

ВИДЫ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Приводится анализ и классификация теорий и концепций по вопросу возникновения языковых ошибок и их исправления, представленных в отечественной и зарубежной литературе. Статья содержит методическую информацию, практические советы и рекомендации преподавателям высшей школы по организации и осуществлению обучения на иностранном языке, в частности по работе с ошибками на различных этапах обучения и в различных группах обучающихся.

Ключевые слова: теоретический анализ, концепции отношения к ошибкам, классификация ошибок, причины ошибок, исправление ошибок.

Abstract. The article analyzes and classifies native and foreign theories and concepts relating to the causes and correction of language errors. The article offers practical suggestions and guidelines for teaching staff at universities, which are intended to help in foreign language teaching and particularly in dealing with errors at different educational stages and in different groups of students.

Key words: theoretical analysis, concepts of attitude to errors, classification of errors, causes of errors, error correction.

Как известно из практики преподавания иностранного языка в высшей школе, ошибки в речи студентов возникают даже тогда, когда преподавателем прилагаются огромные усилия для того, чтобы научить студента правильно и безошибочно говорить и писать на изучаемом языке

Наблюдения за детьми, познающими свой родной язык, показывают, как много языковых ошибок они допускают. Причем ошибки детей очень схожи с ошибками людей, изучающих иностранный язык.

Ошибки – это что-то естественное, то, что относится к познанию и применению языка в ситуации общения. Преподаватель, как правило, определяет, что является ошибкой, а что нет. Наряду с разнообразием однозначных случаев в языковой практике имеется и ряд сомнительных: не всегда ясно, что именно является ошибкой. Трудность состоит в том, что ошибкой можно назвать только отклонение от «чего-то» нормативного или столкновение с «чем-то». Это «что-то» должно служить сравнительной величиной. Только когда мы определим это «что-то», мы можем идентифицировать высказывание как ошибочное.

Перед исправлением ошибки преподавателю необходимо сначала ее идентифицировать. Таким образом, идентификация ошибки относится не только к теории, но и к практике и производится не всегда и не только из «чувства языка». У каждого обучающего есть своя собственная субъективная теория идентификации, описания, объяснения, оценки и терапии ошибок. Идентификация ошибки предполагает понятие корректности, которое в названных выше определениях понимается по-разному. Такие критерии, как правильное грамматическое построение, приемлемость и соразмерность, играют при определении ошибки то более, то менее решающую роль [1, с. 23].

Многие ошибки не являются межъязыковыми, т.е. они не основываются на переносах из родного языка ученика. Чаще их называют внутриязыковыми ошибками, и это означает, что такие ошибки являются результатом переноса языковых феноменов внутри целевого языка. Часто это происходит по причине необходимых стадий развития внутри языка. Каждый преподаватель знает, что есть ошибки, которые во всех группах появляются на одинаковых стадиях изучения и которые не могут быть переносами из родного языка. Центральными процессами, которые предпринимает каждый обучающийся, являются обобщение, упрощение и регуляризация [2, с. 206].

Обобщением называют, например, расширение категории иностранного языка или правил на феномены, к которым они не относятся. Регуляризацию мы встречаем тогда, когда нерегулярный феномен делается регулярным. Под упрощениями понимают такие явления, когда, например, такие феномены, как употребление неспрягаемых форм, сложных структур, придаточных предложений и т.д., упрощаются.

Классифицировать ошибки можно по различным критериям. Известно разделение ошибок на ошибки перформанции и компетенции. Под ошибками компетенции понимают столкновение с системой, которое самим учеником не может быть распознано. В данном случае имеет место тот факт, что обучающийся либо совсем еще не изучал структуру языка и поэтому делает ошибки, либо он что-то неправильно понял. Под ошибками перформанции понимают несистемные столкновения, которые могут быть распознаны самим учеником.

Ошибки можно классифицировать на те, которые нарушают процесс коммуникации, и ошибки, которые не нарушают его. Под нарушающими коммуникацию ошибками понимают ошибки, которые делают высказывание непонятным. При не нарушающих коммуникацию ошибках смысл высказывания понятен. При этом речь может также идти о так называемых грубых грамматических ошибках.

В соответствии с уровнями языка различают следующие виды ошибок: фонетические (фонологические) ошибки, т.е. ошибки в произношении и орфографии; лексико-семантические ошибки, т.е. неправильное слово в соответствующем контексте и (или) изменение значения; морфо-синтаксические ошибки, т.е. ошибки в морфологии (например, ошибка в окончании при спряжении глагола) или в синтаксисе (например, нарушение порядка слов); прагматические ошибки, т.е. нарушение стиля, а именно наличие высказывания, которое некорректно применять в данной ситуации.

Известны различные попытки классификации ошибок, в случаях, когда речь идет об оценке успеха. Преподаватели в таких ситуациях на занятии при исправлении ошибок зачастую применяют знаки и маркировки ошибок, что представляет для ученика определенную пользу.

Ошибки классифицируют по содержанию (например, логический обрыв в тексте), по способу выражения (например, невежливая или неточная формулировка, неправильный уровень языка) и по языковой правильности. Зачастую сложно произвести правильную классификацию ошибок: категории пересекаются.

Под письменным исправлением ошибок, как правило, понимают совершенно разные вещи. Целесообразно, однако, выбрать объемное и широкое определение: как исправление мы обозначаем то, что показывает недостаточ-

ное согласие с частью письменной работы ученика. При таком понимании исправлений их можно подразделять на различные шаги, которые следуют друг за другом и могут встречаться вперемешку или независимо друг от друга: например, простое обозначение ошибки, обозначение ошибки с помощью знаков, исправление ошибки учителем, исправление ошибки учеником.

Если обучающимся понятно, что ошибки в принципе рассматриваются положительно и что прежде всего они являются необходимостью в обучении, то все ошибки в письменных работах, по крайней мере, должны маркироваться. Вариантами маркировок могут быть: простое обозначение ошибки, обозначение ошибок знаками, исправления ошибок учителем, другие способы исправления ошибок [3, с. 31–32]. Исправления письменных работ могут легко планироваться. Как ученик, так и учитель располагают достаточным временем для обдумывания. Ученик может еще раз проверить работу, исправить ошибки. Учитель может подумать, как он исправит ошибку ученика. Он может дать советы, комментарии и т.д.

По-другому все выглядит в устной сфере. Ученик при говорении тоже может что-то исправить, но если речь идет о том, чтобы проверить варианты с помощью правил, оценить какую-то возможность, когда он неуверен, тогда нужно время, а его нет. Некоторые фазы занятия дают какое-то направление: при чтении вслух обращают внимание на произношение, при грамматических упражнениях на грамматические явления, но если приходится формулировать мысль свободно, тогда все внимание обращается на себя самого.

Как и в случае с исправлениями ошибок в письменных работах, для практики в устной речи важно широко толковать понятие «исправление». Поэтому можно дать такое определение: исправление – это любая реакция на высказывание, которая содержит недостаточное согласие с этим высказыванием. Такая реакция может исходить от учителя, самого ученика или его товарищей. Устные исправления могут представлять собой своеобразные коммуникативные ситуации в процессе занятия, которые иногда удлиняются, принимаются учениками серьезнее, чем учитель предполагает, и влияют на весь ход занятия.

Согласно исследованиям, как учителя, так и ученики расценивают исправления на занятии как важные. В некоторых ситуациях учитель не исправляет ученика, не желая тем самым прерывать его. Однако ученики, напротив, считают, что учитель исправляет редко, и хотят, чтобы их исправляли чаще. Также это подтвердилось в опросах, проведенных в Китае и Марокко. Но тем не менее есть ученики, которые ощущают дискомфорт из-за исправлений. Это зависит от каждого конкретного ученика и может объясняться тем, что обучающиеся имеют большие трудности при свободном говорении. Данное обстоятельство может быть связано также с тем, что такие обучающиеся хотят правильно что-то выразить, но боятся сделать ошибку. Для этих учеников исправления могут оказаться скорее вредными, чем полезными. Но в целом исправления очень важны в процессе обучения [4, с. 52].

В истории методов преподавания иностранного языка присутствуют различные позиции относительно необходимости и способов исправлений. Так, грамматико-переводной метод был в основном направлен на формальную правильность языка. Главное состояло в том, что учитель сначала давал правило. Затем ученики делали упражнения на это правило, прежде всего пе-

реводные. Все ошибки, которые замечал учитель, исправлялись. Недостатком были не упражнения как таковые, а наличие только таких упражнений.

В аудио- и видеолингвальном методе исправление ошибок является также важной частью. Посредством постоянного повторения правильного образца, т.е. посредством «дриля» можно было бы говорить о профилактике ошибок. Ошибка не должна была появляться, а должна была устраняться из сферы свободного говорения. При этом считалось, что тренировка с помощью частого повторения формирует у учеников почти автоматическую реакцию и ученик не должен думать о том, как звучит правило.

В коммуникативно-ориентированных методах моделирование естественной коммуникации должно нарушаться вмешательством учителя только в исключительных случаях. Высшей целью при этом является не языковая правильность, а способность к коммуникации. Исправления при этом не исключаются, но они не должны препятствовать коммуникации [5, с. 127].

Довольно интересное отношение к ошибкам встречаем в таком альтернативном методе, как суггестопедия. В рамках этого метода речь идет о создании такой атмосферы, которая должна стимулировать обучение. Кроме того, с первых занятий обучающийся получает иностранную идентичность, иностранное имя, местожительство в стране изучаемого языка, новую профессию и т.д. На занятии он играет данную ему роль, и учитель принимает это, даже когда исправляет ученика. Предполагается, что ученик все свои ошибки и негативную реакцию учителя на них относит к его новой роли [6, с. 12].

Различают различные типы исправлений: с одной стороны, те, которые сначала стимулируют самоисправления, а с другой – те, которые ведут к прямым исправлениям учителя. Это можно наблюдать независимо от фазы занятия.

Многие исследователи считают, что исправления фонетических ошибок должны происходить на начальном этапе. Фонетические ошибки, даже когда человек хорошо владеет языком, могут мешать коммуникации и даже вести к непониманию высказываний [7, с. 105]. При определенных условиях это может вести к стигматизации говорящего. При обучении иностранному языку нельзя ставить цель достичь произношения, сходного с произношением носителя языка. Но игнорировать фонетические ошибки также нельзя [8, с. 10]. Корректирование фонетических ошибок относится к сложным исправлениям. В большинстве своем они относятся к ошибкам, которые ученик сам не может исправить. Поэтому их нужно рассматривать как упражнение. Во время свободной речи фонетические исправления по возможности не нужно делать. Они требуют много времени и концентрации и нарушают речь и коммуникацию [9, с. 8–9].

Следует отметить, что синтаксические и морфологические ошибки даже в свободной речи редко ведут к нарушению коммуникации. Кроме того, их легко исправлять. Во многих случаях существует возможность, указывая на ошибку, стимулировать самоисправление. Также прямые исправления учителя могут быстро обрабатываться учеником.

Лексико-семантические ошибки и идиоматические выражения могут часто приводить к ошибкам, которые изменяют смысл предложения. В данном случае особое внимание нужно обратить на то, чтобы исправление соответствовало намерению ученика. Рекомендуются также переспросы, если в чем-то нет уверенности.

Исправления лексико-семантических ошибок время от времени можно организовывать с юмором. Например, можно вовлечь в исправление изменение смысла, произошедшее из-за ошибки. Если при исправлении преподаватель играет словами и значениями слов, он всегда должен обращать внимание на то, чтобы юмор не обидел. Главным образом это зависит от атмосферы, которая господствует в аудитории, а также от серьезности ситуации [10, с. 126].

В то время как правка содержательных ошибок относится к исправлениям, осуществить которые не представляет трудности, при устранении прагматических ошибок нужно быть внимательными и действовать осознанно. Содержательные ошибки можно исправлять в естественной коммуникации, так как они встречаются чаще в тематических дискуссиях. Если прагматические ошибки распознаны, их нужно сразу исправлять. Обоснование лежит на поверхности: в аутентичной коммуникативной ситуации фонетические, грамматические и лексические ошибки признаются носителями языка, так как известно, что речь идет о человеке, который изучает язык, и поэтому к таким ошибкам обычно благосклонны.

Прагматические ошибки, наоборот, вызывают совершенно другую реакцию. Их приписывают не языковой компетенции, а личности ученика. Такие ошибки сложно распознать как ошибки, которые делает человек, потому что он не может оценить ситуацию так, как это может сделать носитель языка. Носителями языка, которые не знают исходную культуру обучающегося, прагматические ошибки оцениваются как ошибки поведения.

Когда же самое лучшее время исправлять ошибки? Есть несколько вариантов: сразу после того, как ученик сделал ошибку, после того как ученик закончил высказывание своей мысли или в определенной фазе занятия.

Как показывают некоторые исследования, сами ученики во многих случаях предпочитают, чтобы их исправляли сразу после того, как они совершат ошибку. В этом случае учителю не нужно запоминать ошибку. Исправления могут происходить параллельно с высказываниями ученика. Возможно, подобные исправления лучше осознаются учениками [11, с. 217]. Когда учитель делает исправления в конце высказывания ученика, то он считает, что лучше не прерывать ученика. Также это является вопросом вежливости. Но бывают случаи, когда такое положительное намерение превращается в противоположное.

Часто возникает вопрос, какой язык следует использовать при исправлении ошибок. Родной язык учеников является более предпочтительным, причем он выполняет при этом несколько функций. При обсуждении причины ошибок, что представляет для учеников большую пользу, необходимо последовательно прибегать к помощи родного языка. В случае переспросов, соответствует ли исправление ошибки фактическому намерению ученика, нужно также периодически использовать родной язык.

Дополнительные объяснения, обсуждения и помощь можно было бы оказывать на основе уже имеющегося у учеников опыта из других языков. Так, по возможности можно создать связи, которые могли бы облегчить изучение, так как, например, в других языках похожие явления уже встречались.

Итак, в статье проанализирован отечественный и зарубежный опыт диагностики, предотвращения и исправления языковых ошибок в процессе обу-

чения иностранному языку в высшей школе, а также приводится собственный многолетний опыт автора в данной области. Подробная классификация ошибок в языке и речи обучающихся способствует более правильной их оценке и помогает преподавателю грамотно оценивать моделируемую ситуацию общения и прогнозировать возможные ошибки. Разнообразные рекомендуемые модели поведения преподавателя в его общении со студентами направлены на развитие коммуникативной компетенции обучаемых на иностранном языке в профессиональной сфере, их грамотного и безошибочного с точки зрения изучаемого языка общения в процессе межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. **Bahr, A.** Forschungsgegenstand und Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts / A. Bahr u.a. – Bochum : Brockmeyer, 1996. – 225 s.
2. **Schwerdtfeger, I. C.** Gruppenunterricht und Partnerarbeit / I. C. Schwerdtfeger // Handbuch Fremdsprachenunterricht / Hrsg. Karl-Richard Bausch u.a. – Tübingen/Basel : Francke, 1995. – S. 206–208.
3. **Oxford, R.** Language Learning Strategies / R. Oxford. – New York : Newbury House Publishers, 2003. – 157 p.
4. Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom / hrsg. G. Kasper. – Aarhus : University Press, 1996. – 231 p.
5. **Lado, R.** Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage / R. Lado. – München : Hueber, 1997. – 321 s.
6. **Rattunde, E.** Transfer – Interferenz? Probleme der Begriffsbestimmung bei der Fehleranalyse / E. Rattunde // Die Neueren Sprachen. – 1999. – № 1. – S. 4–14.
7. **Гордеева, Т. А.** Теория и практика исправления ошибок при обучении иностранному языку / Т. А. Гордеева, П. Б. Тишулин, А. О. Булатова, Е. А. Хомяков. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2008. – 163 с.
8. **Потапова, Р. К.** Особенности немецкого произношения / Р. К. Потапова, Г. Линднер. – М. : Высш. шк., 1991. – 319 с.
9. **Богомазова, Т. С.** Теория и практика по фонетике немецкого языка / Т. С. Богомазова, Т. Е. Подольская. – М. : Лист Нью, 2004. – 240 с.
10. **Bimmel, P.** Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung) / P. Bimmel, U. Rampillon. – München : Goethe-Institut, 2006. – 321 s.
11. **Hammerly, H.** Fluency and Accuracy / H. Hammerly. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 2010. – 347 с.

Тишулин Павел Борисович

доцент, кафедра романо-германской филологии, Пензенский государственный университет

E-mail: tishulin@yandex.ru

Tishulin Pavel Borisovich

Associate professor, sub-department of romanic and germanic philology, Penza State University

УДК 803.0.853

Тишулин, П. Б.

Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку / П. Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (21). – С. 132–137.