

Антони Маркунас

К проблеме речевой корректности при обучении иностранному языку

Studia Rossica Posnaniensia 26, 265-270

1995

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

К ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕВОЙ КОРРЕКТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ON THE PROBLEM OF CORRECTNESS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

АНТОНИ МАРКУНАС

ABSTRACT. The article concerns the problem of correctness in glottodidactics. It contains a definition of a language error and knowledge of errors, which deals with the sources of errors, their prognosis, classification, analysis, evaluation, prevention and therapy. The article also contains a short description of each of these components.

Antoni Markunas, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska – Poland.

По-видимому, невозможно предложить сколько-нибудь эффективную методику преподавания иностранного языка, не учитывая построения рациональной системы контроля и оценки успеваемости учащихся. Эта система, хотя и дифференцированно, настойчиво ассоциируется с проблемой языковых норм, ошибок и речевой корректностью в целом.

Под *речевой корректностью* или языковой правильностью я буду понимать, вслед за Ф. Гручей, реализацию определенной языковой системы согласно языковой норме¹. Имеются два вида языковых норм: системные, или извлеченные из данной языковой системы, и предписанные, или установленные для языковой системы в рамках диалекта (т.е. языка страны), который состоит из идиолектов (индивидуальных систем), социолектов (общественных систем) и диалектов (географических систем). Языковая правильность, совпадающая с системными правилами, должна дополняться ситуативно-стилистической (иначе окказиональной) и узусной (иначе общепринятой). Каждое высказывание устного и письменного характера, содержащее отклонение от так понимаемых норм, рассматривается как *языковая ошибка*, причем системная ошибка может вызывать помехи в коммуникации, несистемная – связана лишь с неодобрением со стороны естественных носителей языка. В языковом вузе правильность должна пониматься и соблюдаться, конечно, в

¹ См.: F. G r u c z a (ред.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978, с. 43-44.

двух названных ракурсах, в школьных же условиях допустима некоторая толерантность, следовательно, совершенно нежелательны отклонения первого типа.

Вероятность совершения ошибок сопутствует процессу усвоения иностранного языка на любом уровне, но следует помнить, что разные погрешности имеют разный удельный вес. Их иерархия представляется следующим образом: 1) lapsus linguae, то есть оговорки, встречающиеся также в родной речи, 2) ошибки, свидетельствующие об отсутствии навыков действий; в таком случае говорящий исправляет сам себя после плохой реализации формы, так как осознает ее, 3) ошибки, вытекающие из неправильного понимания значения и употребления языковых явлений, встречаемых ранее, но не усвоенных надлежащим образом, 4) ошибки, обусловленные незнанием языковых фактов. Несоответствия двух последних категорий, само собой разумеется, наиболее чреваты опасностью.

Отрасль знаний, занимающаяся языковыми ошибками, принято называть в литературе ошибковедением. *Лингводидактическое ошибковедение* занимается, между прочим, источниками возникновения ошибок, их прогнозированием, классификацией, анализом (описанием и объяснением), оценкой, профилактикой и терапией. Рассмотрим сейчас вкратце слагаемые так понимаемого ошибковедения.

Источники возникновения ошибок многообразны. В первую очередь, их причинами могут стать воздействия интерференционного характера. Итак, как известно, интеръязыковая интерференция вызывает ошибки из-за:

- слишком слабой дифференциации сравниваемых (контрастирующих) явлений в родном и изучаемом языках;
- необоснованных разграничений тождественных структур.

Интеръязыковая интерференция может оказаться еще обременительнее, поскольку зачастую она не уясняется ни учащимися, ни преподавателями и вызывается:

- неоправданной генерализацией, при которой ранее усвоенные структуры изучаемого языка отрицательно сказываются на овладении последующими;
- игнорированием ограничений, не позволяющих применять схожие структуры внутри изучаемого языка;
- неверным или неточным применением известных правил в новых контекстах и обстоятельствах.

Кроме того, имеется еще так называемая скрытая интерференция, когда говорящий/пишущий сам утрированно контролирует себя и, опасаясь оплошности, избегает слов и грамматических форм, в отношении которых он неуверен, как правильно выразиться в данных условиях. Это приводит к обеднению языка, его инфантилизации и стилистической несоответственности.

Но наряду с указанными явлениями, несомненно, выступают также мешающие экстралингвальные факторы, главным образом, психологические и физиологические, дидактические, а также страноведческие, в которых протекает процесс образования². Так, например, если учесть только обучение произношению, то среди учащихся можно обнаружить следующих представителей: 1) лиц, располагающих хорошим фонематическим слухом и хорошими произносительными способностями, 2) обладающих неплохим слухом, но довольно слабыми артикуляционными способностями, 3) проявляющих плохой слух, но, как ни странно, одновременно довольно сносную имитативную предрасположенность, 4) имеющих незавидный слух и весьма скромные фонетические возможности. Это вовсе не означает, что представители последней группы обречены на неудачу в попытках овладеть фонетическим аспектом иностранного языка. Просто им приходится приложить больше усилий в работе над этой подсистемой языка с одной стороны, а с другой – необходимо уделить больше внимания для управляемой корректировки их ошибок до момента закрепления навыковой работы артикуляционного аппарата. Аналогичные варианты наблюдаются по отношению и к другим аспектам обучения.

Таким образом, источники возникновения ошибок бывают самого разного порядка; они до конца не познаны и не всегда их можно предвидеть.

Прогнозирование ошибок, опирающееся лишь на контрастные исследования, не может считаться удовлетворяющим. Более пригодны для этой цели данные сопоставительного анализа, указывающие не только на расхождение, но и на тождество сравниваемых элементов. Однако знание этих фактов еще не обеспечивает безошибочную реализацию иноязычного общения. Иностраный язык ввиду своей структурной и функциональной специфики может сам в себе содержать потенциальные случаи вызывания несоответствий с установившимися нормами. Генерализуя, отступлений от нормы следует ожидать как явления естественного в процессе усвоения нового языка, поскольку каждый учащийся на определенном этапе изучения располагает своеобразным интеръязыком, то есть его компетенция находится между родным и иностранным языком, причем она более или менее аппроксимирована (приближена) к изучаемой системе. Именно степень аппроксимации должна стать предметом лингводидактического анализа.

² Ср.: E. Z a w a d z k a, *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Warszawa 1987, с. 115-116.

Анализ ошибок предусматривает их извлечение из устных и письменных текстов с учетом конситуаций и контекстов, в которых эти тексты возникли, а затем описание в сравнении с существующими эталонами во всех подсистемах усваиваемого языка. Конечно, само описание не даст желаемых сдвигов, если вслед за тем не наступит объяснение и оценка отклонений, постановка диагноза и прогноза, а также работа по их предотвращению и устранению.

Что касается оценки ошибок, то следует констатировать, к сожалению, отсутствие ее объективных критериев, так как оценивать ошибки позволительно с разных позиций. Относительно несложно оценить неточность с лингвистической точки зрения путем соотнесения генерируемых элементов с установившимися образцами в области фонетики, орфографии, лексики, грамматики. В свою очередь, довольно затруднительно рассматривать погрешности под углом помех для коммуникации, между прочим, ввиду современных тенденций толерантности высказываний, не раздражающих среднеобразованного носителя данного языка. Дело в том, что исследование эффективности языкового общения весьма неконкретно по сравнению с подсчетом неверных реализаций в любом тексте под углом правильности использованных языковых элементов.

Профилактику ошибок следовало бы понимать иначе, чем это делалось до сих пор и увязывалось, главным образом, с использованием препарированных материалов, базирующихся на результатах исследований контрастивной лингвистики. Эти материалы содержат слишком много противоположных форм, тормозящих развитие коммуникативных умений. Они, правда, обнаруживают пробелы в языковой компетенции учащихся, но одновременно могут „тиражировать” и закреплять ложные ассоциации, вызывать лишнее опасение со стороны изучающих язык, препятствующее более развернутому высказыванию. Поэтому такие материалы оказываются полезными для тренировок, предотвращающих образование неверных реализаций перед коммуникативными упражнениями. Антиципирующая профилактика заключается в программировании и селективном подборе как сопоставительного языкового материала, так и упражнений, предупреждающих ошибки. Необходимо, однако, подчеркнуть, что названные действия не устраняют самих причин появления ошибок, а лишь подсказывают пути их постепенного устранения.

Итак, появляется вопрос о корректровке неправильных форм в речепроизводстве учащихся. Исправление ошибок должно проводиться всегда в вводных и закрепительных упражнениях во время усвоения образцов, в упражнениях же творческого характера, в коммуникативных действиях погрешности могут частично иг-

норироваться, но с таким расчетом, чтобы не мешать общению и не приводить к закреплению несоответствующих моделей. На высшем уровне обучения, по сути дела, должны исправляться все неточности, хотя это может повлечь за собой чувство беспокойства и неуверенности студентов, а также применяться стратегии „обхождения”, пропуска нежелательных элементов коммуникации. Избежать этого в некоторой степени возможно, применяя известные способы внесения коррективов: исправления не адресовать конкретному лицу, а всей группе; создавать условия для элиминации ошибки с помощью товарищей и для автопоправки, предвосхищенной сигналом преподавателя, а в случае надобности – также подкрепленной правилом; антиципировать трудность и применять предупреждающую подсказку безошибочного эталона; прибегать к тактичным приемам исправления, не ведущим к обескураживанию и стеснению учащихся. Здесь необходимо искать „золотую серединку”. С одной стороны, слишком частое вмешательство может тормозить дальнейшее высказывание, с другой – неисправленные варианты могут закрепиться в памяти не только говорящего, но и слушающих. Чтобы не препятствовать изложению мыслей, нужно фиксировать места, в которых были допущены ошибки, а после его завершения – провести анализ отклонений и организовать корректировочные упражнения. Текущие исправления, особенно развернутого типа, невозможны и по техническим причинам, однако преподаватель обязан сигнализировать употребление неправильных форм (напр., стуком, мимикой, словом „нет” и т.д.) в любом случае с предоставлением возможности для автокоррекции. Потенциальны в этой связи следующие разновидности поведения учащихся.

Высказывающийся не отдает себе отчет в том, что допустил ошибку, но не в состоянии исправить ее самостоятельно; говорящий пытается исправить ошибку, и это ему удается при помощи преподавателя или ключа; после фрагмента высказывания и сигнала преподавателя учащийся исправляет себя сам; исправление происходит самостоятельно и сразу, без сигнала извне. При всех обстоятельствах информация со стороны преподавателя должна поступать без промедления, а студент или ученик обязан знать, в чем заключается несоответствие и всегда иметь возможность реабилитировать себя.

Подводя итог изложенному, желательно подчеркнуть важнейшие рекомендации по отношению к корректировке ошибок. Итак, ошибка считается нормальным явлением, выступающим при изучении иностранного языка на каждой ступени продвинутой. Исправлять надо не столько учащихся, сколько некорректное производство устного и письменного текстов, к тому же не во время коммуника-

тивного речетворчества (как правило). Кроме того, исправление ошибки должно завершаться корректным повторением и записью верных элементов для дистанционного возвращения к ним и нивелировки их утечки из памяти.

В заключение остается добавить, что в настоящее время в литературе все чаще предлагается расширение границ толерантности ошибок и терпимости речевой некорректности.