

# Владимир Панов

---

## Языковые ошибки и интеръязык учащегося

---

Studia Rossica Posnaniensia 26, 219-226

---

1995

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## ЯЗЫКОВЫЕ ОШИБКИ И ИНТЕРЪЯЗЫК УЧАЩЕГОСЯ

### LANGUAGE ERRORS AND LEARNER'S INTERLANGUAGE

ВЛАДИМИР ПАНОВ

ABSTRACT. Error Analysis (EA) is a fairly noted field within applied linguistics which is still attracting considerable interest from linguists and teachers. This article discusses the role and position of Error Analysis in teaching Russian as a foreign language.

Vladimir Panov, University of Joensuu, Venäjän kielen laitos, Joensuun yliopisto, PL 111, 80101 Joensuu, Finland.

При рассмотрении тенденции развития анализа ошибок (АО), как лингвометодического направления русистики, справедливым будет утверждение, что данному направлению не хватало и не хватает моментов *ереси*, как ее понимал в отношении к литературе (надеюсь, что ересь уместна и в лингводидактике) вечный отрицатель и бунтарь – известный русский писатель Евгений Замятин (1884-1937)<sup>1</sup>.

Такое мое утверждение основывается на том, что АО в русистике замкнулся на интерференции как основном факторе порождения ошибок и не учитывает многие другие факторы усвоения иностранного (второго) языка. В качестве доказательства следует привести некоторые данные. В 1991 году вышла в свет обширная библиография по АО, охватывающая период в 190 лет (1800-1990 гг.)<sup>2</sup>. Библиография содержит 5398 единиц описания работ и публикаций, но из них только 180 наименований имеют отношение к русскому языку и его преподаванию, т.е. чуть более 3,3% работ выполнены русистами из различных стран.

„Пик” лингводидактического интереса к языковой ошибке приводится на конец 60-ых – начало 80-ых годов: 1965-1969 гг. – 366 публикаций, 1978 г. – 289, 1979 г. – 273, 1980 г. – 333, 1988 г. – 328. Отмечу здесь же, что ошибка интересовала лингводидактов давно, напр., в библиографии 84 работы относятся еще к прошлому

---

<sup>1</sup> Е. И. Замятин, *Мы: Роман, повести, рассказы, пьесы, статьи и воспоминания*, Кишинев 1989.

<sup>2</sup> В. Spillner, *Error Analysis: A Comprehensive Bibliography*, Amsterdam-Philadelphia 1991.

веку. Но несомненно, что исследование продуцируемых ошибок в лингводидактике достигло апогея ко второй половине нынешнего столетия.

Представляет интерес статистика проведенных исследований АО по различным языкам, как она отражена в библиографии (данные приводятся выборочно, для сравнения):

английский	2017	русский	180
немецкий	1124	итальянский	165
французский	852	арабский	144
испанский	265	китайский	79
польский	240	финский	75

Эти цифры красноречиво свидетельствуют: АО в русской лингводидактике не получил адекватного изучения и развития. Тематика же работ по АО ограничивается главным образом интерференцией и сопоставительным анализом с родным языком учащихся: из 180 русскоязычных работ вопросам интерференции посвящено более половины публикаций (99 работ). Часть работ соотносится с проблематикой „ложных друзей” переводчика, т.е. не связана с лингводидактикой и АО.

Можно сослаться и на более ранние зарубежные издания по АО. Например, в сборнике докладов, зачитанных на симпозиуме по АО, который проходил в 1972 году в городе Лунде (Швеция) и собрал 66 участников из 8 стран (естественно, среди них не было представителей из бывшего СССР), помещена избранная библиография, насчитывающая более 190 работ по АО и сопутствующим областям знания, но среди этих работ только две работы (менее 2%) принадлежат перу советских авторов.

Как известно, АО преследует следующие основные цели:

1) установить, как хорошо учащийся знает изучаемый иностранный (второй) язык;

2) выяснить, как учащийся изучает язык (процесс усвоения и познания);

3) получить информацию, касающуюся общих трудностей в изучении иностранного (второго) языка и способную оказать помощь в преподавании и подготовке учебных материалов<sup>3</sup>.

Уже из этого краткого перечня видно, что интерференции отводится весьма незначительное место в сфере АО. Более того, интерференция в целом рассматривается лингводидактами в контексте языкового трансформации и подразделяется на негативную (собственно

<sup>3</sup> J. Richards, J. Platt, H. Weber, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman Group Limited 1985.

интерференция) и позитивную (последняя способствует изучению целевого языка). Третий тип интерференции соотносим с коммуникативными аспектами речевого общения: когда правила говорения родного языка переносятся в изучаемый язык (приветствия, открытие или закрытие разговора, система адресации, – все, что в русистике принято называть речевым этикетом).

АО справедливо упрекают в том, что данное направление исследований во многом ограничивается констатацией, сбором и классификацией ошибок, игнорируя при этом другие аспекты изучения и усвоения иностранного (второго) языка. На мой взгляд, именно таким „недугом” страдает методика преподавания русского языка как иностранного. Например, методисты-русисты, как теоретики, так и практики, признают, что „... основная масса ошибок, допускаемых студентами как в подготовленной, так и неподготовленной речи, носит психолингвистический характер”<sup>4</sup>, но достаточно трудно найти в русскоязычной лингводидактике исследования, где бы всесторонне рассматривались и изучались психолингвистические и коммуникативно-значимые аспекты ошибок, когнитивно-генезологический характер причин их порождения.

Среди зарубежных лингводидактов<sup>5</sup> также признается первостепенность психолингвистических ошибок, но одновременно и предпринимаются попытки установить причины порождения ошибок. Сегодня лингводидакты уже убеждены, что нет единой или первичной причины порождения ошибок. Некоторые исследователи приводят данные, показывающие, что ошибки порождаются из общей стратегии учащихся к упрощению задачи обучения. Другие методисты склонны считать, что ошибки возникают из стремления учащегося эксплуатировать плеоназм (=избыточность) языка, опуская при этом элементы, несущественные с его точки зрения для передачи значения.

Но общим моментом для этих точек зрения является то, что по крайней мере установлен *универсальный* характер некоторых причин порождения ошибок, и АО можно использовать при изучении различных процессов, влияющих на развитие интерязыка (об этом см. ниже).

Наиболее же значительный вклад АО прослеживается в том, что анализ с успехом помог заменить статус ошибок, как крайне нежелательных и прочных отклонений, на статус ориентиров во внутрен-

---

<sup>4</sup> Методика обучения иностранным языкам (республиканский межведомственный сборник, вып. 15), Минск 1985, с. 36.

<sup>5</sup> R. Ellis, *Understanding Language Acquisition*, Oxford University Press 1989, с. 51-54.

них процессах при изучении языка. А в результате, исходя из теории интеръязыка и на основе данных, полученных путем АО, методика преподавания иностранных языков перестала рассматривать ошибки как крайне нежелательные формы, и стала относиться к ним как к активному вкладу учащегося в процесс развития изучаемого языка. Таким образом, анализ ошибок помог установить, что развитие целого языка, подобно усвоению родного языка, является универсальным по своей природе.

В зарубежной исследовательской литературе по АО распространена достаточно сложная классификация продуцируемых ошибок: когнитивные (*cognitive*), обычные (*common*), скрытые (*covert*), ошибки развития (*developmental*), интеръязыковые (*interlingual*), интраязыковые (*intralingual*), логические (*logical*), механические (*mechanical*), смешанные (*mixed*), остаточные (*residual*), реверсивные (*reversal*), трансформативные (*transformational*), типичные (*typical*)<sup>6</sup>. В соответствии с этой классификацией сам АО включает такие аспекты: осознание ошибок учащимися, последовательность и логичность ошибок, их описание и классификация, обнаружение и определение, диагностирование, устранение, оценка, частотность, серьезность и гравитация, идентификация и распознавание, дислокация или месторасположение, „живучесть”, вероятность, устранение и корректировка. Все эти аспекты и их влияние на процесс изучения иностранного (второго) языка, несомненно, должны учитываться в теории и практике преподавания иностранных языков.

Следовательно, ошибки, с одной стороны, являются порочной характеристикой речи или письма, а с другой стороны, ошибки – неизбежная и существенная часть процесса обучения.

По причине двойственного отношения к ошибке, как к реалии в иноязычной речи, хотелось бы высказать некоторые соображения о терминологических дефинициях. В английском языке (как и во многих других языках) употребляются два слова для обозначения ошибок: *error* и *mistake*, а в англоязычной лингводидактике чаще всего рассматривается и анализируется первое понятие, которое отражает специфику преподавания иностранных языков и их изучение. В русском же языке отсутствует дефиниция для отклонений в иноязычной речи, все отклонения определяются одним словом „ошибка”, которое к тому же имеет различное толкование в словарях:

*Ошибка -и, ж.*, неправильность в действиях, мыслях<sup>7</sup>;

*Ошибка ж.*, погрешность, неправильность, неверность, промах, огрех; обмолвка, либо недоразумение; дурное, ошибочное распоря-

<sup>6</sup> J. Richards, J. Platt, H. Weber, указ. раб.; B. Spillner, указ. раб.

<sup>7</sup> С. И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1981.

жение или поступок; неумышленный проступок, или невольное, ненамеренное искажение чего-либо<sup>8</sup>.

Как лингводидактический термин, понятие „ошибка” трактуется лишь школьной методикой преподавания русского языка: „ошибки учащихся, допускаемые в письменных работах и в устной речи, подразделяются на орфографические, пунктуационные, орфоэпические, речевые и недочеты, среди них выделяются стилистические; в сочинениях – логические, композиционные и ошибки в содержании; ошибки словообразования; грамматические: синтаксические – в построении предложений, морфологические – в образовании форм слов [...] Изучением ошибок учащихся, их типов, причин, частоты, возможных путей исправления и предупреждения, диагностикой занимается ошибковедение (отдел методики русского языка). В школе составляются и используются классификации ошибок – чаще всего по орфографии”<sup>9</sup>.

Естественно, что подобная дефиниция и классификация ошибок не может удовлетворить преподавателей русского языка как иностранного, но с сожалением приходится признать, что до сих пор специализированные терминологические издания не содержат статей по ошибкам в иноязычной речи, их классификации и анализу (см., напр., последнее по времени выхода издание *Лингвистический энциклопедический словарь* 1990).

На мой взгляд ошибки (отклонения) различного рода в иноязычной речи следует рассматривать в качестве показателей и маркеров принадлежности к иной культуре, к иному языковому сообществу и социуму. К таким инокультурным и иноязычным по своему характеру отклонениям подходит определение *ксенизмы* (от греч.  *Xenia*), как объединяющие в себе семы „подарка” и „чуждости” и эксплицитно выражающие принадлежность их носителя к другой культуре и другому языку. А отношение к иной культуре и языку всегда строится на основе бинарной оппозиции „свое – чужое”, которая может дополняться признаками: „знакомое/незнакомое”, „естественное/неестественное” и даже „хорошее/плохое”<sup>10</sup>. Ксенизмы могут выполнять функцию маркеров по фиксации маргинальных погрешностей и отклонений в иноязычной речи, их можно понимать как сигналы не только специфических реаллий, но и специфических процессов и состояний, противоречащих узуальному опыту

<sup>8</sup> В. И. Даль, *Толковый словарь великорусского языка*, Москва 1978.

<sup>9</sup> М. Р. Львов, *Словарь-справочник по методике русского языка*, Москва 1988, с. 137-138.

<sup>10</sup> Г. А. Антипов, О. А. Донских, Ю. А. Сорокин, *Текст как явление культуры*, Новосибирск 1989, с. 145-153.

учащегося, который в ходе обучения приобретает этот опыт через преодоление и лучшее понимание оппозиции „свое – чужое”. В межъязыковой и межкультурной коммуникации, где язык и речь занимают ведущее место, проблема ошибок тесно соотносится с общей проблемой понимания и взаимопонимания, это в первую очередь касается речеговорения на изучаемом языке, когда могут возникать „провалы” и пробелы в коммуникации. Именно поэтому в англоязычной лингводидактике широко и всесторонне изучается такое явление, как *речь иностранца*, которое находит свое преимущественное выражение в подстраивании стратегий носителя к нуждам говорящего неносителя языка<sup>11</sup>. Кроме того, в целях понимания и оценки продуцируемого учащимися языка со всеми его отклонениями и характеристиками проводится *анализ толерантности*, с помощью которого специалисты – носители целевого языка пытаются определить границы и степень гравитации отклонений<sup>12</sup>.

В настоящее время лингводидактика признает существование у учащихся определенной языковой системы (или точнее подсистемы), которая отличается как от системы (субсистемы) „материнского” (детского) языка, так и от системы целевого языка. Подобная система (субсистема) представляет собой *набор переменных правил* и имеет *аппроксимальный, динамичный* характер, ее принято называть *интеръязыком*. Термин впервые был использован американскими лингводидактами в 1972 году и с тех пор приобрел повсеместное употребление в специальной литературе<sup>13</sup>. Но данный термин не нашел применения в русистике и отсутствует в терминологических словарях и справочниках на русском языке. Правда, в 60-ые годы некоторыми советскими методистами рассматривалось понятие *учебной речи*, в чем-то релевантное интеръязыку, поскольку учебная речь расценивалась в качестве базы для коммуникации в иноязычной среде, обеспечивающей элементарное, но жизненно необходимое общение с носителями языка. По мнению этих методистов, все учебники иностранных языков используют именно учебную речь, а ее применение вызвано условиями обучения<sup>14</sup>.

Основными и наиболее значимыми чертами интеръязыка считаются *системность, аппроксимальность, динамичность и вариативность*. Признание системности в качестве существенно важной ха-

<sup>11</sup> J. Richards, J. Platt, H. Weber, указ. раб.

<sup>12</sup> C. Faerch, K. Haastrup, R. Phillipson, *Learner Language and Language Learning*, London 1984, с. 192-293.

<sup>13</sup> L. Selinker, S. Gass, *Workbook in Second Language Acquisition*, Rowley 1984.

<sup>14</sup> С. П. Суворов (ред.), *Пути улучшения преподавания иностранных языков*, Москва 1970, с. 29-33.

рактики интеръязыка с неизбежностью приводит к тому, что в продуцируемых учащимися ошибках прослеживается определенная система, которая является динамичной и меняется в зависимости от уровня владения языком и этапа обучения. Таким образом, продуцируемые ошибки логичнее всего анализировать в *контексте интеръязыка и условий обучения*, что позволит лучше понять многие когнитивные и психологические процессы, сопутствующие усвоению иностранного (второго) языка, распознать сам механизм развития речи и специфику общения (дискурса) на неродном языке.

В качестве доказательства вышеназванных теоретических рассуждений хотелось бы привести некоторые результаты изучения „живой” аудиторной речи финских учащихся. Материал анализа состоял из магнитозаписей собственных уроков по разговорной практике на отделении русского языка университета (более 9 астрономических часов звучащей речи). Магнитозаписи были транскрибированы в тексты, которые подверглись анализу с целью выявления наиболее типичных отклонений (ксенизмов) и черт, характеризующих интеръязык данного этапа обучения (II-III курс) в условиях отсутствия естественной языковой среды. Ценность проведенного анализа видится уже в том, что он позволил взглянуть и оценить аудиторную речь и речевое поведение со стороны, интроспективно, чего мы, как преподаватели, практически лишены.

Приведу наиболее характерные особенности и черты интеръязыка.

1. Паузы в речевом потоке имеют несинтаксический характер, занимают непредсказуемые позиции и указывают, как правило, на следующие за ними отклонения/ксенизмы. Очевидно, что паузы используются студентами для обдумывания последующего содержания высказывания, и они часто заполняются такими звуками: и-и-и, м-м-м, э-э-э.

2. Разговорная частица *ну* повсеместно используется студентами в аудиторном общении во всем разнообразии ее функций, несмотря на то, что многие из студентов почти не имеют активного опыта естественного общения с носителями русского языка: НУ как зачин по целой теме, НУ как указатель на последовательность и перечисление подтем, НУ – вопросительно-ответное, НУ – побудительное и т.д.

3. В ходе анализа была выявлена особенность, которую можно определить как „сниженная” вербальность, т.е. состояние интеръязыка, когда требуется „оглаголивание” предложений и высказываний в силу того, что многие из них построены на номинативной основе и в них не реализован грамматико-синтаксический потенциал русских глаголов. Это явление прослеживается прежде всего на при-



мере таких полифункциональных и высокоупотребительных глаголов, как: *быть, делать, получать*, и оно связано, на мой взгляд, в какой-то степени с интерференцией родного (финского) языка студентов, которую, конечно же, нельзя полностью игнорировать при анализе речевой продукции.

4. Заслуживают внимания и дальнейшего изучения устойчивые ксенизмы, касающиеся категорий рода в русском языке: студенты данного этапа обучения (II-III курсы) „настойчиво” употребляют преимущественно мужской род – это затрагивает не только окончания прилагательных (напр., *этот* поездка, *тяжелый* болезнь, *короткий* время), но и сами говорящие чаще всего при говорении относят себя к мужскому роду (напр., *весь день сидел и писал; прочитал также биографию*), хотя говорящим выступает субъект „ОНА”. На мой взгляд, данные маргинальные отклонения нельзя объяснить лишь отсутствием категорий рода в родном языке учащихся, или издержками обучения, когда практически все учебники русского языка как иностранного вводят грамматический материал, начиная с мужского рода существительных. Таковы некоторые общие наблюдения над „живой” аудиторной речью учащихся.

И в заключение еще раз подчеркну: анализу ошибок в русской лингводидактике настоятельно требуются новые научные подходы и свежие идеи.