

Л.С. ПОТАПОВА

Коломна

## Классификация ошибок письменной речи: неточность употребления терминов\*

В статье рассмотрено три случая функционирования терминов в методической литературе, посвященной проблемам речевых ошибок. Материал может быть полезен учителям, работающим в полиэтнических классах, в связи с трудностями усвоения терминологии детьми-инофонами в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: *речевая ошибка; речевой недочет; классификация речевых ошибок; терминологическая неопределенность.*

На протяжении долгого времени лингвисты и методисты пытаются разработать такую классификацию ошибок в письменной речи, которая бы описывала все возможные речевые нарушения и максимально соответствовала задачам школьного обучения. Исследования в этой области ведутся очень давно — с середины XIX века, однако, как отметил П.Г. Черемисин еще в 1973 г., до сих пор «нет научно обоснованной, внутренне непротиворечивой и общепризнанной классификации тех речевых и неречевых ошибок, которые допускаются учащимися в сочинениях» [Черемисин 1973: 34] и других письменных работах по русскому языку и литературе.

Это объясняется рядом объективных причин, к числу которых относится терминологическая неопределенность. С одной стороны, она выражается в том, что

один и тот же термин используется в разных типологиях для обозначения различных понятий, как в случае с термином «речевая ошибка» (см. ниже). С другой стороны, у авторов классификаций однотипные речевые нарушения имеют разные наименования: например, лексические ошибки, иначе словарные, или семантические, или лексико-стилистические. Кроме того, некоторые группы стилистических ошибок, описанных в методической литературе, не получили терминологической номинации.

При анализе терминологической неопределенности в области классификаций речевых ошибок обратим внимание на несколько примеров различного употребления терминов (рассмотрим три наиболее ярких случая).

### 1. Термины «ошибка» и «недочет»

Зачастую для обозначения нарушений норм языка применяется термин «ошибка», однако с этим согласны не все исследователи. Так, в работах Г.И. Мишуровой, Н.Н. Алгазиной, Ф.П. Сергеева, В.И. Капинос (см.: [Мишурова 1961; Алгазина 1962; Сергеев 2010; Капинос 1986]) и др. наряду с термином «ошибка» фигурирует термин «недочет» с целью разграничения грубых и негрубых наруше-

\* Статья публикуется в рамках проекта «Преподавание русского языка в поликультурной среде (в полиэтнических классах в школах России и на занятиях с мигрантами) и повышение культуры речи мигрантов».

*Потапова Любовь Сергеевна, аспирантка ИАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».*  
E-mail: lamourr90@yandex.ru

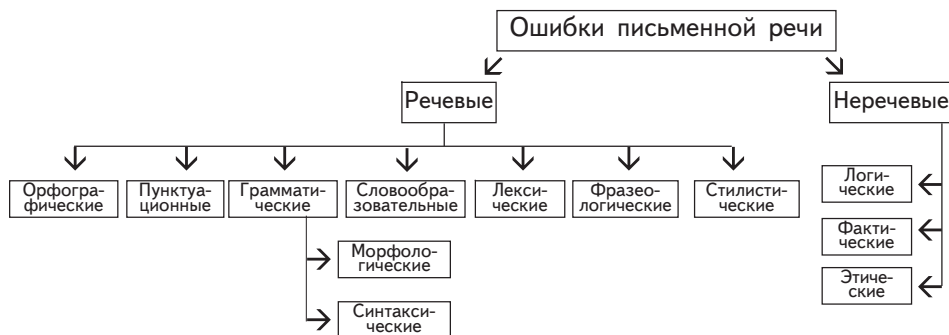
ний в письменных работах. Действительно, такая точка зрения небезосновательна, ведь термин должен как можно точнее отражать сущность явления, а цели и задачи обучения русскому языку в школе требуют четкого понимания степени серьезности нарушений, чтобы проводить работу по их исправлению наиболее результативно.

Однако мы полагаем, что целесообразнее для обозначения всех речевых нарушений употреблять термин «ошибка». Граница между грубым нарушением языковых норм (ошибкой) и негрубым (недочетом) условна, и не всегда возможно однозначно оценить степень серьезности нарушения. В некоторых случаях это определяется непосредственно учителем, ведь «день ото дня учащиеся постигают новый материал, и вчерашние негрубые ошибки сегодня уже могут признаваться грубыми» [Пленкин 1964: 10]. А поскольку в данном вопросе присутствует субъективная составляющая, то, на наш взгляд, лучше избежать нечеткой терминологии и в случаях, где важно указать слабую степень нарушения, использовать термин «негрубая ошибка».

## 2. Расхождения в употреблении термина «речевая ошибка»

В научной и методической литературе нередко можно встретить разное понимание термина «речевая ошибка». Как нам кажется, толкование прилагательного *речевая* должно базироваться на одном из значений производящего существительного *речь* (продукт речевой деятельности, текст); соответственно *речевая ошибка* – это нарушение нормы, свойственное речи как тексту (в нашем случае письменному).

Исходя из вышесказанного, все ошибки в письменных работах можно разделить на речевые (несоблюдение законов языка) и неречевые – ошибки мышления (логические) и отражения действительности (фактические), нарушение правил этики (этические). В группе речевых ошибок выделяют нарушения законов каждого уровня языковой системы: орфографические, пунктуационные, грамматические (морфологические и синтаксические), словообразовательные, лексические, фразеологические, стилистические. Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:



В методической литературе встречаются типологии, в которых термин «речевые ошибки» фигурирует в ином значении. Так, в работе Ф.П. Сергеева «Речевые ошибки и их предупреждение», адресованной учителям русского языка, дается следующее определение: «Нарушения тех или иных литературных норм квалифицируются как речевые ошибки (в широком смысле слова)» [Сергеев 2010: 7]. Далее автор предлагает следующую классификацию ошибок в творческих работах школьников: 1) ошибки в содержании изложения и

сочинения; 2) речевые ошибки (недочеты); 3) грамматические; 4) орфографические; 5) пунктуационные.

В непропорционально узком значении термин «речевые ошибки» употребляется в «Методических рекомендациях по оценке выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом» по русскому языку 2015 года, находящихся в свободном доступе на сайте Федерального института педагогических измерений: «ошибки не в построении, не в структуре языковой единицы, а в ее использовании, чаще всего в употреблении слова» [www.fipi.ru].

В качестве примеров ошибок этой группы даны нарушения лексических, стилистических и синтаксических норм (при этом что в тексте тех же «Методических рекомендаций...» представлена отдельная категория грамматических ошибок). При детальном рассмотрении классификации выясняется, что почти все представленные примеры являются типичными негрубыми ошибками. Таким образом, объединив нарушения разных языковых норм в одну группу и назвав ее «речевыми ошибками», авторы отступили от единственно возможного принципа связи типа ошибки с соответствующей нормой, что делает эту типологию субъективной, сложной для восприятия и неэффективной для обучения школьников.

### **3. Двойное употребление термина «стилистические ошибки»**

В 1940–60-е гг. в методической литературе для учителей был широко распространен «утилитарно-традиционный» подход к классифицированию речевых ошибок. Авторы классификаций этого направления (М.Т. Воронин, А.В. Киреев, А.В. Клевцова, Ф.С. Попков, Н.А. Пленкин и др.) опирались на традиции Ф.И. Буслаева, в свете которых стилистика понималась как наука о хорошем слоге. Соответственно, все речевые недочеты назывались стилистическими, за исключением орфографических, пунктуационных и орфоэпических. Кроме того, считалось, что деление ошибок всего на четыре группы весьма удобно, поскольку оно «упрощает классификацию и облегчает работу учителя» [Пленкин 1964: 6].

Таким образом, под *стилистическими ошибками* понимались «разнообразные речевые недочеты, которые отрицательно влияют на смысл и точность высказывания» [Там же: 5]. Такая неясная формулировка термина позволяла лингвистам и методистам наполнять группу стилистических ошибок разным содержанием.

Так, М.Т. Воронин, В.А. Добромыслов и Ф.С. Попков в категорию стилистических ошибок включали только лексические, морфологические, синтаксические. Б.П. Степанов, А.П. Аверьянова и Е.И. Воинова в группе стилистических ошибок выделяли лексические (лексико-стилистические) и синтаксические (синтаксико-стилистические).

А.В. Клевцова разграничивала собственно стилистические, логико-стилистические, лексико-стилистические и грамматико-стилистические ошибки.

Вероятно, такое разнообразие классификаций стилистических ошибок было полезно для развития филологической науки, однако затрудняло работу учителей. Широкое понимание термина «стилистические ошибки», возможно, было удобно для проверки письменных работ школьников благодаря меньшему числу помет на полях. Однако работа учителя состоит не только в том, чтобы найти ошибку в тетради и дать об этом знать ученику с помощью условного значка; педагог должен ясно и четко донести до учащегося информацию о норме, которую тот нарушил, — а сделать это при помощи единственной пометы (*Стил.*), на наш взгляд, невозможно. Для этого необходимо разъяснять ученику каждую помету, а учитель чаще всего не имеет физической возможности «прорабатывать» все ошибки с учащимися в индивидуальном порядке после каждого диктанта, изложения и сочинения. Поэтому заявленный принцип удобства, с нашей точки зрения, в действительности не работает.

В 70-х гг. XX века «утилитарно-традиционный» подход начал сменяться «объективно-языковым». Исследователи Ю.В. Фоменко, П.Г. Черемисин, М.Н. Кожина, С.Н. Цейтлин и др. настаивали на ином принципе классифицирования, суть которого состояла в соотношении речевой ошибки с тем уровнем языка, норма которого была нарушена. По мнению П.Г. Черемисина, только данный принцип «позволяет определить сущность тех или иных отклонений от языковых норм и установить четкие границы между ними» [Черемисин 1973: 38]. Таким образом, в классификациях данного направления термин «стилистические ошибки» стал употребляться исключительно для обозначения нарушений норм стилистики — одного из разделов языкознания.

На сегодняшний день в школьном обучении «объективно-языковой» подход к классификации речевых ошибок является наиболее распространенным, поскольку он, в отличие от «утилитарно-традиционного», отвечает критерию научности и объективности.

В заключение заметим, что проблема разработки единой стройной терминологической системы очень важна для любой области знаний. Поэтому система методических терминов, используемых в классификациях речевых ошибок, должна отвечать следующим критериям:

- научность (термин должен точно отражать содержание языкового и методического факта);
- однозначность (термин должен иметь одно толкование в рамках одной научной концепции);
- полнота (все описанные типы ошибок должны иметь свои названия);
- единообразие наименований основных групп речевых нарушений.

Соблюдение данных критериев при формировании терминов, обслуживающих типологию речевых нарушений, поможет разработать классификацию речевых ошибок, которая бы соответствовала задачам современного школьного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

Алгазина Н.Н. Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. – М., 1962.

Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей / Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М., 1986.

Мишурова Г.И. О так называемых стилистических ошибках в речи учащихся // РЯШ. – 1961. – № 3.

Пленкин Н.А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.; Л., 1964.

Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград, 2010.

Черемисин П.Г. К вопросу о классификации речевых ошибок в сочинениях учащихся средней школы // РЯШ. – 1973. – № 2.

Интернет-источник

[www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)

---

(Окончание текста со с. 5.)

Изучение природы и общества по таким учебникам позволяет детям начинать постигать окружающий мир именно с того, что их реально окружает, – с панорамы кавказских гор, с родной природы, родного города или села. Данный принцип подбора дидактического материала реализуется в учебниках по всем предметам.

Экспериментальная апробация такого подхода выявила следующие преимущества. Во-первых, наличие разных языковых вариантов предоставляет школе и детскому саду свободу выбора и комбинирования языкового инструментария в зависимости от уровня владения учащимися или воспитанниками тем или иным языком и, как следствие, позволяет достигать максимально полного усвоения программного материала. Во-вторых, лежащий в основе учебников концептуальный принцип «Осетия – Россия – мир» содействует формированию гармоничного мироощущения детей, которые таким образом постепенно осознают себя как жители Осетии, граждане России и члены мирового со-

общества, а осетинская культура вписывается в общероссийское и общемировое культурное пространство как его неотъемлемая часть.

В 2010–2011 гг. к эксперименту по апробации полилингвальной модели поликультурного образования подключились Республика Татарстан и Чеченская Республика. С сентября 2012 г. к эксперименту присоединились Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская Республика и Республика Ингушетия.

Поликультурная (а для национально-титультельных субъектов – и полилингвальная) модель представляется естественной и оптимальной основой для современной системы общего и дошкольного образования федеративного государства, поскольку обеспечивает последовательное, научное, методически выверенное решение стратегических задач по формированию у детей чувства принадлежности к единой российской гражданской нации, к единой цивилизационной общности.