

Дуализм принципа аппроксимации в лингводидактике

Марина А. Голованева^{а, @}

^а Астраханский государственный университет, Россия, г. Астрахань

[@] yagrow@inbox.ru

Поступила в редакцию 08.10.2020. Принята к печати 29.10.2020.

Аннотация: Определяются границы реализации принципа аппроксимации при изучении русского языка как иностранного, специфическое качество принципа аппроксимации – дуализм, а также степень глубины соответствующей корректировочной работы. Предметом является потенциал принципа аппроксимации в лингводидактике. Цель – определить степень эффективности его применения. Ведущий метод работы – наблюдение, анализ научной лингводидактической литературы и наиболее репрезентативных ситуаций учебного процесса. Разграничиваются приемы корректировочной работы с разными видами речевой деятельности – говорением, письмом, чтением. Отстаивается необходимость оперативного исправления допущенных ошибок и активности участия в нем обучающегося. Защищается обязательность использования графических средств передачи соответствия норме. Область применения – практическая лингводидактика. Ключевой вывод работы: активность реализации принципа аппроксимации в практической лингводидактике должна стремиться к минимуму. Однако ни в одном из трех видов речевой деятельности, затронутых в рассуждениях, невозможно отказаться от реализации данного принципа полностью. Это позволяет говорить о его дуализме. Первый из пяти лингводидактических вопросов об исправлении ошибок имеет однозначный ответ: ошибки должны исправляться. Все выявленные ошибки требуют корректив. Любая возможность графического сопровождения исправляющих комментариев должна использоваться как преподавателем, так и обучающимся. Тенденция к передаче максимума инициативы обучающемуся при исправлении ошибок должна иметь место в учебном процессе, но при условии, что роль преподавателя остается контролирующей.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, исправление ошибок, графические обозначения, активность обучающегося, сознательный подход, норма языка, интерференция

Для цитирования: Голованева М. А. Дуализм принципа аппроксимации в лингводидактике // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 4. С. 287–296. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-4-287-296>

Введение

В современной лингводидактике несомненным является факт активного функционирования принципов обучения языку, значительного влияния реализации существующих дидактических, лингвистических, психологических и собственно методических принципов на результаты обучения. Среди прочих собственно методических принципов А. Н. Щукиным был сформулирован принцип аппроксимации, подразумевающий «"сниходящее отношение" преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности» [1, с. 173]. Однако опыт практической деятельности в области преподавания русского языка как иностранного свидетельствует о спорности лояльного отношения к допускаемым учащимися ошибкам. Дуализм принципа стал темой работы. Цель статьи – рассмотреть позиции ведущих методистов, определить специфическое качество принципа аппроксимации – дуализма, границы реализации принципа аппроксимации при изучении русского языка как иностранного (РКИ), а также степень глубины соответствующей корректировочной работы.

Естественность возникновения ошибок при овладении иностранным языком не снижает важности педагогической и методической работы по их устранению. Однако формы

этой работы, ее место в учебном процессе регулярно осмысливаются, анализируются в научно-методической литературе, а в некоторых случаях ее необходимость оспаривается. Так, 70-е гг. XX в. отмечены, как указывает Т. Г. Богданова, полным отрицанием корректирующей работы сторонниками естественного подхода, выдвигавшими на первый план мотивацию обучаемого. Возникший в 80-х гг. XX в. и актуальный до наших дней коммуникативный метод также усматривает в активной исправительной работе опасность для выработки беглости речи ученика [2, с. 67].

Современные методические исследования в разной степени активно защищают принцип аппроксимации, склоняясь, по нашим наблюдениям, все более и более к необходимости минимизации его действия. В пособиях авторитетных методистов-теоретиков А. А. Акишиной и О. Е. Каган [3, с. 202, 208, 225], Э. В. Аркадьевой и Е. В. Вайцнорене [4, с. 112], Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина и А. Н. Щукина [5, с. 35, 272, 276], Л. С. Крючковой и Н. В. Мошинской [6, с. 101], М. П. Чесноковой [7, с. 50, 51, 55, 56], М. Г. Архаровой [8], Т. М. Балыхиной [9, с. 58, 158–169], Н. Д. Гальсковой [10, с. 181], И. П. Лысаковой [11, с. 226], Р. П. Мильруда и Н. Н. Кондаковой [12], В. Э. Морозова [13, с. 141],

Е. Н. Солововой [14, с. 222, 223], А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова [15, с. 28], Н. Л. Федотовой [16, с. 46, 47], А. Н. Щукина [17, с. 301; 18, с. 311] в той или иной мере затрагивается вопрос работы над ошибками и одобряется форматирование.

В работах, отражающих современную методическую полемику практикующих педагогов, отмечаем то же. Так, в пособии астраханских авторов указана насущная необходимость корректирования учебного коммуникативного процесса [19, с. 57]. Статья С. Г. Меркуловой включает материал о причинах возникновения ошибок, об их классификации, о методах исправления [20]. В работе Н. А. Давиденко [21] приводится классификация ошибок чтения и письма при обучении иностранному языку, дается их онтологическая характеристика, что призвано облегчить процесс понимания преподавателем механизмов исправления. Н. А. Лисицкая обращает внимание на способы исправления ошибок, на основе количественных данных делает выводы о специфике отдельных процедур исправления¹. В работе А. Б. Малинина и О. В. Нефедова [22] проведена «инвентаризация» грамматических и коммуникативных ошибок, указывается на сильную позицию западных методистов-исследователей, отрицающих положительную роль исправления ошибок, но авторами статьи делается вывод о бесспорной необходимости работы над ошибками, ведется рассуждение о месте и формах подобной работы на уроке. П. Б. Тишулин [23] приводит анализ и классификацию теорий и концепций по вопросу возникновения языковых ошибок и их исправления, представленных в отечественной и зарубежной литературе. Статья содержит ценные практические советы и рекомендации по организации и осуществлению работы над ошибками. Т. М. Тренюшева² пишет об эффективности определенных форм корректировочной работы при исправлении одних типов ошибок и неэффективности этих же форм при исправлении других.

Методы и материалы. Ведущими методами являются анализ современной лингводидактической литературы, анализ наиболее репрезентативных реальных ситуаций учебного процесса по формированию знаний, навыков и умений в области обучения русскому языку как иностранному из опыта практической деятельности автора. Базой исследования стали материалы современных лингводидактических публикаций, исходные данные реальной педагогической коммуникации в условиях преподавания РКИ.

Результаты

Ключевые вопросы методики в аспекте корректировочной работы (*Когда следует исправлять ошибки? Какие ошибки следует исправлять? Как следует исправлять ошибки? Кто должен исправлять ошибки?*) остаются актуальными. Только на один вопрос: *Следует ли исправлять ошибки при*

изучении иностранного языка? – уже имеется однозначный ответ: ошибки следует исправлять в обязательном порядке. На наш взгляд, альтернативы такому решению в современной лингводидактике нет. Когнитивные основания механизмов усвоения свидетельствуют о бесполезности учебных усилий в случае бесконтрольного речепроизводства: «исправление ошибок воздействует на освоенную компетенцию, информируя обучающегося о том, что его версия осознанного (усвоенного) правила неверна» [22]. Оставлять в сознании обучающегося «белые пятна» или неверную информацию – значит аккумулировать ложные или искаженные когнитивные структуры, затрудняя его интериоризацию, дальнейший когнитивный процесс.

Принимая во внимание приведенные выше точки зрения, можно констатировать, что вопрос о делиберативности исправления ошибок в устной и письменной речи инофонов однозначно снят и можно говорить о дуализме принципа аппроксимации в методике: снисходительное отношение к нарушению нормы инофоном в процессе обучения необходимо, но оно должно иметь минимальные позиции в этом процессе. Представляется неслучайным, что в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина принцип аппроксимации не включен в перечень методических принципов³.

Далее речь пойдет только о ситуациях корректирования речи обучаемых. Принимаются во внимание три вида речевой деятельности ученика: говорение, письмо, чтение. Аудирование как весьма специфический вид, включающий большое количество операций, требует особого подхода и отдельного исследования, описания, чему не отводится места в данной работе. Приведем наши обобщенные соображения с иллюстрациями из многолетней работы с туркменскими студентами уровней А1 – С1-4.

Когда следует исправлять ошибки?

Вопрос должен получить ответ только после разграничения учебных ситуаций по формированию каждого вида речевой деятельности.

Говорение – самый трудный речевой вид, требующий определенной скорости речепроизводства, быстроты реакции, уверенного владения соответствующим запасом лексики, грамотностью, стилистическим чутьем, фоновыми знаниями. Весьма трудным бывает период обучения на элементарном уровне А1-1 ввиду полного отсутствия предшествующей подготовки и на уровне В2-1 в момент начала обучения в вузе на 1 курсе в условиях начала формирования социально-коммуникативной среды в учебной группе. Ведущая роль принадлежит преподавателю, в большей или меньшей степени владеющему психологическими и методическими навыками практического

¹ Лисицкая Н. А. Работа с ошибками при обучении иностранному языку: причины возникновения и способы исправления // Время Знаний. Режим доступа: <https://edu-time.ru/pub/116589> (дата обращения: 02.06.2020).

² Тренюшева Т. М. Исправлять или не исправлять ошибки? // Открытый урок. 07.01.2015. Режим доступа: <http://urok.1sept.ru/articles/652763/> (дата обращения: 02.06.2020).

³ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 141.

контактирования с начинающими обучающимися. Его способность расположить каждого обучающегося к имитативной или речетворческой деятельности, создать у него максимальную мотивацию, поддерживать на высоком уровне активность речи и стремление к самовыражению на занятии по РКИ выдвигаются на передний план.

Именно в этой ситуации, длящейся от одной недели до месяца-полутора, происходит поворот учебной группы на фоне положительного психологического микроклимата к тенденции наращивания темпов речевого творчества или, напротив, на фоне отрицательного психологического микроклимата – к угасанию такой тенденции. Выявление ошибок в речи начинающих говорить инофонов – необходимая, неизбежная процедура. Ввиду краткости повторяемых за преподавателем или продуцируемых самими инофонами фраз поправки возможны в любом сегменте высказывания сразу после их фиксации преподавателем или другими студентами. Бесспорно, деликатность и тактичность замечаний – основа сохранения доброжелательного и педагогически здорового климата в группе, гарант учебной активности всех ее членов. В связи с этим считаем совершенно верной позицию авторов: «Способность обучающихся общаться на иностранном языке должна являться прерогативой при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Исправление ошибок в том случае, когда это нарушает поток речи, допустимо лишь на начальном этапе обучения» [22].

Добавим, что подобные исправления не только желательны, но и обязательны. Именно в этот период у обучающихся, говорящих по заданию и слушающих чужой ответ, формируется культура самоконтроля, самокоррекции при условии, что обучающий педантично отмечает допущенные ошибки, акцентирует на них внимание всей группы, при возможности подробно разбирает происхождение ошибки, показывает пути ее преодоления. Оставление большей части ошибок без внимания прививает обучающимся небрежность по отношению к норме. Формирующиеся у человека в течение всей жизни навыки правильной учебной работы в подобных ситуациях претерпевают некую деградацию, и в сознании укореняется уверенность в необязательности самодисциплины. Принципы актуального сознательно-коммуникативного метода обучения РКИ [1, с. 188–193] входят в конфликт с реализуемой политикой обучения, что приводит к снижению эффективности процесса.

В дальнейшем по мере удлинения речи отвечающего количество поправок к его устному тексту уменьшается. Они производятся преподавателем только в случаях, когда становятся для данной учебной группы типичными и почти не замечаются ее членами. Считаем, что в данном случае возможно принести в жертву все иные соображения, преследуя цель коренного изменения в портрете изучаемого языка у инофонов. Например, туркменский язык не имеет категории рода (исключая отдельные случаи компенсации специальными лексемами имен существительных соответствующего рода). Интерференция приводит к массовому и регулярному искажению русской речи обучающихся

вплоть до того, что студентки старших курсов продолжают говорить о себе: *Я пришел; Я выслал Вам письмо; Я сдал Вам работу; Я переписал этот конспект* и т. п. Кроме того, отсутствие звука [ц] в туркменском языке и небрежная постановка данного звука у инофонов в период вводно-фонетического курса приводят к искажению смысла высказывания и нарушению коммуникации: *Иван начал [с]арить в России в шестнад[с]атом веке* – слушающие не понимают, о каких действиях царя говорит рассказчик (значения [ц]арить – 'царствовать' и [са]рить – 'сорить' вступают в семантический конфликт).

Помимо подобных случаев, остальные нуждаются в ином коррекционном сопровождении. Практический опыт показал, что возможно и необходимо обучение инофонов процедуре контроля чужой речи. Следует привить им навык фиксирования на бумаге или в памяти (при небольшом объеме речи) максимального количества ошибок, чтобы после ее окончания произвести глубокий анализ отмеченного. Принцип самостоятельности, когда подавляющее количество ошибок слушающие классифицируют, объясняют и исправляют сами, также реализуется. Придав данной процедуре характер систематического действия, возможно добиться объективно высоких результатов. Роль преподавателя при этом остается направляющей, контролирующей и структурирующей учебную коммуникацию, а также страхующей в случаях столкновения с образцами неизученных конструкций и сочетаний.

Письмо – письменная речь – может быть репродуктивным и продуктивным, как и устная речь. Но письмо, в отличие от устной речи, допускает более длительное осмысление получаемого результата. Однако поставленный вопрос о времени исправления допущенных ошибок заставляет учитывать тот факт, что существует работа аудиторная (с некоторым ограничением времени выполнения) и работа домашняя (без ограничения времени). Первая ситуация дает возможность проверки непосредственно после завершения работы с пространственными комментариями преподавателя, с участием всех членов группы. Это было бы идеальным вариантом в случае, если бы преподаватель мог не только на слух контролировать написанное и озвучиваемое студентами, но и сразу после написания проверить работу каждого инофона, а после этого обсудить в группе. Но второе неизбежно требует отсроченного обсуждения, что единодушно не одобряется авторами [21; 22], но является неизбежным.

Итоговым заключением, по нашему глубокому убеждению, должно стать соображение об обязательном исправлении ошибок и обязательном их анализе с озвучиванием в аудитории во всех случаях, даже требующих отсрочки. Практическое выполнение заявленного крайне трудоемко и не всегда возможно с учетом ограниченного учебного времени. Но только такое методическое сопровождение дает результат. Степень мастерства обучающего, его логистические умения позволяют с определенным успехом решать эту задачу.

Чтение – вид речевой деятельности, в большой степени зависящий от знаний, умений и навыков в говорении и письме. Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности обуславливает и обратное влияние, что свидетельствует о большой важности формирования соответствующих умений. Чтение, на наш взгляд, должно исправляться в любой ситуации, кроме контрольного чтения. Обучающий может преследовать цель подачи образцового чтения. Эталон демонстрирует только преподаватель или диктор в записи. В других случаях чтение обучающегося должно исправляться сразу после озвучивания. Зрительный образ слова, входящий в процессе чтения в когнитивную сферу инофона, влияет и на успехи в говорении, и на успехи в письме. Это требует весьма щепетильного отношения к воспроизведению инофоном каждого буквосочетания. То обстоятельство, что трудности могут встречаться предельно концентрированно, не является аргументом для послаблений. Скорее, это методический просчет обучающего при подборе учебного материала или проблема комплектования учебных групп с разным уровнем знания языка у студентов. Главная причина ошибок при чтении (если исключить лингводидактические и организационные проблемы) – незнание или нетвердое знание правил чтения. Пропуск ошибок или отсутствие их анализа ведут к укоренению проблем. Специфика обучения чтению заключается в том, что большая часть тренировочной работы проводится обучающимся самостоятельно, вне аудитории, без помощи консультанта. Поэтому задача предупреждения ошибок при чтении домашнего задания решается только одним способом: на начальном этапе обучения в аудитории рассматриваются все трудности, встречающиеся в тексте, задаваемом на дом. На последующих этапах количество таких случаев уменьшается. Однако предтекстовая работа проводится всегда, поэтому фиксирование ошибок при чтении отработанного домашнего задания должно проводиться весьма кропотливо.

Подготовленное чтение часто становится свидетельством безуспешной работы и преподавателя, и студента: предупрежденные в аудитории случаи теряют свое соответствие норме после старательного, добросовестного выполнения задания студентом дома. В искаженном виде они запоминаются, закрепляются в сознании инофона, т. е. произвести коррекцию вне аудитории было некому. Именно это обстоятельство требует в обязательном порядке производить работу над ошибками при чтении подготовленного текста в аудитории.

Таким образом, вывод в данном разделе однозначный: исправления при обучении чтению должны производиться всегда, если чтение не является контрольным. Максимально интенсивной такая работа должна быть в период обучения чтению, чтобы нивелировать как можно большее количество трудноискоренимых ошибок.

Какие ошибки следует исправлять?

Второй вопрос частично был освещен при ответе на первый. Однако каждый вид речевой деятельности имеет в этом плане некую специфику. При говорении инофона

вычленяются все разновидности ошибок, указанные в работе Т. Г. Богдановой: 1) следствие интерференции; 2) следствие методических ошибок преподавания; 3) следствие некрепкого владения пройденным материалом или недопонимания теории; 4) следствие оговорки (со способностью студента быстро самостоятельно исправить ошибку); 5) следствие построения конструкций с неизученными закономерностями [2, с. 68]. Следуя уже сделанному утверждению, повторим, что при отсутствии контроля они все должны исправляться.

Говорение может происходить в самых разных формах: краткие речевые конструкции в тренировочных упражнениях; реплики в диалогах и полилогах, монологи различной длительности. Это может быть повествование, описание или рассуждение; высказывание своего мнения, своей позиции; выражение своих впечатлений и эмоций; совет, просьба, предложение помощи, поздравление, характеристика предмета и т. п. Жанровая и типовая специфика обуславливают их различие в объеме, целях и задачах, поэтому одинакового подхода к месту корректировочной работы быть не может: в одном случае не повредит исправление сразу после выявления ошибки, в другом – следует дождаться конца фразы. Исправляться должны все замеченные ошибки без исключения. Ошибки-оговорки, которые получают быструю коррекцию самого говорящего, нуждаются в подтверждении правильности исправления преподавателем. Подобное акцентирование становится направляющей метой для слушающих обучающихся. Понятна позиция методистов, защищающих цельность и органичность урокодвигения, которому, несомненно, остановки для коррекции, объяснения и повторного безошибочного произнесения выделенного фрагмента станут помехой. Но, по нашему убеждению, именно процесс исправления и является в обучении языкам сутью этого обучения. Известно, что в количественном отношении ошибки на уроке иностранного языка превосходят ошибки на уроке по любому иному предмету. Эта ситуация, как никакая другая, демонстрирует действие философского закона перехода количества в качество: при реализации принципа аппроксимации происходит укоренение ошибочных грамматических, лексических, фонетических, фонологических образцов в сознании говорящего обучающегося.

Ошибка как следствие интерференции в студенческой моногруппе по национальному составу, особенно в ситуации «затертости» такой ошибки, приобретения ею характера безобидной и «прощаемой», должна тщательно и неустанно исправляться. Так, путаница в использовании туркменскими студентами местоимений *он, она, оно* при номинации лиц женского пола и предметов женского рода, или лиц мужского пола и предметов мужского рода, или предметов среднего рода самими студентами не принимается во внимание. Не только на первом этапе обучения (на подготовительном факультете) или на первом курсе университета, но и в продолжение всего срока обучения в университете отмечаемый факт вызывает несогласие со снижением оценки. При этом студенты полностью отдают себе отчет в том,

что речь идет о грубой грамматической ошибке. Считаем, что только системное акцентирование подобных фактов может дать ощутимый результат.

Ошибка как следствие методического сбоя преподавания должна исправляться сразу при выявлении. Допущенная небрежность при обучении буквам русского алфавита и норм использования буквы Ё вызывает ошибочное произнесение отдельных слов, содержащих буквы Е и Ё. Например, туркменские студенты часто говорят *вах[т'э]р, к[р'э]стный отец, [с'э]дла, т[в'э]рдый, ч[э]лка, ч[э]рствый, ч[э]рточка, шо[ф'э]р, щ[э]лка* и др. Другой вариант: *а[ф'о]ра, пла[н'о]р, тан[к'о]р, [с'о]дло, [в'о]дро* и др. В случае, если обучающиеся не слышали образца произнесения, а почерпнули данные слова из текстов, где в большинстве своем буква Ё не имеет в печатном варианте точек, студенты произносят все как [э] или, в противоречие увиденному, как [о], предполагая, что точки отсутствуют по техническим причинам. Учитывая особый статус буквы Ё в русском языке даже для носителей языка, следует уделять повышенное методическое внимание процессу ее введения в круг знаний иностранцев.

Ошибка как следствие некрепкого владения пройденным материалом или недопонимания теории – это наиболее частая ситуация в слабых и средних учебных группах, где принцип многократного повторения пройденного, а также воспроизведения теории перед каждой тренировочной операцией действует «по умолчанию». Частотность подобных ошибок автоматическим свидетельствует о недостаточно компетентном методическом подходе к процессу объяснения. Радикальной мерой для устранения подобных ошибок на определенное правило может стать повторное обстоятельное объяснение правила, однако многообразие речевых ситуаций требует иллюстрации применения данного правила в разных конструкциях. Например, производя формирование у обучающихся навыка образования формы императива глагола, обычно преподаватель требует использования в речи следующих вариантов форм единственного и множественного числа, образованных от основ на согласную и на шипящую согласную: *несИ, несИ(ТЕ), бросЬ, бросЬ(ТЕ), не плачь, не плачь(ТЕ)*. Формы иных наклонений глагола, используемые в речи в значении повелительного наклонения, при объяснении темы также демонстрируются: *Молчать!* (адресовано одному или нескольким лицам); *Все замолчали!* (мн. ч.); *Пусть замолчат!* (мн. ч.); *Хочу, чтобы они замолчали!* (мн. ч.). Однако недостаток аудиторного времени обуславливает сосредоточенность на простейших вариантах, тогда как встречающиеся в речи нетипичные формы вызывают у обучаемых большие затруднения не только в их выявлении, классифицировании, но и в правильном производстве и уместном употреблении. В данных случаях неизбежно очередное вмешательство преподавателя в речь студента, возвращение к теории, демонстрация нормированного использования форм.

Ошибка как следствие использования неизученных конструкций – наиболее провокационный для преподавателя случай, могущий увести в сторону от запланированного хода операций. Сблудившись в объяснение правила,

предусмотренного программой в более поздние сроки, не должен овладеть преподавателем. Единственный путь исправления – предложение использовать синонимичные знакомые конструкции или лексемы. Например, желание обучающегося использовать в речи деепричастия иногда приводит к образованию студентом несуществующей формы: *Ни о чем не зная, она приехала в город; Он пошел на занятия не евши; Полюбя науки, этот человек вскоре превратился в большого ученого; Заперши дверь, мы сели смотреть телевизор*. Из опыта известно, что обращение к теме «Деепричастие» требует достаточно долгой тренировки в правильном образовании соответствующих глагольных форм. Различные программы предусматривают также расхолаживание особенностей образования форм с суффиксами *-вши, -ши, -в, -а, -я* и в частых случаях невозможность замены их друг другом. Уяснение, освоение данных положений – длительный и трудоемкий процесс. Именно поэтому преждевременное самостоятельное обращение инофона к данному пласту в большинстве случаев чревато ошибкой. Преподавателю нет смысла при сопроводительной коррекции речи вдаваться в объяснение тонкостей темы. Достаточно предложить вариант сложного предложения: *Ни о чем не зная, она приехала в город – Она ничего не знала и приехала в город*. Таким образом, исправление ошибки необходимо, но подобная ситуация представляет собой исключительный случай отсутствия ее доказательств при использовании перифраза.

В письменной речи вычленяются грамматические, смысловые, лексические ошибки. Проверка преподавателем работы сопровождается общепринятыми пометами в любом случае, однако грамматические ошибки требуют особого подхода. Если преподаватель может при проверке только указать подчеркиванием место ошибки, то у обучающихся следует формировать навыки правильного обозначения всех составляющих грамматического правила, которые они должны использовать при работе над ошибками. Так, в конструкции *Я потерял свой ручка* при исправлении студент обязан не только правильно указать окончания имени существительного и местоимения, но и сделать следующие обозначения: *Я потерял свою* (мест., ж. р., ед. ч., В. п.) *ручку* (сущ., ж. р., ед. ч., В. п.). Использование рамки для обозначения окончания еще более уточняет работу; указание крестиком главного слова в словосочетаниях *потерял ручку* и *свою ручку*, применение стрелок со смысловыми вопросами иллюстрируют весь ход рассуждений инофона. Указанные пометы являются доказательствами того, что выбор данных окончаний совершен верно. Графическая оформленность этих доказательств свидетельствует о достаточно прочной сформированности соответствующего умения в сознании инофона. Неспособность обучающегося произвести обозначения говорит о несоответствии умозрительных представлений учащегося о норме и практических навыков ее воплощения. Кроме того, необходимо культивировать способность иностранного студента проговорить правило, проиллюстрировать каждый его сегмент соответствующими обозначениями.

Одно из главных требований корректировочной работы – систематичность исправлений, систематичность применения обозначений. Обозначения должны иметь место не только при исправлении письменных текстов, но и при разъяснении случаев в устной речи. Если комментарий преподавателя или инофона сопровождается записями, схемами на доске, они должны в большинстве случаев фиксироваться слушающими в рабочих тетрадях. Исключения составляют указанные выше ошибки на еще не изученные правила.

Как уже отмечалось, при чтении должны исправляться все допущенные ошибки. Перенос ударения, перестановка букв, опущение букв, замена одного слова другим, перестановка слов, опущение слов, добавление слов, грамматические искажения, например, несогласование в роде, числе, падеже. Н. А. Давиденко подразделяет эти ошибки на шесть видов: 1) ошибки замены наличного речевого сигнала; 2) ошибки перестановки речевого сигнала; 3) ошибки добавления речевого сигнала; 4) ошибки опущения речевого сигнала; 5) ошибки искажения речевого сигнала; 6) ошибки повторения речевого сигнала [21]. Интонационный рисунок русского предложения в целом, а также интонация начала, середины и особенно конца предложения должны соблюдаться для сохранения смыслового наполнения.

Практика свидетельствует о необходимости незамедлительного исправления нарушения чтения с той целью, чтобы некорректный вариант не укоренялся в сознании как читающего, так и слушающих. На наш взгляд, способ отложенного исправления при чтении особенно вреден, т. к. восстановить прозвучавший вариант через некоторое время как самому читавшему, так и преподавателю бывает проблематично, а это мешает созданию контраста с верным вариантом для того, чтобы убедить обучающихся в необходимости поправки. Эталонный звуковой образ слова или конструкции должен быть в процессе исправления несколько раз повторен преподавателем, в редких случаях – хорошо успевающими студентами.

Именно этот аспект подтверждает правильность подготовительной работы, проводимой в аудитории перед тем, как некий текст будет задан инофонам для домашнего чтения. Максимально полный разбор трудных случаев, содержащихся в данном тексте, двух-трехразовое предварительное чтение всего текста в аудитории, применение различных приемов активизации речевой деятельности всех студентов учебной группы должны предшествовать самостоятельной работе студентов дома.

Одним из эффективных приемов предупреждения ошибок является способ одновременного чтения в аудитории всех членов группы (при отсутствии лингафонных возможностей) в течение 4–6 минут в режиме негромкого озвучивания, «вполголоса». Такое чтение осуществляется только после того, как вся возможная подготовительная и предупредительная работа была проведена. Следует отметить, что это не «хоровое» чтение, т. к. каждый инофон имеет собственную скорость, интонацию, возможность поправиться, вернуться к нужному фрагменту, перечитать какой-либо отрывок молча, попросить преподавателя помочь и т. п.

Функция преподавателя в этот период занятия – слушать выделяемую им речь, корректировать ошибки, помогать нуждающимся. Регулярное использование данного способа позволяет психологически раскрепостить отдельных студентов, добиться гарантированного участия всех членов группы в тренировке навыков чтения.

Особый разряд составляют ошибки, не влияющие на понимание смысла при говорении, письме и чтении. Современная методика упоминает в первую очередь именно эти ошибки при утверждении, что они могут быть пропущены, «прощены» преподавателем и даже не исправлены впоследствии. Приведем пример. Студент говорит: *Всем нам надо любить, беречь, [с]енить свою Родину, землю наших предков*. Вполне очевидно, что отсутствие в туркменском языке звука [ц] и соответствующее искажение звукового облика слова говорящим инофоном не мешают слушающим правильно воспринимать его смысл в контексте. Однако вне контекста, при использовании, например, этого же слова в упражнении для формирования грамматических компетенций обязательно возникнет семантический конфликт в ситуации, когда отвечающий у доски студент, прочитав его на раздаточной карточке, озвучит слово с этой же ошибкой. До того момента, как слово будет написано на доске, члены учебной группы будут воспринимать данный инфинитив как совершенно незнакомый, при попытке найти соответствующую словарную статью в толковом словаре не найдут таковой. Пример говорит о том, что разнообразие речевых ситуаций провоцирует неизбежные коммуникативные провалы в том случае, если инофоном допускаются ошибки. По нашему глубокому убеждению, снисходительное отношение к допускаемым инофоном ошибкам любой природы и в любом контексте чревато расшатыванием языковой системы в его сознании.

Как следует исправлять ошибки?

Соответствующие соображения частично были изложены выше, но требуется напомнить уже хорошо известный в лингводидактике перечень способов исправления и указания на ошибку:

- 1) непосредственное указание преподавателем на ошибку, объяснение ее сути, демонстрация верного варианта;
- 2) перифраз – замена неверного варианта речевой ситуации верным синонимичным высказыванием без привлечения доказательств;
- 3) эксплицитное указание на ошибку без ее повтора с просьбой к инофону сказать иначе то, что не понял преподаватель;
- 4) указание на ошибку без ее повтора, но с использованием терминологии (время, падеж, число и т. п.);
- 5) повторение фрагмента высказывания инофона до того места, где была допущена ошибка, с повышением тона на последнем, «предошибочном» слове;
- 6) повторение ошибочного высказывания инофона с акцентуацией на слове, содержащем ошибку.

Следует отметить, что последний прием, наиболее распространенный среди обучающихся в силу того, что именно

такая реакция преподавателя весьма непосредственна, эмоциональна, оперативна, является, на наш взгляд, методически спорным. Известно, что озвученное слово (тем более озвученное преподавателем) наиболее прочно усваивается инофоном. Учебная речевая ситуация, в которой слово или конструкция были озвучены преподавателем, через определенное время потеряет актуальность, сотрется из памяти обучаемого, но звуковой образ слова, произнесенного на особом эмоциональном фоне и с особой силой звука, неизбежно повлияет на речевой слух студента, превратится в нормативный образец. В итоге возникнет эффект, противоположный желаемому.

Кто должен исправлять ошибки?

Ориентация современной методики на максимальную активность обучающегося делает принцип интерактивности приоритетным, а следовательно, роль самого обучающегося во всех видах проверки первостепенной. Любое озвученное речепроизводство инофона (говорение) должно сопровождаться критическим вниманием слушающих студентов, непосредственно после этого принимающих активное участие в корректировании высказывания. Опыт показывает, что большая часть ошибок может быть выявлена и правильно исправлена слушающими студентами, и преподавателю требуется осуществлять контроль контроля, а также стимулировать сопровождение объяснений графическими обозначениями. При этом требуется представить первое слово речепроизводителю с целью произвести самоконтроль. Как правило, рассказывавший выявляет минимальную часть своих ошибок, что объясняется его возбужденным эмоциональным состоянием и сосредоточенностью на содержании высказывания. Однако отказываться от самоконтроля отвечающего нельзя, т. к. он повышает ответственность за выполнение задания, активизирует усилия говорящего не только в области передачи смысла, но и в области грамматики. Преподаватель также не может самоустраниться от корректировки прозвучавшего текста в случае, если обучаемые отметили и проанализировали не все случаи отклонения от нормы. Считаем, что его анализ всегда должен завершать процесс исправления.

Особую трудность представляет задача обучения слушающих делать оперативные заметки на память о допущенных говорящим ошибках. Совмещение слушания и записи ошибок весьма специфично. Однако привитие общей культуры анализа начинается именно с данного умения.

Проверка и исправление письменной речи традиционно производится преподавателем, однако привлечение обучающихся к данной процедуре не только уместно, но и весьма эффективно. В методике давно известны способы перекрестной проверки, первичной проверки хорошо успевающими студентами, самопроверки при параллельном озвучивании правильного варианта преподавателем. Понятно, что конечный результат получается только после участия преподавателя в любом из этих видов проверки, что повышает трудоемкость способа и несколько снижает его оптимальность, однако эффективность обучения

и привития общеучебных и языковых навыков студентам возрастает.

Особое внимание следует уделить, на наш взгляд, аспекту графического отражения преподавателем тех языковых и речевых явлений, которые подверглись искажению в речевой деятельности обучающегося. Доказывая необходимость исправления, преподаватель должен стремиться «изобразить» трудное место вне зависимости от того, фрагмент ли это текста для чтения, фразы для написания или фрагмент речи обучающегося. Понятно, что в процессе учебной деятельности на уроке невозможно предусмотреть все возможные ситуации затруднений и заготовить заблаговременно иллюстрационный материал с использованием медиасредств. Однако классический способ с привлечением доски и мела может в случае систематической реализации дать весомые результаты.

К примеру, в устном рассказе учащегося выявилась ошибка: *Русские писатели сделали большой вклад в мировую литературу*. Слово *писатели* туркменский студент произносит без звука *И* в первом слоге, т. к. фонетическая компрессия отмечается в речи туркмен, говорящих по-русски. Систематически это является одним из проявлений интерференции. Исправляя подобную ошибку, преподаватель должен не только правильно произнести слово, но и написать его на доске, каким-либо образом выделив букву: подчеркнуть ее, или сделать фрагментарную транскрипцию, или взять в скобки, или написать ее мелом другого цвета, шрифтом большего размера, или закрепить на доске на ее месте карточку с изображением данной буквы, или написать слово с отделением первого слога дефисом и пр. Помимо звучащих объяснений того, почему соответствующий звук в данном слове должен звучать отчетливо, обучающийся будет иметь возможность видеть графическое отражение явления. Учитывая, что только 5 % обучающихся являются аудиалами, понимаем, что ограничиваться устными исправлениями ошибки нельзя. 35 % – это визуалы, которым не обойтись без зрительного представления прецедента. Еще 25 % обучающимся-дигиалам требуется проговорить слово, чтобы оно представилось, и его графическое отражение для правильного воспроизведения необходимо. У дигиалов доминирование логики, смысловых связей, закономерностей обуславливает построение внутреннего диалога, который не может обойтись без опоры на исходный правильный образ слова. 35 % обучающихся-кинестетов ощущают необходимость в тактильном освоении явления, чему должно помочь написание примера в рабочей тетради вслед за графической демонстрацией преподавателя на доске.

Ошибки в других видах речевой деятельности (чтении и письме) должны быть рассмотрены и графически оформлены таким же образом. Различные способы подчеркиваний, применение знаков, условных обозначений, цветовых выделений на фоне устного объяснения позволяют активизировать когнитивную деятельность обучающихся со всеми типами доминирующих каналов восприятия. Пусковая, ведущая система восприятия (слух, зрение, тактильные ощущения, работа речевого аппарата) опирается

на актуальные для себя форматы информации. Обязательным компонентом остается, по нашему мнению, формат графической презентации явления.

Заключение

Мы привели доказательства в пользу того, что активность лингводидактического принципа аппроксимации в практической деятельности должна стремиться к минимуму. С другой стороны, ни в одном из трех видов речевой деятельности, затронутых в рассуждениях, невозможно отказаться от него

полностью. Это позволяет говорить о дуализме принципа. Первый из пяти лингводидактических вопросов об исправлении ошибок имеет однозначный ответ: ошибки должны исправляться. Все выявленные ошибки требуют корректив. Любая возможность графического сопровождения исправляющих комментариев должна использоваться как преподавателем, так и обучающимся. Тенденция к передаче максимума инициативы обучающемуся при исправлении ошибок должна иметь место в учебном процессе, но при условии, что роль преподавателя остается контролирующей.

Литература

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. 333 с.
2. Богданова Т. Г. Роль исправления ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научный вестник Южного института менеджмента. 2014. № 4. С. 66–69.
3. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 10-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Курсы, 2018. 256 с.
4. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного / сост. Э. В. Аркадьева, Е. В. Вайцнорене. М.: Рус. яз. Курсы, 2005. 334 с.
5. Капитонова Т. И., Московкин А. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Курсы, 2018. 312 с.
6. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта; Наука, 2011. 474 с.
7. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. 2-е изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
8. Архарова М. Г. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика // Просвещение. Иностранные языки. 2014. Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/01/correction-mistakes/#more-14203> (дата обращения: 03.09.2020).
9. Бальхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
10. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 189 с.
11. Методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Рус. яз. Курсы, 2016. 320 с.
12. Мильруд Р. П., Кондакова Н. Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2005. Т. 1. № 7. С. 128–134.
13. Морозов В. Э. Методика урока русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. М.: Икар, 2017. 228 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 238 с.
15. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
16. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного: практический курс. СПб.: Златоуст, 2013. 190 с.
17. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. 452 с.
18. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Омега-Л, 2010. 480 с.
19. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. Астрахань: Астраханский ун-т, 2012. 90 с.
20. Меркулова С. Г. Современные подходы к исправлению ошибок в устной речи при изучении иностранного языка // Английский язык. 2002. № 45. Режим доступа: <http://eng.1sept.ru/article.php?ID=200204501> (дата обращения: 02.06.2020).
21. Давиденко Н. А. Классификация ошибок чтения при обучении иностранному языку // Современный научный вестник. 2008. № 12. Режим доступа: http://rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/31259.doc.htm (дата обращения: 02.06.2020).
22. Малинин А. Б., Нефедов О. В. Исправление ошибок студентов при изучении иностранных языков // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2015. № 7. Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/ispravlenie-oshibok-studentov-pri-izuchenii-inostrannykh-yazykov.html> (дата обращения: 02.06.2020).
23. Тишулин П. Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 132–137.

Dualism of Approximation Principle in Linguadidactics

Marina A. Golovaneva^{a, @}

^a Astrakhan State University, Russia, Astrakhan

@ yarrow@inbox.ru

Received 08.10.2020. Accepted 29.10.2020.

Abstract: Dualism is a specific quality of approximation principle. The present research featured the potential of approximation principle for linguadidactics, namely to what degree it can be used to teach Russian as a foreign language and perform correction work in class. The research objective was to assess the efficiency of this principle. The study was based on the method of observation. The article introduces analyses of scientific linguadidactic literature and some typical situations of educational process. The author separates correction work from speech activity, i.e. talking, writing, and reading. The author believes that speech mistakes must be corrected immediately, involving the student in the correction process. Graphic facilities should be used to illustrate the norm. Therefore, in practical linguadidactics, approximation principle should be minimal. Yet, approximation is impossible to avoid in the abovementioned types of speech activity, which hints at the dualism of this principle. Therefore, all errors must be corrected using graphic means, if possible, by both the teacher and the student. Students should be encouraged to participate in the correction process, while the teacher maintains supervisory control.

Keywords: Russian as a foreign language, error correction, graphic signs, student activity, conscious approach, language norm, interference

For citation: Golovaneva M. A. Dualism of Approximation Principle in Linguadidactics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2020, 4(4): 287–296. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-4-287-296>

References

1. Shchukin A. N. *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: Vyssh. shk., 2003, 333. (In Russ.)
2. Bogdanova T. G. The role of error correction in teaching foreign languages at business schools. *Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*, 2014, (4): 66–69. (In Russ.)
3. Akishina A. A., Kagan O. E. Learn to teach. *For a teacher of Russian as a foreign language*, 10th ed. Moscow: Rus. iaz. Kursy, 2018, 256. (In Russ.)
4. *Live methodology for a teacher of Russian as a foreign language*, comps. Arkadeva E. V., Vaishchnorene E. V. Moscow: Rus. iaz. Kursy, 2005, 334. (In Russ.)
5. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V., Shchukin A. N. *Methods and technologies of teaching Russian as a foreign language*, 4th ed. Moscow: Rus. iaz. Kursy, 2018, 312. (In Russ.)
6. Kriuchkova L. S., Moshchinskaja N. V. *Practical methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: Flinta; Nauka, 2011, 474. (In Russ.)
7. Chesnokova M. P. *Methods of teaching Russian as a foreign language*, 2nd ed. Moscow: MADI, 2015, 132. (In Russ.)
8. Arkharova M. G. Correction of mistakes in the process of teaching a foreign language: theory and practice. *Prosveshchenie. Inostrannye iazyki*, 2014. Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/01/correction-mistakes/#more-14203> (accessed 03.09.2020). (In Russ.)
9. Balykhina T. M. *Methods of teaching Russian as a non-native (new) language*. Moscow: Izd-vo RUDN, 2007, 185. (In Russ.)
10. Galskova N. D. *Modern methods of teaching foreign languages*. Moscow: ARKTI, 2003, 189. (In Russ.)
11. *Methods of teaching Russian as a foreign language*, ed. Lysakova I. P. Moscow: Rus. iaz. Kursy, 2016, 320. (In Russ.)
12. Millrood R. P., Kondakova N. N. Theories of mistakes in the methodics of foreign languages teaching. *Psikhologo-pedagogicheskij zhurnal "Gaudeamus"*, 2005, 1(7): 128–134. (In Russ.)
13. Morozov V. E. *Methodology of a lesson in Russian as a foreign language*, 2nd ed. Moscow: Ikar, 2017, 228. (In Russ.)
14. Solovova E. N. *Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures*. Moscow: Prosveshchenie, 2002, 238. (In Russ.)
15. *Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages in secondary school*, eds. Klimentenko A. D., Miroliubov A. A. Moscow: Pedagogika, 1981, 456. (In Russ.)
16. Fedotova N. L. *Methods of teaching Russian as a foreign language: a practical course*. St. Petersburg: Zlatoust, 2013, 190. (In Russ.)
17. Shchukin A. N. *Methods of teaching speech communication in a foreign language*. Moscow: Ikar, 2011, 452. (In Russ.)
18. Shchukin A. N. *Teaching foreign languages. Theory and practice*. Moscow: Omega-L, 2010, 480. (In Russ.)

19. Zolotykh L. G., Lapteva M. L., Kunusova M. S., Bardina T. K. *Methods of teaching Russian as a foreign language in the Chinese audience*. Astrakhan: Astrakhanskii un-t, 2012, 90. (In Russ.)
20. Merkulova S. G. Modern approaches to correcting errors in oral speech in the study of a foreign language. *Angliiskii iazyk*, 2002, (45). Available at: <http://eng.1sept.ru/article.php?ID=200204501> (accessed 02.06.2020). (In Russ.)
21. Davidenko N. A. Classification of reading errors in teaching a foreign language. *Sovremennyyi nauchnyi vestnik*, 2008, (12). Available at: http://rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/31259.doc.htm (accessed 02.06.2020). (In Russ.)
22. Malinin A. B., Nefyodov O. V. Correction of students' errors in foreign language teaching. *Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal*, 2015, (7). Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/ispravlenie-oshibok-studentov-pri-izuchenii-inostrannykh-yazykov.html> (accessed 02.06.2020). (In Russ.)
23. Tishulin P. B. Types of language errors and the possibility of their correction when teaching a foreign language. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*, 2012, (1): 132–137. (In Russ.)