

**НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ  
КОЛИЧЕСТВЕННО-ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА  
THE SELECTED PATTERNS OF ACQUIRING THE QUANTITATIVE-NOMINATIVE  
WORD COMBINATIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
BY THE NON-NATIVE SPEAKER**

*Аннотация:* в статье рассматриваются особенности освоения детьми-инофонами дошкольного и младшего школьного возраста русских количественно-именных сочетаний, анализируется процесс постепенного постижения моделей и правил конструирования словосочетаний с числительными, а также предлагаются методические рекомендации для оптимизации инпута, необходимого для построения данного фрагмента грамматической системы русского языка.

*Annotation:* the article elaborates on the specific features of how the non-native speaker of preschool and primary school age learn the quantitative-nominative constructions of the Russian language, analyses the way the children master the patterns with numerals and the corresponding rules of forming these patterns; also some methodical guidelines on the effective intergation of the said fragment of the grammatical system of the Russian language are provided.

*Ключевые слова:* двуязычие, инофон, количественно-именное сочетание, числительное, синтаксические ошибки, согласование, управление, модель, правило, симплификация.

*Keywords:* bilingualism, non-native speaker, quantitative-nominal word combination, numeral, syntax mistakes, agreement, government, grammatical pattern, rule, simplification.

*Введение.* В последнее время проблема обучения детей-инофонов становится все более актуальной и востребованной, в том числе и из-за миграционных процессов в мире. Наша работа посвящена исследованию построения ребенком-носителем азербайджанского языка грамматической системы русского языка, точнее – ее фрагмента, который связан с освоением сочетаний количественного слова с существительным (например, один карандаш, две книги, пять яблок, много воды). Подобные словосочетания, которые лингвистической литературе именуется количественно-именными сочетаниями (далее - КИС), частотны в повседневной речи, регулярно встречаются на занятиях и уроках, представляя известную трудность для детей и взрослых, в особенности – для детей-инофонов. Специального обучения практическому владению КИС образовательной программой ни детского сада, ни начальной школы не предусмотрено. Основываясь на функционально-конструктивном подходе к исследованию речевого онтогенеза<sup>1</sup>, мы полагаем, что овладеть правилами конструирования КИС инофонам предстоит на основе своего собственного речевого опыта, речевой деятельности, включающей восприятие речи окружающих их русскоязычных людей, и осуществляемого каждым ребенком самостоятельного анализа этой речи.

Цель работы – изучение процесса освоения правил употребления количественно-именных сочетаний ребенком-инофоном, пути, который проходит каждый ребенок от незнания языка до корректного его употребления в ситуации отсутствия специального обучения.

Исследование проводилось на базе образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста г. Санкт-Петербурга. Основными информантами выступили носители азербайджанского языка среднего и старшего дошкольного возраста,

---

<sup>1</sup> Конструктивистский и функциональный подходы к фактам онтогенеза, основанные на убеждении, что человек самостоятельно конструирует грамматику родного языка, опираясь на языковую информацию, полученную им из инпута, в разное время разрабатывались разными учеными, такими, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, Ж. Пиаже, Е. Clark, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и др.

а также инофоны младшего школьного возраста, осваивающие русский язык как неродной в условиях естественного двуязычия.

*Основные положения работы.* Дети-инофоны с ранних лет оказываются в ситуации, когда один или оба родителя говорят на одном языке, а окружающий социум – на другом. В нашем случае чаще всего двуязычие развивается стихийно, родители не планируют заранее языков общения с ребенком, смешивают их сами, не контролируют речь ребенка, не обращают внимания на ее недостатки. На улице, в школе или детском саду дети разговаривают на языке ином, чем дома. В случае стихийного развития двуязычия в речи ребенка возникает слишком много ошибок, в частности, и при использовании количественно-именных сочетаний русского языка.

В русском языке основной моделью КИС является «числительное + существительное» (два стола, пять деревьев). Семантическим центром выступает существительное, определяющим словом — числительное. Трудности, с которыми сталкиваются дети при усвоении КИС, могут быть связаны с умением применить основные правила и сопутствующие в процессе порождения речи. В нашем случае, основные правила связаны с выбором синтаксической связи в КИС, а сопутствующие – с выбором правильных форм компонентов для успешного конструирования словосочетаний.

Освоенность данных словосочетаний проявляется как в наличии соответствующих лексических единиц в ментальном лексиконе человека, так и во владении способами грамматического оформления сочетания: правильным выбором вида синтаксической связи (управления или согласования), соответствующим норме выбором падежных форм количественных слов и существительных, форм числа существительных. Инофон должен освоить большой набор правил, относящихся к области синтаксиса и морфологии, построить соответствующий раздел своего грамматикона (ментальной грамматики). Известно, что именно в этой области в речи инофона встречается огромное количество ошибок. Морфология представляет собой наиболее специфическую часть языковой системы, и именно ее освоение представляет значительную сложность даже для русскоязычного ребенка, не говоря уже об инофоне.

Вслед за С.Н. Цейтлин, под языковым правилом мы понимаем основанное на некоторой языковой закономерности руководство для человека, на которое он опирается в своей речевой деятельности [Цейтлин 2009: 438]. Речь идет о так называемых имплицитных (не формулируемых) правилах, которые лежат в основе освоения языка – не только первого, но и второго<sup>2</sup>. В соответствии со сложившейся в отечественной лингвистике традицией мы трактуем грамматику как «сборник правил речевого поведения» (Л.В.Щерба). В связи с тем, что «набор правил, действующих в сфере грамматики, огромен и почти не описан, подавляющее число правил не подвергалось кодификации, поскольку человек, пользующийся языком как родным, в экспликации правил, освоенных в детстве, не нуждается. Правила касаются как выбора языковых единиц, так и их конструирования. Некоторые из языковых закономерностей, лежащих в основе правил, вообще еще не были предметом лингвистического изучения, но это никак не препятствует возможности их освоения в процессе конструирования каждым человеком его индивидуальной языковой системы» [там же: 438 - 439].

Об усвоении детьми числительных и количественно-именных сочетаний первым написал А. Н. Гвоздев, основываясь на наблюдениях за речью своего сына. Он полагал, что числительные усваиваются очень медленно, и из них лишь первые числа употребляются осмысленно в дошкольном возрасте [Гвоздев 2007: 458]. На материале речи детей-инофонов мы можем наблюдать всю сложность устройства языковой системы, в том числе и в области конструирования КИС. Например, для того чтобы сконструировать словосочетание в именительном падеже «два мальчика», необходимо произвести и скоординировать несколько операций: 1) определить, что существительное относится к

---

<sup>2</sup> Возможность освоения языка в естественных условиях, без структурированного обучения, не вызывает сомнения. Самостоятельная внутренняя работа по упорядочиванию речевого опыта и в первую очередь - извлечения на основе анализа речевого опыта языковых правил очень велика (идеи А.А.Залевской, И.М.Румянцевой).

мужскому роду, следовательно, и форма числительного требуется мужского, а не женского рода, т.е. два, а не две; 2) знать, что в форме именительного падежа числительное управляет формой родительного падежа существительного (а не согласуется с существительным); 3) учесть, что требуется форма именно единственного числа существительного, а не множественного. Разумеется, ни одному русскоязычному ребенку не разъясняют подобные правила для их успешной реализации, он и не нуждается в их экспликации, но, несмотря на это, дети регулярно и корректно используют подобные правила на том уровне осознанности, который А.Н.Леонтьев определил как бессознательный уровень [Леонтьев 2005: 161]. «Процесс речи состоит в том, что мы в строго определенной последовательности совершаем множество психических и физических действий, которые совершенно не осознаем и не отграничиваем одно от другого» [Черемисина 1998: 54].

Рассматривая случаи употребления русских КИС носителями азербайджанского языка, выделим некоторые сложности, связанные с несоответствием между языковыми системами, с которыми сталкиваются инофоны.

Первая сложность заключается в том, что в азербайджанском языке отсутствует категория рода существительного [Баскаков 1976: 105-127]). Существительному любого рода (с точки зрения русского языка) будет соответствовать одна и та же форма числительного: таким формам, как один/одна/одно соответствует числительное азербайджанского языка «bir», формам два/две соответствует «iki». В связи с этим, возможно, возникают распространенные ошибки детей-инофонов: один девочка, две брата, одна окно.

Второе несоответствие между языками состоит в том, что в азербайджанском языке существительное в сочетании с количественным числительным всегда стоит в форме единственного числа. Это правило распространяется и на неопределенно-количественные местоимения (сколько, мало, много), в сочетании с которыми определяемое слово всегда стоит в форме единственного числа. Наличие в азербайджанском языке такой особенности конструирования КИС, не имеющей отношения ни к одному из падежей, но выступающей в качестве исходной при их образовании, приводит к симплификации, выражающейся в использовании формы именительного падежа существительного вместо требуемого родительного падежа. В русском языке, как известно, в сочетании с числительным один существительное стоит в форме И.п., ед.ч., с числительными два, три, четыре – в форме Р.п. ед.ч., а начиная с пяти – уже в форме Р.п., мн.ч. В связи с этим, возможно, возникают распространенные ошибки детей-инофонов: две книга, два брат, две бочка, где форма существительного оставлена в форме И.п., ед.ч.

Эти и другие различия помогают объяснить многие специфические ошибки, которые совершают носители азербайджанского языка и которые не встречаются в речи русскоязычных детей при употреблении количественно-именных сочетаний русского языка.

*Материал и методы исследования.* Для выяснения особенностей употребления КИС по рассмотренным выше моделям детьми-инофонами на разных этапах развития языковой системы постигаемого русского языка нами было проведено исследование. Материалом для анализа послужили наблюдения над спонтанной речью инофонов дошкольного и младшего школьного возраста, а также данные, полученные в результате экспериментальных исследований процесса освоения моделей КИС. В исследовании приняли участие 30 носителей азербайджанского языка дошкольного и младшего школьного возраста, обучающиеся в русскоязычном образовательном учреждении Санкт-Петербурга. 20 испытуемых были обследованы на протяжении длительного времени (от 2 до 10 сессий) со средним перерывом между сессиями – 3.6 месяца. Всего было проведено более 100 сессий. В результате исследования банк данных включает более 11 тысяч КИС, полученных от инофонов разного возраста, находящихся на разных этапах освоения русского языка. Испытуемым предлагалось сосчитать предметы (в том числе людей и животных), изображенные на картинках (их количество составляло 1, 2 или 5). Всего было отобрано 31 существительное, которые различались по роду и одушевленности/неодушевленности.

*Наблюдения над спонтанной речью.* Если обобщить анализ спонтанной речи детей-инофонов, то мы увидим некоторые закономерности совершаемых ошибок в употреблении КИС русского языка детьми-инофонами. Из морфологических ошибок можно выделить следующие:

- 1) дети практически не используют средний род, избавляясь от него даже в тех случаях, когда флексия указывающая на род, является ударной (одна окно, один кино);
- 2) в речи детей-инофонов часто используется «замороженная» форма именительного падежа (два брат, пять собака);
- 3) может быть верный выбор формы имени числительного, но неверный выбор формы падежа, числа или родовой характеристики имени существительного (две кукол, два стулья);
- 4) может быть верная форма падежа и числа существительного, но неверная форма числительного по роду (одна мальчик, две носа). При этом либо неверно определена родовая характеристика существительного, либо ребенок еще не овладел принципом выбора числительного для существительных мужского рода или женского рода;
- 5) неверно выбирается форма падежа, числа или родовой характеристики и имени числительного, и имени существительного (одна подарка, одного девочку, два рыба, две деревья).

Из синтаксических ошибок выделим следующие:

- 1) замену согласования компонентов словосочетания на управление числительного формой существительного (единичные случаи - один раза, один ботинка);
- 2) замену управления числительного формой существительного на согласование между ними (частотные случаи – два брат, две ручка).

*Анализ экспериментального материала.* Наблюдение за процессом становления речи позволяет проследить некоторые индивидуальные особенности освоения грамматической системы на основе переработки доступного в коммуникации языкового материала, а также отражает общие закономерности, свойственные речи инофонов, в процессе постепенного освоения КИС.

Как показывают проведенные нами исследования, наибольшие сложности вызывает модель с числительным два, ошибки встречаются и на четвертом году обучения (но чаще всего для продвинутых пользователей языком они связаны с существительными среднего рода - две яблоки, две зеркала, или с так называемым «женским» окончанием существительного мужского рода - две папы, две дедушки).

Рассмотрим некоторые закономерности освоения морфологии детьми-инофонами по результатам исследования КИС русского языка.

Числительное один в русском языке изменяется по родам, числам и падежам и согласуется с существительными в этих формах подобно прилагательному. В условиях нашего эксперимента основной трудностью для инофонов стало определение родовой принадлежности существительного и выбор соответствующей формы числительного.

Выделим основные варианты отступлений от нормы:

- а) в речи инофона наличествует лишь одна родовая форма числительного, которая фигурирует во всех сочетаниях, независимо от рода существительного;
- б) наличествуют разные формы, но их выбор произволен;
- в) в разные периоды используется то одна, то другая тактика.

Наблюдается использование приоритетной формы, которая является представителем определенной количественной группы предметов независимо от родовой принадлежности существительного. Чаще всего у начинающих осваивать русский язык предпочтение отдается форме, соответствующей женскому роду - «одна» и «две».

Особенности выбора формы числительного индивидуальны, т.е. «стабильные» дети выбирают для себя форму – и долгое время ей следуют, «экспериментаторы» меняют предпочтения (порой кардинально), пробуя то одну, то другую форму числительного.

Выбор формы существительного отражает использование синтаксической связи в КИС. В модели с числительным один используется согласование, а форма существительного во всех рассматриваемых нами случаях – И.п., ед.ч. Как показали результаты исследования,

именно эта форма преобладает у информантов. Известно, что использование «замороженных» форм типично для начинающего осваивать язык, поэтому нет оснований говорить, что правила конструирования КИС с числительным один освоены лучше, чем модели с числительными два или пять. Мы склонны считать, что процент верных ответов довольно высок именно благодаря относительной легкости данной конструкции. Встречаются случаи использования других «замороженных» форм – один яйца, один деревья – два деревья – пять деревья и т.п.

Если сравнить употребление формы существительного в КИС с разными числительными, то можно заметить некоторое влияние одних моделей на другие. Например, когда в речи ребенка появляется форма Р.п. мн.ч., это находит отражение не только в модели с числительным пять, но и с числительными два (два книжек, два яблоков) и даже один (один рыбок, один ложек). В то же время в речи других детей подобного влияния может не наблюдаться, правила употребления КИС постигаются изолированно в каждой модели. Можно предположить, что многие ошибки возникают по аналогии с использованными ранее словосочетаниями. Предшествующие предъявления создают готовность воспринимать следующую форму, т.е. вызывают прайминг-эффект. В некоторых случаях прайминг-эффект кажется вполне очевидным. Но интересно, что при равных условиях (при каждом предъявлении материал подавался в одной и той же последовательности) результат чаще всего различен, что говорит о неустойчивости формирующейся грамматической системы ребенка-инофона.

Некоторые дети, особенно на начальном этапе освоения русского языка, предпочитают использовать «обратный порядок» в КИС (кошка одна, папа пять). Это же наблюдается и у взрослых носителей азербайджанского языка, хотя в азербайджанском числительное всегда предшествует существительному.

Таким образом, можно отметить как общие закономерности, так и существенные индивидуальные различия освоения языка, что проявляется как при выборе формы компонентов словосочетания или вида синтаксической связи между ними, так и в процессе развития и функционирования КИС во времени. Очевидно, что ребенок при порождении речи, в частности – употреблении КИС, придерживается собственной модели языковой системы, использует определенные правила, которые формируются у него на каждом этапе освоения языка.

*Методические рекомендации.* Анализ работ, в том числе посвященных двуязычию, показывает, что процессы освоения родного и второго языка во многом схожи, что ребенок самостоятелен, активен, создавая для себя систему языка, но детям-инофонам необходима дополнительная педагогическая помощь.

«Главный дефект в обучении маленьких детей неродному языку – это ситуация, когда вместо того, чтобы учить ребенка знаковым операциям, давая ему материал для размышлений и гипотез, мы сообщаем ему плохо структурированную информацию, полагаясь на детскую память» [Фрумкина 2001: 175]. Разумно организованная систематическая речевая работа воспитывает в детях любознательность, чуткость к слову и его формам [Арушанова 1999: 21]. Важно организовать материал, который будет давать широкую ориентировку, например, в типах изменения слов, помогать эти типы выделить и дифференцировать, таким образом, чтобы дети в практическом плане освоили правила, играючи, не замечая, как легко и просто им запоминаются трудные формы слов. «Вообще следует подчеркнуть, что подавляющее большинство занятий для малышей строится таким образом, что дети не подозревают об их истинном значении» [Арушанова 1999: 22]. Следовательно, наша задача состоит в том, чтобы оптимально структурировать материал и создать систему методической помощи, которая поможет уловить все эти правила, не обращаясь к развернутым объяснениям.

Исходя из вышесказанного, а также особенностей освоения данного фрагмента грамматики русского языка, мы предлагаем использовать следующие методические принципы:

1) Постепенно вводить модели КИС, используя метод ограничения, дозирования объема информации в процессе обучения. На одном занятии вводится одна модель, например,

только с числительным два или только с числительным две. Это дает возможность формировать у учащихся навыки правильной речи, временно ограничивая их в употреблении языковых средств.

2) Учитывать иерархию грамматических правил и вводить модели КИС ступенчато, по принципу усложнения. Использовать на занятии сначала модели с одной переменной: например, КИС с числительным пять (работа над формой Р.п., мн.ч. существительного), затем КИС с числительным один (форма существительного неизменна - И.п., ед.ч., работа над выбором формы числительного), и только позже - КИС с числительным два (работа и над формой Р.п., ед.ч. существительного, и над выбором формы числительного).

3) Вводить новые грамматические явления через речевые образцы, тем самым, исключая ситуации для ошибок. Например, используются вопросно-ответные упражнения (лото, домино), когда форма существительного в вопросе соответствует той, которую необходимо использовать в ответе: Сколько ложек - Пять ложек. У кого одна ручка - У меня одна ручка. Нет куклы, а теперь - две куклы.

4) Группировать существительные по способу формообразования для того, чтобы ребенок осваивал грамматические правила путем бессознательных аналогий за счет многократного повторения модели (две ложки - две кошки – две книжки и т.п.).

5) Актуализировать изучаемое грамматическое явление, используя литературные тексты, в том числе стихи и песни, которые содержат необходимую грамматическую форму, что поможет закрепить и автоматизировать ее освоение. (Одна дана нам голова, а глаза – два, и два виска, и две щеки, и две руки... / Жили у бабуси, два веселых гуся...). Наблюдение изучаемого явления (грамматической формы) в тексте развивает навыки ассоциативного языкового мышления, необходимого для полноценного владения языком.

6) Использовать наглядные пособия, схемы и таблицы. Задействовать не только стены кабинета и доски, но также и тетради учеников, где они создают таблицы-подсказки, к которым всегда могут обратиться.

Итак, преобладающими формами обучения на первом этапе знакомства с моделями КИС является интенсивное повторение речевого образца за преподавателем, затем появляются упражнения с использованием видоизмененного образца, и только после отработки основных моделей включаются упражнения на выбор подходящей формы.

Таким образом, постепенное усложнение речевого материала, структурирование и его систематизация, максимально исключая варианты для ошибок, создаст перцептивную базу, что позволит инофону извлекать нужные языковые единицы и правила из инпута и, соответственно, строить на этой основе собственную языковую систему.

*Обсуждение результатов и выводы.* На основе анализа спонтанной речи, а также в результате проведенного экспериментального исследования мы выявили специфические особенности употребления количественно-именных сочетаний русского языка носителями азербайджанского языка. Постепенно, на основе бессознательных операций, основанных на установлении аналогий, инофоны обнаруживают правила конструирования КИС применительно к каждой из моделей. Аналогии бываю истинными, помогающими (сколько девочек? – много девочек), и ложными, ведущими к ошибкам (два раза - один раз, сколько гармошек? - одна гармошек). При этом наблюдается стадия сверхгенерализации правила, приводящая к возникновению ошибок (пять рыбов, пять лампов), которую проходил практически каждый из наблюдаемых информантов.

Индивидуальная языковая система ребенка-инофона находится в процессе постоянного изменения, долгое время является неустойчивой и нестабильной. КИС осваиваются очень медленно из-за имеющегося в русском языке исключительного своеобразия связи числительных с существительными и сложности устройства языковых правил, по которым подобные сочетания функционируют.

Освоение второго языка ребенком-инофоном, развивающимся в естественных условиях, и русскоязычным ребенком во многом сходны, но пути и качество освоения отличаются. Большая разница заключается в том, что маленький монолингв осваивает язык постепенно, взрослые, общаясь с ним, адаптируют свою речь с учетом возраста, уровня владения языком. Инофон вынужден обобщать одновременно огромное количество

языкового материала, т.к. он попадает в более сложную социальную ситуацию, чем маленький ребенок, шире спектр его видов деятельности, они сложнее (например, учебная деятельность), соответственно, сложнее и в языковом отношении.

Инофон нуждается в особом подходе со стороны взрослого, помощи в освоении им языка. Вся методическая работа должна быть связана со структурированием языкового материала. Задача педагога заключается в том, чтобы, не нарушая естественной среды, наполнить ее необходимыми речевыми образцами, помочь ребенку закрепить их в памяти и осмыслить их компоненты. Необходимо оптимизировать инпут детей такими образом, чтобы предоставить необходимое количество образцов для выделения закономерностей, связей, отношений элементов языка, правил, которые ребенок мог бы использовать в новых высказываниях. Такое насыщение, обогащение среды позволит сформировать и закрепить необходимые ассоциации и аналогии, что в свою очередь, позволит ребенку использовать освоенное знание в подобных речевых ситуациях в повседневной жизни.

### ***Список литературы:***

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М., 1999.
2. Баскаков А.Н. Типологические особенности азербайджанского и русского языков // Развитие национально-русского двуязычия: Коллективная монография / Под ред. Ю.Д. Дешериева. - М., 1976.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - СПб., 2007.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 2005.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
6. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
7. Черемисина М.И. Язык как явление действительности и объект лингвистики. – Новосибирск, 1998.