

Ахти Никунласси, Екатерина Протасова  
Хельсинки, Финляндия

## О ВАЖНОСТИ ОШИБОК ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Толерантность современного мира позволяет не обращать внимания на неточности и оговорки, смотреть сквозь пальцы на описки и опечатки, радоваться тому, что учащийся умеет делать, не огорчаясь, что чего-то он делать не умеет. Тем не менее, изучение языковых и коммуникативных ошибок по-прежнему актуально, так как оно не только помогает оценивать и совершенствовать методики преподавания родного и иностранных языков, но и создавать диагностические критерии для определения уровня сформированности языковой способности, установления того, является ли язык родным или нет, определения афазий и психофизиологических отклонений и т.п. С точки зрения социолингвистики, отклонения от той или иной нормы могут оказаться маркерами групповой принадлежности говорящего, а в общем языкознании ошибки служат важным материалом для изучения механизмов функционирования языковой системы в процессе порождения речи – от возникновения коммуникативного замысла и построения семантической и синтаксической структуры высказывания до его звуковой реализации. Наконец, результаты изучения ошибок все больше применяются в сфере информационных технологий, например, для создания систем автоматизированной проверки и корректирования текстов.

При любом исследовании ошибок необходимо так или иначе решить целый ряд теоретических и методологических вопросов. Самый существенный из них – **вопрос базы сравнения**. В большинстве англоязычных источников для обозначения правильности речи используется термин *accuracy*, а слова *mistake* и *error* означают отклонение от правильного, неверное поведение, несоответствие выбранным в качестве желаемых критериям (напр., Wolfe-Quintero et al. 1998, Housen et al. 2012). Чаще всего в качестве базы сравнения и, соответственно, основы для классификации ошибок используется узус, соблюдающий нормы литературного языка, однако «желаемые критерии» можно определить на

основе функциональных предназначений языка (см. Костомаров: 2014: 9) или на основе узуса того или иного коллектива. Особенно в изучении дву- и многоязычия в условиях языковой диаспоры необходимо рассматривать речь индивида не только на фоне норм литературного языка, но и на фоне узуса местного варианта данного языка. Исследования, рассмотренные, например, в Жировова 2013, Коренькова, Кореньков 2013, Крючкова 2005, Майоров 2013, Ровинская 2013 и Soares da Silva 2013, показывают, что местные варианты языка не похожи друг на друга в разных частях света, так что стоит предвидеть особые черты языков, изначально проявляющиеся в них и служащие отправной точкой для усвоения языка.<sup>1</sup> Контактные явления в ситуации взаимодействия языков обязательно прослеживаются и на индивидуальном, и на обобщенном (групповом, региональном, локальном) уровне (ср. Bakker, Matras 2013).

Признание узуса того или иного коллектива как базы сравнения подчеркивает относительность понятия ошибки и предполагает использование большого количества записей устных и письменных текстов, позволяющих сделать обобщения о закономерностях данной разновидности языка. Даже в тех сферах употребления языка, в которых нормы литературного языка, безусловно, составляют основную базу сравнения, изучение узуса предоставляет возможность более дифференцированно подойти к анализу ошибок. Например, при изучении особенностей русской научной речи иностранных студентов помимо литературной нормы, представленной в узусе авторитетных ученых, в качестве базы сравнения следует использовать данные корпуса научной речи русских студентов. Таким образом можно отличать ошибки, общие для всех, обучающихся навыкам русской научной речи, от ошибок, специфических для носителей того или иного иностранного языка. Следует также отметить, что использование корпусов в качестве базы сравнения дает возможность характеризовать ошибки не только в качественном, но и количественном отношении. Нередко бывает, что специфика текстов на индивидуальном или обобщенном уровне обусловлена не столько качественными особенностями, сколько статистическими отклонениями от базы сравнения. Статистическое исследование,

---

<sup>1</sup> По числу отклонений от нормы и их регулярности можно судить, насколько устоявшимся является вариант, употребляемый в определенной среде, например, можно ли говорить о «финляндском варианте русского», если русский развивался на отдельной от России территории в течение трех столетий. Анализ такого рода данных, выполненный С. Кемпи (2013), показывает, что очевидных доказательств обособленности пока нет.

разумеется, предполагает, что база сравнения и исследуемый материал должны быть соизмеримы, составлены и обработаны по одним и тем же принципам. В данный момент наряду с корпусами литературных языков составляются и корпуса, содержащие ошибки. Активно развиваются, например, ученические корпуса (*learner corpora*, см., напр., Granger 2008), состоящие из текстов и записей устной речи учащихся, изучающих иностранный язык или тот или иной функциональный стиль родного языка, например научный (см., напр. Alsufieva et al. 2012).<sup>2</sup> В качестве примера корпусного подхода к анализу ошибок можно привести монографию Gülbeyaz 2012, в которой рассматриваются ошибки, обусловленные влиянием родного языка во втором. Теоретически данное исследование опирается на разные подходы к овладению вторым языком: натуралистический, гипотезу идентичности, гипотезу контрастивности, модель овладения языком С. Крэшена, гипотезу интеръязыка Л. Зелинкера. Материалом для исследования послужили влияния первого языка на второй в ситуации овладения немецким как вторым родным и как иностранным.

Установление базы сравнения создает предпосылки для решения **вопроса классификации ошибок**.<sup>3</sup> Самый употребительный в научной литературе тип классификации ошибок основан на характеристиках и локализации ошибки относительно уровней языковой системы и ее функционирования в речи. Например, в указанной работе Gülbeyaz 2012 ошибки разделяются на фонографемные, лексические, морфосинтаксические, морфологические, синтаксические, относящиеся к определенным классам слов, относящиеся к построению предложения. Разработанная С.Н. Цейтлин (1982) классификация отражает, во-первых, деление языковой системы на несколько уровней: это ошибки словообразования, морфологии, синтаксиса, лексики, фразеологии, стилистики, а также орфографии и пунктуации; во-вторых, выделяются ошибки, свойственные устной речи, общие для устной и письменной и свойственные только письменной, а также ошибки, выделяемые по виду речевой деятельности, т.е., ошибки восприятия (понимания, чтения) и производства (говорения, письма). Предприняты попытки различить

---

<sup>2</sup>Библиография по ученическим корпусам, см. [www.uclouvain.be/en-cecl-lcbiblio](http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcbiblio). О проекте «Russian Learner Corpus of Academic Writing» (RULEC), см. <http://webcorpora.net/RussianLearnerCorpus/search>.

<sup>3</sup>От собственно ошибок, связанных с неумением и незнанием, следует, разумеется, отличать оговорки и ляпсусы, а также намеренно допущенные, например, с целью языковой игры, ошибки.

грамматические, или структурно-языковые и речевые ошибки (напр., Ладыженская с соавт. 1991: 29–38) и объединить ошибки в несколько крупных категорий, например, лексико-стилистические, морфолого-стилистические, синтактико-стилистические, композиционные, логические (напр., Рамзаева, Львов 1979). Большинство классификаций ошибок отталкивается от деления языковой системы на уровни и сфер ее функционирования, но существуют и классификации, исходящие из общей типологии ошибок. Например, в книге Pfaу 2009 среди ошибок на письме выделяются перестановки, персеверации, антиципации, добавления, смешения, пропуски, замены, подмены, неверные присоединения или опущения, неправильный выбор языковой единицы, причем данные ошибки могут происходить на уровне звуков, букв, слогов, слов, фраз, предложений, текстов.

На основе классификации ошибок можно проводить исследования, помогающие при решении конкретных методических вопросов. Для развития речи учащихся особенно важны данные о статистическом распределении ошибок. Например, согласно данным Т.А. Ладыженской с соавт. (1991: 29–38), наиболее часто встречающиеся ошибки у русских школьников (есть разница по возрастам; приведены в порядке убывания) – это нарушение управления, нарушение границ предложения, пропуски необходимых слов, ошибочное словообразование, ошибки в образовании форм существительных, нарушения согласования, ошибки в построении сложного предложения, а менее часто встречающиеся (в порядке нарастания числа) – ошибки в образовании форм прилагательных, ошибки в построении предложений с причастным оборотом, ошибки в образовании форм местоимений, ошибки в построении предложений с деепричастным оборотом, ошибки в построении предложений с однородными членами, нарушение связи между подлежащим и сказуемым, смешение прямой и косвенной речи, ошибки в образовании форм глаголов.

При анализе конкретных текстов отнесение ошибки к тому или иному классу нередко вызывает проблемы. Например, если иностранный учащийся пишет «помогал Никиту», то ошибка может быть обусловлена незнанием управления глагола *помочь* (вин. п. вместо дат.) или незнанием исходной формы имени собственного (*Никит* вместо *Никита*). Обычно подобные проблемы решаются на основе осведомленности исследователя о том, какие правила и слова учащийся, скорее всего, должен знать в момент создания текста, какие типы интерференции харак-

терны для носителей данного языка и т.д. Однако даже при веских основаниях решение исследователя останется гипотезой. С внедрением корпусных методов проблема отнесения ошибок к тем или иным классам обостряется, т.к. при обработке больших текстовых массивов нет возможности учитывать все условия создания текстов (о вопросах автоматизированной аннотации ошибок см., напр., Arkhangelskiy et al. 2013, Rosen et al. 2013). Возможность принадлежности ошибки к двум или нескольким классам напоминает омонимию: одна форма представляет собой две или несколько разных ошибок. Желательно, чтобы при составлении корпусов с аннотацией ошибок такую «омонимию» признавали, а задача ее снятия оставалась за учеными, использующими корпус для определенных исследовательских целей.

Наряду с указанными выше вариантами деления ошибок существуют и классификации, учитывающие характеристики говорящего и тем самым ориентированные на решение **вопроса причин возникновения ошибок**. Например, при психолингвистическом подходе к ошибкам (см., напр., Harley 2006) различаются ошибки, совершаемые людьми с нарушением мозговой функции и без нее, а в обширной литературе, посвященной теории ошибок в русском языке как иностранном, описание и анализ тесно связаны с характеристиками учащихся, например, с их родным языком, возрастом, стратегией овладения иностранным языком или т.п. В результате ошибки группируются по объясняющим их причинам. Лебединский и Гербик (2011: 123–124), например, различают межъязыковые и внутриязыковые нарушения (последние можно также назвать ошибками речевого развития) и относят их, в частности, к смешению или переключению кодов, ошибочной сверхгенерализации, пренебрежению ограничениями на правило, неполному применению правила, формированию ошибочных гипотез, функциональному редуцированию, неверному переструктурированию высказываний. В.М. Шаклеин (2008: 147) считает, что ошибки допускаются, когда расходятся системы родного и второго языков, когда учащимся не известны внутрисистемные закономерности изучаемого языка, когда они переводят все на родной язык, когда недостаточно закреплен введенный лексико-грамматический материал; когда учащиеся невнимательны, когда материал неточно или неполно объяснен. На сравнении языков строятся и программы обучения, и проекты тестирования (Вагнер 2001, Кукушкина 1998, Inkova et al. 2014). Особое внимание следует обратить на поиски различий между ошибками, допус-

каемыми теми, для кого русский язык – один из двух родных (билингвами), и теми, кто овладевает им как иностранным (Выренкова с соавт. 2014, Кару 2013, Павлова 2013, Шаповалова 2013, Kalyuga 1999, Valdés 2005). Многие научные труды доказывают, что эти умения во втором языке носят разный характер. Особенно важно различать ошибки в переводе, ошибки в результате недостаточно сформированной языковой способности на русском языке и ошибки транслингвального характера, когда один язык влияет на другой. Специально предупреждению ошибок билингвов посвящено пособие «По-русски – правильно!» (Синочкина 2012), а корректировочный курс русской фонетики и интонации О. Коротковой (Korotkova 2008) назван: «По-русски – без ошибок!».

Итак, главная задача исследования ошибок состоит в выявлении и объяснении причин возникновения ошибок, что в свою очередь создает предпосылки для создания и внедрения эффективных методов развития речи учащихся. Как отмечают Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутепова (2008), судить о причинах ошибок можно на основе всей совокупности допущенных отклонений; определение же ошибки необходимо предусматривает, что будет рекомендован и способ ее устранения. Один из наиболее впечатляющих и до сих пор не решенных вопросов в сфере овладения вторым языком – о том, почему одни говорят на втором языке без ошибок, а другие с ошибками. В изучении таких коренных вопросов необходимо проводить целый комплекс исследований: на макроуровне нужно изучить, в частности, влияние на развитие иностранного языка других когнитивных способностей, саморефлексии, рассудительности, мотивации, возраста и т.п., а также множество данных социального характера (см., напр., Голованова 2004); на микроуровне нужно создать «языковые портреты ошибок» отдельных индивидов и предпринять попытку выявить возможные корреляции между типами ошибок. Например, есть разные по своей природе ошибки, которые принято связывать с давлением языковой системы (отсутствие в речи непродуктивных форм и идиоматики, заполнение пустых клеток и т.п., см., напр., Цейтлин 1982), и вполне возможно, что у разных групп индивидов давление системы функционирует по-разному. На микроуровне очень важно обращать внимание на условия и ограничения, связанные с возникновением ошибок в речи: производятся не все возможные ошибки, а только некоторые; при этом замены, например, всегда осуществляются не случайным образом, а внутри определенного класса слов или единиц иного уровня, т.е. ошибки допускаются внутри строгих рамочных правил, что

обусловлено функциями контроля при порождении высказываний. На вероятность ошибки влияют такие факторы, как привычность либо сходство одних речевых единиц по сравнению с другими.

В идеальном случае на основе «языкового портрета ошибок» можно поставить диагноз и порекомендовать методы устранения ошибок. Самый яркий пример – ошибки в письменной речи людей с дефектами устной речи, позволяющие судить о типе дефекта. Например, по данным Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутеповой (2008), при оптической дисграфии похожие буквы (типа *n-n*, *n-u*, *c-n*, *y-u*, *ц-щ*, *ш-и*, *c-o*, *б-д*, *n-t*, *h-k*, *m-ш*, *л-м*) могут путаться или писаться зеркально, вписываются лишние буквы, графема представляется неверно; при артикуляторно-акустической дисграфии смешиваются буквы, отражающие звуки, вследствие нарушения дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза (напр., пропуски согласных при их стечении, пропуски безударных гласных, перестановка или добавление букв и слогов, слитное написание слов, отделение приставки от корня); при аграмматической дисграфии не сформирован лексико-грамматический строй речи, нарушается логика понимания событий и их изложения, искажается морфологическая структура слова, заменяются приставки и суффиксы, изменяются падежные окончания, не согласуется число. Соответственно, предлагаются упражнения для устранения ошибок. В методике (Ахутина, Иншакова 2008) предлагается детально разработанная диагностика как общих особенностей нейропсихологического развития, так и конкретных навыков чтения и письма с поэлементным анализом возможных отклонений.

Рассмотренные выше вопрос базы сравнения, вопрос классификации ошибок и вопрос причин возникновения ошибок являются общими для всех исследований, посвященных описанию, анализу и объяснению ошибок, но особенно остро они стоят в исследовании ошибок в ситуации многоязычия и языковой диаспоры, где факторов, потенциально влияющих на появление ошибок, значительно больше, чем в условиях одноязычия. Статьи, собранные в настоящем издании, проверяют различные гипотезы относительно появления ошибок, их роли в овладении языком, особенностей овладения русским разных условиях и устанавливают определенные кросс-лингвистические закономерности среди типичных и нетипичных ошибок в русском. Издание продолжает направления исследования, представленные в сборниках Мустайоки, Протасова 2004, Mustajoki et al. 2010, Мустайоки и др. 2010, Юрков и

др. 2012, в которых рассматриваются нестандартные варианты русского языка, вопросы двуязычного образования и особенности преподавания русского языка в Финляндии.

Сборник прошел двойное рецензирование.

## Литература

- Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. (ред.) (2008) *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников*. Москва: Сфера.
- Вагнер, В.Н. (2001) *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа*. Москва: Владос.
- Волосовец, Т.В., Кутепова, Е.Н. (2008) *Преодоление речевых ошибок в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы*. Москва: РУДН.
- Выренкова, А.С., Полинская, М.С., Рахилина, Е.В. (2014) Грамматика ошибок и Грамматика конструкций: «эритажный» русский. *Вопросы языкознания* 3, 3–19.
- Голованова, И.Ю. (2004) *Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции*. Канд. дис. Челябинск.
- Жировова, Н. (2013) Концепты *власть* и *право* в дискурсе русскоязычных эмигрантов Бельгии. В: Dhooge, B., Langerak, T. (eds.) *Belgian Contributions to the XV International Congress of Slavists*. Amsterdam: Pegasus, 243–260.
- Кару, К. (2013) Язык диаспоры или интерференция в переводе? *Acta Slavica Estonica, III, Slavica Tartuensia X*, 211–220.
- Кемпи, С. (2013) *Речевой портрет: коренной русский в Финляндии*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Коренькова, Т.В., Кореньков, А.В. (2013) Вклад русскоязычья Украины, Беларуси и Молдавии в современный лексический фонд русского языка. *Русский язык в центре Европы* 16, 27–37.
- Костомаров, В.Г. (2014) *Язык текущего момента: понятие правильности*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Крючкова, Т.Б. (2005) Статус и функции русского языка в Российской Федерации. В: Опарина, Е.О., Казак, Е.А. (ред.) *Русский язык в современном обществе. Функциональные и статусные характеристики*. Москва: ИНИОН РАН, 9–29.
- Кукушкина, О.В. (1998) *Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах*. Москва: МГУ.
- Ладыженская, Т.А. (ред.) (1991) *Методика развития речи на уроках русского языка*. Москва: Просвещение.
- Лебединский, С.И., Гербик, Л.Ф. (2011) *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Минск.
- Майоров, А.П. (ред.) (2013) *Региональные варианты национального языка*. Улан-Удэ: Бурятский университет.
- Максимова, Л.Д. (2006) *Методика предупреждения типичных грамматических ошибок в русской речи учащихся 5–8 классов якутской школы*. Канд. дис. Якутск.
- Мустайоки, А., Протасова, Е. (ред.) (2004) *Русскоязычный человек в иноязычном окружении*. *Slavica Helsingiensia* 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Мустайоки, А., Протасова, Е., Копотев, М., Никунласси, А., Хуттунен, Т. (ред.) (2010) *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Санкт-Петербург: Златоуст.



- Павлова, А.В. (2013) Типология переводческих ошибок билингвов (на материале ошибок студентов русского отделения переводческого факультета в Гермерсхайме). *Иностранные языки в высшей школе*, 24(1), 80–89.
- Рамзаева, Т.Г., Львов, М.Р. (1979) *Методика обучения русскому языку в начальных классах*. Москва: Просвещение.
- Ровинская, М.М. (ред.) (2013) *Русский язык зарубежья*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Синочкина, Б.М. (2012) *По-русски – правильно!* Москва: Русский язык – Курсы.
- Цейтлин, С.Н. (1982) *Речевые ошибки и их предупреждение*. Москва: Просвещение.
- Шаклеин, В.М. (2008) *Русская лингводидактика: история и современность*. Москва: РУДН.
- Шаповалова, О. (2013) Специфика грамматических ошибок в речи двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм). В: Адамсон И. (ред.) *Русистика и сопоставительные исследования. Studia Slavica XI*, 169–181.
- Юрков, Е., Протасова, Е., Попова, Т., Никунласси, А. (ред.) (2012) *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*. Санкт-Петербург: МИРС.
- Arkhangelskiy, T., Kisselev, O., Klyachko, E., Rakhilina, E. (2013) *Automatic error detection in Russian learner language*. <http://ucrel.lancs.ac.uk/cans2013/abstracts/Klyachko%20et%20al.pdf>
- Alsufieva, A., Kisselev, O., Freels, S. (2012) Results 2012: Using Flagship Data to Develop a Russian Learner Corpus of Academic Writing. *Russian Language Journal* 62, 79-105.
- Bakker, P., Matras, Y. (eds.) (2013) *Contact Languages: A Comprehensive Guide*. Boston: de Gruyter.
- Granger, S. Learner corpora. In: Lüdeling, A., Kytö, M. (eds.) (2008) *Corpus Linguistics: An International Handbook*, V. 1. Berlin: de Gruyter, 259–275.
- Gülbeyaz, E.I. (2012) *Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Harley, T.A. (2006) Speech errors: Psycholinguistic approach. In: Brown, K. (ed.) *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed., V. 11. Oxford: Elsevier, 739–744.
- Housen, A., Kuiken, F., Vedder, I. (eds.) (2012) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: Benjamins.
- Inkova, O., di Filippo, M., Esvan, F. (Cur.) (2014) *L'architettura del testo. Studi contrastivi slavo-romanzi*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Kalyuga, M. (1999) Lexical errors in Russian-English bilingual children. In: Jones Diaz, C. (ed.) *Bilingualism: building blocks for biliteracy*. Sydney: Language Acquisition Research Centre, Macarthur, 104–117.
- Korotkova, O. (2008) *По-русски – без ошибок!* Рейкьявик: Институт иностранных языков им. В. Финнбогадоттир.
- Mustajoki, A., Protassova, E., Vakhtin, N. (eds.) (2010) *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Slavica Helsingiensia 40*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pfau, R. (2009) *Grammar as processor: a distributed morphology account of spontaneous speech*. Amsterdam: Benjamins.
- Rosen, A., Hana, J., Štindlová, B., Feldman, A. (2014) Evaluating and automating the annotation of a learner corpus. *Language Resources and Evaluation* 48(1), 2014, 65–92.
- Soares da Silva, A. (2013) *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Valdés, G. (2005) Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal* 89(3), 410–426.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H.-Y. (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Manoa: University of Hawaii.