

Известия Южного федерального университета.  
Филологические науки. 2025. Том 29, № 1  
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.881.161.1

ББК 74.48

<https://doi.org/10.18522/1995-0640-2025-1-174-187>

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ЭРРАТОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Алан Солтанович Цховребов*

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Описывается проект технологии эрратологической модели обучения и представляется авторская концепция обучения сложным предложениям, которая реализуется в контексте данной технологии. Цель исследования – разработать авторскую модель (эрратологическую) обучения русскому языку иностранцев-нефилологов. Одной из ключевых идей эрратологической модели является обучение на основании четырех концентров: 1) анализа ошибок (КОНЦЕНТР 1АО – идентификация и связанные с ней процедуры); 2) разработки кратких грамматических комментариев (КОНЦЕНТР 2); 3) анализа ошибок (КОНЦЕНТР 3АО – тренировка, контрольно-корректировочная деятельность); 4) творческого продуцирования с учетом употребления изучаемых структур (КОНЦЕНТР 4). Судя по полученным результатам, процесс изучения сложных структур языка инженерной специальности осуществится более эффективно, если принять в качестве методического инструментария технологию обучения, основанную на эрратологических данных. Это позволит не только сформировать русскоязычную профессиональную компетенцию, но и обеспечить несомненный интерес иностранного студента к изучению нового языка, а также будет способствовать интенсификации учебного процесса, обогащению его новыми технологиями, приемами обучения, новой системой заданий.

**Ключевые слова:** эрратология, эрратологическая модель, русский язык как иностранный, концентр, иностранцы-нефилологи, технология

**Для цитирования:** Цховребов А. С. Проектирование и технологизация эрратологической модели обучения сложным предложениям языка специальности // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2025. Т. 29, № 1. С. 174–187. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2025-1-174-187>

Original article

## **DESIGNING AND TECHNOLOGY ADDING TO AN ERRATOLOGY MODEL TEACHING COMPLEX SENTENCES OF LANGUAGE SPECIALITY**

*Alan S. Tshovrebov*

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

**Abstract.** The article suggests a description of the process of erratology model teaching; it reveals an author's conception of teaching complex sentences in the context of this technology. The aim of the research is to work out author's (erratology) model teaching students of non-philology majors

the Russian language. One of the key ideas of erratology model is to teach according to the four centers: 1) mistakes analysis (CONCENTER 1AO – identification and procedures connected to it); 2) wrking out short grammar commentaries (CONCENTER 2); 3) mistakes analysis (CONCENTER 3AO – training, test-correction); 4) creative production considering the usage of taught constructions (CONCENTER 4). The results allow to talk about that the process of teaching complex structures of the language engeenering-majors is more effective if it is possible to accept the methodological instrument a technology based on the erratology data. It will allow not only to make up a Russian language professional competence, but also to bring foreign student's undoubted interest to learn a new language, to intensify the learning process itself, upgrade it with technologies, methods of teaching and new system of tasks.

**Key words:** *erratology, erratology model, Russian language as a foreign, concenter, foreigners of non-philology majors, technology*

**For citation:** Tshovrebov, A. S. (2025). Designing and technology adding to an erratology model teaching complex sentences of language speciality. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, vol. 29, no. 1, pp. 174-187. (In Russian). <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2025-1-174-187>

## Введение

В современном мире происходит непрерывный поиск новых подходов к обучению русскому языку. Особенно эта проблема актуализируется, когда речь идет о студентах-иностранцах технических вузов, которые должны не только получить профессию на русском языке, но и успешно адаптироваться в российском обществе. Цель исследования – разработать авторскую модель (эрратологическую) обучения русскому языку иностранцев-нефилологов. Предлагается ее структурное и содержательное описание.

Любая современная наука рассматривает ошибки как составную часть теории, признает важным их анализ, поскольку правильное и ошибочное не существуют друг без друга [Бриллюэн, 1966]. Действительно, нельзя не признать актуальность и необходимость изучения и анализа ошибок в любой сфере, поскольку выявление причин и механизмов их возникновения – путь к их предотвращению и устранению. Ошибка относится к неправильному, но отсюда не следует, что ошибка и неправильное тождественны [Диалектический метод и этика, 1973]. Направление, исследовавшее теорию ошибок (определение, классификация, причины возникновения, предупреждение и исправление ошибок), Ф. А. Селиванов называл «эрралогией» [Селиванов, 1987].

Многие иностранные авторы обращались к проблеме эрратологии. Так, И. Кеплер считал, что «ошибка становится движущей силой на пути к открытию истины, позволяя выявить истину сравнением череды ложных путей» [Kerler, 1966]. О произвольных (перформативных) и непроизвольных (ошибки компетенций) ошибках говорил С. Кордер [Corder, 1984]. Внутрисистемные (внутриязыковые) ошибки описывал Дж. Ричардс [Richards, 1970]. По мнению автора, подобные ошибки вызваны гипергенерализацией – следствием неправильного переноса. В некоторых работах внимание уделяется грамматическому аспекту русской речи билингов [Laleko, 2018; Lemmerth, Норр, 2019], а также ошибкам (нарушение порядка слов) на уровне простого предложения [Laleko, Dubinina, 2018].

В отечественной лингвистике в последнее время термин «эрратология» все чаще используется разными авторами [Коуровский, 2013; Лутцева, 2014; Какзанова, 2014; Щелокова, 2020]. Также следует отметить, что большинство эрратологических исследований в лингвистике посвящено переводческим

ошибкам. Так, Е. А. Гильмуллина описывает количественно-системный подход к оценке качества перевода [Гильмуллина, 2015]. С. В. Грецова изучает переводческие псевдоэквиваленты в лексике французского и русского языков [Грецова, 2008]. Новую систему классификации переводческих ошибок предлагают китайские ученые [Гу Цзюньлин, Хуан Чжунлянь, 2016]. М. Искандари анализирует результаты эксперимента, направленного на выявление и классификацию типичных ошибок при переводе с персидского языка на русский [Искандари, 2023]. Е. С. Краснопева рассматривает место понятия «переводческие универсалии» в исследованиях переводного дискурса [Краснопева, 2015]. Проблемы эрратологии при обучении переводу и межъязыковой коммуникации поднимаются в работах отечественных исследователей [Пушкина, 2013; Шевнин, 2004; Яковлев, 2010]. А. С. Цховребовым разработан эрратологический подход к изучению грамматики, в рамках которого реализуется эрратологическая модель обучения иностранцев-нефилологов [Цховребов, 2024]. Отклонения в русской речи на уровне лексики анализируются Д. Г. Коврижкиной, Л. В. Московкиным [Коврижкина, Московкин, 2023]. А. С. Цховребовым, Г. Н. Шамониной изучаются синтаксические особенности русской речи – анализ отклонений на уровне сложного предложения [Цховребов, Шамонина, 2023].

Обзор источников, посвященных эрратологии (теория анализа ошибок), позволяет говорить, что методика обучения, базирующаяся на анализе ошибок, становится эффективным инструментом в усвоении новых языковых единиц. Эрратология как самостоятельное научно-исследовательское направление уже окончательно сформировалась. В рассмотренных работах авторы используют термины «эрратология», «эрратологический анализ», «переводческая эрратология», однако отсутствует понятие «эрратологическая модель». Экспериментальное исследование, проведенное нами в инженерно-техническом вузе и основанное на анализе ошибок, показало свою эффективность. В связи с этим мы предлагаем новую модель обучения иностранцев русской грамматике – эрратологическую – и представляем ее структурно-содержательное описание.

Исследование проводилось на базе Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева. Материалом исследования явился корпус «отрицательного материала», полученного в результате экспериментального исследования речи студентов инженерно-технического профиля. Корпус нарушений в сложном предложении лег в основу разработанной нами эрратологической модели. Настоящая статья основана также на анализе и обобщении научных работ по эрратологии.

### **Исследование и его результаты**

Традиционно процесс обучения языку специальности, овладение новой научной информацией осуществляется на текстовой основе. Это предполагает извлечение смысла из текста, поэтому важен процесс восприятия иностранным студентом семантики синтаксической структуры, с помощью которой оформляются абзацы текста. Учебно-научный текст содержит важную научно-профессиональную информацию о будущей специальности студента.

Именно поэтому освоение профессионального текста – первостепенная задача иностранного студента на продвинутом уровне. Безусловно, процесс освоения профессиональной информации, содержащейся в тексте, осуществляется эффективнее, если студент способен адекватно воспринимать специфические сложные структуры языка будущей специальности.

На наш взгляд, обучение языку специальности должно строиться на основе аутентичного текста. В данном случае им является инженерный текст, насыщенный сложными предложениями. Традиционно процесс обучения языку специальности представляет собой блочную систему. Каждый блок наполняется заданиями специального (аспектного, этапного) порядка:

– **предтекстовый блок:** задания носят подготовительный характер, предназначены для снятия лексико-грамматических трудностей. В ходе выполнения заданий вырабатываются языковые навыки адекватного восприятия слов, словосочетаний, предложений. Однако основное внимание на данном этапе уделяется отработке и семантизации лексики;

– **притекстовый блок:** задания состоят из установочных вопросов и нацелены на овладение языковыми особенностями научного стиля речи, посредством которого формируется навык коммуникации в учебно-научной и профессиональной сфере в соответствии с будущей специальностью студента.

«Притекстовые задания способствуют развитию умений анализировать смысловую, формальную и коммуникативную устроенность прочитанных или прослушанных текстов различных функционально-семантических типов» [Клобукова, Судиловская, 1991, с. 4];

– **послетекстовый блок:** задания направлены на формирование навыка воспроизведения прочитанного текста, определение главной мысли, вычленение основной значимой информации, умение строить логические выводы. Данные упражнения выводят студента на уровень коммуникации в устной и письменной форме – по тексту студенты отвечают на вопросы, составляют назывной или вопросный план текста, конспектируют и пересказывают текст, опираясь на план или конспект, составляют собственное монологическое высказывание, т. е. выходят на продуктивные виды речевой деятельности. В рамках предтекстового блока также осуществляется работа по совершенствованию грамматической компетенции: задания формируют не только коммуникативно-речевые, но и языковые навыки.

Технология обучения также осуществляется поэтапно и включает два больших блока – предтекстовый и послетекстовый. В их рамках реализуется система обучения сложным синтаксическим единицам, характерным для языка инженерно-технической специальности. Рассмотрим содержание каждого блока отдельно и представим в виде модели.

## **I. Предтекстовый блок:**

1. **Снятие лексико-грамматических трудностей.** Как по традиционной, так и по нашей технологии обучения занятие по языку специальности содержит предтекстовые упражнения, которые являются подготовительными и снимают лексико-грамматические трудности. Работе с лексикой в нашей модели обучения отводится важное место, поскольку одним из важнейших пра-

вил формирования грамматических навыков выступает автоматизация грамматической формы только на основе хорошо усвоенных лексических единиц [Пассов, 1978]. Среди предтекстовых заданий наиболее эффективны: а) анализ терминов урока; б) работа с неизвестной лексикой, представленной отглагольными существительными с суффиксом *-ени-* (образование форм совершенного и несовершенного вида); в) построение словосочетаний с изученной лексикой, а затем их склонение; г) работа с однокоренными словами (подборка однокоренных слов); д) предграмматическая работа – образование всех видов причастий от полученных глаголов; е) обсуждение сложных существительных текста, подбор к ним синонимичных понятий.

**2. Первичное предъявление языковых упражнений.** Согласно эрратологической модели обучения, уже на предтекстовом этапе мы предъявляем грамматику – предлагаем выполнить задания, которые позволяют выявить у студентов уровень сформированности навыков употребления сложных синтаксических структур. При этом важно обратить внимание на лексическую наполняемость этих структур: они содержат не лексические единицы языка специальности (профессионального текста), а представляют собой конструкции разговорно-бытового характера. Это нужно, чтобы актуализировать знания студентов по сложным предложениям, полученные во время обучения на подготовительном курсе. Выполнение этих заданий, основанных не на языке специальности, готовит обучающихся к будущему восприятию грамматических конструкций профессионального (аутентичного) текста (сложных структур языка специальности), предложенного для чтения. Более того, при выполнении языковых заданий первого типа мы, как правило, получаем банк отклонений, вокруг которых осуществляем всю процедуру анализа ошибок. Таким образом, к «отрицательному материалу» мы обращаемся уже в предтекстовом блоке, несмотря на то что языковые упражнения здесь носят еще подготовительный характер. Однако следует отметить, что основная процедура работы по анализу ошибок реализуется в послетекстовом блоке.

## II. Послетекстовый блок:

**1. Чтение текста.** Как мы указывали выше, учебно-профессиональный текст является важной дидактической единицей обучения предметным основам в инженерно-техническом вузе. Задания послетекстового блока, согласно нашей технологии обучения, начинаются с чтения текста. Предлагается аутентичный инженерный текст, который рекомендуется прочитать полностью или по частям для более эффективного усвоения информации, содержащейся в каждом абзаце.

**2. Задания на понимание и передачу основной информации текста.** После работы с текстом (как традиционно, так и согласно эрратологическому подходу) осуществляется комплекс заданий с текстом: воспроизведение прочитанного текста, определение главной мысли, составление различного рода планов текста, вычленение основной значимой информации, умение строить логические выводы и др.

**3. Повторное (вторичное) предъявление языковых упражнений, основанных на лексике специальности.** Данный этап предполагает повторное

предъявление языковых упражнений, представляющих собой грамматические задания, оформленные из лексических единиц языка специальности. После первичного предъявления языковых упражнений, которое осуществляется в предтекстовом блоке и нацелено на актуализацию знаний о сложном предложении, повторно вводится эта же грамматика, наполненная лексическими единицами изучаемого профессионального текста. Вторичное предъявление языковых упражнений необходимо, чтобы на материале профессиональной лексики сформировать грамматическую компетенцию, т. е. основная цель – овладение специфическими сложными структурами профессионального языка – языка будущей специальности. На наш взгляд, такой порядок введения грамматики целесообразен, поскольку, как показывает практика, изолированное предъявление языковых структур от профессионального текста на продвинутом этапе не приносит желаемого результата. Вторичное предъявление языковых упражнений и на их основе необходимых для изучения грамматических единиц не только формирует русскоязычную компетенцию, но и способствует осознанию студентами языковой природы этих конструкций через выявление особенностей грамматической формы и значения в их единстве.

Прежде чем перейти к описанию эрратологической модели обучения, остановимся на принципах организации грамматического материала. Особый порядок расположения грамматического материала, строгая логическая последовательность при предъявлении типов сложного предложения обусловлены следующими факторами:

– порядок предъявления грамматического материала организован в соответствии с данными по отбору сложных предложений в текстах профессионального языка. Отбор грамматического материала был реализован на профессиональной основе: произведен анализ учебников профильных дисциплин, позволивший очертить круг сложных предложений, которые необходимы для изучения на продвинутом этапе в инженерно-техническом вузе. Частотность использования той или иной структуры сложного предложения в текстах учебников профильных дисциплин в целом обусловила ту последовательность расположения типов сложного предложения, которая отражена в нашей модели обучения.

Данные отбора показывают, что наиболее частотной группой сложных предложений выступают сложноподчиненные предложения (СПП) (59,7 %), менее употребительными в языке инженерно-технических специальностей являются сложносочиненные предложения (ССП) (40,3 %). Среди СПП 33,3 % моделей составляют структуры расчлененного типа, 26,4 % – нерасчлененного. Наиболее частотными структурами среди СПП расчлененной структуры выступают предложения с присубстантивно-определяющей придаточной частью (15,1 %), среди СПП нерасчлененной структуры – предложения со значением обусловленности (18,2 %). Несмотря на то что в практике преподавания РКИ на продвинутом этапе изучению ССП уделяется крайне мало времени, в текстах профилирующих дисциплин их типы встречаются довольно часто: 10,2 % ССП принадлежат к структурам открытого типа, 30,1 % – к структурам закрытого типа;



– организация и порядок расположения грамматического материала обусловлены также результатами констатирующего эксперимента – корпуса типичных отклонений в речи иностранцев-инженеров. Проведенный анализ особенностей речи иностранных студентов-инженеров позволил выделить наиболее типичные отклонения: 70 % приходится на СПП, 30 % – на ССП. Наиболее частотные отклонения отмечены в речи студентов при употреблении объектно-изъяснительных (20 %), присубстантивно-определятельных (18 %), временных (8 %) и целевых (8 %) СПП; относительно ошибок в ССП типичными явились нарушения при употреблении сложных структур с соединительными (17 %) и противительными (10 %) отношениями.

Таким образом, частотность использования сложных структур в языке будущей специальности, потребность в их адекватном восприятии и понимании, а также типичность в характере ошибок, отмеченных в речи иностранцев-нефилологов, обусловили тот порядок предъявления сложных предложений, ту логическую последовательность в организации грамматического материала, которые отражены в нашей авторской педагогической модели.

### **Эрратологическая модель обучения**

После вторичного предъявления языковых упражнений, которые позволили зафиксировать преподавателю типичные ошибки, мы приступаем к формированию синтаксических навыков путем технологии внедрения эрратологической модели обучения. Данная модель обучения реализуется в соответствии с принципом концентрической организации учебного материала, т. е. формирование навыков происходит по концентрирам – циклично, поэтапно.

Как мы уже отмечали, наша модель основана на теории анализа ошибок и включает четыре этапа, которые были выделены в соответствии с четырьмя концентрирами. В контексте четырех этапов (концентриров) анализируется то или иное отклонение, строится соответствующая методическая стратегия формирования навыков:

**1. Подготовительный этап (КОНЦЕНТР 1АО).** На этом этапе анализ ошибок носит вводный характер – процесс анализа отклонений предусматривает обследование речи. Предлагаемые задания концентрира направлены на идентификацию (выявление, распознавание) ошибок, их фиксацию.

**2. Грамматический этап (КОНЦЕНТР 2).** Этот этап представляет собой стадию формулирования кратких теоретических комментариев/правил/инструкций. На данной стадии обсуждаются ошибки в устной форме: в процессе обследования ошибок студенты самостоятельно или с помощью преподавателя формулируют небольшие по объему теоретические сведения о принципах исправления отклонений, правильного составления той грамматической конструкции, которая была идентифицирована в рамках первого концентрира. Сформулированные правила позволяют студентам корректировать свою или чужую речь. Формат этих комментариев – одно-два предложения, которые содержат вопрос и ответ на него: *почему та или иная конструкция пишется таким образом?* Важно отметить, что студентами фиксируется это правило, ответ записывается в памятку – с примерами, моделями, схемами.

Каждый урок, разработанный нами по эрратологической модели, содержит эти грамматические комментарии.

**3. Практический этап (КОНЦЕНТР 3АО).** На этом этапе осуществляется тренировка и корректировка знаний (исправление, устранение ошибок). После формирования навыка идентификации ошибок, составления грамматических комментариев вводятся задания, требующие тщательной тренировки знаний. На основе контрольно-корректировочных учебных действий отрабатываются необходимые умения и навыки. Студенты исправляют ошибки, корректируют свою или чужую речь. Следует отметить, что анализ ошибок на этом этапе часто носит коллективный характер.

**4. Этап творческого продуцирования (КОНЦЕНТР 4).** После проведения всей процедуры анализа ошибок, реализованной на основе трех центров, эрратологическая модель обучения предполагает организацию системы заданий, направленной на формирование конечной компетенции – осуществление профессиональной коммуникации на русском языке. В связи с этим на данном этапе в образовательный процесс вводятся:

– **условно-речевые упражнения:** задания данного типа принято делить на имитативные, подстановочные, трансформационные, собственно репродуктивные [Пассов, 1978]. Для развития грамматической компетенции применяются трансформационные задания, которые на определенном этапе предлагаемой нами технологии обучения оказались эффективными. Они нацелены на выявление внутрисистемных связей между разными видами сложного предложения (или сложного с простым) с учетом их сходств и различий. Учебная задача данного этапа – обеспечить повышение речевой культуры обучающихся, выработать умения соотносить языковую форму с коммуникативным заданием, а также находить наиболее уместный вариант синтаксической формы из предложенных форм заданий;

– **коммуникативно-речевые упражнения:** задания связаны с раскрытием коммуникативных функций СП. На данном этапе благодаря созданию различных коммуникативных ситуаций закладываются основы свободного владения речевыми синтаксическими умениями и навыками. Ситуативные упражнения (на подготовленную или неподготовленную тему) позволяют свободно определять тему сообщения, способствуют становлению монологического высказывания, формируют умение выявлять лексические и синтаксические средства отдельных смысловых отрезков, а также прививают навык выработки распространения сюжета сообщения;

– **формирование навыков создания профессиональных текстов:** задания нацелены на формирование навыков создания текста различного жанра. Сформировав грамматический навык, преподаватель организует учебную деятельность, направленную на создание собственных текстов – вторичных (конспекты, рецензии, аннотации, рефераты, доклады и др.) и первичных (ВКР). Более того, задания всех подэтапов блока творческого продуцирования в обязательном порядке должны содержать требование употребить в процессе создания речевой коммуникации те сложные структуры, которые были подвержены анализу в предыдущих центрах.



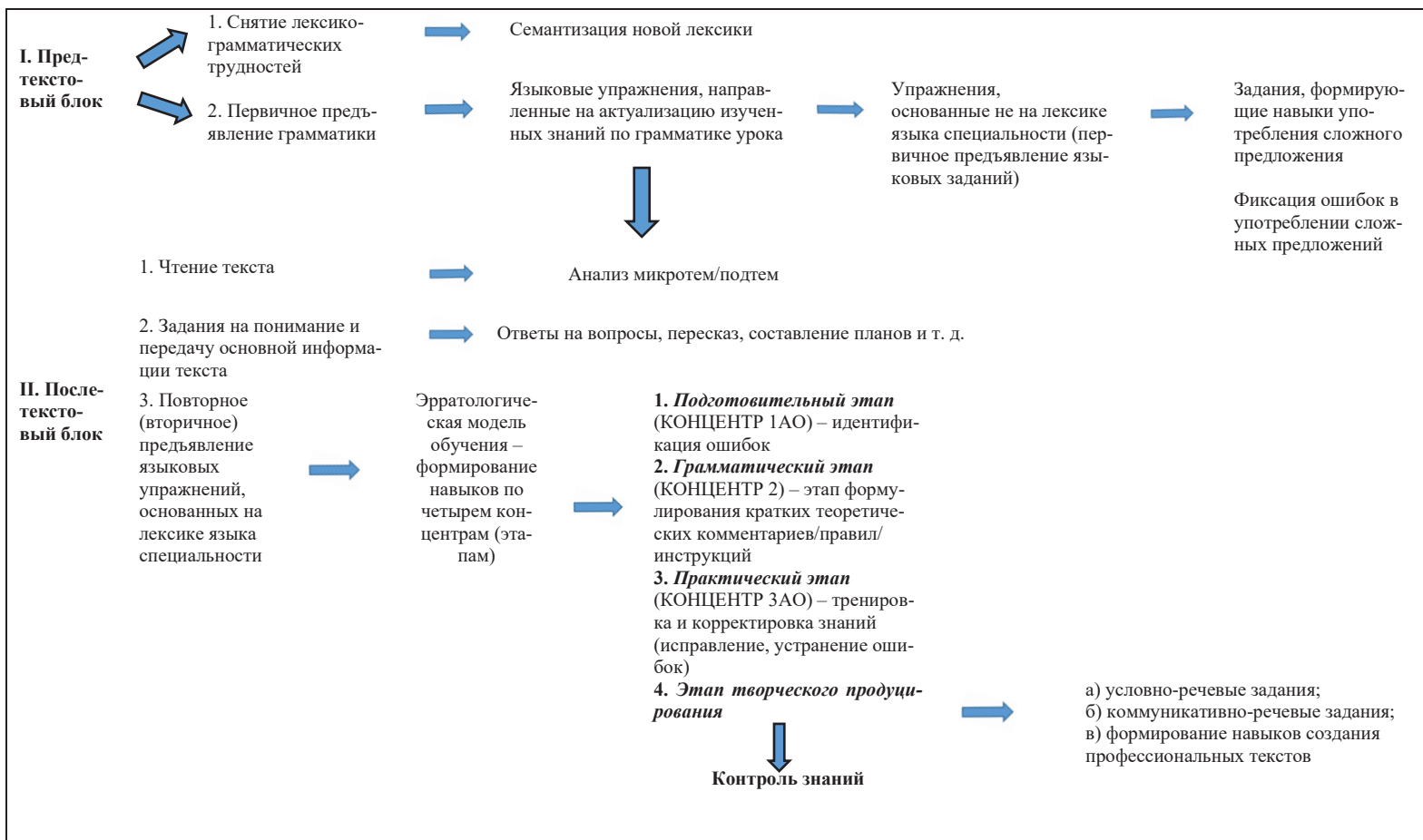
Согласно эрратологической модели, девять взаимосвязанных, взаимообусловленных ступеней способствуют проведению комплексного анализа ошибок. Важно также отметить, что взаимообусловленность (сквозной характер) стадий позволяет редуцировать (исключать, объединять) некоторые ступени в процессе анализа. Кроме того, нет необходимости каждому студенту проходить все ступени анализа ошибок: к данному алгоритму можно обратиться, когда возникают трудности в выполнении заданий в соответствии с концентрами.

Таким образом, большинство грамматических заданий строится вокруг определенной ошибки, отмеченной в конкретной грамматической единице. Анализ нарушений позволяет студентам участвовать в диалоге, дискутировать и, безусловно, составлять собственное монологическое высказывание, т. е. через анализ нарушений обучающийся без труда усваивает необходимые грамматические сведения, воспроизводит нужные синтаксические конструкции и выходит на продуктивные виды речевой деятельности. Следует отметить, что на всех этапах студенты обращаются к сформулированным грамматическим комментариям, если испытывают затруднения при употреблении сложных структур профессионального языка.

В нашей методической системе особая роль отводится самоконтролю и взаимоконтролю. Относительно текста на контроль выносятся следующие умения: аудировать текст, составлять назывной и вопросный план, отвечать на вопросы, читать текст, воспроизводить основную информацию, участвовать в диалоге по тексту. Заключительным этапом эрратологической модели обучения является проведение теста, включающего задания на проверку как лексико-грамматических, так и профессиональных навыков. Более того, вопросы теста содержат требование по контролю умений осуществлять исправление ошибки, формулировать грамматическое правило.

Процесс контроля, его организация ориентированы на профессиональную сферу студентов, контроль осуществляется на грамматическом материале языка специальности. Деятельность, предполагающая оценку своих и чужих знаний и возможностей, оказывает мотивационное воздействие на студента, повышает его познавательный интерес к изучаемому предмету. Здесь мы согласны с Е. И. Пассовым, что в подобном случае «мотивационная готовность ученика к деятельности будет корениться не в отметке, не в боязни, а в радости познания, в осознании пользы своего труда» [Пассов, 2000, с. 61]. Такая работа позволяет студентам поверить в свои способности, способствует воспитанию ответственности к своей и чужой деятельности, а также инициативности, поскольку умение распознать, исправить, скорректировать ошибку в коллективном формате требует самостоятельности и предприимчивости. Таким образом, контроль обучения в рамках эрратологического подхода выполняет в большей степени обучающую, формирующую, ориентирующую, нежели контролирующую, диагностическую функции.

Технология формирования навыков по эрратологической модели обучения представлена ниже (рисунок).



Проект технологии формирования синтаксических навыков по эрратологической модели обучения

### Заключение

Таким образом, эрратологическая модель обучения предполагает разработку таких технологий, методов, приемов и средств обучения, которые могут формировать комплексные навыки – русскоязычную профессиональную коммуникативную компетенцию.

Итак, проведенное исследование позволяет говорить о следующих достоинствах эрратологической модели обучения:

а) студенты, вовлекаясь в учебную деятельность, проявляют интерес к процессу деятельности, основанному на анализе ошибок. Благодаря этому формируется мотивация к изучению нового языка, развиваются их индивидуальные учебные способности;

б) учебный процесс, основанный на эрратологической модели, способствует созданию благоприятной обстановки на уроке, что позволяет реализовать на практике основные принципы лингводидактики, а также влечет за собой увеличение прочности знаний, поскольку стадиальность обучения, поэтапность внедрения новых технологий, которые предполагает наша система работы, позволяют добиться устойчивых грамматических и профессиональных умений;

в) преподаватель выступает в учебном процессе как направляющий деятельность обучающегося в нужное русло, открывающий «новый путь» к получению знаний. Он создает такие условия обучения, при которых студенты, анализируя «отрицательный материал» на уроке, самостоятельно добывают знания, демонстрируют активную познавательную деятельность. С инструкциями преподавателя и устойчивыми знаниями студент получает возможность самостоятельного поиска нужного инструментария для дальнейшего формирования своего навыка в изучаемой области (учебно-предметной). Выступая как активный участник учебного процесса, студент, стремясь к личностному результату, непринужденно приобретает профессионально значимые знания;

г) обучение языку специальности на уроке, согласно нашему подходу, определяется как совместная деятельность, продуктивная речевая стратегия сотрудничества между преподавателем и студентом, благодаря чему осуществляется процесс овладения новыми грамматическими правилами, инструкциями, которые затем позволяют создать правильное речевое высказывание;

д) эрратологический подход, безусловно, ставит перед преподавателем и студентом новые задачи, ранее не используемые на уроках русского языка. Это служит большим стимулом для формирования не только языкового, но и предметного потенциала, поскольку предлагаемая нами методика основана на профессиональном материале, содержит сложные структуры, характерные для языка профильных дисциплин.

Особое внимание в эрратологической модели обучения уделяется активной совместной деятельности студентов, так как процесс анализа ошибок часто осуществляется в коллективной форме: вовлекаясь в деятельность, студенты вынуждены следовать не только к своему собственному результату, но и к общим показателям работы в целом.

### Список источников

Бриллюэн Л. Научная неопределенность и информация / пер. с англ. Т. А. Кузнецовой. М.: Мир, 272 с.

Гильмуллина Е. А. Квантитативно-системный подход к оценке качества перевода // Древняя и Новая Романия. 2015. № 16. С. 507–523.

Грецова С. В. Переводческие псевдоэквиваленты в лексике французского и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.

Гу Цзюньлин, Хуан Чжунлянь. Система классификации переводческих ошибок // Вестн. Московского ун-та. Серия 22 : Теория перевода. 2016. № 3. С. 26–40.

Диалектический метод и этика / отв. ред. Ф. А. Селиванов [и др.]. Тюмень, 1973. 147 с.

Искандари М. Эрратологический аспект перевода с персидского языка на русский язык // Вестн. Московского гос. обл. ун-та. Серия : Педагогика. 2023. № 2. С. 102–110.

Какзанова Е. М. Эрратология в переводе научного текста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 21–24.

Клобукова Л. П., Судилова О. И. Пособие по обучению речевой деятельности на материале текстов по специальности «юриспруденция». М.: Изд-во МГУ, 1991. 136 с.

Коврижкина Д. Г., Московкин Л. В. Лексические особенности русской речи билингвов в Германии и монолингвов в России: экспериментальное исследование // Русистика. 2023. Т. 21, № 3. С. 278–292. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292>

Коуровский А. В. Эрратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (на примере научных текстов по биологии) // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 10 (138). С. 148–152.

Краснопеева Е. С. О месте понятия «переводческие универсалии» в исследованиях переводного дискурса // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2015. № 27 (382). С. 108–113.

Лутцева М. В. Роль эрратологии в формировании языковой компетенции студента-экономиста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 25–29.

Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур : учебник. М.: Просвещение, 2000. 172 с.

Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков : пособие для учителей немецкого языка сред. школы. М.: Просвещение, 1978. 128 с.

Пушкина А. В. Эрратологический аспект в процессе обучения переводу // Вестн. РУДН. Серия : Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 2. С. 73–75.

Селиванов Ф. А. Ошибки. Заблуждения. Поведение. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1987. 198 с.

Цховребов А. С. Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории // Вестн. Тамбовского гос. ун-та. 2024. Т. 29, № 3. С. 708–723. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>

Цховребов А. С., Шамонина Г. Н. Сложное предложение в русской речи билингвов и монолингвов: анализ отклонений от нормы // Русистика. 2023. Т. 21, № 3. С. 293–305. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305>

Шевнин А. Б. Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестн. ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36–44.

Щелокова А. А. Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. № 8. С. 168–172.

Яковлев А. А. К вопросу об эрратологии в переводе // Lingua mobilis. 2010. № 5 (24). С. 111–116.

Corder S.P. The significance of learners' errors // Error Analysis. L., N.Y.: Longman Group Limited, 1984.

Kepler J. The six-comered snowflake. Oxford: Clarendon Press, 1966. 76 p.

Laleko O. What is difficult about grammatical gender? Evidence from heritage Russian // *Journal of Language Contact*. 2018. Vol. 11, № 2. P. 233–267. <https://doi.org/10.1163/19552629-01102004>

Laleko O., Dubinina I. Word order production in heritage Russian: Perspectives from linguistics and pedagogy // *Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language*. Festschrift in Honor of Olga Kagan. S. Bauckus, S. Kresin (Eds.). Bloomington, IN: Slavica Publishers, 2018. P. 191–215.

Lemmerth N., Hopp H. Gender processing in simultaneous and successive bilingual children: Cross-linguistic lexical and syntactic influences // *Language Acquisition*. 2019. Vol. 26, № 1. P. 21–45. <https://doi.org/10.1080/10489223.2017.1391815>

Richards J. A non-contrastive approach to error analysis: prepared for the TESOL Convention. San Francisco, 1970.

### References

Brilliuen, L. (1996). *Scientific vagueness and information*. Moscow, World, 272 p. (In Russian).

Corder, S. P. (1984). The significance of learners' errors. *Error Analysis*. London, New York, Longman Group Limited.

Gilmullina, Ye. A. (2015). Quantitative-systematic approach to estimate the quality of translation. *Ancient and New Romania*, no. 16, pp. 507-523. (In Russian).

Gretsova, S. V. (2008). *Translator's pseudoequivalents in lexis of the French and Russian languages*. Dissertation abstract. Yekaterinburg, 22 p. (In Russian).

Gu Tsiunlin, Khuan Tchunlian. (2016). System of classification of mistakes in translation. *Bulletin of Moscow University. Series 22: Theory of translation*, no. 3, pp. 26-40. (In Russian).

Iskandari, M. (2023). Erratology aspect of translation from Persian language to the Russian language. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, no. 2, pp. 102-110. (In Russian).

Kakzanova, E. M. (2014). Erratology in the translation of the scientific text. *Translation and Comparative Linguistics*, no. 10, pp. 21-24. (In Russian).

Kepler, J. (1966). *The six-comered snowflake*. Oxford, Clarendon Press, 76 p.

Klobukova, L. P. and Sudilovskaya, O. I. (1991). *A manual for teaching speech activity based on texts in the specialty "jurisprudence"*. Moscow, Moscow State University, 136 p. (In Russian).

Kouroskiy, A. V. (2013). Erratology aspect of translation zoonims from English into Russian (on the material of scientific texts in biology). *Bulletin of Tomsk State Pedagogy University*, no. 10, pp. 148-152. (In Russian).

Kovrizhkina, D. G. and Moskovkin, L. V. (2023). Lexical peculiarities of the Russian speech of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia: experimental research. *The Study of the Russian Language*, vol. 21, no. 3, pp. 278-292. (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-278-292>

Krasnopeeveva, Ye. S. (2018). On the place "translation universal units" in research of translation discourse. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 27, pp. 108-113. (In Russian).

Laleko, O. (2018). What is difficult about grammatical gender? Evidence from heritage Russian. *Journal of Language Contact*, vol. 11, no. 2, pp. 233-267. <https://doi.org/10.1163/19552629-01102004>

Laleko, O. and Dubinina, I. (2018). Word order production in heritage Russian: Perspectives from linguistics and pedagogy. *Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language*. Festschrift in Honor of Olga Kagan. S. Bauckus, S. Kresin (Eds.). Bloomington, IN, Slavica Publishers, pp. 191-215.

Lemmerth, N. and Hopp, H. (2019). Gender processing in simultaneous and successive bilingual children: Cross-linguistic lexical and syntactic influences. *Language Acquisition*, vol. 26, no. 1, pp. 21-45. <https://doi.org/10.1080/10489223.2017.1391815>

Lutseva, M. V. (2014). The role of erratology in making up a language competence of a student of economics major. *Translation and Comparative Linguistics*, no. 10, pp. 25-29. (In Russian).

Passov, Ye. I. (1978). *Condition-speech exercises on making up grammar skills*. Manual for teachers of the German language in the secondary school. Moscow, Enlightenment, 128 p. (In Russian).

Passov, Ye. I. (2000). *Program-conception of communicative of foreign education: the concept of personality development in the dialogue of cultures*. Moscow, Enlightenment, 172 p. (In Russian).

Pushkina, A. V. (2013). Erratology aspect in the process of teaching translation. *Bulletin of the PFU. Question of education: languages and speciality*, no. 2, pp. 73-75. (In Russian).

Richards, J. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis: prepared for the TESOL Convention*. San Francisco.

Schelokova, A. A. (2020). Erratology as a common mistakes theory. *Socio- and Psycholinguistics Research*, no. 8, pp. 168-172. (In Russian).

Selivanov, F. A., ed. (1973). *Dialectic method and ethic*. Tyumen, 147 p. (In Russian).

Selivanov, F. A. (1987). *Mistakes. Misconceptions. Behaviour*. Tomsk, Publishing House of Tomsk University, 198 p. (In Russian).

Shevnin, A. B. (2004). Erratology and interlingual communication. *Bulletin of VSU. Linguistics and cross-cultural communication*, no. 2, pp. 36-44. (In Russian).

Tshovbrehov, A. S. (2024). Erratology approach on teaching complex sentences in foreign sentences. *Bulletin of Tambov State University*, vol. 29, no. 3, pp. 708-723. (In Russian). <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>

Tshovbrehov, A. S. and Shamonina, G. N. (2023). Complex sentences in the Russian speech of bilinguals and monolinguals: analysis of deviation from norms. *The study of Russian*, vol. 21, no. 3, pp. 293-305. (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305>

Yakovlev, A. A. (2010). On the question of erratology in translation. *Lingua mobilis*, no. 5, pp. 111-116. (In Russian).

#### Сведения об авторе

**Цховребов Алан Солтанович** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, [alanec1985@mail.ru](mailto:alanec1985@mail.ru)

#### Information about the Author

**Alan S. Tshovbrehov** – Ph.D. in Pedagogics, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Methods, [alanec1985@mail.ru](mailto:alanec1985@mail.ru)

*Статья поступила в редакцию 09.10.2024; одобрена после рецензирования 25.12.2024; принята к публикации 25.12.2024.*

*The article was submitted 09.10.2024; approved after reviewing 25.12.2024; accepted for publication 25.12.2024.*