

5

Анохин П. К.
Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М., 1968;

6

Жинкин Н. И.
Психологические особенности спонтанной речи. — Иностранные языки в школе, 1965, № 3;

7

Леонтьев А. Н.
Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. — М., 1977;

8

Леонтьев А. Н.
Потребность, мотивы и сознание. — В кн.: XVII международный психологический конгресс: Симпозиум; Мотивы и сознание в поведении человека. М., 1966;

9

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1976;

10

Бехтерева Н. П.
Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. — М., 1971;

11

Берман И. М., Рыжкова Е. Г., Дубровина А. И.
Спектр семантизации. — В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранного языка в вузе. М., 1967;

12

Коростелев В. С.
Организация процесса формирования лексических навыков говорения при коммуникативном обучении говорению. — В кн.: Проблемы коммуникативного обучения иноязычной речевой деятельности, т. 21. Воронеж, 1980;

13

Пассов Е. И.
Основы методики обучения иностранным языкам. — М., 1977;

14

Леонтьев А. А.
О речевой ситуации и принципе речевых действий. — Русский язык за рубежом, 1968, № 2.



*Аспирант
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина*

Е. В. Нечаева

К постановке проблемы ошибок в методике преподавания русского языка как иностранного

Проблема ошибок, возникающих при изучении иностранного языка, а в частности русского как иностранного, рассматривается в советской и зарубежной науке достаточно давно. В течение многих лет существовало мнение, что возможно прогнозировать все ошибки по мере их возникновения в учебном процессе, а также что в любом случае их необходимо исправлять. Основной причиной появления ошибок считалась интерференция, поэтому большая часть лингвистических и методических исследований в этой области была посвящена сравнению родного и изучаемого языков. Преподаватели русского языка как иностранного чаще всего обращались к повторному заучиванию одного и того же материала, выполнению упражнений с применением одних и тех же методических приемов обучения.

С помощью таких способов не удавалось, однако, добиться полной ликвидации ошибок, поэтому ошибки начали привлекать внимание исследователей не только как результат интерференции, но и как самостоятельное явление. В связи с этим производились попытки определения дополнительных причин их возникновения, а также рассмотрения сущности психологических процессов при овладении учащимися иностранным языком.

В настоящее время нет сомнений в том, что изучение иностранного языка есть вместе с тем процесс постижения объективной действитель-

ности, но «...иначе категоризированной, отличной в иные общественно осознанные национальные формы. Отсюда сразу же неизбежен вывод о том, что овладение языком, ориентированное только на сопоставление его с родным, грубо нарушает естественный процесс» [1, с. 4].

Стремясь установить связи между объективным миром и изучаемым иностранным языком, сторонники коммуникативного обучения, естественно, обращаются к фактам родного языка там, где невозможно их игнорировать. Вместе с тем при большом количестве работ по сопоставительному анализу двух языков до сих пор не существует научно обоснованной теории таких исследований, что часто приводит к параллельному описанию сопоставляемых единиц. Тем не менее сведения об интерференции родного и изучаемого языков дают некоторые основы для методически грамотного преподавания иностранного языка, которые в максимальной степени учитывают особенности учащихся различной национальностей. Вследствие этого интерференция не исключается как предмет дальнейших исследований в области преподавания иностранного языка (в частности, как одна из причин появления ошибок), но было бы неоправданно строить весь процесс обучения только на основе фактов сопоставления языковых явлений.

Как показывает анализ современных советских и зарубежных исследований по проблемам педагогики, дополнительно к интерференции выявлено немало отдельных факторов, влияющих на появление ошибок. Однако до сих пор нет ответа на ряд основных теоретических и практических вопросов, связанных с данной проблемой. Перечислим некоторые из них:

— Каким должно быть отношение учителя к ошибкам различных категорий учащихся с учетом условий обучения (количество занятий, оснащенность техническими средствами, наполненность аудитории)?

— Что считать ошибкой в ходе учебного процесса? Во всех ли случаях исправлять ошибки? Не приведет ли исправление всех ошибок учащегося к боязни ошибиться?

— Должно ли существовать различное отношение к ошибкам студентов-филологов в отличие от нефилологов? Что важнее для учащихся-нефилологов: говорить без ошибок в пределах ограниченного числа ситуаций или наиболее полно удовлетворять свои коммуникативные потребности?

— Каковы причины ошибок, возникающих в речи обучающихся иностранному языку?

— Являются ли ошибки показателем прогресса обучающегося в процессе овладения им иностранным языком?

— Возможна ли классификация ошибок? Можно ли на основе единой классификации разработать способы и методы предупреждения и исправления ошибок в пределах одного урока, применительно ко всей группе, к каждому ученику?

— Системны ли ошибки учащихся на различных этапах? Насколько они типичны (универсальны) для лиц различной национальности, овладевающих русским языком как иностранным?

— Каковы сходства и различия ошибок при усвоении ребенком родного языка и овладении учеником иностранным языком?

Ответы на поставленные здесь вопросы могли бы помочь преподавателям иностранного языка особенно сейчас, когда практическое владение языком во всех видах речевой деятельности (или в одном из них) стало, пожалуй, главной целью учебного процесса.

Остановимся на следующих проблемах: ошибки как показатель прогресса в овладении иностранным языком и возможная классификация ошибок.

Ошибки как показатель прогресса учащегося в процессе овладения им иностранным языком

В советской методической науке этот вопрос наиболее полно рассматривается с точки зрения формирования у учащихся аппарата самоконтроля при овладении говорением.

Дифференцируются четыре различные стадии самоконтроля:

— ученик не слышит ошибок, самостоятельно их не исправляет; исправление ошибок с помощью учителя требует дополнительного объяснения материала;

— не исправляя ошибки самостоятельно, ученик исправляет их лишь после указания преподавателя на общий характер их («предлог», «вид» и т. п.);

— ученик самостоятельно реагирует на ошибки, но запаздывает в их исправлении;

— ученик самостоятельно исправляет ошибки в процессе порождения высказывания [2 — 4].

Очевидно, что ошибки, появляющиеся на первой стадии самоконтроля, являются результатом отсутствия знаний, в то время как ошибки второй говорят об активном усвоении нового учебного материала, становлении речевых умений. Ошибки третьей стадии характерны для учащихся с наличием необходимых, но не вполне автоматизированных речевых умений. На четвертой стадии, вероятно, имеет смысл говорить об оговорках или случайных ошибках, чаще всего зависящих от психологи-

ческих причин (усталости, торопливости, эмоциональной настроенности и т. п.)

Для разработки точных критериев эффективности изучения иностранного языка эти стадии необходимо рассмотреть на конкретном материале ошибок, учитывая частотность появления последних как в группе, так и у отдельного ученика. Сопоставив количество и частотность групповых и индивидуальных ошибок учащихся с изученным языковым материалом и установив, на какой стадии самоконтроля в процессе говорения находится каждый ученик, возможно ответить на некоторые еще не решенные в методике преподавания неродного языка вопросы. Насколько системны ошибки учащихся на разных этапах овладения иностранным языком? Могут ли возникающие, а затем по мере углубления в материал исчезающие ошибки быть показателем стратегии ученика?

Предположения о системном характере ошибок в речи изучающих иностранный язык уже встречались в методической литературе и, в основном, касались их сравнения с системными ошибками ребенка, усваивающего родной язык. Данные предположения позволили говорить о существовании «переходных ученических систем» [5], каждая из которых все более приближается к нормам изучаемого языка. В этом случае исчезновение определенных ошибок и замена их другими является свидетельством прогресса учащегося в овладении языком. Наиболее показательными в этом отношении считаются ошибки однородной группы учеников на начальном этапе обучения. Появление ошибок, постепенное их исчезновение, а затем порождение новых может подтвердить существование «переходных ученических систем» как изменяющейся, но закономерной системы овладения языком в целом. А доказав системность ошибок на разных этапах овладения языком, можно установить границы этих этапов и критерии качественного прогресса.

Для решения данного вопроса необходимо выяснить, возможно ли зафиксировать все ошибки какой-либо однородной группы обучающихся или отдельного ученика, а также определить, насколько показательны с этой точки зрения собранные в ряде вузов Москвы карточки ошибок иностранцев, изучающих русский язык.

О возможной классификации ошибок

Системность ошибок, возникающих в процессе изучения иностранного языка, может служить основой для их единой, методически аргументированной классификации при условии знания причин их появления.

В настоящее время установлены и бесспорны по крайней мере две группы ошибок в зависимости от их причинности: а) возникающие в результате взаимного влияния родного и изучаемого языка и выявляемые с помощью их лингвистического сравнения («лингвистические» ошибки); б) не зависящие от интерференции («нелингвистические» ошибки).

Внутри данных групп ошибок выделяются следующие подгруппы:

- фонетические, морфологические, лексические, синтаксические;
- случайные и неслучайные;
- сделанные до изучения какого-либо явления; во время его изучения; после того, как явление изучено и закреплено;
- коллективные и индивидуальные;
- внутриязыковые и межъязыковые;
- продуктивные и рецептивные;
- коммуникативные и некоммуникативные;
- открытые и закрытые.

Названные подгруппы в различной степени дополняют друг друга, но не могут считаться единой классификацией ошибок, так как характеризуются различными подходами к поставленной проблеме.

Рассмотрим каждую из подгрупп.

В практике преподавания русского языка как иностранного уже давно принято разделение ошибок по уровням языка на лексические (полное искажение или незнание слова); синтаксические (отклонения в употреблении формы слова в словосочетаниях и нарушение конструкции предложения); морфологические (искажение морфологической структуры слова); фонетические (искажение общего фонетического рисунка слова или интонационной конструкции).

Полностью оправдавшее себя при упорядочении ошибок, составлении их карточек, подсчета их частотности аспектное деление ошибок вряд ли может служить основой для уточнения причин их возникновения.

Одна из первых дифференциаций, раскрывающих сущность явления ошибок и причины их возникновения, была проведена по признаку случайности [5, 6] и позволила отделить собственно ошибки от оговорок. Оговорки определялись как отклонения от правильного варианта, появившиеся при сформированных речевых умениях и зависящие от усталости, смены речевой установки, эмоциональной настроенности и т. д.¹

¹ Можно считать, что по своей сути оговорки совпадают с ошибками, появляющимися на последней стадии формирования самоконтроля.

Разделение ошибок на случайные и неслучайные позволило подойти к проблеме дифференциации более глубоко и выделить две новые подгруппы: а) по степени владения материалом (ошибки, появляющиеся до изучения определенного языкового явления; во время его изучения и закрепления; после того, как явление изучено и закреплено); б) по степени значимости ошибок, зависящих от нарушения или ненарушения коммуникации, а также частотности их появления в речи каждого отдельного ученика и группы обучающихся в целом.

Различная частотность появления ошибок у отдельных учеников и в отдельной группе обучающихся позволяет разделить их на коллективные и индивидуальные. Эта дифференциация носит условный характер в связи с тем, что даже в группе обучающихся одного возраста, обладающих одинаковым уровнем владения родным языком, а также степенью изученности иностранного, частотность появления однотипных ошибок варьируется в зависимости от множества факторов: степени подготовленности группы к занятию; атмосферы, созданной в аудитории; способности к речевой деятельности каждого ученика в данный момент и т. д. Выделенные в процессе практических занятий «типичные» ошибки (по-видимому, их можно было бы определить как чаще всего встречающиеся коллективные), как правило, являются результатом интерференции и определены как межязыковые. Индивидуальные, не прогнозируемые в результате сопоставления родного и иностранного языков ошибки определяются как внутриязыковые.

По видам речевой деятельности ошибки разделяются на продуктивные и рецептивные, не являющиеся зеркальным отражением друг друга. Эти ошибки, в свою очередь, могут быть коммуникативными (полностью нарушающими процесс коммуникации) и приводящими к непониманию собеседника и некоммуникативными, когда процесс коммуникации не нарушается (при условии наличия у собеседника языковой догадки), хотя говорящий нарушает те или иные языковые нормы.

Коммуникативно ошибочные высказывания могут быть абсолютно правильными с точки зрения их языкового оформления, но не соответствовать данному контексту. Поскольку причина ошибочности в таком случае выясняется не сразу (а лишь при привлечении обширного контекста), такие ошибки названы «закрытыми» в отличие от легко уловимых «открытых» нарушений языковых норм [5].

Некоторые из перечисленных групп ошибок могут зависеть не от мыслительных процессов самих обучаемых или сложности презентуемых языковых явлений, но от неудовлетворитель-

ной подачи материала преподавателем, что позволяет отнести их к группе «нелингвистических» (например, ошибки, сделанные во время объяснения нового материала, или после того, как какая-либо тема изучена и закреплена). Сюда же, вероятно, можно отнести и те ошибки, которые зависят лишь от психического состояния учащегося и определяются такими факторами, как торопливость, боязнь ошибиться, волнение и т. д. (например, оговорки, случайные ошибки).

Наиболее сложной и малоисследованной из «нелингвистических», т. е. не зависящих от интерференции родного и изучаемого языков, представляется группа ошибок, причины которых кроются в особенностях восприятия обучаемым нового языкового материала, овладения им, способности к продуцированию (например, сделанные во время изучения нового материала различные индивидуальные, внутриязыковые, продуктивные и рецептивные ошибки и др.).

Таким образом, можно утверждать, что основой единой классификации ошибок, возникающих при изучении иностранного языка, могут быть следующие четыре их вида, выделенные по принципу причинности:

— психолингвистические ошибки, зависящие от мыслительных процессов каждого отдельного учащегося;

— лингвистические ошибки, обусловленные взаимным влиянием родного и иностранного языков;

— методические ошибки, определяющиеся степенью методической и лингвистической подготовки преподавателя, а также соответствием учебников и учебных пособий уровню развития речевых умений учащихся;

— психологические ошибки, зависящие от характера и психического состояния обучаемого.

Представляется, что на основе данных видов ошибок и возможного доказательства их системности на различных этапах обучения можно создать методически аргументированные классификации ошибок для носителей различных языков, что позволит ответить на многие нерешенные вопросы в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1
Костомаров В. Г.,
Митрофанова О. Д.

Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. М., 1982;

2
Зимняя И. А.
Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978;

3
Зимняя И. А.,
Китросская И. И.,
Мичурина К. А.
Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. — Иностранные языки в школе, 1970, № 4;

4
Носенко Э. Л.
Объективные показатели уровня владений устной (монологической) речью: Автореф. канд. дис. — М., 1980;

5
Corder S. P.
Introducing Applied Linguistics. — N.-J., 1973;

6
Мучник А. И.
Типовые явления речевого переноса. — В кн.: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.



Ст. преподаватель
кафедры
русского языка
Львовского
государственного
медицинского
института

О. Л. Колодий

Структура аудиторного занятия как способ контроля структуры урока учебника

Учебный процесс традиционно понимается и описывается как деятельность его участников — преподавателя и учащихся — в ходе аудиторного занятия [1, с. 232; 2, с. 328; 3, с. 5; 4, с. 40]¹.

В рамках нашей статьи аудиторное занятие определяется как самостоятельное сложное учебное действие, которое распадается на более простые, характеризуется всеми основными компонентами действия в психологическом понимании этого термина — установка, ориентировка, исполнение, контроль [5, с. 23, 30, 40; 6, с. 5—28; 7] — и реализуется конечным числом вариантов универсальной схемы учебной деятельности.

На основе этих представлений выдвигается гипотеза о том, что аудиторное занятие может служить критерием для моделирования, оценки, коррекции урока учебника и использоваться в целях оптимизации учебника.

Экспериментальная проверка гипотезы распадается на три этапа.

¹ В статье обсуждаются основные результаты экспериментальной работы по проблеме «ученик—учебник—учитель» Сектора теории учебника и методов обучения Института русского языка им. А. С. Пушкина. Данное сообщение является второй частью этого исследования и содержит статистический материал анализа уроков учебников, предоставленный нам И. С. Костиной.