

М. Д. Воейкова, Д. В. Аверьянова

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке первого автора РФФИ
в рамках научного проекта № 19-012-00293.

В настоящее время изучение русского языка как иностранного становится все более распространенным явлением. Особенно это актуально в связи с увеличением потока мигрантов в Россию и, соответственно, с ростом числа детей-инофонов в русскоязычных школах. В данной статье анализируются грамматические ошибки, возникающие в письменной речи таких детей при использовании русского языка. Рассматриваются механизмы возникновения подобных ошибок, описывается разница между композиционными ошибками и ошибками трансфера и приводятся общие выводы о возможностях их устранения. Предполагается, что данная статья может быть полезна для практической деятельности учителей, столкнувшихся с трудностями в ситуации преподавания в полиэтнических классах.

Ключевые слова: детская речь, билингвизм, письменная речь, грамматические ошибки, ошибки трансфера.

M. Voeikova, D. Averianova

GRAMMATICAL FEATURES OF TEXTS WRITTEN BY YOUNG NON-RUSSIAN SPEAKERS

At present there is a growing demand for teaching Russian as a foreign language due to an increase in migration to Russia and, consequently, a rise in the number of non-Russian speakers enrolled in Russian-language schools. This research analyses grammatical mistakes that non-Russian speaking children make when learning to write in Russian. The article discusses the reasons why such mistakes might occur, defines the difference between compositional mistakes and transfer mistakes, and suggests possible ways to eliminate them. The authors suggest that the research may be of interest to the teachers who have encountered such issues while teaching in multiethnic classes.

Keywords: children's speech, bilingualism, writing, grammar mistakes, transfer mistakes.

1. Введение: теория ошибок

Стоит ли заострять внимание на ошибках детей, для которых русский язык не является родным, или разумно иногда закрыть на них глаза, чтобы не разрушать мотивации ребенка, который, возможно, в первый раз попытался выразить по-русски свои мысли? Наука об ошибках (error analysis) превратилась в отдельную отрасль лингвистики, однако все более дробные и детальные их классификации, имеющие большую познавательную ценность, мало помогают учителю

в практической работе, особенно в том случае, когда среди учеников оказываются инофоны — дети, для которых русский язык не является родным. Из-за массовых миграций, которые наблюдаются и в мире, и в постсоветском пространстве, можно ожидать, что дети-инофоны будут все чаще появляться в российских школах. При этом, как нам кажется, продуктивным будет такое поведение учителя, которое позволит как можно скорее интегрировать этих детей в языковую среду, не подчеркивая очевидные особенности их

речи, но стараясь активировать их естественные механизмы усвоения языка. В нашей статье проводится сравнение ошибок в письменных работах русскоязычных детей и детей-инофонов и предлагается упрощенная практическая схема анализа этих ошибок, которая может помочь учителю в их устранении.

За последние пятьдесят лет наука об ошибках при изучении иностранных языков значительно продвинулась: с 70-х годов XX века появилось множество подробных классификаций ошибок иностранных учащихся, см. краткий обзор Touchie [14] и более подробный перечень у Edje [11], ср. также новые, ориентированные на русскую речь работы Е. Ю. Протасовой [2; 3; 4]. Эти классификации позволяют распределить ошибки в зависимости от уровня языка (фонетические, лексические, грамматические и т. д.), степени осознанности (*mistakes* и *errors*), стратегий усвоения языка (симплификация, сверхгенерализация, гиперкоррекция, техника избегания, «тупиковый ход»), причин возникновения (трансфер, или влияние родного языка, вводящий в заблуждение стимульный материал, незнание правила или его неполное усвоение, фоссилизация и т. д.). На материале русского языка как родного ошибки школьников также подробно изучались, например, в работах Цейтлин [7; 8], в результате чего появлялись новые иерархии типов. Существенно для концепции С. Н. Цейтлин разграничение «системных» и «композиционных» ошибок. Если системные ошибки проистекают из-за нелогичности языковой системы, которую дети пытаются бессознательно исправить, то композиционные ошибки связаны уже с недостаточной компетенцией самого ребенка, точнее, с дефицитами его языковой способности, такими как недостаточное развитие оперативной памяти [8, с. 119–125]. Для инофонов первая разновидность ошибок — недостижимый идеал, тот момент, когда они смогут интуитивно выявить и «исправить» асимметрию языковой системы, — является, по сути дела, важ-

ным показателем глубинного усвоения русского языка. С этого момента дети-инофоны начинают обращаться с русским языком как с родным, хотя и допуская ошибки, но значительно смелее исправляя их, см. далее примеры (8а–в). Иными словами, некоторым ошибкам инофонов учитель должен радоваться, так как они свидетельствуют о растущей языковой компетенции ученика.

С. Н. Цейтлин подчеркивает важность использования естественных онтогенетических механизмов при обучении второму языку. Ошибочно было бы связывать развитие письменной речи у детей-билингвов исключительно с дидактическими приемами и недооценивать при этом их способность самостоятельно осваивать многие аспекты языка в процессе как устной, так и письменной речевой деятельности [5, с. 18]. Важно иметь в виду, что школьники находятся еще в том возрасте, когда овладение иностранным языком может происходить с параллельной активизацией онтогенетических механизмов. Иными словами, для преодоления ошибок инофонов необходимо активировать те естественные механизмы усвоения языка, действие которых мы наблюдаем и при усвоении языка родного.

2. Материал исследования

Материалом для данного исследования послужили письменные тексты 317 сочинений и 164 изложений русскоязычных школьников, а также тексты 56 сочинений и 19 изложений детей-инофонов школьного возраста. Сбор материала был произведен Д. В. Аверьяновой в общеобразовательной гимназии № 70 Санкт-Петербурга и в ходе преподавательской деятельности в рамках волонтерской программы по обучению русскому языку детей-мигрантов, проходившей в Санкт-Петербурге. Всего удалось использовать данные, полученные от 30 информантов-инофонов и 154 русскоязычных школьников.

Дети-инофоны, принявшие участие в настоящем исследовании, приехали в Россию из стран Средней Азии: из Узбекистана —

18 человек; из Киргизии — 6 человек; из Таджикистана — 6 человек. Им было от 7 до 15 лет, и к моменту проводимых исследований они в среднем от полугода до полутора лет проживали на территории России. 18 человек уже обучались в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга, а 12 человек в русские школы еще не поступили.

Русскоязычный материал, использованный в настоящем исследовании, представляет собой тексты, написанные учениками 3, 4, 5, 6 и 8 классов.

3. Механизмы сбоев в письменной речи

Существует несколько подходов для объяснения ошибок, возникающих в речи людей, изучающих второй язык. К ним относятся: 1) лингвистическое объяснение ошибок через понятие трансфера (влияние родного языка); 2) психолингвистическое объяснение ошибок за счет дефицита времени или языковых средств; 3) лингвистическое объяснение ошибок, обусловленных особенностями системы русского языка. Только ошибки трансфера являются специфическими для инофонов, а недостаточное знание правил и дефицит времени обработки или языковых средств характерны также для речи русскоязычных детей. Рамки статьи не позволяют описать историю формирования этих подходов, интересующиеся читатели могут ознакомиться с ней по работам [2; 6; 12].

4. Ошибки трансфера

К ошибкам трансфера относят те, которые можно объяснить особенностями языковой системы учащихся. Хотя знание отличий грамматической системы русского языка от родного языка учащихся, несомненно, поможет учителю понять ошибки трансфера, он вряд ли должен поддаваться соблазну прямого объяснения этих отличий детям: они не подготовлены для теоретического осмысления таких проблем. Например, носители тюркских языков привыкли к так

называемой «изафетной конструкции»: в словосочетаниях типа *дом отца* или *Казанский университет* специальная морфема присоединяется не к зависимому элементу словосочетания — названию места (*Казань*) или обладателя (*отец*), а к тому слову, которое в русском словосочетании является главным (*дом* и *университет*). Получается словосочетание, которое буквально можно перевести как ‘Казань университет-её’, ‘отец дом-его’. Неудивительно, что в речи тюркоговорящих инофонов часто встречаются аграмматичные конструкции типа *Казань университет* или *отец дома*, в которых отсутствует форма родительного падежа или производное прилагательное, обозначающее место или обладателя, а главное слово получает иногда необъяснимую форму косвенного падежа. Чаще всего влияние изафета проявляется не в конструкциях с избыточным маркированием, а в тех случаях, когда все именные формы оставлены в прямом падеже:

(1) *Это не животное. Его голова *орёл, а половина тела *лев.* (УЗБ-9*)

(2) *Она садится и работает. Я буду смотреть на работу *моя мама.* (УЗБ-7)

В речи инофонов мы нередко замечаем и другие ошибки трансфера, которые находят объяснение в грамматике родного языка учащихся. Например, в таджикском языке, принадлежащем к индоиранской группе индоевропейских языков, не склоняются местоимения. В связи с этим в работах детей с родным таджикским языком можно заметить ошибки в согласовании и в склонении местоимений всех разрядов (3а–д), которые в большинстве случаев употребляются в «дефолтном» именительном падеже, ср.:

(3а) *Сильно скучала *свои близкие люди.* (ТАДЖ-13)

(3б) *Там было темно и там *никто не было.* (ТАДЖ-10)

(3в) **Все большое спасибо.* (ТАДЖ-8)

(3г) *Сказка, *которая я хочу пересказать, очень интересная.* (ТАДЖ-14)

(Зд) *Еда, *которая мы с вами едим, это все наша природа.* (ТАДЖ-10)

При этом трудно с уверенностью определить причину этих ошибок: возможно, дети переносят особенности языковой системы родного языка на русский (мысленно «переводят» на русский таджикские предложения), но возможно и то, что они пытаются по-русски строить предложение и употребляют наиболее частотную и известную им форму именительного падежа (ср. лингвистическое объяснение за счет особенностей системы русского языка выше). От того, какой тип объяснения ошибки мы предпочтем, зависит отчасти и схема дальнейшей работы с учениками. Если в их речи можно заметить и другие «иранизмы», стоит давать им задания на запоминание образцов речи, например, не свободные сочинения, а изложения, устраивать конкурсы песен или стихов, учить наизусть отрывки прозы. Усвоив механически некоторые элементы русской грамматической системы, они смогут впоследствии по этим образцам строить подобные высказывания. Во втором случае (если нет очевидного влияния трансфера, но заметно предпочтение дефолтной формы именительного падежа) необходимо сосредоточиться на тренировке однотипных схем употребления косвенных падежей, например, вставить в предложение придаточное типа «который я хорошо помню...». Для тренировки можно дать следующие зачины предложений:

- 1) *Картина, (который) я хорошо помню...*
- 2) *Учитель, (который) я хорошо помню...*
- 3) *Старый парк, (который) я хорошо помню... и т. д.*

Иными словами, учитель должен незаметно добиваться автоматизма в употреблении некоторых распространенных конструкций, не ставя перед собой и ребенком трудно-выполнимых целей. Предпочтение именительного падежа, возможно, показывает, что ребенок уже впитал некоторые важные особенности русской речи, в частности, пред-

ставление о наиболее частотных формах, которое можно сформулировать в виде временного процедурного правила «Не знаешь, какой падеж употребить, ставь именительный!», и необходимо постепенно добавлять к этому правилу новые детали, вводя в обиход другие косвенные падежи. Можно прочитать с детьми стихотворение С. Я. Маршака «Дом, который построил Джек» и попросить их пересказывать стихотворение, сообщая о тех персонажах, с которыми что-то случилось, например: *а вот и пшеница, которую часто ворует синица, а вот и синица, которую пугает и ловит кот, а вот и кот, которого треплет за шиворот пес без хвоста*, и т. д. Придумывая такие задания, мы развиваем у детей навык использования языковых средств без эксплицитного знания правил, тем самым приближая их к уровню владения русским языком как родным.

Реже, чем использование именительного падежа, встречаются замены, в которых участвуют формы двух косвенных падежей, например, родительный падеж вместо дательного в (4):

(4) *Он всегда мне помогает, и я тоже *его помогаю.* (ТАДЖ-9)

В этом случае поможет упражнение, которое нацелено на автоматизацию оформления адресата или бенефицианта (процедурное правило: имя или название человека, в интересах которого совершается действие, оформляется дательным падежом: *пишу Мише, даю Маше*). Например: мама всем дала конфеты, расскажи кому? Ребенок должен назвать как можно больше имен в дательном падеже. Такого рода упражнения помогут носителю одного из индоиранских языков начать уверенно склонять местоимения хотя бы в некоторых контекстах. Разумеется, преподаватель-практик обратит внимание на то, что на такие специфические упражнения в классе может не хватить времени, к тому же их пользу для русскоговорящих детей можно подвергнуть сомнению. Между тем практика показывает, что русские дети воспринимают такое упражнение как веселую игру, оно позволяет немного

отдохнуть и сконцентрироваться и может послужить мотивацией для тех детей, которые допускают много ошибок в родной русской речи.

В киргизском и узбекском языках местоимения склоняются, поэтому реже возникают ошибки, где местоимение остается в форме именительного падежа в тех случаях, когда требуется другой падеж. Ошибки при употреблении детьми местоимений чаще связаны с нарушением согласования в роде и числе, например в (5а–в):

(5а) *Еще *моя подруги Мадина, Муштари, Гуласол.* (УЗБ-11)

(5б) *Рано или поздно каждый обретет *свою счастье.* (КИРГ-13)

(5в) *Мне часто помогал одноклассник, с *которой я познакомился первый день.* (УЗБ-13)

Вероятно, эта особенность связана с тем, что в тюркских языках категория рода отсутствует. Наряду с этим есть много примеров, в которых дети с родным узбекским и киргизским языками употребляют местоимения абсолютно корректно, см. (6а–в):

(6а) *Он маленький мальчик. Которого семья забыла дома.* (КИРГ-14)

(6б) *Мне понравился планеты и *звезды.* (УЗБ-8)

(6в) *Юля каждый день придумывает для нас интересную *прогнуму и пытается научить заинтересовать нас.* (УЗБ-13)

В целом ошибки, напрямую связанные с конструкциями родного языка учащихся, встречаются значительно реже, чем можно было бы ожидать. Анализ практического материала показывает, что ошибки инофонов не так значительно отличаются от ошибок школьников — носителей русского языка, как мы думали, опираясь на типологические различия между языками [1], а следовательно, в обоих случаях можно применить одни и те же методы коррекции, основанные на анализе механизма сбоев. По нашему предположению, давление языковой системы изучаемого языка (в нашем случае — русского) приводит к быстрому устранению

таких ошибок, особенно в случае активного освоения русского языка в естественной среде, а решающую роль в этом процессе может сыграть желание ребенка поскорее заговорить по-русски и позитивное отношение окружающих к его речевой продукции.

Психолингвистическая интерпретация ошибок предполагает учет особенностей построения высказывания от замысла до письменной фиксации (в данном случае). При этом принимаются во внимание как неконтролируемые речевые действия и предпочтения, так и сознательные или интуитивные установки говорящего, например, попытки избежать проблемных форм — так называемая «техника избегания» (avoidance technique).

5. Психолингвистические особенности речепорождения при билингвизме

Процесс речепорождения при билингвизме отличается от того, который характерен для носителя одного языка прежде всего тем, что билингвы могут одновременно извлекать из памяти элементы разных языковых систем. Если извлекается слово или конструкция русского языка, коммуникация успешна, если же, как было показано выше, задействуется грамматическая система родного языка, возникают ошибки и процесс коммуникации значительно затрудняется. Как показали английские ученые З. Дерней и Ю. Кормос, в основе специфических ошибок билингвов лежат различные дефициты [9]. Инофоны испытывают дефицит времени для восприятия плохо знакомого языкового материала, чувствуют несовершенство своей речевой продукции, замечают у собеседника затруднения в понимании и остро ощущают дефицит ресурсов — недостаточность своего лексического запаса и грамматических навыков. Дефицит ресурсов часто маскируется тем, что они просто пропускают те слова, которые не приходят на память. Однако похожие ошибки часто совершают и дети, для которых русский является родным, ср. (7а–б).

(7а) У вороны было сломано (?). (РУС-8–9)

(7б) Когда я был у кассы, то продавец меня (?) что бы я хотел купить еще. (РУС-8–9)

Пропуски слов имеют различную природу: если инофоны часто сознательно не заполняют некоторые валентности в надежде на то, что собеседник их поймет, то у детей, для которых русский язык является родным, эти пропуски свидетельствуют о невнимании, отсутствии самоконтроля.

Не имея в памяти нужных форм, дети-инофоны пытаются образовать их в соответствии со своим уровнем знания правил, ср. (8а–в):

(8а) Он **ставайит* утра 7:30 часов. (УЗБ-9) (форма императива *вставай*, вероятно, использована для образования наст. вр.)

(8б) Ребята всегда **помогаюл*. (КИРГ-9) (суффикс прош. вр. прибавлен не к основе, а к финитной форме)

(8в) Добрые **человеки* должны всем пожелать только хорошего. (ТАДЖ-14) (заполнена относительная лакуна: соотносительная форма образована от одной из супплетивных основ)

Лингвистическое объяснение ошибок в речи двуязычных людей дает возможность интерпретировать их с точки зрения иерархии русских грамматических правил, наиболее фундаментальные из которых осваиваются детьми рано, в то время как более периферийные остаются источником ошибок [6, с. 289–290]. Например, сюда можно отнести расширительное употребление форм, образованных по аналогии с частотными моделями (*обуваю — рисовую*), которое отражает несформированность механизмов самоконтроля, необходимых для корректного использования грамматических форм. К данному подтипу уместно также отнести дефолтные формы, т. е. случаи значительного преобладания или исключительного использования в речи определенной грамматической формы, например, формы именительного падежа вместо всех падежей или мужского рода в случаях колебаний в роде.

Как уже говорилось ранее, ошибки, подобные (8а–в), свидетельствуют о том, что ребенок-инофон уже овладел некоторыми грамматическими механизмами русского языка и от системных ошибок переходит к нормативным. Можно сказать, что ему не хватает опыта, «рутины» использования русского языка, в его памяти еще не сохранились куски речи, позволяющие воспроизвести правильную форму.

В речи русских детей такие недостатки часто проявляются при воспроизведении незнакомых фразеологизмов, ср. (9а–в):

(9а) Ложись спать утро **вечером* мудренее. (РУС-10–11)

(9б) Он испытал сильную любовь к воробью и *благоговел храброму *поступку* старого воробья. (РУС-13–14)

(9в) Я *благоговел *воробья* и ушел прочь. (РУС-13–14)

Дети фокусируют внимание на малоизвестных словах и стараются их использовать и украсить свою речь, даже если у них нет уверенности в том, какова лексическая и грамматическая сочетаемость этих слов. Незнание некоторых правил сочетаемости характерно для тех правил русского языка, которые применяются редко. Например, в современном языке все реже употребляются краткие формы прилагательных, поэтому и русские дети, и инофоны ставят их в один ряд с полными, как в (10а–б):

(10а) Царевна — злая, самовлюбленная, *своенравна, ворчлива, *завистливая*. (РУС-10–11)

(10б) Он всегда *весел и *добрый*. (УЗБ-10)

Традиционно трудным для всех школьников (и многих взрослых) оказывается правило кореферентности субъектов основного глагола и деепричастия, ср. ошибочные высказывания (11а–б):

(11а) *Попав в лес, царицу встретил пес*. (РУС-10–11)

(11б) *Прийдя в школу, прозвенел звонок*. (КИРГ-11)

Примеры (11а–б) встречаются и в просторечии, и даже в литературных текстах; смыс-

ловые соотношения между частями предложения здесь не нарушены, поэтому учитель, исправляя такие ошибки в письменных текстах, не обязательно должен концентрировать на них свое внимание и внимание школьников. Итак, из представленных примеров становится ясно, что многие ошибки в письменной речи школьников-инофонов обусловлены трансфером и встречаются в речи всех школьников. Количественный анализ ошибок в речи русских детей и детей-инофонов показывает, что в речи последних чаще встречаются неправильные формы числа и рода и значительно чаще, чем у русских детей, отмечен неверный выбор вида глагола. Иными словами, речь идет о неправильном выборе форм, о несформированности навыка конструирования предложений. Те ошибки, которые С. Н. Цейтлин называет композиционными (например, некорректное построение сложного предложения, неверное расположение частицы в предложении, злоупотребление сочинительной связью, свободное использование в одном контексте суперлатива и положительной степени), в равном процентном отношении характерны для речи русских детей и инофонов [1, с. 95–98]. Однако борьба с обоими типами ошибок может быть различна. Если у русского ребенка необходимо усиливать навыки концентрации и самоконтроля, призывая его к тому, чтобы он вникал в детали порождаемого им текста, то у инофона на передний план выходит необходимость выработки навыков автоматизма в употреблении языковых формул. Ошибки в примерах (8а–в) могут быть преодолены, если придумать и попросить записать контрастные контексты употребления форм одного и того же слова, например: *Лёша **встает** в семь тридцать, и ты **вставай**, Я **встаю** в полвосьмого, и ты **вставай**; Ребята всегда **помогают** и раньше **помогали**, Я тебе **помог**, и ты мне **помоги**, Ты **помог** другу, и он тебе **поможет**; Этот человек не такой, как все люди: он не торопится, делает все внимательно.*

Иными словами, работа над ошибками у инофона должна быть нацелена в первую очередь не на осознание правила, а на выработку вербальных привычек, не говоря уже о том, что такая работа не может вызывать у ребенка снижения мотивации.

6. Сознательная работа над ошибками и мотивация ученика

Известно, что многочисленные поправки отрицательно влияют на мотивацию учеников, поэтому стоит воздержаться от того, чтобы поправлять школьника-инофона на каждом слове: обучение будет эффективным, если сосредоточиться только на тех ошибках, которые могут помешать пониманию текста. Современные исследователи мотивационной сферы все чаще говорят об амбивалентных тенденциях как в поведении ученика, так и в поведении учителя: так, на словах желая овладеть всеми особенностями языка окружения, на деле ученик пытается остаться «в уютной зоне» своей речевой среды [10, с. 5–6]. Аналогичные амбивалентные мотивации отличают и поведение учителей: искренне веря в то, что они пытаются помочь, они на деле демонстрируют немотивированное чувство превосходства над учащимися только потому, что они с рождения владеют своим родным языком. Эти несоответствия внешней и внутренней мотиваций блокируют процесс преподавания, в котором ученик и учитель должны вместе всеми силами стараться улучшить языковую компетенцию инофона.

Важно также иметь в виду, что научные объяснения на уровне сопоставления грамматических систем русского языка с родным языком ученика совершенно непонятны и недоступны ребенку, так как он не только не знает необходимой для этого терминологии, но и просто не владеет навыками такого сравнения. Поэтому в идеале, понимая глубинные причины ошибок трансфера, нужно стараться тренировать использование соответствующих конструкций на поверхностном уровне, не пытаясь добиться их теоретического осмысления.

Многочисленные исследования показывают, что прямые замечания не способствуют тому, чтобы избавить детей от речевых ошибок. Ребенок, овладевающий родным языком, только тогда начинает прислушиваться к замечаниям взрослых, когда его речевые навыки оказываются достаточными для усвоения правила. Ребенок-инофон, попавший в русскую школу, уже преодолел критический период овладения языком, однако еще находится в том благодатном возрасте, когда усвоение чужого языка не составляет для него непреодолимой трудности. Активируя механизмы усвоения языка, давая ему более обширный материал для тренировки навыков и меньше пускаясь в сложные объяснения, учитель может повысить его мотивацию и облегчить овладение процедурными правилами, которые и составляют для него основную трудность. Так, ошибки, за которыми стоит влияние изафетной конструкции, можно преодолеть, придумывая и тренируя различные конструкции с родительным падежом, например: *это собака Павлика, а там моя собака; тот велосипед Сонин, а маленький велосипедик — моей сестры; это улица Чайковского, а мы живем на улице Маяковского; справа книжки Коли, а слева книжки Бориса.*

Выработка автоматических навыков употребления тех или иных оборотов в целом соответствует современному направлению усвоения языка на основе употребления [13], которое все более вытесняет формальные теории.

7. Выводы

Сопоставление данных письменной речи русскоязычных детей и детей-инофонов показывает, что в их ошибках больше сходства, чем отличий. Композиционные ошибки, связанные с невниманием, отсутствием контроля, дефицитом времени и свойствами оперативной памяти, являются общим свойством школьников, позволяющим не выделять инофонов и работать единой группой. Ошибки трансфера требуют особой концентрации от педагога, однако не стоит заострять на них внимание самого ученика и всего класса, чтобы не снижать его мотивацию. Работа над такими ошибками требует индивидуальных упражнений, нацеленных на создание новых речевых стереотипов, клише, которые в будущем послужат опорой для формирования процедурных правил. Использование речевых примеров соответствует ориентировке на обучение языку на основе его использования.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Шифр в скобках показывает родной язык автора письменной работы и его возраст.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверьянова Д. В.* Сопоставление грамматических особенностей письменной речи детей-инофонов и русскоязычных детей школьного возраста. Выпускная квалификационная работа бакалавра филологии. СПб.: СПбГУ, 2019. 98 с.
2. *Никунласси А., Протасова Е. Ю.* Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие // *Slavica Helsingiensia* 45. Helsinki: Unigrafia, 2014. 320 с.
3. *Протасова Е. Ю.* Как в Финляндии говорят и пишут по-русски // *РЯШ*. 2006. № 2. С. 90–94.
4. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие. М.: Владос, 2010. 253 с.
5. *Цейтлин С. Н.* Онтолингвистика в пути // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2018. № 189. С. 12–22.
6. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 362 с.
7. *Цейтлин С. Н.* Ошибки в письменной речи учащихся и способы их классификации // *РЯШ*. 1984. № 2. С. 40–46.

8. *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение: монография. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
9. *Dörnyei Z., Kormos J.* Problem-solving mechanisms in L2 communication // *Studies in Second Language Acquisition*. September 1998. Vol. 20. No. 3. P. 349–385.
10. *Dörnyei Z., Ushioda E.* Motivation, Language Identity and the L2 Self: A Theoretical Overview // *Motivation, Language Identity and the L2 Self* / eds. Z. Dörnyei and E. Ushioda. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. P. 1–8.
11. *Edge J.* Mistakes and Correction. London: Longman, 1989. 70 p.
12. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 171 p.
13. *Tomasello M.* Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. 388 p.
14. *Touchie H.* Second language learning errors: their types, causes and treatment // *The Japan Association of Language Teaching Journal*. 1986. Vol. 8 (1). P. 75–80.

REFERENCES

1. *Aver'yanova D. V.* Sopostavlenie grammaticheskikh osobennostej pis'mennoj rechi detej-inofonov i russkoyazychnyh detej shkol'nogo vozrasta. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota bakalavra filologii. SPb.: SPbGU, 2019. 98 s.
2. *Nikunlassi A., Protasova E. Yu.* Instrumentarij rusistiki: Oshibki i mnogoyazychie // *Slavica Helsingiensia* 45. Helsinki: Unigrafia, 2014. S.
3. *Protasova E. Yu.* Kak v Finlyandii govoryat i pishut po-russki // *RYASH*. 2006. № 2. S. 90–94.
4. *Protasova E. Yu., Rodina N. M.* Metodika razvitiya rechi dvuyazychnyh doshkol'nikov. M.: Vldos, 2010. 253 s.
5. *Tseitlin S. N.* Ontolingvistika v puti // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2018. № 189. S. 12–22.
6. *Tseitlin S. N.* Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi: Monografiya. M.: Znak, 2009. 362 s.
7. *Tseitlin S. N.* Oshibki v pis'mennoj rechi uchashchihsya i sposoby ih klassifikacii // *RYASH*. 1984. № 2. S. 40–46.
8. *Tseitlin S. N.* Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie: monografiya. M.: Prosveshchenie, 1982. 128 s.
9. *Dörnyei Z., Kormos J.* Problem-solving mechanisms in L2 communication // *Studies in Second Language Acquisition*. September 1998. Vol. 20. No. 3. P. 349–385.
10. *Dörnyei Z., Ushioda E.* Motivation, Language Identity and the L2 Self: A Theoretical Overview // *Motivation, Language Identity and the L2 Self* / eds. Z. Dörnyei and E. Ushioda. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. P. 1–8.
11. *Edge J.* Mistakes and Correction. London: Longman, 1989. 70 p.
12. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 171 p.
13. *Tomasello M.* Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. 388 p.
14. *Touchie H.* Second language learning errors: their types, causes and treatment // *The Japan Association of Language Teaching Journal*. 1986. Vol. 8 (1). P. 75–80.