

Тартуский университет
Факультет гуманитарных наук и искусств
Институт иностранных языков и культур
Отделение славистики

СИСТЕМА ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
В ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ
ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ЭСТОНИИ

Бакалаврская выпускная работа
студентки отделения славистики

Марии Зенчик

Научный руководитель –
лектор Елизавета Сосновцева

Тарту 2026

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА 1. ДВУЯЗЫЧИЕ И ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ЭСТОНИИ.....	5
1.1 Основные понятия билингвизма.....	5
1.2 Обзор языковой ситуации в Эстонии.....	9
1.2.1. Русский язык в Эстонии.....	9
1.2.2 Переход общеобразовательных русскоязычных учреждений на эстонский язык обучения.....	10
1.2.3 Особенности речи русскоязычных жителей Эстонии	11
1.3. Система падежей в русском языке	13
1.3.1 Основные трудности, возникающие при работе с падежами.....	14
1.4 Выводы	15
ГЛАВА 2. НАРУШЕНИЯ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДВУЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	16
2.1 Описание практического исследования	16
2.1.1 MAIN как основной инструмент для сбора данных.....	17
2.2 Описание письменного и устного тестирования.....	18
2.3 Анализ полученных данных.....	19
2.3.1 Письменное тестирование	19
2.3.2 Устное тестирование	36
2.4 Результаты исследования	38
2.5 Выводы	41
Заключение	42
Список сокращений	44
Список использованной литературы	45
Приложения.....	48
Приложение 1.	48
Приложение 2.	50
Приложение 3.	51
Kokkuvõte.....	52
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	53
Autorsuse kinnitus	54
Аннотация к работе	55

Введение

Уже на протяжении долгого времени эстонский и русский языки сосуществуют и взаимодействуют на территории Эстонии. Русскоязычное население страны живет в условиях постоянного двуязычия, когда в семье и повседневных коммуникациях используется русский язык, а за пределами дома, на работе и в школе, в официальных ситуациях — эстонский. Интерес к теме русско-эстонского билингвизма в последние годы усилился еще больше в связи с переходом общеобразовательных школ полностью на эстонский язык обучения, начавшимся в 2024 году [Eestikeelsele haridusele üleminek]. Еще более тесный контакт двух языков в речи двуязычных школьников непосредственно влияет на языковые системы, что в свою очередь может отражаться на использовании грамматических категорий, одной из которых является падежная система.

И русский, и эстонский языки имеют активно используемую падежную систему. При этом в русском языке она вызывает особенный интерес по причине возникновения трудностей даже у носителей языка. Эстонский язык также является флективным, в нем четырнадцать падежей, часть из которых можно соотнести с русскими падежами (например, родительный падеж, отвечающий на вопросы *кого? чего?*, и *omastav kääne*, отвечающий на вопросы *kelle? mille?*), а часть являются специфической чертой эстонского языка (например, эстонский падеж *ilmaütle*, отвечающий на вопросы *kellest? millest?* / *без кого? без чего?*) [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 51, 55]. Интерес вызывает то, как меняется использование падежей у погруженных в эстоноязычную среду учащихся, для которых русский язык является родным.

Основная цель работы — изучить изменения, происходящие в падежной системе имен существительных в русском языке под влиянием иноязычного окружения на материале практического исследования. Исследование основывается на данных, полученных в результате тестирования, проведенного в двух школах Эстонии.

Объект исследования — изменения в речи билингвальных детей под влиянием иноязычного окружения. Предмет исследования — отклонения от норм употребления падежных форм существительных двуязычными детьми.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Собрать и изучить научную литературу по темам билингвизма, языковой ситуации в Эстонии, падежной системы русского языка и самым распространенным трудностям в этой теме;
2. Подготовить материалы для письменного и устного тестирования учеников с русским родным языком в двух школах Эстонии;
3. Провести практическое исследование с участием двадцати учащихся в возрастном диапазоне 11–14 лет;
4. Собрать, описать и проанализировать полученный материал на наличие закономерностей в использовании падежных форм.

В качестве теоретической основы исследования привлечены труды таких лингвистов, как Л. В. Щерба [Щерба 1974], Ф. Грожан [Grosjean 1982], Ч. Филлмор [Fillmore 1968]. В числе использованной литературы также имеются работы, посвященные более узкой проблематике — языковой ситуации в Эстонии: на эту тему пишут такие авторы, как А. Вершик [Verschik 2005], И. Кюльмоя [Кюльмоя 2000], А. Забродская [Zabrodskaja 2009].

Работа состоит из введения, двух основных глав, заключения, списка сокращений, списка использованной литературы и приложения с материалами, примененными в практической части. В первой главе “Двуязычие и языковая ситуация в Эстонии” излагаются теоретические основы исследования, вторая глава “Нарушения в употреблении падежных конструкций двуязычными учащимися” фокусируется на практическом исследовании языковой ситуации в эстонской школе и школе, находящейся в активном процессе перехода с русского языка обучения на эстонский. Для письменного и устного тестирования были подготовлены материалы, описанные во второй главе и помещенные в приложение. Список использованной литературы насчитывает тридцать позиций.

ГЛАВА 1. ДВУЯЗЫЧИЕ И ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ЭСТОНИИ

1.1 Основные понятия билингвизма

В современном мире практически невозможно найти человека, являющегося “чистым” монолингвом. Во всех языках можно заметить иноязычные заимствования. Происхождение многих из них сложно определить из-за их распространенности. Однако назвать человека, использующего в своей речи такие заимствования, билингвом нельзя. Также в мире нет и такой страны, которую можно было бы назвать одноязычной. Ближе всего к такой языковой ситуации находится, например, Япония в силу исторических, географических и культурных особенностей, однако и там еще с первой половины прошлого века появляются поселения и общины китайцев, корейцев и айнов (народа, проживающего на японском острове Хоккайдо). Часто такие страны имеют один официальный государственный язык и определенное количество языковых меньшинств по причине колонизации, иммиграции или тесных контактов с соседствующими странами [Bialystok 2003: 1–2; Grosjean 1982: 5, 7].

Человек говорит на своем родном языке бессознательно. Если родной язык является для говорящего основным, то речь формируется у него автоматически, в большинстве случаев нет надобности задумываться о правильной форме слова или построении предложений. Отличия выявляются при использовании литературного варианта этого же языка, в нашем случае русского, так как он никогда полностью не совпадает с разговорным языком. В официальной обстановке, где использование литературного языка обязательно, говорящий должен задумываться над выбором наиболее подходящих слов и оборотов для выражения своих мыслей, то есть использовать язык сознательно. Л. В. Щерба обосновывает осознанность в использовании родного литературного языка и разговорного варианта через билингвизм [Щерба 1974: 315–316].

Л. В. Щерба в своей работе приводит следующее определение билингвизма: “Под двуязычием подразумевается способность тех или других групп населения объясняться на двух языках. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам” [Щерба 1974: 313]. Психолог и профессор Эллен Бьялисток определяет билингвального говорящего как личность, говорящую на двух или более языках на определенном уровне свободного владения. При этом человек может считаться

билингвом, используя в устной речи только один язык, тогда вторым будет являться, например, язык жестов [Bialystok 2003: 5]. Ф. Грожан под билингвизмом подразумевает регулярное использование двух или более языков [Grosjean 1982: 1].

В случае контакта двух языковых систем у человека можно наблюдать несколько вариантов возможного усвоения второго языка: языковой сдвиг, когда Я1 (первый, родной язык) полностью заменяется Я2 (вторым языком); переключение, когда Я1 и Я2 используются попеременно; языковое слияние, когда Я1 и Я2 образуют единую языковую систему. Эти процессы могут происходить на уровне лексики, грамматики, фонологии [Вайнрайх 1972: 28-29].

В целях формирования двуязычия у ребенка родители могут придерживаться разных стратегий. Одна из самых распространенных — система “один родитель — один язык”, когда каждый родитель использует свой родной язык для общения с ребенком. Такой способ является успешным при освоении двух языков одновременно, несмотря на часто встречающийся период смешения двух языков на ранней стадии овладения ими. Однако и у него есть свой недостаток в виде возможного возникновения доминирующего языка и, как следствие, несбалансированного билингвизма (в случаях, если язык одного из родителей — язык большинства (a majority language), и ребенок использует его в школе тоже). Таким образом, язык второго родителя, часто язык меньшинства (a minority language), может игнорироваться ребенком. Вторая стратегия заключается в разграничении двух языков в зависимости от местонахождения ребенка: во многих странах ребенка сразу помещают в двуязычное общество, когда язык дома и вне его различаются. Для сохранения родного языка, который чаще всего является языком меньшинства, родители считают важным использовать только его дома, с другими родственниками и близкими друзьями. Третья стратегия связана с концепцией последовательного билингвизма, когда родители решают ввести второй язык в определенном, более позднем возрасте (например, после трех лет, еще до начала школы). Четвертая стратегия подразумевает попеременное использование двух языков с самого рождения ребенка. Выбор языка часто зависит от ситуации, собеседника, темы разговора [Bialystok 2003: 2; Grosjean 1982: 173–175]. При этом каждый двуязычный говорящий будет отличаться от другого: у одного смена языков может происходить без дополнительных трудностей, а у другого переход на второй язык будет сопровождаться сильной языковой интерференцией. При изучении билингвизма необходимо сначала

определить, какой из языков у говорящего является доминирующим, основным и какой может являться источником интерференции (в случае, например, языкового слияния). При этом она может затрагивать и оба языка сразу [Вайнрайх 1972: 51-52].

Рассмотрим подробнее понятия последовательного и симультанного (одновременного) билингвизма. Последовательный билингвизм представляет собой ситуацию, когда второй язык вводится в обиход ребенка в более старшем возрасте. Этот возраст может быть разным, например, как уже упоминалось ранее, после трех лет или до начала школы. Симультанный билингвизм подразумевает появление двух языков у ребенка с момента рождения или в разные, но очень близкие годы, например, с разницей в два-три года. Развитие двух языков одновременно может в самом начале привести к полному смешению двух языковых систем, когда ребенок считает это одним целым языком. Это может выражаться в использовании лексики одного языка в грамматическом строе второго [Grosjean 1982: 180]. На формирование доминирующего языка у ребенка влияет один или несколько факторов. Помимо того, что это может быть первый, родной язык (Я1), в число таких факторов также входят уровень владения одним из языков, способ использования (преимущественно письменный или устный), частота использования и значимость языка в обществе [Вайнрайх 1972: 52-53].

Л. В. Щерба также делит билингвизм на два типа — чистый и смешанный. Чистый билингвизм подразумевает ситуацию, когда оба языка не соприкасаются в пользовании, человек разделяет их по той или иной причине. Например, ученик ходит в школу, где использует Я1, но разговаривает с родителями дома на Я2 [Щерба 1974: 313]. Случаи развития языковых систем у двуязычного ребенка, когда они не смешиваются и в итоге развиваются по отдельности, можно сравнить с развитием молилингвального ребенка [Bialystok 2003: 112].

В случае смешанного двуязычия человек может одновременно в речи использовать оба языка, и это не будет доставлять дискомфорт или создавать проблемы с пониманием речи. Если, например, все члены семьи принадлежат одновременно к двум группам населения, то эти групповые границы могут размываться. Стоит отметить, что в таком случае языки могут приспосабливаться друг к другу как взаимно, т. е. одновременно и в одинаковой степени, так и односторонне. Это зависит от количества и частоты использования языков в сравнении друг с другом [Щерба 1974: 313–314]. Второй язык усваивается с использованием первого (через перевод слов, например) и

всегда подвергается его влиянию. Как было упомянуто ранее, человек, являясь билингвом, относится к двум социальным группам, языки которых не только выступают коммуникативным средством для членов групп, но и отражают ценности и установки этой группы. Таким образом говорящий лучше понимает культурные тонкости и разрушает представление о том, что слова в одном языке обозначают то же самое и в другом [Щерба 1945: 174; Щерба 1974: 316].

Детский билингвизм может быть запланированным или естественным. В первом случае родители изначально решили привить ребенку два или больше языков, например, в случае разных родных языков у обоих родителей. Второй случай, встречающийся также часто, возможен в результате погружения в иностранную среду с раннего возраста, в том числе через миграцию, вынужденную или добровольную [Grosjean 1982: 170].

Случаи, когда взрослые билингвы говорят на одном языке с вкраплениями второго, могут интерпретироваться как нехватка компетенции в одном из языков или недоосвоение его, что заставляет говорящего искать нужное слово во втором языке или прибегать к созданию собственных словоформ. Причина возникновения той же проблемы у детей трактуется иначе: как неосознанность ими наличия двух отдельных систем и, следовательно, использование одного, “общего” языка. Процесс деления двух языковых систем у ребенка происходит в три этапа. На первом этапе ребенок не чувствует разницу в лексике и синтаксисе двух языков, это приводит к постоянному смешиванию языков в речи. На втором этапе лексические системы начинают разделяться, синтаксические системы остаются недифференцированными. На третьем этапе синтаксические системы также разделяются, и у ребенка проявляются отдельные языковые системы, позволяющие осознанно не смешивать языки [Власова 2020: 367; Bialystok 2003: 106–107]. Важный фактор, доказывающий наличие двух отдельных систем с раннего возраста, связан с неизвестными для ребенка словами. В процессе овладения новой лексикой ребенок ставит перед собой некоторые ограничения, одним из которых является избегание соотнесения нового слова с объектом, которое уже имеет название. Если ребенок, имеющий общую систему для двух языков, сталкивается с двумя названиями для одного предмета, то это противоречит его внутреннему ограничению, и мысленное разделение, к какому языку относится каждое слово, не имеет для него значения. В таком случае ребенок будет демонстрировать нежелание учить подобные “синонимы”. Если ребенок воспринимает и спокойно запоминает слово

на двух языках с одним значением, то языковые системы у него разделены [Bialystok 2003: 112–113].

Такой термин, как “двуязычное образование” (“bilingual education”), имеет разные значения в странах по всему миру. В Соединенных Штатах Америки существует отдельная программа в школах для детей, чей домашний язык не является английским и их уровень владения английским недостаточный для комфортного обучения. По достижении нужного уровня владения языком ребенок выходит из программы. Существует два основных типа этой программы. Первый тип называется “модели двуязычного образования” (“Bilingual Education Models”) и подразумевает под собой использование двух языков в равном соотношении с целью достижения уровня свободного владения в обоих языках. Второй тип, “модели обучения только на английском языке” (“English-only Instruction Models”), подразумевает минимальное использование родного языка ребенка и полное погружение во второй язык (в случае США это фокус на английский язык для детей с, например, родным языком испанским). Для европейских стран билингвальное образование используется во многих школах как постоянная система обучения, которая проводится на двух языках. Чаще всего первым языком является государственный язык или язык большинства, преподавание на котором ведется большую часть времени, вторым — другой востребованный язык. Это может быть второй государственный язык, язык национального меньшинства или другой распространенный в мире язык. В зависимости от страны и системы образования преподавание этого языка может быть в разном объеме по сравнению с первым языком, но он также поддерживается [Bialystok 2003: 235; Grosjean 1982: 172].

1.2 Обзор языковой ситуации в Эстонии

1.2.1. Русский язык в Эстонии

По данным департамента статистики Эстонии, на 2021 год эстонским языком всего владело 1 089 032 человека, из них 865 082 человека считали его родным. Русским языком как родным владело 370 722 человека [Eesti statistika 2021b]. Эстонско-русскими билингвами на 2021 год считало себя 18 160 человек [Eesti statistika 2021a]. Формирование значительной русскоязычной общины в Эстонии обусловливается общей границей с Россией. Русский язык распространен в стране не равномерно, большая часть

русского населения проживает именно на востоке, ближе к границе. А. Деци делит русскоязычное население Эстонии на пять групп в зависимости от территориального расположения: 1) жители Причудья; 2) жители Северного Причудья и Принаровья; 3) жители Ида-Вирумаа и крупных городов Эстонии; 4) жители преимущественно эстоноязычных мест; 5) недавно прибывшие в страну русскоговорящие жители [Деци 2025: 75]. Территориями с наибольшим количеством русскоязычных жителей остаются Ида-Вирумаа и Западное Причудье. Например, по состоянию на 2025 год в Ида-Вирумаа проживало 88 872 русских, эстонцев же 26 058 человек. Определенную концентрацию русскоязычного населения можно проследить и в районах крупных городов, например Таллинна, где таким районом является Ласнамяэ [Eesti statistika 2025a; Кюльмоя 2000: 84]. По данным 2025 года, в школах Эстонии (с первого по двенадцатый класс) всего обучалось 40 259 учеников с русским родным языком, это примерно четверть от всего количества обучающихся детей [Eesti statistika 2025b].

1.2.2 Переход общеобразовательных русскоязычных учреждений на эстонский язык обучения

Переход на эстонский язык обучения в детских садах и школах Эстонии — долгосрочный проект, идея которого появилась много лет назад и перешла в завершающую стадию в 2024 году. Тогда обучение полностью на эстонском языке началось в первых и четвертых классах, а также в детских садах. Проект продлится до 2030 года. По состоянию на учебный год 2025/2026 полностью на эстонском языке в школах учатся первые, вторые, четвертые и пятые классы. Уроки русского языка больше не являются обязательными в школах, однако в классах, где учится минимум десять детей с общим другим родным языком, по желанию учеников и их родителей могут быть организованы уроки родного языка и культуры в размере двух академических часов в неделю [Eestikeelsele haridusele üleminek].

До 2024 года существовало четкое разделение эстонских и русских школ. Во втором случае обучение в начальной и основной школе велось именно на русском языке, эстонский вводился уже в первом классе и изучался как второй язык. В гимназии обучение шло по модели 60/40, где 60% от всех предметов велось на эстонском языке, остальная часть — на русском [Vene õppekeele kool]. Ученики с отличным от эстонского родным языком, даже проходя обучение в основной школе уже после начала перехода, могут сделать выбор в пользу сдачи экзамена по эстонскому языку как

второму в девятом классе, если чувствуют, что уровень их знания эстонского языка все еще недостаточен [Eestikeelsele haridusele üleminek].

1.2.3 Особенности речи русскоязычных жителей Эстонии

Русский язык в Эстонии находится под постоянным влиянием эстонского языка. Язык большинства, хотя может и не являться домашним языком у многих жителей страны, все равно будет постоянно находиться в близком доступе у людей с иным родным языком — через других родственников, друзей и знакомых, образование и работу, ежедневные коммуникации с людьми на улице, культурные мероприятия [Grosjean 1982: 171]. Таким образом, в русском языке появляются кальки, вкрапления и заимствования, непонятные носителям нормированного литературного языка, проживающим там, где русский язык меньше всего подвержен влиянию другого, например, в России. Наиболее распространенный вид калькирования у проживающих в Эстонии русских — русификация эстонских слов и выражений, особенно активно этот процесс идет сейчас, когда уровень владения эстонским языком у людей повышается. А. Забродская и А. Вершик дают название такому явлению — эстонский русский язык [Zabrodskaja, Verschik 2015: 453]. Активное влияние эстонского языка приводит к тому, что в русском языке не только появляются заимствования, но и меняются значения существующих слов. Например, в эстонском русском языке распространяется значение слова *абитуриент* как ученика выпускного класса гимназии, хотя в литературном русском языке оно имеет значение поступающего в высшее учебное заведение. Изменению подвергается и синтаксис, а именно глагольное управление, которое в обоих языках сильно отличается. В эстонском языке глаголы преимущественно управляют местными падежами со значением направления, а в русском языке часто — со значением местоположения: в речи можно услышать *читать из Интернета, из книги* (*Netist, raamatust lugema*) вместо *читать в Интернете, в книге*; *написать в тетрадь* (*Kirjutama vihikusse*) вместо *написать в тетрадь*; *оставил книгу домой* (*Jätsin raamatu koju*) вместо *оставил книгу дома* [Мальцева-Замковая, Моисеенко 2014: 293; Verschik 2005: 26; Verschik 2006: 17].

Лексические заимствования из эстонского языка в русский могут выглядеть по-разному. А. Вершик, изучая тему эстонских словосочетаний и их эквивалентов на русском языке [см. Verschik 2005], делит их на несколько разных групп. Среди них можно выделить следующие: 1) полное копирование: *maksuamet* > *максуамет*

‘налоговый департамент’, *käibemaks* > *кяйбемакс* ‘налог с оборота’; 2) сочетание эстонского слова и русского интернационализма: *säästukaart* > *сяэстукарта* ‘карта сбережений/клиента’, *välisminister* > *вялисминистр* ‘министр иностранных дел’. 3) первым словом является название места, здания, сорта и т. д.: *Hansapank* > *Ханзабанк* ~ *Хансабанк*; *Meieri kohupiim* > *Мейери творог*. 4) эстонское или международное сокращение сочетается с русским существительным или интернационализмом: *e-kool* > *е-школа*, *ID-kaart* > *ID-карта*. 5) сочетание двух существительных, где первый компонент является эстонским или английским заимствованием и на русском языке не склоняется: *lotopood* > *лото-магазин*, *friikartulid* > *фри-картошка* [Verschik 2005: 29–31].

Можно выделить восемь типов морфосинтаксического словоизменения эстоноязычных заимствований. Приведенные ниже примеры каждого типа взяты из исследования устной разговорной речи А. Забродской и А. Вершик “Morphology of Estonian items at the interface of Russian-Estonian language contact data” [Zabrodskaia, Verschik 2015], а также статьи А. Забродской “Evaluating the Matrix Language Frame model on the basis of a Russian–Estonian codeswitching corpus” [Zabrodskaia 2009].

1. Полная морфологическая интеграция эстонского существительного в систему русского языка с использованием рода и падежного окончания: *брату купили красивую jop-u* (*Брату купили красивую куртку*) от эстонского *jope* ‘куртка’ [Zabrodskaia, Verschik 2015: 459].
2. Неинтеграция эстонского существительного с использованием именительного падежа вместо косвенного и выбором формы прилагательного в соответствии с предполагаемой моделью склонения в русском языке: *какой toit предлагается в новом kohvik?* (*Какая еда предлагается в новом кафе?*) [Zabrodskaia, Verschik 2015: 460].
3. Использование именительного падежа там, где он совпадает с формой именительного или винительного падежа в русском языке: *какой lehekülj в raamat?* (*Какая страница в книге?*) [Zabrodskaia, Verschik 2015: 461].
4. Морфологическое освоение эстонского слова только на уровне рода: *им была нужна моя allkiri* (*Им нужна была моя подпись*); так как в эстонском языке нет системы склонений, на женский род указывают формы глагола и притяжательного местоимения, совпадающие с русским вариантом *подпись* [Zabrodskaia, Verschik 2015: 462–463].

5. Невозможность определения рода у эстонского существительного во множественном числе: *мы встретились с ними у piletipunktid* (Мы встретились у места продажи билетов/билетной кассы), в таком случае к слову применяются правила использования множественного числа в русском языке [Zabrodskaja, Verschik 2015: 464].
6. Невозможность определения рода у эстонского существительного в единственном числе из-за отсутствия согласующихся прилагательных и местоимений и использование начальной формы слова: *с kanel'* (С корицей) [Zabrodskaja, Verschik 2015: 465; Zabrodskaja 2009: 370].
7. Использование эстонской грамматики у заимствований в предложении на русском языке: *эту tööd мне не сделать до esmaspäeva* (Эту работу мне не сделать до понедельника) — форма партитива у существительного *töö* 'работа', используемая в отрицательных предложениях [Zabrodskaja, Verschik 2015: 465–466].
8. Использование русской модели склонения у эстонского существительного, форма которого при калькировании напоминает русскоязычный аналог: *тебе дать такой маленький virsik?* (Тебе дать такой маленький персик?) [Zabrodskaja, Verschik 2015: 467].

1.3. Система падежей в русском языке

Фокус данной работы направлен на рассмотрение падежной системы существительных в русском языке у билингвальных детей. Прежде чем переходить к анализу полученных практически путем данных, необходимо понять, какие ошибки в использовании падежей можно ожидать. Русская грамматика [Русская грамматика 1980] выделяет следующие падежи: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Падеж как словоизменительная категория существительного реализуется через флексии, чередования в основе слова или различные акцентные характеристики. Всего существует пятнадцать различных флексий, что с одной стороны делает падежную систему компактной, а с другой усложняет разграничение падежей, так как многие флексии совпадают в разных падежах [Русская грамматика 1980: 473].

1.3.1 Основные трудности, возникающие при работе с падежами

Язык постоянно меняется как устно, так и письменно, в том числе преобразуется и система падежей. Именно она вызывает наибольшее количество трудностей у говорящих, включая билингвов и эритажных говорящих [Власова 2020: 368]. М. Гловинская в своей работе “Активные процессы в грамматике” рассматривает изменения и распространенные ошибки именно в падежах, разделяя их на пять групп. Стоит отметить, что в своей работе она затрагивает только монолингвальных говорящих, однако изменения могут касаться речи всех носителей языка [Гловинская 2000: 239].

1. Замена падежного управления существительных и глаголов предложным;
2. Замена косвенного падежа существительных конструкций *как* + именительный падеж;
3. Замена косвенного падежа существительных конструкций с зависимым инфинитивом;
4. Неправильный выбор падежа;
5. Нарушения в согласовании прилагательных и причастий с существительными [Гловинская 2000: 239–240].

Помимо перечисленных групп ошибок можно также выделить трудности в предложно-падежных сочетаниях, особенно распространенным является смешение родительного и предложного падежей из-за безударности флексий: “*о писателей*”, “*на платформах и остановок*”. У билингвов, совершающих подобные ошибки, основной механизм падежного формообразования и управления есть, но в письменной речи процесс требует дополнительного обдумывания. Часто подобные нарушения возникают в результате замены одной лексемы (чаще всего глагола) на другую в процессе составления предложения, и зависимые существительные, требующие теперь иную падежную форму, остаются в первоначальной форме. Падежные флексии действительно вызывают у некоторых билингвов трудности. Помимо этого, возможной причиной также может быть фонетическая схожесть произношения флексий. Например, финско-русские студенты путают окончания *-ии* и *-ий* в словах с *j*-основой: “*без развлечения*”, “*об их увлечений*”. Нарушения в синтезе словоформы также встречается: “*без правил*”: говорящий использовал существующее падежное окончание *-ов*, но добавил его к неправильному типу основы [Власова 2020: 370–371; Мальцева-Замковая, Моисеенко 2014: 290-291].

1.4 Выводы

Первая глава “Двуязычие и языковая ситуация в Эстонии” посвящена рассмотрению теоретических основ изучения билингвизма, его определению и типам, особенностям функционирования русского языка в билингвальной среде, в данном случае в Эстонии, а также трудностям, возникающим при усвоении падежной системы русского языка. Эта теоретическая основа необходима для проведения собственного практического исследования, описанного во второй главе.

В главе рассматриваются научные труды Л. Щербы [Щерба 1974], Ф. Грожана [Grosjean 1982], Э. Бялисток [Bialystok 2003], У. Вайнрайха [Вайнрайх 1972] на тему билингвизма и его формирования. Важными являются понятия симультанного и последовательного, а также чистого и смешанного двуязычия и особенности его раннего развития. В рамках данной бакалаврской работы под определением билингвизма понимается именно регулярное использование двух языков в речи, предложенное Ф. Грожаном [Grosjean 1982], так как для нашего практического исследования необходимо рассмотрение двуязычия в связи с повседневным использованием языков вне зависимости от уровня владения. Обучающиеся полностью на эстонском языке ученики с русским родным языком необязательно будут владеть ими обоими в совершенстве, особенно в первые годы смены языка образования.

Кроме этого, в первой главе описывается языковая ситуация и статистика в Эстонии, положение русского языка в условиях общеобразовательной реформы 2024 года по переходу школ полностью на эстонский язык обучения и влияние эстонского языка на русский. Русско-эстонский билингвизм характеризуется сильным влиянием эстонского языка на русскую речь, это выражается в изменениях значений слов, ином глагольном управлении и лексических заимствованиях и кальках.

Также внимание уделено и особенностям русской падежной системы. В связи с этим рассмотрены работы Е. Власовой о финско-русских билингвах и М. Гловинской об изменениях и распространенных ошибках в падежах. Отклонения от нормы при использовании падежных форм часто возникают под влиянием языковой интерференции (в случае двуязычного окружения). Среди основных трудностей можно выделить замены косвенных падежных форм иными конструкциями (в том числе предлогами и начальными формами существительных), нарушения в предложно-падежных конструкциях и фонетическую схожесть падежных флексий.

ГЛАВА 2. НАРУШЕНИЯ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДВУЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

2.1 Описание практического исследования

В рамках данной бакалаврской работы было проведено практическое исследование с участием двадцати учащихся, чей родной язык является отличным от эстонского или включает в себя другой язык одновременно с эстонским. Главной целью исследования является изучение разницы в использовании падежных форм имен существительных у учеников в школах с разным количеством часов русского языка в неделю. Для этого необходимо было решить несколько задач, в число которых входит разработка заданий, консультация с учителями русского языка в выбранных школах, проведение исследования в течение двух дней, анализ полученных данных.

Первая часть исследования прошла 28 ноября 2025 года в таллиннской школе, являвшейся эстонской и до образовательной реформы 2024 года. Для большинства учащихся данной школы эстонский язык является родным, однако есть и иноязычные дети. Среди учеников, участвовавших в нашем тестировании, пятеро указали родным языком русский, четверо — эстонский и один — оба языка. Однако все школьники владеют русским языком с детства. Преподавание русского языка как второго иностранного (после английского языка) в школе начинается с шестого класса в объеме трех академических часов в неделю. С седьмого класса — четыре часа в неделю. Для проведения исследования мы обратились к учительнице русского языка как иностранного. Ученики были набраны из пятого, шестого и седьмого классов, всего десять человек в возрасте от 11 до 14 лет.

Вторая часть была проведена 20 января 2026 года в другой школе Таллинна. До 2024 года значительная часть предметов в начальной и основной школе велась на русском языке, большинство учеников считают родным языком именно русский. После официально начавшегося перехода на эстонский язык обучения в школе сохранились классы, в которых государственный язык изучается как второй: например, из трех первых классов эстонский язык как родной, преподается только в одном, в остальных двух — как иностранный. Количество часов русского языка также отличается: один и два академических часа соответственно. На 2025/2026 год полностью на эстонском языке в основной школе обучаются четвертые и пятые классы, поэтому было решено

выбрать в качестве испытуемых учащихся пятого класса, которые успели адаптироваться к новому формату обучения в большей степени, чем четвероклассники. С проведением исследования также помогала учительница русского языка как родного. В исследовании приняло участие десять учеников в возрасте 11–12 лет.

2.1.1 MAIN как основной инструмент для сбора данных

Для проведения наиболее качественного исследования был использован доступный в Интернете бесплатный инструмент Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), разработанный командой международных лингвистов и исследователей. MAIN применяется лингвистами и исследователями при работе с детьми, овладевающими одним или несколькими языками с раннего возраста. Инструмент помогает оценивать уровень развития того или иного языка и владения им. MAIN был основан в 2012 году, в рамках проекта выходят статьи и книги на темы овладения языков (например, “Narrative abilities in bilingual children” (2016) авторства N. Gagarina, D. Klop, I. M. Tsimpli, J. Walters; “Developing Narrative Comprehension” (2020) под редакцией U. Bohnacker, N. Gagarina), в рамках проекта собирается база данных, состоящая из нарративов билингвальных детей по всему миру [MAIN 2019].

Для получения детских нарративов MAIN предлагает четыре комикса-картинки, каждая из которых состоит из шести кадров: “Кот”, “Собака”, “Птенцы”, “Козлята”. Картинки являются попарно параллельными: например, сюжеты картинок “Кот” и “Собака” по структуре повторяют друг друга. Дизайн картинок и сюжеты на момент разработки подбирались так, чтобы были понятны большинству культур и народов. В последствие были созданы и альтернативные варианты, отличающиеся такими деталями, как цвет кожи изображенных людей, еда или сами животные. Альтернативные варианты картинок более понятны, например, детям из регионов африканских стран или Среднего Востока и Азии [MAIN 2019].

MAIN предлагает подробную инструкцию по использованию материалов, в том числе готовую ссылку для цитирования (обязательную к использованию в ее предложенном виде), правильный способ коммуникации с детьми при проведении разных видов тестирования и дополнительную информацию по адаптиванию инструмента MAIN на разные языки [MAIN 2019].

2.2 Описание письменного и устного тестирования

Письменное тестирование состоит из двух заданий (Приложение 1). Первое задание — написание рассказа на основе комикса-картинки “Собака”. В условиях указано ограничение по объему текста (7–10 предложений) и приведены следующие вспомогательные вопросы:

- Что происходит на картинках?
- Кто изображен на картинках?
- Опишите картинки последовательно, одну за другой: что делает каждый из героев и почему?
- Какое настроение и мысли у каждого героя?
- История закончилась хорошо или плохо?

Во втором задании необходимо выполнить грамматическое упражнение — раскрыть скобки и поставить слова в правильные падежные формы. Текст является отрывком из книги Дины Сабитовой “Цирк в шкапулке”. Была выбрана именно эта книга, так как в ней указано, что она подходит для среднего школьного возраста. Отрывок для задания взят из тридцать первой главы, “Про то, как господин директор получил таинственную посылку и увидел свою мечту”. Он был подобран после обсуждения с учителями русского языка, которые могли оценить, насколько он подходит для учеников эстонской школы, так как цель была дать понятный детям текст. В задании ученик должен использовать свои знания о падежах русского языка, применяя их к словам, стоящим как в единственном, так и во множественном числе.

Устное тестирование состоит из одного задания. Перед учениками находится распечатанный комикс-картинка “Кот” (Приложение 2), парный тому, что находится в письменной части. Основная задача — индивидуально, в свободной форме рассказать о том, что происходит на картинках. Речь учеников записывалась на звукозаписывающее устройство — диктофон. Разрешение на запись голосов было получено от школ после подписания документов о конфиденциальности, утверждающих полную анонимность данных несовершеннолетних учащихся. С этим условием полные копии как письменных, так и устных текстов в данной бакалаврской работе доступны не будут.

Учащимся также было предложено заполнить анкеты (Приложение 3), составленные для получения исходных данных о родном языке, месте рождения и проживания, субъективной оценке владения языками и т. д. Испытуемые могли выбрать вид заполнения анкеты — письменно до начала письменной части или устно в формате интервью до начала устной части. Анкета основывается на предложенной для опроса проживающих в иноязычном окружении людей анкете Е. А. Земской из статьи “Язык русского зарубежья: Итоги и перспективы исследования”, однако немного адаптирована под условия собственного исследования [Земская 2001: 118].

Здесь и далее группа учащихся из эстонской школы будет именоваться *первой группой*, учащиеся из школы, находящейся в процессе перехода с русского на эстонский язык образования, — *второй группой*. Рядом с каждым примером, кроме примеров из второго письменного задания, будет указан номер группы.

2.3 Анализ полученных данных

2.3.1 Письменное тестирование

Рассмотрим результаты выполнения первого письменного задания учениками из первой группы. Для десяти полученных текстов было вычислено среднее количество слов на текст — 55 слов, самым длинным был текст на 85 слов, самый короткий — 34 слова. Если сравнивать результаты по количеству предложений, то средняя длина текста — 6–7 предложений. При подсчете мы учитывали также и короткие, неполные предложения, состоящие из одного слова. Такое происходило в случаях, когда ученик писал текст попунктно, отвечая на каждый вопрос отдельно. Например, на вопрос “*История закончилась хорошо или плохо?*”, предполагающий заключение рассказа, написанное полным предложением, ученик ответил “*4) Хорошо*”. Другой пример можно привести из работы ученика, который, предположительно, на вопрос “*Какое настроение и мысли у каждого героя?*” ответил “*3. Не какое*” [никакое].

Перед началом анализа данных из полученных текстов следует упомянуть о появляющемся у многих учеников смещении кириллицы и латиницы как в предложении, так и внутри слова. В этом случае транскрипция латинского написания будет приведена в квадратных скобках в конце предложения или после слова. Яркий пример подобного

смешения: *Сабака hotel naumat мышь* [*Сабака хотел паумат мышь — Собака хотела поймать мышь*]. Стоит также отметить, что не все полученные нарративы поддаются диагностике, так как сложно определить, это грамматическая или орфографическая ошибка. Данные случаи будут анализироваться со стороны как грамматики, так и орфографии.

Анализ полученных нарушений будет представлен в виде приведенного предложения с ошибкой и следующего за ним абзаца с пояснением.

(1) Тчеловек тераяет жар [Человек теряет шар] *на дерева*. (I)

На картинке показана ситуация, в которой один из главных героев, мальчик, отпускает воздушный шар, который впоследствии запутывается в ветвях дерева. Здесь нас интересует словосочетание *теряет на дерева*, где существительное *дерево* использовано в родительном падеже. По данным Большого толкового словаря, глагол *терять*, если необходимо указать место, требует после себя предложный падеж, например, *терять в толпе, терять на вокзале*. *Дерева* — форма родительного падежа, единственного числа, однако ни глагол *терять*, ни предлог *на* не указывают на этот падеж, поэтому, возможно, ученик допустил орфографическую ошибку при использовании винительного падежа, так как в устной речи окончание *-о* слышится как *-а*. Кроме этого в предложении также возникает смысловое несоответствие, так как глагол *терять* с предлогом места имеет в БТС значение *переставать видеть кого-, что-л., знать чьё-л. местонахождение* [БТС 2000: 1320]. Мы предполагаем, что в этом предложении ученик имел в виду следующее: человек отпустил шар, и он улетел на дерево.

(2) Сабака ест *сосиска*. (I)

Во втором примере у того же ученика происходит смешение именительного и винительного падежей в позиции прямого дополнения. Слово *сосиска* стоит в начальной форме, именительном падеже. Глагол *есть* требует после себя объекта действия в винительном падеже, то есть форму *сосиску*, поэтому данный случай можно рассмотреть как незнание учеником формы винительного падежа. Среди полученных письменных нарративов в первом задании это единственный случай неверного падежного маркирования, который невозможно интерпретировать как либо грамматическую, либо орфографическую ошибку.

(3) Малтжк [Мальчик] отпустел [*л] жар [шар] и он улител [*л] на *дерева*. (I)

Этот пример с существительным *дерево* в родительном падеже появился у того же ученика, что и два предыдущих примера, и дублируется с примером 1. В данном случае грамматически правильно после глагола *улететь* использовать существительное в винительном падеже с предлогом. Использование родительного падежа вместо косвенного может указывать на такое понятие, как замороженные формы. С другой стороны, это также может быть такая же графическая ошибка, появившаяся из-за безударного окончания.

Обратим внимание на некоторые другие грамматические аспекты, вызывающие трудности у детей, не изучающих русский язык в школе вообще или посвящающих ему три-четыре академических часа в неделю.

(4) Собака бежала *за мышой*. (II)

Мышь — это слово третьего склонения, следовательно в этом предложении, где глагол *бегать* требует после себя слово в творительном падеже с предлогом, должно быть в форме *мышью*. *Мышой* имеет типичное окончание *-ой*, характерное для существительных второго склонения¹ (*мама* — *мамой*, *мужчина* — *мужчиной*).

(5) Человек палес [полез] *за шарикам*. (I)

В примере 5 форма *шарикам* может интерпретироваться следующим образом: либо как форма множественного числа в дательном падеже, либо как орфографическая ошибка в форме единственного числа творительного падежа, где вместо буквы *О* в безударном положении ученик поставил букву *А*, так как фонетически слышится там именно этот звук. Мы склоняемся ко второму варианту, так как предлоги *за* и *с* не употребляются с дательным падежом в русском языке. При проведении аналогии с послелогом *järele* (*за*) и предлогом *koos* (*с*) в эстонском языке видно, что они не требуют до или после себя существительного в падеже, отвечающем на вопрос *кому? чему?*

¹ Данная работа придерживается классификации склонений, предложенной Русской грамматикой [Русская грамматика 1980]: “ко второму склонению относятся существительные с флексией в им. п. ед. ч. *-а* (орфогр. *-а* и *-я*) (*труба, земля, стужа, туча*) и существительные с той же флексией, относящиеся к муж. р. (*мужчина, староста, зайчишка, домина, судья*) и к общ. р. (*сирота, обжора, плакса*)” [Русская грамматика 1980: 481].

(дательный падеж в русском языке и *alaleütle* в эстонском языке). Следовательно, это скорее всего орфографическая ошибка.

(6) В это же время шёл мальчик из района и у него был пакет с колбасой и *воздушным шариком*. (I)

В предложении 6 прямого нарушения в использовании падежной системы не наблюдается, однако стоит обратить внимание на словосочетание *пакет с колбасой и воздушным шариком* и выбор творительного падежа в нем. В контексте предложения ученика из первой группы кажется, что у героя картинки в пакете лежали и колбаса, и воздушный шар, однако на самой картинке видно, что воздушный шар находился у мальчика в другой руке. Следовательно, более правильно было бы здесь использовать именительный падеж со словосочетанием *воздушный шарик*, то есть *у него был пакет с колбасой и воздушный шарик*.

Средняя длина десяти рассказов, написанных учениками второй группы, составляет 89 слов. Самый длинный текст содержит 120 слов, самый короткий — 54 слова, а среднее количество предложений составляет — 10. Все тексты разные, есть с короткими, неосложненными предложениями, например “Собака видит мышку. Собака хочет поймать мышку. Мышка убегает от собаки”, есть более распространенные: “А собака поняла, что пытаться поймать мышку — бесполезно, и пошла отдыхать. Так как у мальчика было хорошее настроение, он положил пакет на землю и полез доставать шарик с дерева”. Некоторые ученики предпочитали описывать каждую картинку по отдельности, на это в их тексте указывают такие обороты как *на первой картинке, на второй картинке, на третьей картинке*. Имеется также текст, написанный в формате диалога с яркой эмоциональной окраской. Далее будет приведен краткий фрагмент из него, оригинальная пунктуация и орфография сохранены: “— Всем привет! Я Ричи впереди меня кокаято мыш мне так хочется с ней поиграть! Гав О нет она спряталась теперь мне не счем играть Вдруг пришёл мальчик он с шариком и сосисками”.

Ошибки, связанные с падежной системой, в текстах учеников второй группы также практически отсутствуют. Рассмотрим их, а также нарушения в других аспектах грамматики.

(7) В последний момент мышка пробежала *под маленьким корням*. (II)

Предложение в примере 7 — единственная замеченная ошибка в использовании падежей в текстах учеников второй группы. Из контекста предложения понятно, что ученик хотел сказать *под маленьким корнем* или *под маленькими корнями* и использовать творительный падеж в предложении. В случае, если в предложении *маленьким* — это форма творительного падежа единственного числа, то произошло рассогласование падежных форм, существительное стоит в дательном падеже множественного числа. *Маленьким* может быть и формой дательного падежа множественного числа, тогда это рассогласование предлога и падежа. В итоге, вариант ученика *под маленьким корням* может быть как обычным незнанием формы, так и орфографической ошибкой при попытке использовать творительный падеж (*корнем / корнями*), во втором случае это нарушением падежной формы являться уже не будет.

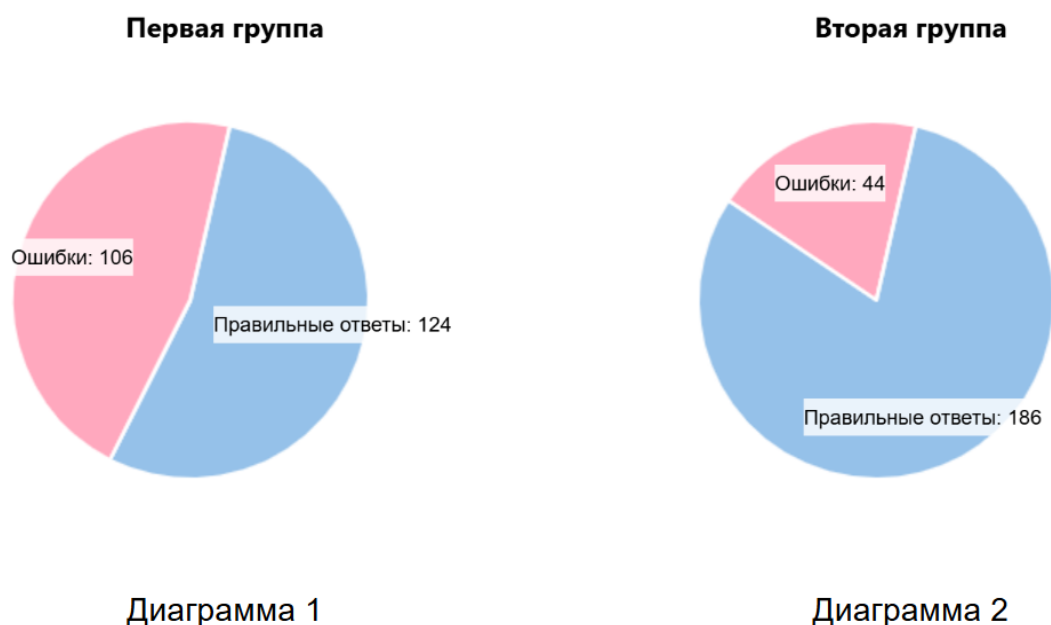
(8) Мальчик идёт с *шарикам*. (II)

Пример 8 похож на пример 5 падежной формой существительного *шарик*, здесь оно стоит в творительном падеже. Полученное нарушение *шарикам* может являться как формой дательного падежа множественного числа, так и просто орфографической ошибкой, где в безударном слове в окончании ученик поставил букву *А*. Однако можно предположить, что ученик знает, как образовывать творительный падеж, и что это именно орфографическая ошибка, так как в примере 20 будет представлено неоднократное использование творительного падежа с предлогом *С* учениками обеих групп вне зависимости от контекста предложения.

Других нарушений, связанных с формированием падежной формы, в первом задании не наблюдалось. Теперь изучим результаты выполнения второго письменного задания у учеников обеих школ. Отрывок из книги Дины Сабитовой “Цирк в шкатулке” насчитывает 146 слов, из которых 23 слова было необходимо поставить в нужную падежную форму. Слова были даны в скобках в именительном падеже. Результаты получились разные: в первой группе (ученики из эстонской школы) в среднем ученик делал 10–11 ошибок в задании. В 230 словах в сумме (по 23 слова на каждого из десяти учеников) ошибок было сделано 106. Это 46%, чуть меньше половины от всего количества пропущенных слов. Во второй группе (ученики, проучившиеся всю начальную ступень на русском языке) среднее количество ошибок на ученика — 4 штуки. В сумме на 230 слов ошибок получилось 44, это 19,1% (округлим до 19%),

меньше четверти от количества пропущенных слов. Для более наглядного сравнения приведены диаграммы с данными (см. Рис.1).

Рисунок 1. Диаграммы 1 и 2: сравнение результатов двух групп во втором письменном задании по количеству ошибок.



Далее будет разобрано каждое предложение по очереди.

(9) Некоторые люди боятся лягушак / лягушик / лягушок.

В первой группе из десяти учеников в этом предложении ошибку сделали пятеро, трое из них выбрали форму *лягушак*, формы *лягушик* и *лягушок* появились по одному разу. В данном предложении глагол *бояться* требует после себя родительный падеж, правильной формой (как стоит и в оригинальном тексте) является *лягушек*. Ученики выбрали правильный падеж, но допустили орфографические ошибки при выборе гласной в окончании вероятнее всего из-за безударного слога, в котором эта гласная стоит. Во второй группе ошибок в данном предложении не наблюдалось вообще.

(10) Некоторые люди боятся лягушек. Или *темноту*.

В следующем неполном предложении речь все еще идет про боязнь чего-либо, и в данном случае существительное *темнота* также требует родительного падежа, как и указано в оригинальном тексте, — *темноты*. В первой группе трое учеников

использовали данное слово в винительном падеже, во второй группе — один ученик. Путаница в использовании родительного и винительного падежей появляется неоднократно в работах учеников, частая причина этому — совпадение форм одушевленных существительных (отвечающих на вопрос *кого?*).

(11) А когда *в небо* / *в небы* начинает перекатываться гром, <...>.

Данное предложение содержит классический вариант использования предлога места с существительным в форме предложного падежа, однако четверо учеников из первой группы поставили существительное *небо* в винительный падеж (или оставили именительный падеж; это доказать невозможно, так как формы у неодушевленных существительных одинаковые в обоих падежах), скорее всего посчитав, что предлог *В* здесь имеет значение направления. Один ученик использовал форму *небы*, что не является грамматически верной формой для какого-либо падежа, поэтому здесь можно предположить, что ученик не знал, какую форму точно использовать. Во второй группе нарушений, связанных с данным предложением, не наблюдалось.

(12) <...> кто-то радуется *грозы* / *грозой* / *грозоы* / *гразу*.

Это предложение вызвало трудности у шести учеников в первой группе и трех учеников во второй. Глагол *радоваться* требует после себя дательный падеж, следовательно правильно предложение будет звучать, как *кто-то радуется грозе*. В первой группе три ученика поставили существительное в родительный падеж, *грозы*. Двое использовали творительный (*грозой*) и винительный (*гразу*, но с орфографической ошибкой) соответственно, и один ученик использовал форму *грозоы*, что может указывать на то, что вероятнее всего он хотел использовать творительный падеж, но передумал и указал родительный. Во второй группе двое учеников также использовали родительный падеж и один — творительный.

(13) Казимира боялась *грозу*.

Если глагол *бояться* используется в значении *испытывать боязнь (о человеке или животном)*, то необходимо поставить объект действия в родительный падеж [БТС 2000: 93]. В данном предложении ошибку совершили пять учеников из общего количества испытуемых, трое в первой группе и двое во второй: они все использовали винительный падеж для слова *гроза*.

(14) Если над *голова* Казимиры грохотало и сверкало <...>.

Это предложение вызвало трудности только у одного испытуемого — ученика из первой группы. Здесь представлена предложно-падежная конструкция со значением места. Ученик вместо творительного падежа использовал именительный. Можно было бы предположить, что у испытуемого практически отсутствует падежная система в речи, однако если сравнить это предложение с предложением “Небо сейчас расколется на куски и свалится ей на *голову*”, которое также появляется в отрывке, то этот же ученик справился с заданием, как и все остальные. Следовательно, скорее всего *над голова* — это частный случай в речи этого ученика, где он не знаком/не так часто сталкивается с предлогом *над*, который требует после себя творительный падеж.

(15) <...> ей казалось, что все молнии вот-вот ударят ей прямо в *макушка* / *макушки*.

Изначально предполагалось, что предложение со словом *макушка* вызовет затруднения у испытуемых в первой группе, так как это слово может не так часто использоваться в речи детей, чья большая часть суток (учитывая обучение в школе в течение дня) проходит на эстонском языке, однако только два ученика совершили ошибку. В данном случае мы также имеем дело с предложно-падежной конструкцией со значением направления, после предлога *В* необходимо существительное в винительном падеже. Первый ученик оставил слово в именительном падеже, допустив при этом орфографическую ошибку в виде буквы *О* в безударном слоге. Слово могло оказаться незнакомым этому ученику, поэтому он не стал менять форму. Второй ученик, написавший *макушки*, использовал единственное число родительного падежа, множественное число именительного падежа или множественное число винительного падежа. Грамматически множественное число винительного падежа здесь правильно стоит, однако из контекста понятно, что макушка у героини отрывка одна, следовательно требуется именно единственное число. Если ученик использовал слово *макушки* в родительном падеже, то это также можно отнести к замороженным формам. Во второй группе трудности в склонении слова *макушка* отсутствовали.

(16) И вообще, небо сейчас расколется на куски и свалится ей на *голову*.

Предложение в примере 16 оказалось единственным, в котором ни один ученик из двух групп не сделал ошибку, все поставили существительное *голова* в правильный падеж, винительный.

(17) В *цирк* / *цирки* “Каруселли” все знали про этот Казимирин страх.

Это предложение также имеет предлог места и существительное в предложном падеже после него. Трудности возникли у трех учеников из первой группы, двое из которых использовали форму *цирк*, характерную для единственного числа именительного и винительного падежей, а один ученик использовал форму *цирки*. Это может быть либо множественное число именительного или винительного падежей, либо орфографически неправильно написанная форма единственного числа предложного падежа, где из-за того, что окончание безударное, фонетически слышится звук *И*. Во второй группе никто не совершил ошибку в выборе падежа.

(18) И если гроза собиралась как раз перед *начало* / *начале* / *начали* *представлением* / *представление* <...>.

Предложение из этого примера могло вызвать трудности у учеников не только своей длиной (три основы предложения; предложение поделено между примерами 18–20), но и сложным словосочетанием *перед началом представления*. Рассмотрим его части по отдельности. Предлог *перед* требует после себя существительное в творительном падеже, следовательно формы, кроме *началом*, являются неправильными. Четыре ученика из первой группы допустили в этом словосочетании ошибку: двое использовали форму именительного или винительного падежа, *начало*; еще двое использовали формы *начале* и *начали*, предложный падеж и морфологически неверная форма соответственно. Во второй группе ошибок не наблюдалось. Существительное *представление* показалось труднее: в первой группе четверо поставили слово в творительный падеж, предположительно они опирались на предлог, стоящий перед словосочетанием. Интересно то, что у всех четверых существительное *начало* также стоит в творительном падеже и целое словосочетание звучит как *перед началом представлением*. Один ученик также использовал именительный или винительный падеж слова *представление*, его словосочетание звучит как *перед начало представление*. Во второй группе у двоих учеников также появилась форма двойного творительного, как и у четверых учеников из первой группы: *перед началом представлением*.

(19) На *кассе* сиделся кто-либо другой.

Это предложение является вторым по количеству ошибок среди всех предложений этого отрывка в первой группе (восемь человек из десяти) и первым во второй группе (девять человек из десяти). В оригинальном тексте слово *касса* стоит в винительном падеже, *кассу*. По данным БТС, глагол *садиться* соотносится с глаголом *сесть*, который в значении *принять сидячее положение, занять место, предназначенное для сидения*, требует после себя предлог с существительным в винительном падеже [БТС 2000: 1180]. В сумме семнадцать учеников из обеих групп поставили слово *касса* в предложный падеж. Однако от смены падежа значение предложения не изменилось. Было решено также проверить и глагол *сидеть*. БТС предлагает следующие значения этого глагола: 1. *Находиться в вертикальном положении, при котором туловище опирается на что-л. своей нижней частью, а ноги (лапы) согнуты или вытянуты; занимать место для сидения где-л.*, 2. *Находясь в таком положении, заниматься каким-л. делом, исполнять какие-л. (обычно должностные) обязанности*, 3. *Находиться в каком-л. месте в каких-л. целях (обычно длительное время)* [БТС 2000: 1183]. Все эти значения требуют после себя предложный падеж, следовательно, можно предположить, что ученики запутались в глаголах *садиться-сидеть* или не обратили внимание на то, какой именно глагол представлен в задании. Однако для уверенности в предположении стоит проверить слово *касса*, имеющее несколько значений, и контексты в использовании этого слова в винительном и предложном падежах с предлогом *на*. В Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) словосочетание *на кассе* встречается с такими глаголами, как *рассчитаться, стоять, покупать, лежать, сидеть, работать, спрашивать*. Со словосочетанием *на кассу* можно встретить следующие глаголы: *вставать, отнести, понести, садиться, подходить, идти*. Словосочетание *на кассе* в НКРЯ не появилось с глаголом *садиться* ни разу [НКРЯ]. В данном случае преимущественный выбор варианта *на кассе* указывает на то, что, скорее всего, ученикам было важнее указать на местоположение, а не на направление движения. Также под существительным *касса* они могли иметь в виду целое помещение, комнату. Поэтому вариант *на кассе* можно считать вариацией, хотя в общий подсчет нарушений мы это предложение добавили.

(20) Ее выступление снимали с *программой / программой / программе / программу*.

Оригинальное предложение звучит как *ее выступление снимали с программы*, и правильную форму существительного *программа* написало одиннадцать учеников в сумме в двух группах. Интерес вызывает форма *программай/программой*, написанная четырьмя учениками из первой группы и тремя из второй. Также из первой группы один ученик использовал дательный или предложный падеж (*программе*), и один — винительный падеж (*программу*).

(21) Казимира же пряталась в *своей* / *свой фургон* / *фургони* / *фургончик*.

По данным БТС, после глагола *прятаться* необходимо использовать предложный падеж, так как глагол требует после себя вопрос *где?* [БТС 2000: 1041]. Было решено также проверить и НКРЯ на падежи, в которых стоят существительные после глагола *прятаться* в: несмотря на определенное количество стоящих в винительном падеже, подавляющее большинство использует предложный падеж с глаголом *прятаться* [НКРЯ]. В первой группе трое учеников использовали в этом предложении слово *фургон* вместо *фургончик*, и мы засчитывали это за правильный ответ, если выбранная падежная форма совпадала с необходимой. Трое учеников использовали правильную форму. Пятеро учеников из десяти, ровно половина, поставили словосочетание в винительный падеж, то есть опирались на вопрос *куда?*. Из них четверо использовало слово *фургончик*, и один — *фургон*. Был также такой пример, как *в своем фургони*, где местоимение *свой* стоит в правильном падеже, а существительное *фургон* стоит в грамматически не существующей форме, однако по предыдущим примерам (пример 17) можно предположить, что ученик хотел использовать предложный падеж, но из-за безударного слога написал слово так, как оно звучит фонетически. Также ответ одного ученика выглядел, как *в своей* *фургон*, где *своей* сложно интерпретировать, однако возможно, ученик хотел использовать именительный или винительный падеж, так как существительное *фургон* стоит одним из двух падежей. Во второй группе шесть человек использовали винительный падеж вместо предложного — *свой фургончик*.

(22) Затыкала уши *вата* / *ваты*.

В данном предложении существительное *вата* необходимо было поставить в форму творительного падежа, с этим справилось восемь человек. В первой группе из восьми двое допустили ошибку в орфографии — *ватай*. Также было два случая, когда

написанные формы не совпадали ни с одной падежной формой. Можно предположить, что *вато* должно на самом деле быть *ватой*, как и *ватыи*, — это попытка сформировать творительный падеж. Вторая группа не столкнулась с трудностями в этом предложении.

(23) Забравшись под *толстым одеяле* / *одеялом с голове*.

Рассмотрим части этого предложения по отдельности. Полностью оно выглядит следующим образом: *забравшись под толстое одеяло с головой*. В оригинальном предложении словосочетание *толстое одеяло* стоит в винительном падеже — *под толстое одеяло*. Три ученика из первой группы и один ученик из второй использовали иные падежные формы: 1. *Под толстым одеялом* — это грамматически правильная форма, так как предлог *под* может иметь значение пространственного положения и требовать творительный падеж после себя, однако в данном контексте он означает движение вниз, на это указывает глагол *забраться*; 2. *Под толстым одеяле* — в данном случае ученик скомбинировал творительный падеж прилагательного *толстый* и предложный падеж существительного *одеяло*; 3. *Под толстое одеялом* — прилагательное *толстый* стоит в правильном падеже, винительном, а существительное *одеяло* повторяет первый пример с творительным падежом. Задача поставить существительное *голова* в правильную форму вызвала трудности только у одного ученика. Вместо творительного падежа он использовал дательный или предложный — форму *голове*.

(24) Читала старинные журналы по *домоводство* / *домоводстве* / *домоводствоват* [**ть*] / *домоводством* / *домоводствам*.

Словом, вызвавшим у учеников эстонской школы наибольшие затруднения, оказалось слово *домоводство*: из десяти человек только один поставил слово в правильный, дательный падеж (*журналы по домоводству*), а трое не написали слово вовсе. Четверо учеников оставили слово в именительном падеже. Было также два случая использования предложного падежа (*домоводстве*) и образования несуществующей формы существительного (*домоводствоват* [**ть*]). Среди учеников из второй группы правильно падежную форму образовало четверо. Из остальных двое также использовали предложный падеж (*домоводством*), двое — винительный или именительный падеж (*домоводство*), один — творительный падеж (*домоводством*) и один — грамматически

неверную форму, напоминающую творительный (ед.ч.; *домоводством*) или дательный (мн.ч.; *домоводствам*) падежи (*домоводством*).

(25) От *громовые раскаты* / *раскатах* вздрагивали стены *фургон* / *фургоне* / *фургончик* / *фургоны*.

Это предложение рассмотрим также по частям. В первой группе трудности со словосочетанием *от громовых раскатов* возникли у семерых учеников: один ученик оставил пропуски незаполненными, четверо использовали именительный или винительный падеж (*от громовые раскаты*). Встретился еще единичный пример несогласования падежей между прилагательным и существительным: *от громовых раскаты*. Один ученик заменил прилагательное *громовые* на *громкие*, и у него получилось *от громких раскаты*. Это прилагательное мы засчитали за правильный ответ, так как оно стоит в нужной форме. Во второй группе двое учеников допустили ошибку в этом словосочетании. Первый пример — повторяющий пример из первой группы с рассогласованием падежных форм, *от громовых раскаты*, второй — *от громовых раскатах*, смешение множественного числа родительного и предложного падежей. Второй пример является характерной для как изучающих язык, так и носителей ошибкой, так как окончания в падежах (*-ов/-ев/-ей* и *-ах/-ях*) схожи фонетически. Помимо возможного смешения падежей из-за сходства окончаний ученик также мог опираться на форму прилагательного при склонении существительного: форма *громовых* одинакова в родительном и предложном падежах (как и в винительном), следовательно ученик поставил слово *раскаты* в предложный. Существительное *фургончик* вызвало затруднения у пяти учеников из первой группы, во второй группе ошибок не было. Полученные нарушения — это формы именительного или винительного падежей в единственном и множественном числе (*фургон*, *фургончик*, *фургоны*) и предложный падеж единственного числа (*фургоне*).

По полученным данным с нарушениями в падежной системе была составлена таблица (Таблица 1). В таблице представлены все нарушения в использовании падежной системы, замеченные во втором письменном задании. Данные собраны из обеих групп.

Таблица 1. Частотное распределение падежных ошибок во втором задании.

Корректный падеж	Неверный падеж	Частота	Процентное соотношение
ПРЕДЛ	ВИН	23	19.1%
ВИН	ПРЕДЛ	17	14.1%
РОД	Начальная форма	15	12.5%
РОД	ТВОР	13	10.8%
РОД	ВИН	13	10.8%
ВИН	ТВОР	7	5.8%
ДАТ	Начальная форма	6	5%
ПРЕДЛ	Начальная форма	5	4.1%
ДАТ	РОД	5	4.1%
ТВОР	Начальная форма	3	2.5%
ДАТ	ПРЕДЛ	3	2.5%
ТВОР	ПРЕДЛ	2	1.6%
РОД	ПРЕДЛ	2	1.6%
ТВОР	РОД	2	1.6%
ДАТ	ТВОР	2	1.6%
ВИН	Начальная форма	1	0.8%
РОД	ДАТ/ПРЕДЛ	1	0.8%
Всего		120	100%

Смещение винительного и предложного падежа с предлогами направления или месторасположения было самой распространенной ошибкой среди учеников обеих групп. В сумме использование винительного падежа вместо предложного появилось 23 раза, что составляет около 19% от всего количества ошибок. Чуть меньшее количество нарушений собрало использование предложного падежа вместо винительного. В данном тестировании все слова, требующие эти падежи, встречались с предлогами. Рассмотрим два предлога, в работе с которыми у учеников возникли наибольшие трудности. Малый академический словарь (МАС) предлагает четырнадцать значений предлога *В* в винительном падеже и девять в предложном. Во втором задании предложение, в котором после предлога *В* необходимо поставить существительное в винительный падеж, звучит так: *Если над головой Казимиры грохотало и сверкало, ей казалось, что все молнии вот-вот ударят ей прямо в макушку* [Сабитова 2008]. В нем предлог *В* перенимает следующее значение: “употребляется при обозначении предмета, места и т. п., на поверхность которого направлено действие (при глаголах и существительных, обозначающих соприкосновение, столкновение и т. п.)” [МАС 1999]. В тексте также есть три предложения, в которых предлог *В* имеет значение места, пространства: “употребляется при обозначении предмета, места, пространства, внутри или в пределах которого кто-, что-л. находится или что-л. происходит” [МАС 1999]. В этом случае необходимо было использовать предложный падеж. К этим предложениям относятся:

1. *А когда в небе начинает перекашиваться гром, <...>.*
2. *В цирке “Каруселли” все знали про этот Казимирин страх.*
3. *Казимира же пряталась в своем фургончике, <...>* [Сабитова 2008].

Предлог *НА* в Малом академическом словаре имеет 22 способа применения в сочетании с винительным падежом и 12 способов с предложным. В нашем тестировании встречается два предложения с этим предлогом, оба раза именно с винительным падежом.

1. *И вообще, небо сейчас расколется на куски и свалится ей на голову.*
2. *<...> то на кассу садился кто-либо другой, а ее выступление снимали с программы.*

Предлог *на* в этих предложениях имеет разное, хотя и похожее, значение. В первом предложении предлог используется следующим образом: “употребляется при

обозначении предмета, на поверхность (или на верхнюю, внешнюю сторону) которого направлено действие, движение с целью расположения, размещения кого-, чего-л. на нем” [МАС 1999]. Во втором предложении — “употребляется при обозначении места, пространства и т. п., в пределы которых направлено движение, действие”. Подробное объяснение использования во втором предложении винительного падежа вместо предложного представлено в примере 20.

Такое нарушение, как смешение предложного и винительного падежей между собой в контексте местоположения или направления, свойственно для мультилингвальных детей, однако может появляться и в речи монолингвов. Оба предлога, *В* и *на*, в зависимости от значения, требуют после себя один из двух падежей. В случае незнания правильной формы или недостаточной внимательности при выполнении задания могут появляться нарушения в этих предложно-падежных конструкциях.

Следующим распространенным нарушением среди учеников, участвовавших в тестировании, оказалось использование начальных форм (в данном случае под начальной формой подразумевается омонимия именительного и винительного падежей) вместо других косвенных падежей, наиболее частым из них оказался родительный. Под начальными формами в данном случае мы подразумеваем существительные в именительном падеже, а также неодушевленные существительные мужского и среднего рода во втором склонении и женского рода в третьем склонении. При анализе работ прослеживается, что ситуация использования начальной формы вместо другого косвенного падежа появляется только у учеников первой группы, то есть у тех, кто всю жизнь обучается на эстонском языке. Среди десяти учеников это явление встретилось у пятерых, ровно половины. Трое из них указали своим родным языком русский, двое — эстонский. В их работах начальные формы занимают половину или более от числа всех ошибок, можно также встретить и единичные случаи использования родительного, творительного или предложного падежей. Одним из предположений настолько частого применения начальных форм существительных в тексте является наличие замороженных форм в языковой системе учеников. Замораживание падежных форм в речи детей можно часто объяснить тем, что слова для них незнакомы или они еще не полностью освоены на грамматическом уровне. Длина слов также влияет на выбор нужной формы. Если слово длинное, то ребенок предпочтет оставить его в начальной

форме [Цейтлин 2009: 271, 273]. Одним из таких примеров и является предложение “<...> включала там фонарик и читала старинные журналы по домоводству”. *Домоводство* — длинное слово, редко встречающееся в повседневной речи детей, в особенности у обучающихся полностью на эстонском языке, поэтому можно предположить, что причина большого количества ошибок, указанных в примере 25, заключается в незнании данного слова.

Интересным фактом нарушения при выборе падежной формы является экспансия творительного падежа. В письменной части тестирования можно встретить 22 таких случая, самый распространенный из которых связан с заменой родительного падежа (13 раз, почти 11% от всего количества ошибок). Мы предполагаем, что в данном случае большое влияние может иметь именно эстонский язык. Рассмотрим несколько из примеров.

1. *Кто-то радуется грозе.*

В примере 13 было указано несколько случаев использования творительного падежа при работе с существительным *гроза* — *грозой*. Необходимо выяснить, с какими глаголами чувств в эстонском языке используется падеж, отвечающий на вопросы (*с*) кем? (*с*) чем? После некоторых глаголов, например *harjuma* (привыкать), *nõus olema* (соглашаться), *rahule jääma* (оставаться довольным), *rahul olema* (быть довольным), *kurvastama* (расстраивать) идут существительные в форме творительного падежа, то есть с окончанием *-ga* (в эстонском: в падеже *kaasaütlev*). Также и сам глагол *rõõmustama*, означающий как *радовать*, так и *радоваться*, в значении *радовать* может иметь после себя существительные в этом падеже. Пример из словаря эстонского языка — *Mees rõõmustas naist lilledega, hea uudisega* (Мужчина порадовал женщину цветами, хорошими новостями) [EKSS 2009]. Ученик, использовавший творительный падеж слова *гроза*, указал своим родным языком, языком общения с друзьями, чтения и письма эстонский, но языком общения с родителями и другими родственниками — русский. Можно предположить, что выбор данной формы мог произойти именно на фоне контакта с эстонским языком.

2. *Ее выступление снимали с программы.*

Случаи использования творительного падежа с предлогом *С* были в обеих группах. Помимо возможного влияния эстонского языка, где предлог *koos* (предлог *С*)

всегда указывает на окончание *-ga* у существительных (то есть на падеж *kaasaütlev*, отвечающий на вопросы с кем? с чем?), это также может быть связано и с ассоциированием предлога *C* со значением совместности в русском языке. В совокупности с предлогом *C* к использованию творительного падежа учеников могла подтолкнуть и приставка *c-* в глаголе *снимать*. Ошибки могли возникнуть и по невнимательности во время прочтения предложения, в котором слово необходимо было поставить в родительный падеж.

2.3.2 Устное тестирование

По результатам устного тестирования мы получили следующие данные. В группе учеников из эстонской школы среднее количество слов в тексте было 72 слова. Среди учеников самым коротким был текст на 49 слов и самый длинный — 96 слов. В группе учеников из школы, находящейся в процессе перехода, в среднем текст состоял из 80 слов. Самый короткий текст содержал 53 слова, самый длинный — 119 слов. Обратим внимание на среднее количество слов в сравнении с первым письменным заданием, в котором у групп наблюдалось соотношение 55 слов и 89 слов соответственно. Более длинные тексты в устной речи у учеников первой группы можно объяснить тем, что русский язык у них поддерживается в первую очередь в устном формате — через общение с родителями и друзьями, а развитие письменных навыков происходит в основном на языке школьного обучения, то есть на эстонском.

При работе с устными нарративами необходимо учитывать главные особенности устной разговорной речи. К ним относятся интонация, неканоническая фонетика, спонтанность, в которую входят также паузы, перестраивание предложений, поправки [Земская 1973: 19]. Вследствие высокой вариативности и спонтанности разговорной речи могут возникать трудности с определением четкой границы между нормативной, общепринятой структурой и индивидуальными речевыми характеристиками, особенно это заметно в синтаксисе разговорной речи [Там же: 27]. При прослушивании и расшифровке полученных нами нарративов не было обнаружено большого количества нарушений в падежной системе, поэтому рассмотрим имеющиеся, четко поддающиеся анализу.

(26) На первой картинке видно котика, *которое* видит бабочка, а бабочка сидит на кустике. (I)

Местоимение *который* должно согласовываться в роде с существительным, к которому относится, и стоять в падеже в соответствии со своей функцией в придаточном предложении. В предложении ученик из первой группы использовал местоимение в среднем роде. Ученик мог как оговориться, так и не до конца понимать, какой род требуется с существительным *котик*. Возможно, он опирался на глагол *видно*, после которого автоматически использовал средний род. Это может быть связано с отсутствием системы родов в эстонском языке, так как при переводе на эстонский местоимение *который/которое* заменяется *keda*, используемое для всех одушевленных существительных. Существительное *бабочка* в данном предложении также стоит в именительном падеже, из-за чего возникает сложность в интерпретации точного смысла предложения — ученик имел в виду кота, который увидел бабочку, или наоборот. Однако если учитывать контекст второй части сложносочиненного предложения, то становится понятно, что существительное *бабочка* выступает в предложении дополнением, следовательно вместо именительного падежа здесь должен быть винительный, *бабочку*. Нельзя отрицать и возможность оговорки или нечеткой дикции. В данной аудиозаписи ученик говорил в быстром темпе, из-за чего окончания некоторых слов в его речи не могли быть четко распознаны.

(27) Котик забирает у мальчика рыбу, *которую* была у мальчика в ведре. (I)

Ошибка в выборе падежа для относительного местоимения *который* возникает у одного и того же ученика дважды. В предложении 27 местоимение *которую* было согласовано по падежу с опорным словом из главного предложения (*рыбу* — винительный падеж), однако в придаточном предложении в результате наблюдается аграмматизм.

(28) Он увидел то, что летит бабочка, а кот застрял *в кусту*. (II)

(29) Как только он прыгнул, бабочка улетела, а кот так и остался сидеть запутанный *в этом кусту*. (II)

(30) *На кусту* сидела бабочка, на бабочку охотился кот. (II)

Предложения 28–30 — это примеры из речи трех учеников второй группы. У них в устной речи при попытке поставить в форму предложного падежа существительное *куст* появилась форма *кусту*. Нормативная форма данного существительного с предлогами *в/на* — *кусте*. В данном случае можно предположить, что ученики, использовавшие форму *кусту*, опирались на второй предложный падеж некоторых существительных мужского рода, которые с предлогами *в* и *на* требуют окончания *-у*. К таким существительным могут относиться *лес* (*в лесу*, но *о лесе*), *берег* (*на берегу*, но *о берегу*). Употребление второго предложного падежа в приведенных контекстах представляется стилистически маркированным и имеет разговорную окраску.

2.4 Результаты исследования

Полученные данные показывают, что уровень владения падежной системой русского языка связан с языковой средой, в которой ученик находится. В исследовании участвовало двадцать учеников в возрасте 11–14 лет, отобраны были работы двадцати человек. Стоит начать с различия в структуре полученных текстов у двух групп, особенно ярко это выразилось в первом письменном задании. Тексты учащихся первой группы были более короткими (об этом можно судить по среднему количеству слов — 55), преобладали простые предложения. Также в некоторых текстах наблюдалось смешение кириллицы и латиницы как внутри одного слова, так и в пределах целого предложения. Из-за этого иногда смысл предложения мог быть не до конца понятен. Это может быть связано с неполноценным освоением письменной речи. Билингвальные ученики из первой школы, где обучение полностью выстроено на эстонском языке, склонны упрощать грамматическую систему русского языка, особенно явно это выражается в использовании начальных форм существительных в письменной речи. Во второй группе письменные тексты содержали меньшее количество грамматических ошибок, предложения, в сравнении с учениками первой группы, длиннее и наполнены большей эмоциональной окраской. Среднее количество слов в текстах учеников второй группы было 89. Учащиеся второй группы, имеющие меньший опыт обучения на эстонском языке и изучающие русский язык как родной, демонстрируют более высокий уровень знаний правил падежной системы. Однако у них более распространено смешение косвенных падежей, особенно в случаях, когда предлог может употребляться с существительными в разных падежах в зависимости от значения.

Далее будут приведены две диаграммы для наглядного сравнения двух групп (см. Рис.2 и Рис.3). Полученные данные о количестве слов расположены в порядке убывания.

Рисунок 2. Сравнение результатов письменного и устного тестирования у учеников первой группы (от наибольшего количества слов до наименьшего).

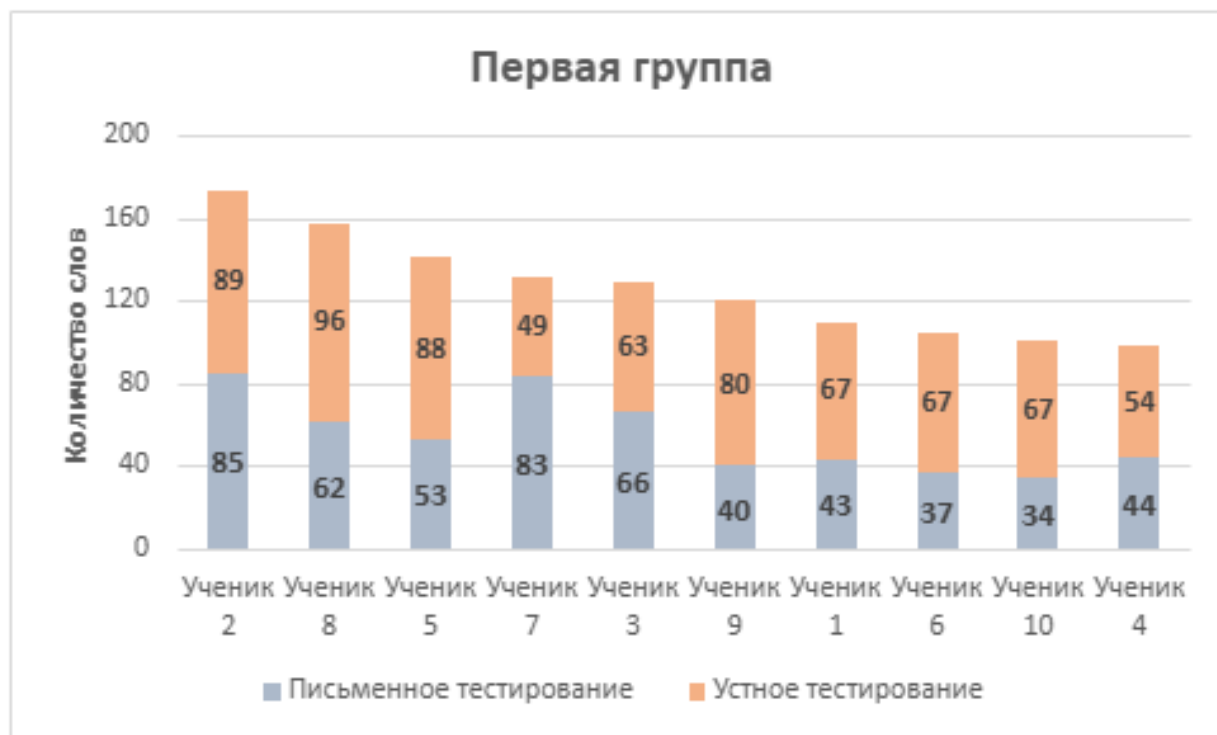
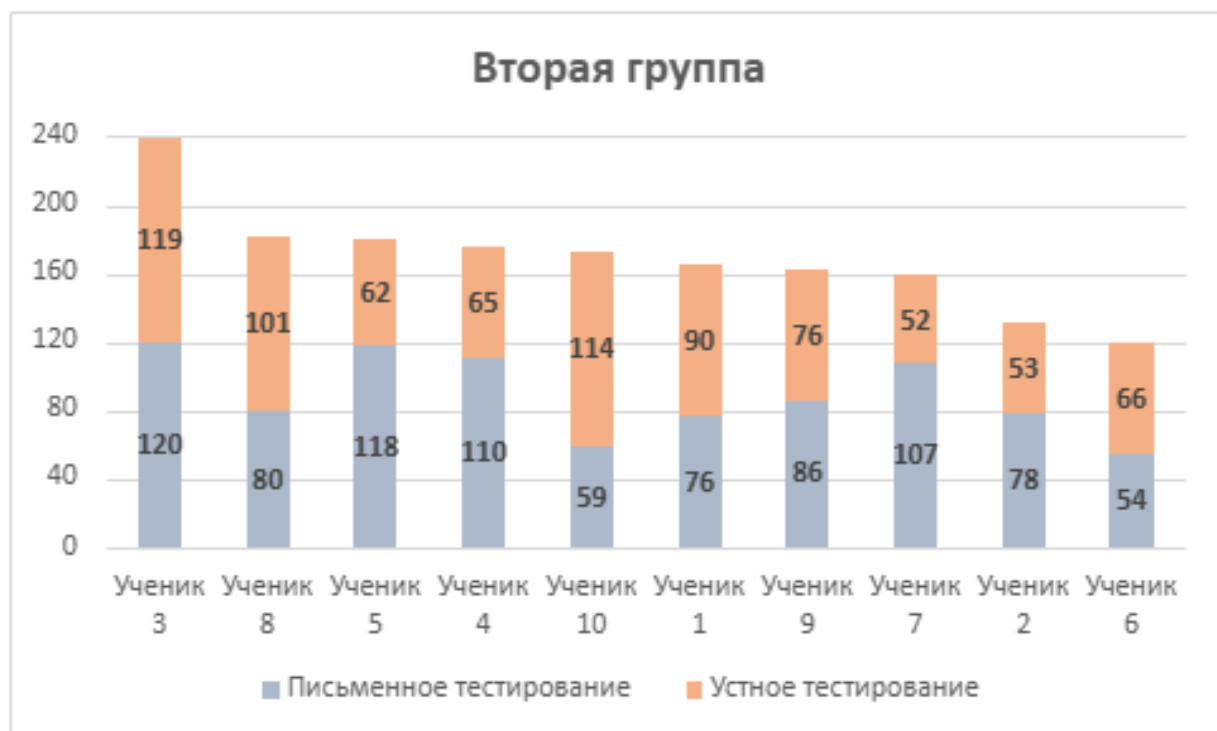


Рисунок 3. Сравнение результатов письменного и устного тестирования у учеников второй группы (от наибольшего количества слов до наименьшего).



Хотя встречаются нарушения, которые чаще всего связаны с одной конкретной группой (например, использование начальных форм учениками первой группы), были выявлены и две тенденции, замеченные у обеих групп практически в равном количестве:

1. Наличие ошибок, находящихся на границе грамматических и орфографических нарушений. В таком случае строгая классификация ошибок невозможна. Многие ученики скорее всего понимают способ образования формы нужного падежа, но испытывают трудности при ее письменной реализации.
2. Использование в собственных текстах только знакомых конструкций. Тексты учеников не насыщены нарушениями в падежной системе из-за их простоты. Несмотря на пространность текстов учеников второй группы, они также придерживаются использования ограниченного количества падежей. В нашем случае это использование предложного падежа в значении местоположения, винительного падежа в значении дополнения или направления движения, творительного падежа в значении инструмента (например, с существительным *удочка* в устном задании).

В связи с тем, что ученики из второй группы обучаются полностью на эстонском языке только второй год, признаков выраженной аттриции падежной системы или интерференции с эстонским языком пока не наблюдается.

Главным результатом уменьшения объема учебного времени на изучение русского письменного языка является постепенное упрощение падежной системы как в письменной, так и в устной речи, проявляющееся как в употреблении коротких или нераспространенных предложений, так и в использовании ограниченного количества форм слов. Ученики предпочитают использовать наиболее удобные и простые для себя конструкции вне зависимости от формы речи и наличия или отсутствия вспомогательных вопросов. Можно предположить, что ошибки, допущенные во втором письменном задании, могли появиться не только из-за незнания нужной грамматической формы или влияния эстонского языка, но и из-за отсутствия достаточного опыта использования подобных языковых конструкций.

2.5 Выводы

Во второй главе представлено практическое исследование особенностей употребления падежных форм русского языка билингвальными учениками двух школ Эстонии. Был проведен анализ письменной и устной речи путем тестирования двадцати учащихся в возрасте 11–14 лет, считающих хотя бы одним из родных языков русский и обучающихся в разных языковых условиях. В исследовании участвовали дети, обучающиеся с первого класса полностью на эстонском языке и посещающие уроки русского языка как иностранного в объеме трех-четырех академических часов в неделю, а также дети из школы, находящейся в процессе активного перехода на эстонский язык обучения. Основная цель исследования заключалась в выявлении разницы в использовании падежной системы русского языка учениками двух школ.

Результаты исследования показали, что у многих билингвальных учащихся в обеих группах сохраняется понимание падежной системы русского языка. Однако у каждой группы есть своя выявленная преобладающая особенность: ученики из эстонской школы предпочитают использовать начальные формы слов на месте косвенных падежей. Ученики из школы, находящейся в процессе языкового перехода, чаще смешивают косвенные падежи между собой. При этом общей тенденцией, проявившейся у детей из обеих групп, является постепенное упрощение падежной системы в письменной и устной речи. В ходе исследования ученики предпочитали использовать простые предложения с ограниченным количеством второстепенных членов предложения.

Заключение

Бакалаврская работа “Система падежных форм имен существительных в письменной и устной русской речи двуязычных учащихся школ Эстонии” посвящена рассмотрению нарушений в использовании падежей русского языка среди билингвальных детей. Актуальность исследования обусловлена современной языковой ситуацией в Эстонии и активным процессом полного перехода школ с русского на эстонский язык обучения. Эти факторы могут увеличивать вероятность языковой аттриции у детей, для которых как минимум одним из родных языков является русский. Особый интерес вызывают изменения в падежной системе, происходящие в результате длительного пребывания в иноязычном окружении.

Целью работы являлось изучение изменений, происходящих в падежной системе имен существительных в русском языке под влиянием иноязычного окружения на материале практического исследования, проведенного среди учащихся двух школ Эстонии. Для достижения цели было поставлено четыре задачи. Прежде всего необходимо было собрать теоретический материал для ознакомления с темами билингвизма, языковой ситуацией в Эстонии и падежной системы русского языка. Этому материалу посвящена первая глава “Двуязычие и языковая ситуация в Эстонии”. Следующим шагом был выбор материалов для создания тестирований в письменном и устном формате для двуязычных учеников школ Эстонии. Для этого мы обратились к доступному в Интернете инструменту MAIN, предлагающему материалы для работы с билингвальными детьми, и произведению Дины Сабитовой “Цирк в шкатулке”, подходящему для среднего школьного возраста, а также основывались на анкете Е. А. Земской из статьи “Язык русского зарубежья: Итоги и перспективы исследования” [Земская 2001: 118], мы создали анкеты для получения исходных данных о родном языке, месте рождения и проживания, субъективной оценке владения языками и т. д. В рамках самого практического исследования мы посетили две школы, где провели тестирования двух групп учеников. Четвертой задачей являлся анализ полученных данных и выявление закономерностей в нарушениях использования падежных форм учениками двух групп. Анализ данных и результатов посвящена вторая глава работы.

Полученные результаты показали, что у учеников во второй группе, обучавшихся в начальной школе на русском языке, аттриция падежной системы в русском языке не проявилась в сильной степени, в их работах наблюдалось значительно меньше

нарушений падежной системы. Можно предположить, что это связано с тем, что они продолжают изучать русский язык как родной. Их тексты были более длинными, содержали более сложные конструкции и имели меньшее количество нарушений в падежной системе. В текстах учеников первой группы было больше нарушений как в грамматике, так и в орфографии. Количество ошибок во втором, грамматическом задании у первой группы было значительно выше: 46% от общего числа пропущенных слов против 19% у второй группы.

Наиболее частотными нарушениями в обеих группах были ошибки, связанные с выбором падежа после предлогов и глаголов, однако многие из случаев можно объяснить языковой вариативностью. Особенно часто в речи учеников смешивались винительный и предложный падежи в конструкциях со значением направления движения и местоположения. Наблюдалась экспансия творительного падежа, что в некоторых случаях можно отнести к возможному влиянию эстонского языка. Если указывать на преобладающую закономерность в использовании определенных форм в речи учеников двух групп, то ученики первой группы предпочитали использовать начальные формы имен существительных вместо косвенных падежей. Во второй группе чаще отмечалось смешение косвенных падежей между собой, особенно в случаях, когда предлог может употребляться с существительными в разных падежах в зависимости от значения. Общий вывод, к которому мы пришли при анализе работ двух групп, — это стремление учеников упрощать падежную систему в своих устных и письменных текстах. Ученики используют в речи только те конструкции, которые им знакомы, в данном случае это ограниченное количество падежей. Тексты учеников не насыщены нарушениями в падежной системе из-за их простоты. Важно отметить, что, несмотря на упомянутые закономерности, имеющаяся падежная система русского языка оказалась в большей степени сохранной, большинство учащихся демонстрировало понимание падежного управления русского языка.

Переход общеобразовательных школ на эстонский язык обучения только начался и продлится до 2030 года. Сравнивая две группы учеников на одном из первых этапов перехода, мы получили данные о различиях в письменной и устной речи учащихся, и сейчас эта разница очевидна. Можно предположить, что в дальнейшем количество различий будет возрастать, а изменения в устном и письменном языке эстонских школьников станут еще более заметны.

Список сокращений

БТС — Большой толковый словарь

МАС — Малый академический словарь

НКРЯ — Национальный корпус русского языка

Я1 — первый, родной язык

Я2 — второй язык

ЕКСС — Eesti keele seletav sõnaraamat

MAIN — Multilingual Assessment Instrument for Narratives

Список использованной литературы

1. БТС 2000: Большой толковый словарь русского языка. Под. ред. С. А. Кузнецова. СПб., 2000.
2. НКРЯ: Национальный корпус русского языка. <https://ruscorpora.ru/>
3. МАС 1999: Словарь русского языка: В 4-х т. Малый академический словарь, МАС. Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1999. <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
4. Русская грамматика 1980: Русская грамматика. Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980. Т.1
5. Сабитова 2008: *Сабитова Д.* Цирк в шкатулке: [для сред. шк. возраста]. М., 2008.
6. EKSS 2009: Eesti keele seletav sõnaraamat. EKSS. 2009. <https://arhiiv.eki.ee/dict/ekss/>
7. Вайнрайх 1972: *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Языковые контакты. Вып. 6. М., 1972. С. 25–60. Русский филологический портал. (Эл. репринт: <http://genhis.philol.msu.ru/weinreih.pdf>, 22.05.2026).
8. Власова 2020: *Власова Е. А.* Изменения в предложно-падежном управлении при финско-русском двуязычии: корпусный анализ // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. Т. XVI. Ч. 2. 2020. С. 366–396. (Эл. репринт: https://alp.iling.spb.ru/static/alp_XVI_2.pdf, 10.03.2026).
9. Гловинская 2000: *Гловинская М. Я.* Активные процессы в грамматике // Русский язык конца XX столетия. 1985–1995. Отв.ред. Е.А. Земская. М., 2000. С. 237–304.
10. Деци 2025: *Деци А.* Функции иноязычных вкраплений в интернет-дискурсе русскоязычных жителей Италии и Эстонии: сопоставительный аспект // Dissertationes Philologiae Slavicae Universitatis Tartuensis. Тарту, 2025. (Эл. репринт: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d1c8c0d9-ffd7-4e58-88ef-d269da26974f/content>, 16.02.2026).
11. Земская 1973: *Земская Е. А.* (отв. ред.). Русская разговорная речь. М., 1973.

12. Земская 2001: *Земская Е. А.* Язык русского зарубежья: Итоги и перспективы исследования // Русский язык в научном освещении. № 1 (1). 2001. С. 114–131. (Эл. репринт: <https://rjano.ruslang.ru/ru/archive/2001-1/114-131>, 5.04.2026)
13. Кюльмоя 2000: *Кюльмоя И.* Специфические черты языка русской диаспоры Эстонии // Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. III. Язык диаспоры. Проблемы и перспективы. Тарту, 2000. С. 84–93.
14. Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: *Кюльмоя И., Вайгла Э., Солль М.* Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту, 2003.
15. Мальцева-Замковая, Моисеенко 2014: *Мальцева-Замковая Н. В., Моисеенко И. М.* Особенности глагольного и именного управления в письменных текстах русских гимназистов Эстонии // Acta Slavica Estonica. V. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVI. Антропоцентризм в языке и речи. Тарту, 2014. С. 285–296.
16. Цейтлин 2009: *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
17. Щерба 1945: *Щерба Л. В.* Очередные проблемы языковедения // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. Том IV, вып. 5. М., 1945. С. 173–186.
18. Щерба 1974: *Щерба Л. В.* К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 313–318. (Эл. репринт: http://elib.old.gnpbu.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,318;fs,1/, 15.02.2026).
19. Bialystok 2003: *Bialystok E.* Bilingualism in development. Language, Literacy, and Cognition. Cambridge, 2003.
20. Eesti statistika 2021a: Eesti statistika. Statistika andmebaas. KAHE EMAKEELEGA RAHVASTIK, 31. DETSEMBER 2021. Aasta, Emakeel 1, Emakeel 2 ning Näitaja. https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus_rel2021_rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad_rahvus-emakeel/RL214312/table/tableViewLayout2
21. Eesti statistika 2021b: Eesti statistika. Statistika andmebaas. RAHVASTIK, 31. DETSEMBER 2021. Aasta, Elukoht, Sugu, Keel, Vanuserühm ning Keeleoskus. https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus_rel2021_rahvastiku-

[demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad_voorkeeleoskus-murded/RL214492/table/tableViewLayout2](#)

22. Eesti statistika 2025a: Eesti statistika. Statistika andmebaas. RAHVASTIK, 1. JAANUAR. Aasta, Sugu, Maakond ning Rahvus.
https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvastik_rahvastikunaitajad-ja-koosseis_rahvaarv-ja-rahvastiku-koosseis/RV0222U
23. Eesti statistika 2025b: Eesti statistika. Statistika andmebaas. Õppijad, väljalangejad ja klassikordajad üldhariduses soo, õppetaseme, õppevormi, õppekeele, emakeele ja elukoha maakonna järgi.
https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_haridus_uldharidus/HT140U
24. Grosjean 1982: *Grosjean F.* Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, 1982.
25. Eestikeelsele haridusele üleminek: Haridus- ja Teadusministeerium. Eestikeelsele haridusele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek>
26. MAIN 2019: *Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Bohnacker, Ute & Walters, Joel* (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. ZAS Papers in Linguistics 63. Revised Russian version by Gagarina, Natalia, Meir, Natalia & Topaj, Nathalie.
27. Vene õppekeele kool: Haridus- ja Teadusministeerium. Vene õppekeele kool.
<https://web.archive.org/web/20190123010425/https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/vene-oppekeele-kool>
28. Verschik 2006: *Verschik A.* Perception of convergent forms in Estonia's Russian // *Linguistica Uralica*. 2006. № 1. (Эл. репринт: https://kirj.ee/wp-content/plugins/kirj/pub/ling-2006-1-17-36_20211226142524.pdf?v=a57b8491d1d8, 13.05.2026).
29. Verschik 2005: *Verschik A.* Vaadeldes konvergentsi: eesti liitsõnad ja nende vasted Eesti vene keeles // *Keel ja kirjandus*. 2005. № 1. Lk. 21–34.
30. Zabrodskaja 2009: *Zabrodskaja A.* Evaluating the Matrix Language Frame model on the basis of a Russian–Estonian codeswitching corpus // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 13. № 3. 2009. P. 357–377.
31. Zabrodskaja, Verschik 2015: *Zabrodskaja A., Verschik A.* Morphology of Estonian items at the interface of Russian-Estonian language contact data // *Sociolinguistic Studies*. Vol. 8. № 3. 2015. P. 449–474.

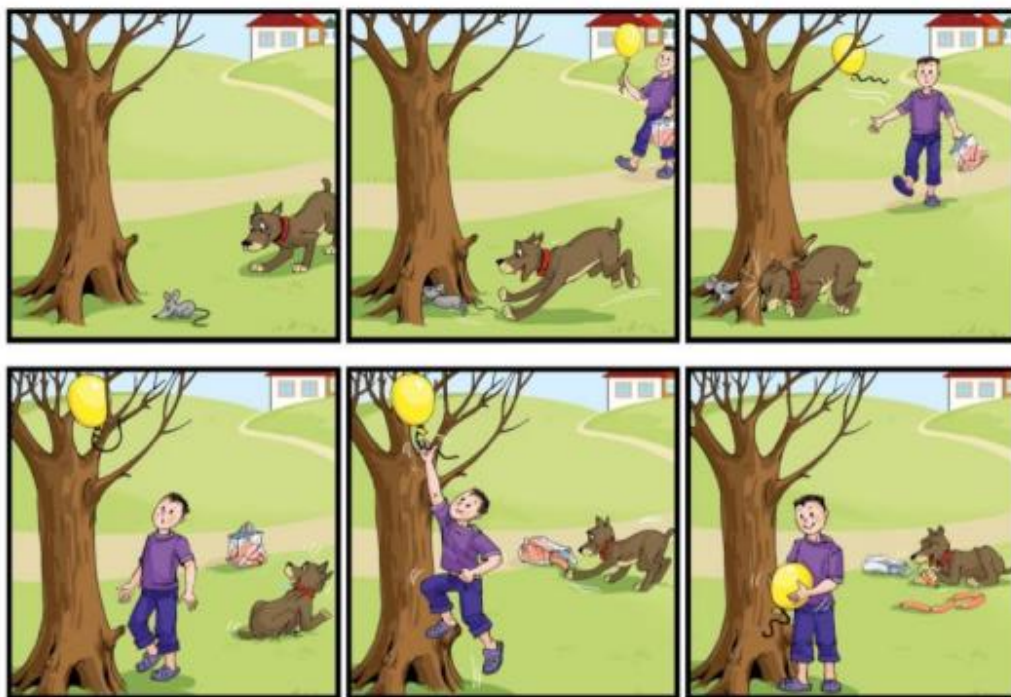
Приложения

Приложение 1.

Задания для письменного тестирования. Комикс-картинка “Собака” и отрывок из книги Дины Сабитовой “Цирк в шкатулке”.

Задание 1. Опишите картинки. Опирайтесь на следующие пункты при описании. Напишите 7–10 предложений.

- Что происходит на картинках?
- Кто изображен на картинках?
- Опишите картинки последовательно, одну за другой: что делает каждый из героев и почему?
- Какое настроение и мысли у каждого героя?
- История закончилась хорошо или плохо?



Источник: Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. ZAS Papers in Linguistics 63. Revised Russian version by Gagarina, Natalia, Meir, Natalia & Topaj, Nathalie.

Задание 2. Раскройте скобки, поставив слова/словосочетания в правильную форму.

Некоторые люди боятся _____ (лягушки). Или _____ (темнота). А когда в _____ (небо) начинает перекатываться гром, кто-то радуется _____ (гроза), а кто-то, наоборот, закрывает поплотнее все окна и прячется в самый дальний уголок дома.

Казимира боялась _____ (гроза).

Если над _____ (голова) Казимиры грохотало и сверкало, ей казалось, что все молнии вот-вот ударят ей прямо в _____ (макушка). И вообще, небо сейчас расколется на куски и свалится ей на _____ (голова).

Конечно, Казимира понимала, что небо не может расколоться, но страх был сильнее, чем доводы рассудка.

В _____ (цирк) «Каруселли» все знали про этот Казимирин страх. И если гроза собиралась как раз перед _____ (начало) _____ (представление), то на _____ (касса) садился кто-либо другой, а ее выступление снимали с _____ (программа). Казимира же пряталась в _____ (свой) _____ (фургончик), затыкала уши _____ (вата) и, забравшись под _____ (толстое) _____ (одеяло) с _____ (голова), включала там фонарик и читала старинные журналы по _____ (домоводство).

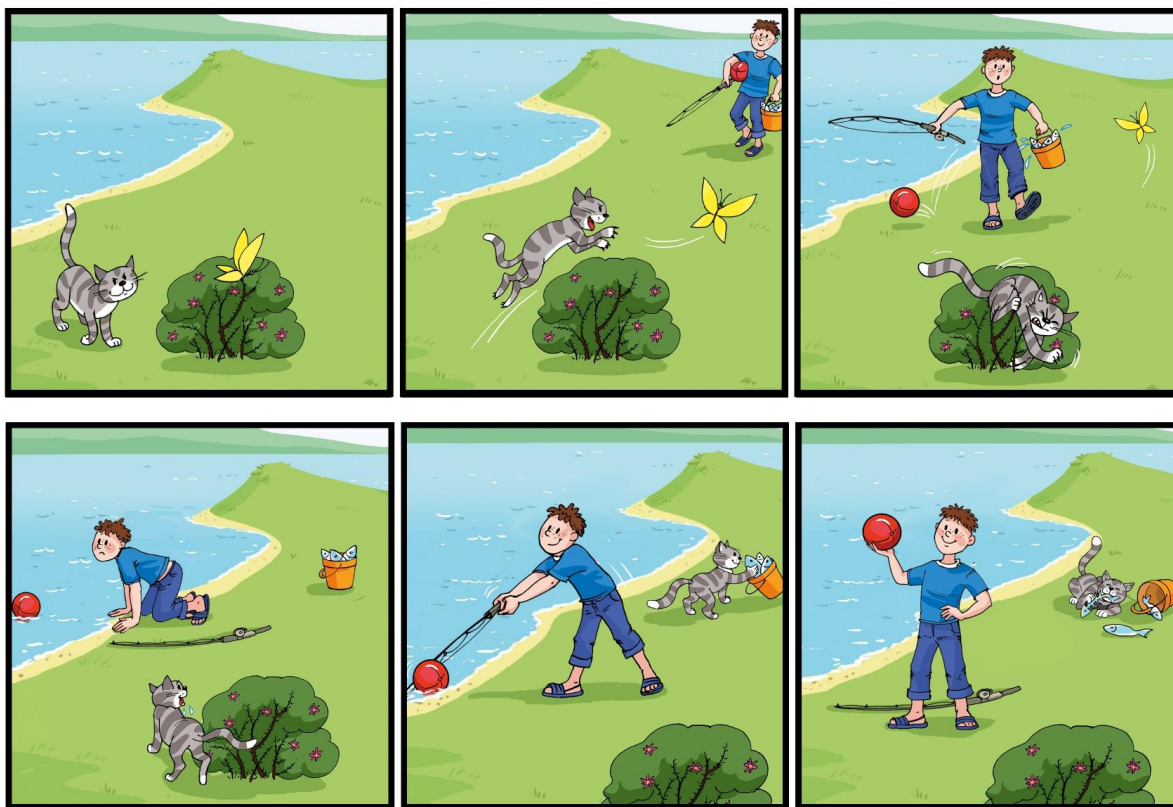
<..>

Это чтение очень успокаивало и отвлекало, когда от _____ (громовые) _____ (раскаты) вздрагивали стены _____ (фургончик).

(Дина Сабитова, "Цирк в шкатулке". Глава тридцать первая)

Приложение 2.

Комикс-картинка “Кот”, использованная для проведения устного тестирования.



Источник: Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. ZAS Papers in Linguistics 63. Revised Russian version by Gagarina, Natalia, Meir, Natalia & Topaj, Nathalie.

Приложение 3.

Анкета, предоставленная каждому ученику для заполнения до начала проведения тестирования.

Анкета.

1. Возраст испытуемого: _____
2. Пол: _____
3. Какой язык ты считаешь своим родным? _____
4. На каком языке ты разговариваешь дома с родителями? А с другими родственниками? _____

5. Где ты родился и где проживаешь в данный момент? _____

6. Когда в твоей жизни появился второй язык? _____

7. На каком языке ты разговариваешь с друзьями? _____

8. На каком языке ты обучаешься в школе? _____

9. Как бы ты оценил уровень владения вторым языком? Знаешь ли ты еще другие языки? _____

10. Какой язык ты лучше знаешь? Русский/эстонский/оба одинаково? _____

11. На каком языке ты читаешь и пишешь? _____

Kokkuvõte

Käesolevas bakalaureusetöös vaadeldakse vene keele käändesüsteemi kasutamisel tekkivaid vigu kakskeelsete laste seas. Töö aktuaalsuse määrab tänapäevane keeleolukord Eestis ning eestikeelsele õppele üleminek. Huvi pakub ka vene keele käändesüsteem selle keerukuse ning suulises ja kirjalikus kõnes kasutamise sageduse tõttu. Töö peamine eesmärk on praktilise uurimuse materjalide põhjal analüüsida muutusi, mis toimuvad vene emakeelega laste käändesüsteemis eestikeelse keskkonna mõjul. Selle eesmärgi saavutamiseks oli vaja koguda ja uurida teaduskirjandust, ette valmistada materjalid uurimuse läbiviimiseks, viia see läbi ning kirjeldada ja analüüsida saadud tulemusi.

Töö esimene, teoreetiline osa käsitleb selliseid teemasid nagu kakskeelsus, vene keel Eestis, üleminek eestikeelsele haridusele, Eesti venekeelse elanikkonna kõne eripärad ning peamised raskused, mis võivad vene keele käändesüsteemi kasutamisel tekkida. Töö teine osa põhineb kahes koolis läbi viidud testimise andmetel ja tulemustel. Uurimuse läbiviimiseks töötati välja kirjalikud ja suulised testid: need põhinesid MAIN-i materjalidel (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) ja Dina Sabitova teosel “Tsirkus laekas” ning neid pakuti kahele õpilasarühmale. Esimest kirjalikku ülesannet kujutas endast pildi süžeeel põhineva jutustuse kirjutamist, teise kirjaliku ülesande raames pidid õpilased raamatust lugema katkendi ja etteantud sõnad õigesse käändesse panema. Suulise testimise ülesanne oli jutustuse koostamine pildi süžee põhjal. Uurimuse tulemusena toodi välja mõlemas rühmas kõige levinumad jooned ning üldised tendentsid käänete kasutamisel. Tulemused võimaldavad jälgida keelekeskkonna ja haridusmudeli mõju kakskeelsete õpilaste venekeelse kõne arengule.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, *Maria Zentchik*,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *Nimisõnade käändesüsteem kakskeelsete Eesti kooliõpilaste kirjalikus ja suulises vene keeles*, mille juhendaja on *Elizaveta Sosnovtseva*, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maria Zentchik

21.05.2026

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride instituudi slavistika osakonna bakalaureusetöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Maria Zentchik

Tartus, 21.05.2026

Аннотация к работе

Бакалаврская работа посвящена исследованию особенностей употребления падежных форм имен существительных в письменной и устной речи двуязычных учащихся Эстонии. При постоянном контакте языковые системы подвергаются взаимному влиянию, которое может выражаться, например, в лексических заимствованиях и изменениях грамматического строя. В рамках бакалаврской работы проведено практическое исследование речи двух групп учеников. В работе рассматриваются полученные нарушения в использовании падежных форм, а также возможные причины их возникновения.

Ключевые слова: русский язык, русско-эстонский билингвизм, падежная система, письменная и устная речь.