода (*голубое... небо, море*, но не *глаз* или *юбка*). Эта способность к предсказанию существительного, следующего за формой прилагательного, сохраняется в норме в течение всей жизни.

Если освоение рода хорошо исследовано и описано для русскоязычных детей, то вопрос о том, как осваивается эта категория инофонами, остается открытым. Успешность освоения грамматической системы в целом зависит и от того, в каком возрасте ребенок начал осваивать второй язык, и от того, насколько системы первого/родного и второго языков похожи, и от языковых способностей ребенка и его индивидуального опыта общения на втором языке, а также от степени мотивации усвоения второго языка. Немаловажное значение имеет базовый словарный запас, поскольку при достижении определенного

объема словаря ребенок в состоянии под-сознательно приходить к обобщениям, абстрагированию от обозначаемых в конкретной лексике реалий и готов к освоению абстрактного грамматического значения, отраженного в перцептивно выпуклом конце слова [Цейтлин 2014].

Исследование освоения категории рода, как правило, происходит на материале, полученном на ограниченном круге респондентов. Например, Е. Дизер [2007] провела фундаментальное исследование с детьми-хэритажниками¹, для которых русский язык — язык родителей (наследуемый), не принятый в обществе проживания. Ученый отмечает, что различать и правильно употреблять существительные в мужском и женском роде дети начинают к 4 годам, опираясь на формальный показатель — окончание, при этом семантика слов имеет для билингвов как бы второстепенное значение, а грамматические системы двух языков общения не пересекаются.

Цель настоящего исследования — проанализировать освоение категории рода в русском языке якутскими детьми-билингвами, учащимися начальной школы, и определить его особенности.

Несомненно, рассматриваемая проблема является актуальной, поскольку обучение в якутских школах ведется с опорой на традиционные методы обучения русскому языку как родному. При этом можно ожидать, что собственная языковая индивидуальная система русско-якутских билингвов младшего школьного возраста может быть недостаточной / отличающейся от индивидуальной системы русскоязычного монолингва, а значит, и приоритетные методы обучения должны быть изменены.

Изучавшая речевое развитие якутских детей Л. И. Аммосова [2007] предлагает основным принципом обучения русскому языку считать возрастосообразность. Исследователь считает, что чем ребенок младше, тем более «естественно» изучается им язык, и предлагает русский язык

вводить как второй в 4–7 лет, когда основы родного якутского уже освоены. Мы бы связали освоение русского языка не столько с возрастом, сколько с накопленным опытом общения на русском языке, количеством полученного в течение дошкольного периода жизни ребенка инпута (речь русскоязычного окружения, которую он слышал).

Русский и якутский языки типологически различны. Якутский язык относится к языкам агглютинативного типа (в качестве основных средств передачи грамматических значений выступают агглютинанты — «прилепы», каждая из которых является носителем только одного грамматического значения; если у слова есть несколько грамматических значений, то прилепы в порядке строгой очередности выстраиваются друг за другом в конце слова, например: *балык-тар-ка*, где *балык-* — рыба, *-тар-* — мн. число, *-ка* — Д. п., значение адресата), в то время как русский язык — флективный, в одном окончании заключено сразу несколько грамматических значений; ср.: *рыб-ам* (Д. п., мн. ч.).

Известно, что в якутском языке нет категории рода и она не маркируется в аффиксах [Винокуров, Филиппов 1995]. Поскольку род как грамматическая категория в якутском языке не представлен, то закономерны ошибки якутских младших школьников в русском языке, которые описывает Л. Д. Максимова². Они выглядят как отсутствие координации подлежащего-существительного со сказуемым-глаголом в прошедшем времени и согласования в роде с именами прилагательными, причастиями, числительными. Л. Д. Максимова отмечает, что особенно сложен выбор синтаксических конструкций с разносклоняемыми, несклоняемыми существительными, существительными II и III типа склонения с основой на мягкий согласный.

Существуют отдельные методические работы по освоению русского языка якутскими школьниками [Анисимов 2000; Сабаткоев, Электронный ресурс; Самсонов

¹ Хэритажники (от heritage — «наследство, наследие») — дети из семей мигрантов, которым «в наследство» достается родной язык родителей. Уровень владения первым языком (языком родителей) может быть очень разным.

² Максимова Л. Д. Методика предупреждения типичных грамматических ошибок в русской речи учащихся 5–8 классов якутской школы: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006. 191 с.

2000 и др.]. Мы постараемся обобщить данные научной и методической литературы и на базе экспериментальных данных прийти к выводу об эффективности существующих методов и приемов обучения.

Методы и материалы исследования.

Для определения особенностей освоения грамматической категории рода якутско-русскими билингвами (учащимися младших классов) мы провели эксперимент. В эксперименте приняли участие русско-якутские билингвы I, II и IV классов. К исследованию были привлечены билингвы 22–59 лет и русскоязычные монолингвы 3–4 и 20–30 лет.

Эксперимент состоял из нескольких этапов, на которых мы (1) сравнивали билингвов 7–9 лет, учащихся якутских классов (с обучением на якутском языке) и учащихся русских классов (с обучением на русском языке); затем (2) прослеживали динамику речевых изменений у этих же младших школьников в течение года; (3) сравнивали билингвов 7–9 лет с монолингвами 3–4 лет; (4) билингвов IV класса с монолингвами IV класса; (5) билингвов 22–59 лет с монолингвами 10–11 лет и с монолингвами 20–30 лет.

В исследовании приняли участие более 150 человек, 74 из них — русско-якутские билингвы младшего школьного возраста.

Билингвальные младшие школьники I и II класса проживают в г. Нюрба (городское поселение в Республике Саха), школьники IV класса — в г. Якутске (столица Республики Саха, где население общается в основном на русском языке).

Учащимся I класса (2-я четверть учебного года) и дошкольникам предлагалось выполнить задания устно, описав то, что изображено на картинке, и ответив на вопросы (ответы фиксировались экспериментатором), учащимся I (3-я четверть учебного года), II и IV классов и взрослым задания предлагались в письменном виде. Группе респондентов IV класса перед выполнением заданий нужно было заполнить анкету, в которой стояли вопросы, позволяющие определить основной язык общения в разных коммуникативных ситуациях и количество русскоязычного инпута (речи окружающих людей), который получают участники эксперимента.

Ориентируясь на материалы учебников для младших школьников соответствующих классов, мы предлагали задания, которые направлены на употребление существительных соответствующего рода в контексте с именами прилагательными, глаголами прошедшего времени и местоимениями (притяжательными *мой, моя, моё* и личными *он, она, оно*), т. е. во внимание принимался прежде всего синтаксический способ маркирования категории рода.

Кроме того, ученикам IV классов (билингвам и монолингвам), взрослым испытуемым были заданы вопросы, направленные на проверку осознанных знаний категории рода (предполагается, что такие знания ребенок получает и применяет начиная с III класса начальной школы).

Результаты исследования и их обсуждение. Перед тем как составить задания для опроса учащихся, мы побеседовали с классными руководителями русского и якутского I и IV классов, где обучались билингвы, и попросили их зафиксировать ошибки при употреблении категории рода. Приведем некоторые примеры таких ошибок:

— в согласовании имен существительных с именами прилагательными: *сегодня яркий солнце, мятый рубашка, сухой тряпка, пустой коробка, густой волосы; Какой страница?* и др.;

— в координации имен существительных с глаголами прошедшего времени: *Уже урок началась; Она сказал; Он ударила его; Лена пришел; Она опять опоздал; Она неправильно прочитал.*

Очевидно, что при нарушении согласования имен прилагательных с существительными первые обычно стоят в форме мужского рода (возможно, влияет начальная форма прилагательного). При координации членов грамматической основы (существительных и личных местоимений с глаголами) закономерности преобладания рода в формах глагола прошедшего времени нет.

I этап эксперимента. При проведении эксперимента с билингвальными младшими школьниками I класса им были предложены задания разных форматов. Например, в начале 1-й четверти (когда у детей не сформировалось еще умение писать) ребятам предъявлялись картинки и был задан

вопрос о предмете, изображенном на картинке, и его цвете. В якутском классе 9 учеников из 23 при выполнении заданий сделали ошибки: первое словосочетание — *зеленый лист* — звучало нормативно, за ним следовали *голубой платье* и *золотой корона*. В следующем задании нужно было назвать предметы, принадлежащие Вите и Кате. Те же 9 школьников отвечали с ошибками (ошибки согласования фиксировались не во всех словосочетаниях, а в произносимых вторыми по счету): *Витина книга* (верно), *Витина мячик*, *Витина машина* (верно); ср.: *Катин цветок* (верно), *Катин расческа*, *Катин рюкзак* (верно). Создалось впечатление, что дети принимали первую грамматическую конструкцию за своеобразный образец и в дальнейшем использовали имена прилагательные, не изменяя род.

В русском билингвальном классе в первом задании 1 школьник из 20 допустил ошибку, во втором все ответили правильно.

В последнем задании этой серии, где нужно было подставить глагол в прошедшем времени в предикативную конструкцию (*Вова вырастил помидоры / Даша вырастила морковь*), все дети успешно справились с заданием.

Вторая серия заданий в этих же классах имела письменный характер. При их выполнении дети должны были выбрать из 3 предложенных форм прилагательных ту, которая согласуется с именем существительным, или соотнести 3 прилагательных в нужной родовой форме с 3 именами существительными; последнее задание серии было связано с выбором родовых форм глаголов прошедшего времени. По 7 учеников якутских классов допустили ошибки в первых двух частях теста: *платье кружевной/кружевная, комната большое; болото лесная* (самая распространенная ошибка); *дыня сочный/сладкий/дорогое, морковь сладкий/вкусный, яблоко сладкий/покупная*; 8 — при выполнении третьей части: *время ушел/ушла, кот ждала, черепаха спал*. В русском классе сделали ошибки соответственно 3/1/1 ученика.

Итак, якутско-русские билингвы 7–8 лет затрудняются с верным использованием родовых маркеров прилагательных и глаголов прошедшего времени в синтаксических конструкциях в письменной и устной речи, причем при выполнении

устных заданий, очевидно, имеет значение форма рода в первом употребленном примере. Ученики якутского класса допускают больше ошибок, чем ученики русского класса, количество допускающих ошибки учеников якутского класса больше (30 % и 5 % детей соответственно).

II этап эксперимента был проведен с теми же детьми, но поскольку он пришелся на период первой волны пандемии и самоизоляции, которая привела к дистанционной форме обучения, то на этом этапе в эксперименте приняло участие относительно небольшое количество учеников: 17 детей якутского класса и 11 — русского.

Заданий II этапа было больше (6, а не 3), они были сложнее: в число существительных, с которыми соотносились прилагательные или глаголы прошедшего времени, были включены pl. tantum (*шорты, часы*); появились задания, направленные на согласование существительных с притяжательными прилагательными и на замену их личными местоимениями. Оказалось, что именно последние группы заданий вызвали наибольшие затруднения: более половины (58 %) учеников якутского класса и более трети (36 %) учеников русского класса допустили ошибки. А ведь именно такой прием определения рода (замена личным местоимением или согласованием с притяжательным) предлагается в учебниках начальных классов и является ведущим при определении рода в школах России и успешно практикуется носителями русского языка.

Нужно отметить, что процент ошибок при выполнении заданий в целом вырос, а процент разницы количества ошибок, допущенных учениками якутского и русского класса, уменьшился (почти на 5 %). Возможно, такая картина связана с усложнением предлагаемых детям вопросов. Мы отчасти связываем ее и с изменением формы обучения с очной на дистанционную (в русском классе объем русскоязычного инпута уменьшился). Интересно, что учителя запрещают (!) родителям учеников русского класса общаться дома с детьми на якутском языке. С нашей точки зрения, выполнение этой рекомендации может привести к увеличению объема некачественного инпута — по мнению самих учителей, родители школьников, как правило, говорят хуже своих детей, с большим количеством ошибок.

III этап эксперимента позволил оценить уровень освоения категории рода 3–4-летними русскоязычными воспитанниками детского сада (20 дошкольников) и сравнить его с уровнем владения этой категорией русско-якутскими билингвами 7–8 лет. Дети выполняли задания, аналогичные тем, которые описаны на I этапе эксперимента. Кроме того, малышам предлагались картинки для описания. Инструкция к заданию предполагала употребление глаголов прошедшего времени, которые координируются с существительными в роде, и согласуемых с существительными прилагательных. Нужно отметить, что в экспериментальной группе ни один дошкольник не сделал ошибки при маркировке рода. Навык детей в выборе рода является именно навыком – автоматизированным умением, с заданием на родовое согласование русскоязычные монолингвы 3–4 лет справляются лучше 7–8-летних билингвов. Однако 2 из 20 детей образовали морфологическую инновацию (*дед седый*), но окончания прилагательного из числа флексий, предлагаемых языковой системой, маркирует именно мужской род.

IV этап эксперимента был проведен с учащимися IV класса – русско-якутскими билингвами и русскими монолингвами. Мы упоминали, что к этому времени школьники знакомятся с языковой теорией в области грамматики и многие грамматические правила, которыми дети оперировали в процессе коммуникации, становятся осознанными знаниями.

Перед выполнением заданий школьники заполнили анкеты, анализ которых показал, что почти для половины детей-билингвов (42 %) языком домашнего общения является якутский, а основным языком общения вне дома (и в школе, в частности) стал русский язык, 97 % учащихся чаще разговаривают на русском. Вероятно, определенное значение в таком соотношении функционирования языков имеет то, что школа с экспериментальным классом находится в г. Якутск (столица Республики Саха) и русский язык широко используется во всех административных, учебных, деловых сферах. Также вероятно, что дети школ отдаленного от центра г. Нюрбы (с которыми проводились I и II этапы эксперимента) в аналогичном возрасте выполнили бы

предложенные на IV этапе эксперимента задания хуже, чем выполнили его учащиеся IV класса из Якутска, поскольку объем получаемого младшими школьниками русскоязычного инпута меньше, а качество его хуже (см. описание V этапа эксперимента).

В числе 16 заданий, предложенных ученикам IV класса, были представлены как вопросы теоретического характера (например, (1) *Местоимением она можно заменить существительные*; варианты ответов: *мужского/женского/среднего рода*; (2) *Существительные какого рода имеют окончания -о, -е?*; варианты ответов: *мужского/женского/среднего рода*), так и задачи анализа конкретного языкового материала (определить, какая из групп слов или какое слово характеризуется мужским/женским/средним родом – это задание выступает в различных вариациях, а языковым материалом служат не только начальные формы существительных в единственном числе, но и формы множественного числа И. п., и формы косвенных падежей; есть задания, которые включают как слова общего рода, так и существительные pl. tantum, не имеющие родовой характеристики).

По наблюдениям учителей, билингвы (выпускники начальной школы) редко делают ошибки в согласовании по роду в спонтанной речи, те, для кого русский язык является родным, ошибок не делают совсем.

При выполнении заданий оказалось, что количество ошибочных ответов монолингвов и билингвов сопоставимо.

Кратко опишем общие тенденции в ответах носителей русского языка (также учащихся IV класса) из школ Санкт-Петербурга и Москвы. Самыми трудными были задания, в которых школьникам предлагалось оценить род существительных, стоящих в формах множественного числа косвенного падежа (*мамами*), имеющих не очень распространенную морфемную структуру (*лягушонка*) и – самая частотная ошибка, почти половина детей не справилась с заданием – стоящих в форме множественного числа и обозначающих парные предметы (*ботинки*). Если нужно было выбрать слова с определенной родовой принадлежностью из списка, то стоящие в форме единственного числа существительные не вызывали затруднений,

а стоящие в форме множественного числа — вызывали (например, при выполнении задания 9: «Подчеркни имена существительные женского рода: *небо, цвет, перчатки, стена, пелена, весна, ненастье, кабинет, лепёшки, яйца*»). Треть учеников не справилась с выполнением следующих заданий на распознавание общего рода и определение рода существительных, не имеющих форм единственного числа.

Билингвы всегда отвечали немного хуже, чем монолингвы, но существенную процентную разницу в количестве правильных ответов можно заметить только в заданиях на распознавание существительных общего рода (билингвы сделали на 20 % больше ошибок в задании: *Какое из перечисленных слов может употребляться в речи как имя существительное мужского рода и как имя существительное женского рода?*; варианты ответов: *задира, обманщик, бездельник*) и распознавание существительных, не имеющих рода (билингвы сделали на 35 % больше ошибок в задании: *Какого рода имя существительное «духами»?*; варианты ответов: *ср. р., ж. р., нельзя определить, м. р.*).

Подводя итоги анализа данных, полученных при проведении IV этапа эксперимента, приходим к выводу, что уровень теоретических грамматических знаний и умение ими пользоваться в процессе речевой деятельности не связаны между собой однозначно: при сопоставимом уровне решения осознанных лингвистических задач в речевой практике носители русского языка не делают ошибок при согласовании/координации родовых окончаний, а билингвы делают.

V этап эксперимента проводился со взрослыми русско-якутскими билингвами и носителями русского языка. Среди билингвов обозначилось 2 группы респондентов: (1) те, кто допускает ошибки в устной русской речи, и (2) те, кто не допускает ошибок в устной спонтанной русской речи. Опрошенные 1-й группы до окончания школы жили в якутских деревнях, и основным средством общения для них до окончания школы был якутский язык, он же сохраняется в семьях респондентов в домашнем общении в настоящее время. Опрошенные 2-й группы начали изучать русский язык в разном возрасте: в 4, 7 и даже в 18 лет; сейчас якутский

язык представлен в их повседневном общении по-разному (у некоторых респондентов его почти нет, у других он присутствует в домашнем общении наравне с русским языком), характерной отличительной чертой их повседневного общения является использование русского языка.

В качестве экспериментальных заданий взрослым испытуемым предлагались те же задания, что и школьникам IV класса. Оказалось, что взрослые билингвы 1-й группы сделали большее количество ошибок, чем младшие школьники, в то время как билингвы 2-й группы — меньшее количество ошибок. При этом неверно были выполнены задания, которые вызывали особые трудности у младших школьников (выделение существительных общего рода и определение рода у существительных, не имеющих форм единственного числа), у 100 % взрослых билингвов 1-й группы и у многих билингвов 2-й группы; вызывало сомнения и определение рода у существительных, представленных в формулировках заданий не в начальной форме.

Для сравнения приведем результаты выполнения теста представителями каждой из групп.

Представительница билингвов 1-й группы в 6 из 16 заданий допустила ошибки (в некоторых заданиях сделала несколько ошибок): отметила, что окончания *-о, -е* имеют существительные мужского рода (в нормативном литературном языке такие существительные есть: *домишко, городишко, человечие, заводие*; но в программу начальной школы их изучение не входит, и вспоминают о них в основном люди, профессионально работающие с текстами); не указала слово *голоса* в группе существительных мужского рода, слово *время* в группе существительных среднего рода, а род лексемы *яйца* определила как женский; для существительных pl. tantum обозначила родовую принадлежность; написала, что нельзя определить род существительного *мышонка*.

Представительница билингвов 2-й группы допустила 6 ошибок: не указала слово *голоса* как существительное мужского рода, *лепешки, перчатки* как существительные женского рода, *растения* — как существительное среднего рода; отметила, что род у имени существительного *мамами* нельзя

определить, а у существительного *духам* определила его как средний.

Не дали правильных ответов на все вопросы и монолингвы — носители русского языка. Например, испытуемая (22 года, окончила вуз) не указала слово *голоса* как существительное мужского рода, зато *ботинки* отнесла к среднему роду.

Конечно, количество ошибок при выполнении теста значительно отличается, но нужно отметить, что они свойственны представителям всех исследуемых на последнем этапе эксперимента подгрупп.

В спонтанной речи взрослых билингвов довольно часто встречаются ошибки маркирования категории рода. Приведем несколько примеров: *Покажи лист, на котором ты каллиграфию учил* (обращаясь к девушке) (20 лет). *Тимурка спасла бабушку* (57 лет). *Мы по той Арбате гуляли* (27 лет). *Это ухо лучше работает, чем та* (28 лет). *Я был в этом школе* (28 лет). *Чтобы дым шла* (28 лет).

Заключение: выводы и перспективы исследования. Анализ концепций, отраженных в научных источниках, позволяет нам прийти к важному выводу: освоение абстрактной грамматической категории рода в русском языке у маленького носителя языка начинается с обобщения по признаку половой принадлежности, который вполне можно наблюдать в конкретной действительности (разными словами обозначаются мужчины и женщины, самки и самцы). Позже к этому элементу значения слов (он свойственен не всем существительным, а только тем, которые относятся к лексико-грамматическому разряду одушевленных существительных) присоединяются морфологические маркеры рода, и маленький носитель русского языка улавливает из инпута, что если слово оканчивается на *-а/-я* в начальной форме, то его заменяют местоимением *она*, с ним связываются слова, называющие признак (прилагательные), которые оканчиваются на *-ая/-ья*, и называющие действие в прошлом (глаголы прошедшего времени), которые оканчиваются на *-а*. Согласуемые прилагательные и координируемые глаголы — с синтаксическими маркерами рода. Видимо, морфологические и синтаксические грамматические показатели рассматриваемой категории появляются с очень небольшим отрывом во времени, у разных носителей

языка последовательность их появления может быть разной. Кроме того, носитель языка нередко может ориентироваться и на словообразовательные показатели рода: характерные для ж. р. суффиксы *-ниц-* или *-к-* (после которых воспринимающий речь ожидает окончания *-а/-я*), суффиксы *-ость* или *-от-* (существительные женского рода с абстрактным значением), для м. р. — суффиксы *-ник-* или *-тель-*.

Если русский язык является вторым языком, как, например, при русско-якутском двуязычии, и начинает изучаться не в раннем детстве, а зачастую в первом (3–7 лет, дошкольники) или даже втором (8–11 лет, младшие школьники) детстве, при этом необязательно в естественной среде, то первый, привязанный к окружающей действительности этап («лексический», «конкретный») оказывается опущенным, как бы неотработанным. Младшим школьникам с родным якутским языком предлагают осваивать русский язык так же, как русскоязычным детям в этом возрасте — преимущественно с опорой на синтаксические приемы (заменить существительное личным местоимением *он/она/оно* или определить его притяжательным местоимением *мой/моя/мое*), которые для билингвов оказываются малоэффективными.

Если придерживаться онтолингвистического подхода [Цейтлин 2021], приблизив процесс целенаправленного обучения к естественному, то, чтобы русско-якутский билингв не отстал от русскоязычных сверстников, предлагать осваивать категорию рода целесообразно раньше, начиная с заданий, которые позволяют сосредоточить внимание школьников на семантике рода. Этот этап обучения может строиться с опорой на родной язык, в котором нет грамматической категории, но есть лексемы, значение которых включает сему «мужской пол» или «женский пол»: *мальчик — девочка* (*уол — кыыс*), *отец — мать* (*аҕа — ийэ*), *петух — курица* (*бэтүүк — куурусса*), *бык — корова* (*обус — ынах*), *дедушка — бабушка* (*оҕонньор — эмээхсин*) (такой подход предлагает, например, Г. Н. Чиршева [2012], а конкретно для русско-якутских билингвов — В. М. Анисимов [2000]).

На следующем этапе целесообразно предлагать детям для наблюдения слова русского языка, где род находит отражение

в окончаниях — конец слова обычно перцептивно «выпуклый», он с большей легкостью опознается ребенком, чем более имплицитные для восприятия синтаксические средства маркирования. Опора на окончания существительных может стать ведущим приемом определения рода имен существительных для русско-якутских билингвов.

Затем уже логично рассматривать морфемную структуру слова, которая поможет не ошибиться с определением категории рода, особенно в случае с омонимией окончаний (ср.: *учитель* и *юность*). Конечно, не всегда морфемная структура может подсказать род существительного, поэтому некоторые исследователи, разрабатывающие методику преподавания русского языка для говорящих на языке саха школьников, предлагают составлять и вывешивать списки слов (например, Р. Саботкоев предлагает вынести на плакат лексемы *торжественность, приятель, брошь, букварь, учитель, речь* и др. [Саботкоев, Электронный ресурс]).

Наконец, необходимо анализировать синтаксические способы представления категории рода — те, которые как раз предлагают учебники русского языка для начальных школ.

Кроме того, как показал анализ экспериментальных данных, необходимо вести работу над пониманием форм слова во избежание затруднений с подбором начальной формы и определением категории рода у имен существительных по ней. Отдельно можно принимать во внимание сочетаемость существительных общего рода и существительных pl. tantum.

Таким образом, исследование освоения абстрактных грамматических категорий в естественном речевом онтогенезе может подсказать более эффективные пути, приемы и методы обучения русскому (и не только русскому) языку как второму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аммосова Л. И. Состояние проблемы якутско-русского билингвизма на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 297–309.
2. Анисимов В. М. Методика обучения русскому языку в Саха начальной школе. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2000. 132 с.

3. Винокуров П. П., Филиппов Г. Г. Грамматика якутского языка. Фонетика, лексика, морфология. Якутск, 1995. 72 с.

4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.

5. Дизер Е. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехязычия // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 244–265.

6. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 784 с. [РГ-80].

7. Сабаткоев Р. Трудности усвоения русского языка нерусскими учащимися [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language/> (дата обращения: 18.12.2021).

8. Самсонов П. Н. Основные трудности усвоения русского языка учащимися-якутами // Якутский Ушинский. Кн. 1 / М-во образования РС(Я); авт.-сост. Т. П. Самсонова. Якутск: НИПК «Сахаполиграфиздат», 2000. С. 59–67.

9. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2017. 240 с.

10. Цейтлин С. Н. Некоторые общие закономерности речевого онтогенеза // Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. М.: Златоуст, 2014. С. 6–26.

11. Цейтлин С. Н. Онтолингвистический подход в лингвистическом сопровождении детей // Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия: материалы Междунар. науч. конф. СПб.: ВВМ, 2021. С. 6–11.

12. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

13. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012. 488 с.

REFERENCES

1. Ammosova L. I. State of the problem of Yakut-Russian bilingualism at the present stage. *Siberian pedagogical journal*. 2007;2:297–309. (In Russ.)
2. Anisimov V. M. Methodology of teaching the Russian language in the Sakha elementary school. Yakutsk: YaSU, 2000. 132 p. (In Russ.)

3. Vinokurov P. P., Filippov G. G. Yakut grammar. Phonetics, vocabulary, morphology. Yakutsk: 1995. 72 p. (In Russ.)
4. Gvozdev A. N. Questions of the study of children's speech. St. Petersburg: Childhood-Press; Moscow: Creative Center Sphere, 2007. 470 p. (In Russ.)
5. Dizer E. Mastering the category of gender in the framework of children's bilingualism and trilingualism. In: Tseitlin S. N. (ed.) *Semantic categories in children's speech*. St. Petersburg: Nestor-History, 2007. P. 244–265. (In Russ.)
6. Shvedova N. Yu. (ch. ed.) Russian grammar: in 2 volumes. Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology. Moscow: Nauka, 1980. 784 p. (In Russ.)
7. Sabatkov R. Difficulties in mastering the Russian language by non-Russian students. Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language/> (accessed: 18.12.2021). (In Russ.)
8. Samsonov P. N. The main difficulties in the assimilation of the Russian language by Yakut students. In: Ministerstvo obrazovaniya RS (Y), Samsonova T. P. (comp.) *Yakutskii Ushinskii: Book. 1*. Yakutsk: NIPK Sakhapoligrafizdat, 2000. P. 59–67. (In Russ.)
9. Tseitlin S. N. Language and child. Mastering the child's native language: textbook manual for universities. Moscow: Vlos, 2017. 240 p. (In Russ.)
10. Tseitlin S. N. Some general patterns of speech ontogenesis. In: Tseitlin S. N., Chirsheva G. N., Kuzmina T. V. *Language acquisition by a child in a bilingual situation*. Moscow: Zlatoust, 2014. P. 6–26. (In Russ.)
11. Tseitlin S. N. Ontolinguistic approach in the linguistic one accompanied by children. *Problems of Ontolinguistics – 2021: the language system of a child in a situation of mono- and multilingualism: Materials of the International scientific conferences, 13–15 April 2021, St. Petersburg, Russia*. St. Petersburg: VVM, 2021. P. 6–11. (In Russ.)
12. Tseitlin S. N. Essays on word formation and form formation in children's speech. Moscow: Sign, 2009. 592 p. (In Russ.)
13. Chirsheva G. N. Children's bilingualism: simultaneous acquisition of two languages. St. Petersburg: Zlatoust, 2012. 488 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Мария Анатольевна Еливанова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра языкового и литературного образования ребенка

Анна Ивановна Готовцева, педагог начальных классов

Maria A. Elivanova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Language and Literary Education of a Child

Anna I. Gotovtseva, primary school teacher

Статья поступила в редакцию 26.11.2021; одобрена после рецензирования 08.12.2021; принята к публикации 29.12.2021.

The article was submitted 26.11.2021; approved after reviewing 08.12.2021; accepted for publication 29.12.2021.