

УДК 371.321

ПРОБЛЕМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОШИБОК В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛ

КАЗАНСКАЯ Наталья Владимировна,
аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы,
Московский государственный областной университет

АННОТАЦИЯ. *Сегодня в российских крупных городах, в частности в Москве и области, остро стоит проблема полиэтничного образования в типовых русскоязычных школах. Постоянное увеличение миграционного потока – это объективная реальность нашего времени. В связи с этим особую значимость приобретает вопрос подготовки учителей русского языка для преподавания в условиях современной полиэтничной школы. Учитель должен хорошо знать природу ошибок разного рода, в том числе интерферирующих, и специально планировать работу по их исправлению.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *полиэтническая школа, интерференция, речевая ошибка, языковая ошибка, коммуникативная ошибка, интонация.*

THE PROBLEM OF ERROR IDENTIFYING IN SPEECH PRODUCTION WITHIN A GROUP OF MULTI-ETHNIC CLASSMATES IN RUSSIAN COMPREHENSIVE SCHOOLS

KAZANSKAYA N. VI.,
Postgraduate Student of the Department of Methods of Teaching Russian Language
and Literature,
Moscow State Region University

ABSTRACT. *Today in large Russian cities, particularly Moscow and the region, there is the issue of multi-ethnic education model in Russian schools. The constant increase in the migration flow is the objective reality of our time. In this regard, the issue of training teachers of the Russian language for teaching in a modern multi-ethnic school is of particular importance. The teacher should be well aware of the nature of all kinds of errors, including interference, and specifically plan to work on their correction.*

KEY WORDS: *multi-ethnic school, interference, slip of the tongue, error of speech, linguistic lapse, communication error, prosody.*

З а последние десятилетия процесс миграции коренных жителей бывших союзных республик в Россию и внутреннее территориальное перемещение населения России в центр страны заметно усилились. Миграционный эффект привёл к появлению в Москве и Московской области (как и в других российских мегаполисах) поликультурных, или полиэтнических, школ, представляющих собой новый тип традиционных общеобразовательных российских школ, в которых стихийно возникают классы, где дети-мигранты обучаются не изолированно от детей-аборигенов, а в одном классе, инклюзивно, при единых образовательных условиях. Полиэтническое пространство класса требует от учителя поиска новых форм работы, адаптации содержания параграфа, изменения привычной формулировки определений, разработки дополнительных материалов к уроку. Однако основной задачей преподавания русского языка поликультурной аудитории является предупреждение ошибок в устной и письменной речи обучающихся.

Работа учителей-словесников в многонациональных классах осложняется тем, что они в своём большинстве, получив профильное (филологическое) педагогическое образование и зная свой предмет, владея методикой преподавания РКР (русского как родного языка) и имея должную квалифика-

цию, не знакомы с языком и культурой обучающихся мигрантов. Несмотря на то, что для учителей регулярно проводятся семинары и курсы повышения квалификации, на которых рассматриваются вопросы совмещения методик РКР и РКН (русского как неродного), т.е. привнесения элементов последней в структуру урока при организации учебной деятельности, невозможно учесть все особенности родного языка и культуры детей-мигрантов, т.к. в одном классе обучаются представители совершенно разных национальностей. По понятным причинам учитель не может знать языков всех своих подопечных. Принцип опоры на родной язык в данном случае может быть реализован только с помощью учёта наиболее типичных ошибок и трудностей, которые могут быть выявлены учителем чисто практическим путём в результате входной диагностики и в процессе наблюдения за работой обучающихся-инофонов на уроках русского языка и литературы, а также с помощью привлечения теоретических данных научных исследований, посвящённых проблемам изучения русского языка представителями определённых национальностей. Учителю обязательно нужно ознакомиться с типологическими особенностями языковых систем своих учеников-инофонов хотя бы в общих чертах, чтобы работать на опережение интерференции, т.е. стремиться предупреждать её появление. Иными словами, необходимо знать, где конкретно может возник-

кать интерферентная ошибка и как создать неблагоприятные условия для её активации [9].

В методике изучения иностранных языков есть устойчивое мнение, что процесс изучения языка всегда сопровождается ошибками, а обучение языку – коррекцией этих ошибок. Ошибкой, согласно словарной дефиниции данного методического термина, считается «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм», а также «результат ошибочного действия учащегося». [1, с. 182]. Академик Л.В. Щерба вкладывал в понятие «язык» следующие значения: язык как речевая деятельность (чтение, говорение, аудирование, письмо); «собственно язык» как система, «упорядоченный лингвистический опыт»; «языковой материал» как «неупорядоченный лингвистический опыт», как сумма «актов говорения и понимания» отдельного индивида. Под «отрицательным языковым материалом» он понимал такое речевое высказывание, которое либо совсем не понимается, либо понимается с трудом, из-за чего не может достигнуть своей цели [14, с. 61-71].

Прежде чем исправлять ошибки, учитель их должен идентифицировать. Существует несколько классификаций, распределяющих ошибки по группам в соответствии с определёнными критериями. Самой распространённой классификацией типов ошибок в речи инофонов в методике преподавания иностранных языков можно назвать их распределение по аспектам языка (фонетические, лексические, словообразовательные, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) [1, с. 182]. Основной причиной появления этих ошибок обычно является расхождение в системе родного и изучаемого языков, т.е. появление «отрицательного языкового материала» в речевой деятельности обучающегося-инофона есть не что иное, как проявление интерференции.

Интерферентные ошибки подразделяются на 2 большие подгруппы: межъязыковые (интерлингвальные) и внутриязыковые (интралингвальные) [6]. Первые вызваны переносом языковых норм из родного языка в изучаемый, т.е. первый язык (Я1) непосредственно влияет на второй язык (Я2), и соотносятся с этнической принадлежностью. Таким образом, трудности изучения русского языка как неродного можно распределить по уровням: трудности для всех групп иноязычных учащихся; трудности усвоения русского языка для носителей определенной группы языков; трудности усвоения русского языка для учащихся конкретной национальности.

Интерференция всегда будет проявляться, если в системах родного и изучаемого языка есть различия, которые можно поделить на три группы:

1) языковые явления, не имеющие аналогов в родном языке, например: отсутствие придаточных предложений в тюркских языках; в монгольских языках определение не согласуется с определяемым ни в числе, ни в падеже; отсутствие категории падежа в некоторых абхазо-адыгских языках и предлогов во всех языках данной группы;

2) языковые явления, частично совпадающие в родном и изучаемом языках, например: в номинативных языках, к которым наравне с русским относятся монгольские и тюркские языки, весь строй предложения направлен на максимальное различие субъекта действия и его объекта, но от русского языка последние будут отличаться порядком слов в предложении – глагол-сказуемое ставится в конце;

3) языковые явления, полностью совпадающие в родном и изучаемом языках, например: наличие

таких членов предложения, как подлежащее, сказуемое, дополнение в финно-угорских, абхазо-адыгских, тюркских, монгольских языках).

Учителю следует изучить и сравнить типологические особенности обеих языковых систем (русской и нерусской), чтобы работать на опережение интерференции, т.е. стремиться предупреждать её появление. Иными словами, необходимо знать, где конкретно может возникнуть интерферентная ошибка и как создать неблагоприятные условия для её активации.

По мере освоения русского языка в русской речи инофонов начинают появляться ошибки, обусловленные внутриязыковой интерференцией на любом уровне языка, причиной которой являются неверно выстроенные ассоциативные связи между языковыми явлениями, перенос языковых феноменов в пределах одного языка [2]. Например, учащийся может употребить слово или словоформу по ложной аналогии, из-за сходства с другой лексической единицей: *Автор уделяет (вместо обращает) внимание на то, что Пушкин – певец свободы*. Данный тип ошибки относится к речевой.

Критерием для классификации ошибок может быть выбрано нарушение коммуникации. Распространённые в творческих работах учащихся логические ошибки (отсутствие последовательности в структуре предложения или текста) относятся к коммуникативным ошибкам, которые возникают вследствие нарушения норм, регулирующих коммуникативное качество речи [3]. В связи с коммуникативной направленностью обучения и нацеленностью на формирование у обучаемых коммуникативной компетенции (под которой понимается способность осуществлять эффективную речевую деятельность в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением) все речевые и языковые ошибки можно отнести к коммуникативно значимым (КЗО) и коммуникативно незначимым (КНЗО) [11]. Таким образом, категории, выбранные критериями для классификации ошибок, могут пересекаться.

КЗО – это такие ошибки, которые приводят к нарушению коммуникации, вследствие чего при общении возникает взаимонепонимание или неправильное понимание участниками речевого акта друг друга. Например: *Благодаря наводнению (вместо Из-за наводнения) тысячи людей остались без крова*. КНЗО – это нарушение норм, принятых в языке, которые совершаются как инофонами, так и носителями языка и не препятствуют успешной коммуникации. Например: *Мачеха называла её «змея подголодная» (вместо подколодная)* [10].

В методике преподавания РКР, в частности в школьной практике закрепилось деление ошибок на речевые (лексические, стилистические) и языковые (грамматические, словообразовательные), выдвинутое В.И. Капинос в свете понимания речи как деятельности, в процессе которой языковая единица оказывается в контексте [5, с. 78-88]. Речевые ошибки (РО) связаны с нарушением норм культуры речи, отхождением от речевого идеала, а не с построением структуры языковой единицы. К РО относится неправильное употребление слова: плеоназм, тавтология; неуместное использование просторечной лексики, диалектизм, жаргонизм или экспрессивных средств; не устранённая контекстом многозначность; смешение фразеологизмов; языковые ляпы, описки и оговорки и т.п. [13]. Внутриязыковая интерференция встречается не только в изучаемом, но и родном языке у носителей, когда Я1 влияет на Я1 (у инофонов Я2 влияет на Я2).

На уровне речевых ошибок различают РО и речевые недочёты (РН). РО и РН в свою очередь делятся на ошибки в словоупотреблении (лексические) и тональности текста (стилистические), включающие в себя правильность, чистоту и культуру речи [4]. Согласно классификации В.И. Капинос, РО и РН представляют собой нарушение лексических и стилистических норм, первые – грубое, вторые – негрубое (шероховатости речи); языковые ошибки указывают на нарушение словообразовательных, морфологических и синтаксических норм. На наш взгляд, исчерпывающее определение РО и РН, которого мы будем придерживаться, даёт в своих работах известный методист, автор УМК по русскому языку Т.А. Ладыженская: «Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка. Речевой недочёт – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т.е. богатой, точной и выразительной» [7, с. 43].

Коммуникативный подход, положенный в основу классификации В.И. Капинос, предопределил наш выбор трактовки РО. По значимости для процесса коммуникации «отрицательный языковой материал» (термин Л.В. Щербы) принято расценивать как РО, которая в нашей концепции коррелирует с КЗО, и РН, являющийся коррелятом КНЗО. Таким образом, мы получаем следующие коррелирующие пары: РО – КЗО и РН – КНЗО. Других существенных признаков для различения РО и РН мы не видим.

С помощью типологии ошибок вырисовывается соотношение факта совершения ошибки с причиной её происхождения. Чтобы устранить РО, важно не только найти и исправить конкретную ошибку, но и обнаружить источник её возникновения. Для этого нужно определить, на каком языковом уровне зафиксирован факт конкретного нарушения речевой нормы.

Ведущий принцип классификаций М.Р. Львова [8] и С.Н. Цейтлин [12] состоит в распределении ошибок по группам в соответствии с уровнями языка с учётом их реализации в устной или письменной форме речи. Рассматривая речь как продукт, результат речевой деятельности, а язык как проводник и гарант порождения речи, С.Н. Цейтлин все ошибки относит к речевым, не выделяя отдельно грамматических. Подробное исследование синтаксических ошибок в составе речевых, опубликованное в работах этого лингвиста, стало для нашей методической системы ценным подспорьем при определении вида синтаксических ошибок, допущенных в работах учащихся, первопричины их совершения, алгоритма предупреждения и нейтрализации. Тем не менее грамматико-синтаксические ошибки, связанные с нарушениями в построении предложений, логичнее, на наш взгляд, относить к языковому (грамматическому), а не речевому. РО и РН, в отличие от грамматических ошибок (Г), возникают не в результате структурных нарушений, а как следствие неверного или неподходящего упот-

ребления слов и синтаксических конструкций в контексте.

В каждой из упомянутых классификаций РО присутствует рациональное зерно, поэтому в рамках данной статьи мы будем ориентироваться на наиболее значимые на наш взгляд характеристики. Все ошибки случаются на одном из языковых уровней, являясь нарушениями либо в построении самой структуры языковой единицы (грамматические: словообразовательные, морфологические, синтаксические), либо в употреблении (лексические, стилистические). На этом основании происходит соотнесение типа ошибки с языковым уровнем и деление всех ошибок на речевые и грамматические. Однако не получается выстроить стопроцентно конструктивно работающей оппозиции РО – Г, т.к. язык – это система, уровни которой взаимосвязаны, поэтому неизбежно их пересечение между собой и взаимовлияние друг на друга в речи. Так, интонация и ударение дублируют лексико-грамматические средства, а иногда и заменяют их. Интонацию трудно расценивать однозначно как выражение структурного или же семантического признака, т.к. она, с одной стороны, участвует в оформлении предложений и их видов, а с другой – служит средством для выделения смыслового ядра предложения. В устной речи интонация часто становится средством частичного или полного восполнения лексического или грамматического значения, когда оно недостаточно выражено лексико-грамматическим наполнением предложения или же вовсе им не раскрыто. Самый яркий пример выражения коммуникативного значения предложения интонационными, а не лексико-грамматическими средствами – реализация в речи повествовательного и вопросительного предложения без вопросительных слов (общий вопрос). Имея одинаковый состав, такие предложения отличаются только интонационным рисунком. Попробуем подобрать примеры к каждому языковому уровню и прокомментировать их (таблица 1).

Как мы видим из таблицы, наша попытка строгого разграничения речевых и грамматических ошибок не увенчалась успехом. Важно понимать, что ошибки могут быть комплексными и иметь признаки и речевых, и грамматических одновременно. Однако вырисовываются критерии, по которым отклонение от нормы можно соотнести с речевыми или грамматическими ошибками: если нарушение касается выбора неверного варианта употребления, то мы имеем дело с речевыми ошибками; если нарушение затрагивает структуру языковой единицы, тогда перед нами грамматические. Особенно стоят речевые и грамматические ошибки фонетического уровня: с одной стороны, интонация реализуется исключительно в устной речи, с другой стороны, это самостоятельная структурная языковая единица. Это объясняется тем, что в условиях контекста предложения нарушения на фонетическом уровне искажает коммуникативные качества речи, поэтому их следует относить к коммуникативным ошибкам.

Таблица 1 – Классификация ошибок в соответствии с организацией предложения и его структурных компонентов на разных языковых уровнях с общей целью коммуникации

| Уровни языка | Ошибки | |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Речевые | Грамматические |
| Фонетический | Интонационные и акцентологические ошибки: Какой ты молодец! (при неправильной интонации смысл меняется на противоположный); Пришел? – Пришел (в речи инофонов ответ на вопрос иногда приобретает оттенки вопросительной интонации, при этом искажается коммуникативное значение повествования и вопроса, которое передаётся исключительно интонацией) | |
| Лексический | Ошибки словоупотребления: 1. Лексико-семантические (смысловые): - Перестань передо мной дефилировать! - Дефилировать означает ходить, а я стою! (неправильный выбор слова). 2. Стилистические: Доспехи рыцарей состояли из шлема, кольчуги, металлических накладок, похожих на защиту вратаря в хоккее (смешение стилей и лексики разных исторических эпох). 3. Лексико-стилистические: Некоторые не могли даже дойти до машины с едой и падали, охваченные голодом (неуместное употребление слова, привносящего также иную стилистическую окраску) | Ошибка употребления модели словосочетания: Захотели остаться: весь почти Незамайновский курень, большая половина Поповичевского куреня, весь Уманский курень, весь Каневский курень, большая половина Стебликивского куреня, большая половина Тымошевского куреня (Н.В. Гоголь). – правильно: больше половины или большая часть (использовано автором для стилизации под живую речь жителей казачьей станицы; курьёз состоит в нарушении логики – «половина» имеет значение «одна вторая часть», или «одна часть из двух равных») |
| Словообразовательный | «Нет, – я говорю, – женихи ко мне не ходят, а это, быть может, надсмешка». (Н.С. Лесков) – правильно: насмешка (использовано автором для речевой характеристики персонажей; с одной стороны, здесь имеет место ошибочное словообразование, с другой стороны, просторечия реализуются только в речи малообразованных людей и находятся за пределами литературного языка) | Ошибочное словообразование: Для полноты картины не хватало только отца семейства. – правильно: полноты (неверный выбор словообразовательной модели) |
| Морфологический | Морфолого-стилистические ошибки: Наш учитель строг, но справедлив. – правильно: строгий, но справедливый (нарушение морфологических норм носит не закономерный языковой характер, а случайный, т.к. касается только жанрового несоответствия – употребление кратких форм прилагательных характерно для официально-деловой речи, прилагательные в полной форме используются в разговорной речи) | Ошибки в образовании форм слов: - Много сделал Чулков для собрания... - Правильно говорить «чулок», а не «чулков». - Но это же фамилия писателя – Георгий Иванович Чулков. Вы просто не дослушали: ...для собрания и издания наследия Тютчева (слово чулок в Р.п. мн.ч. имеет форму чулок, но часто по аналогии с формой Р.п. мн.ч. носков неправильно образуют форму чулков; в школьной практике сложилась мнемоническая традиция запоминания: чем короче – тем длиннее) |
| Синтаксический | Ненормативное употребление идиом и фразеологизированных синтаксических конструкций: Имеет место быть факт грубого нарушения. – правильно: имеет место (ошибочное выражение, прочно укоренившееся в деловом стиле, которое воспринимается, скорее, как оправданное усложнение речи для придания ей веса или академичности, нежели как нарушение); - Как жизнь? - Жизнь бьёт потоком. – правильно: ключом (синтаксическая фразеологическая единица представляет собой нечле- | Ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций: Лучше спросить у зав. кафедры про целевое направление для обучения в вуз. – правильно: зав. кафедрой, на обучение, в вузе (словоформа зав. кафедрой является сокращением от словосочетания заведующий (чем?) кафедрой, в котором сохранено глагольное управление; направляют на обучение, которое будет проходить в вузе – все эти ошибки могут носить случайный характер оговорки, но при непрочном усвоении языкового материала они становятся регулярными, системными) |

| Уровни языка | Ошибки | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Речевые | Грамматические |
| | <p>нимое предложение и находится на стыке синтаксиса и фразеологии, но на передний план выступает семантический план, а не формальный)</p> | <p>Ошибки в структуре словосочетания, предложения или текста, такие как неправильный порядок (слов, частей предложения, последовательности предложений); нарушение норм управления, согласования, связи между подлежащим и сказуемым; нарушение границ предложения; ошибки в построении предложений с однородными или обособленными членами и оборотами; смешение прямой и косвенной речи и др.:</p> <p>Подъезжая к станции, у меня слетела шляпа (А.П. Чехов). – правильно: Когда я подъезжал к станции, у меня слетела шляпа (действие, выраженное деепричастием, должно относиться к подлежащему, иначе получается, что к станции подъезжала шляпа)</p> |

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бирюкова, Е.Д. Стилистический компонент значения русского слова и его составляющие [Текст] / Е.Д. Бирюкова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1(274). – С. 154–155.
3. Бутакова, Л.О. Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи [Текст] / Л.О. Бутакова // Вестник Омского ун-та. – 1998. – Вып. 2. – С. 72–75.
4. Валгина, Н.С. Теория текста : учебное пособие [Текст] / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
5. Капинос, В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых [Текст] / В.И. Капинос // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. – М.: Просвещение, 1978. – 144 с.
6. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам [Текст] / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус.яз., 1984. – 159 с.
7. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М., 1991. – 239 с.
8. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст] / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
9. Никогосян, Л.Г. Речевые ошибки и причины их возникновения [Электронный ресурс] / Л.Г. Никогосян // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 7-9. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/2019/>.
10. Розанова, С.П. Психология ошибки [Текст] / С.П. Розанова // Теоретические и методические основы технологии предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы всероссийской конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 292-297.
11. Фомина, Н.С. Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н.С. Фомина // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2015. – № 12 (декабрь). – С. 136–140. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15434.htm>.
12. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
13. Чаптыкова, Н.П. Предупреждение речевых ошибок у учащихся полиэтнических классов в процессе обучения полному изложению исходного художественного текста [Текст] / Н.П. Чаптыкова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 195-199.
14. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : учеб. пособие для студ. филол. фак. [Текст] / Л.В. Щерба. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 160 с.