

Христолюбова Татьяна Анатольевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ ДЕТЕЙ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/64.html](http://www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/64.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. II. С. 174-176. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

УДК 372.881.161.1

Татьяна Анатольевна Христолюбова

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ ДЕТЕЙ<sup>©</sup>

Для того чтобы предупредить ошибки в речи детей, нужно знать не только их виды, но и причины возникновения. Н. И. Жинкин, рассуждая о факторах, влияющих на развитие письменной речи учащихся, указывает следующие причины: «рост общего развития учащихся, их индивидуальные особенности и весьма различная в каждом классе специальная работа по составлению сочинений» [4, с. 247]. Таким образом, недостаточное развитие письменной речи учащихся, по мнению ученого, во многом обусловлено педагогическими причинами, в частности, отсутствием систематической работы в школе, связанной с формированием навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников.

На основе изучения психолого-педагогической литературы к **педагогическим** причинам можно отнести следующие:

1. *Нарушение принципа взаимосвязи «теории и практики, знаний и навыков в педагогической работе учителя»*, провозглашенного К. Д. Ушинским. О значении грамматической теории для целей развития речи учащихся говорил еще Ф. И. Буслаев. В своем труде «О преподавании отечественного языка» он пишет: «На первой, низшей ступени отечественной грамматики, в связи с практическими упражнениями, предполагает две цели: образование и развитие детских способностей (общая грамматика) и безошибочное употребление русского языка словесно и письменно (частная грамматика)» [3, с. 79]. Таким образом, Ф. И. Буслаев считает важным научить детей применять грамматические знания на практике.

2. *Недостаточно глубокие знания учителей-словесников в области лингвистики и методики преподавания русского языка.*

3. *Отсутствие преемственности в обучении грамматике русского языка между начальными и средними классами.*

4. *Несоблюдение учителями разных предметов школьного обучения единого орфографического и речевого режима.*

К причинам **индивидуального** характера можно отнести:

1. *Недостаточное знание школьниками грамматического строя* русского литературного языка. На это указывают многие исследователи, например, А. И. Арбузова, С. Г. Бережков, Н. А. Жданов, М. С. Соловейчик и др. Так, А. И. Арбузова указывает, что ошибки в употреблении форм вида и времени глагола возникают вследствие недостаточного понимания учащимися значения форм совершенного и несовершенного вида, а также времени глаголов. Именно это, как считает исследователь, приводит к неосознанному использованию их в речи [1, с. 28].

2. *Малый словарный запас детей* (С. Г. Бережков, Л. П. Комиссарова, В. И. Собинникова и др.). Например, ошибки в управлении «могут быть связаны с неумением учащихся поставить нужный вопрос, с воздействием одной конструкции на другую, объясняемым недостаточным знанием значения того или другого слова» [6, с. 13]. Избегать подобных грамматических ошибок в речи школьников поможет развернутая работа по лексике и семантике, обращение к словарям, вдумчивое отношение к лексическому значению слов.

3. *Индивидуальные особенности учащихся*. Как отмечает И. В. Карпов, «индивидуальные психологические особенности учащихся накладывают свой отпечаток и на их речь. Так, речь детей с развитой волей легко отличить от речи слабовольных; речь детей, умеющих чувствовать тонко и глубоко, заметно отличается от речи мало эмоциональных детей. Столь же характерной является речь учащихся, умеющих думать глубоко, содержательно и последовательно» [5, с. 25].

4. *Отсутствие интереса к учебному предмету* тоже может быть причиной появления грамматических ошибок. И. В. Карпов указал в своей статье: «Успех в развитии у учащихся правильной речи во многом зависит от них самих - от их интересов и способностей, от их воли и желания достичь высокого мастерства в умении говорить и писать, от их готовности не жалеть ни времени, ни сил для достижения этой цели» [Там же].

Среди причин **методического** характера можно назвать:

1. *Большой объем грамматического материала*, который в школьном курсе русского языка излагается иногда фрагментарно или дается в очень сложной форме.

2. *Отсутствие необходимых учащимся теоретических сведений в школьном курсе русского языка*. Так, Т. И. Чижова отмечает, что ошибки в нарушении порядка слов объясняются тем, что «в школьном курсе родного языка вопрос о размещении слов в предложении совершенно не затрагивался, результатом чего являлось весьма поверхностное представление детей об определенных правилах русского словорасположения» [8, с. 64].

3. *Недостаточная сформированность учебно-языковых умений и навыков.* Как считает Л. В. Требуховская, грамматические ошибки могут возникнуть в результате того, что учащиеся не владеют практическими навыками. Например, ошибки в согласовании причастий с определяемым словом появляются в речи учащихся вследствие неумения «вычленять в предложении словосочетания и находить в них главное и зависимое слово», «ставить вопрос к согласуемым формам», определять падежные формы имен, «не знают парадигмы окончаний причастий» [7, с. 66].

Среди причин методического характера, препятствующих плодотворной работе по предупреждению и преодолению грамматических ошибок в речи учащихся, можно назвать следующие:

1. *Неумение детей редактировать написанное* (М. Н. Морозова, Ф. П. Сергеев и др.).

2. *Неумение учителей проводить работу над ошибками*, допущенными детьми в сочинении или изложении. Учителя русского языка либо не проводят такую работу, либо проводят ее с нарушением методики. Некоторые учителя ограничиваются выставлением оценок за письменную работу в классный журнал, перечислением типичных ошибок и исправлением орфографических и пунктуационных ошибок. Все это, естественно, сказывается и на том, что у детей не формируются умения и навыки самостоятельно находить и исправлять допущенные ошибки. Не случайно Н. И. Жинкин указывает, что «применение критики текста сочинений с учетом уровня умения в данном классе является одним из главных педагогических средств развития письменной речи» [4, с. 249].

3. *Нетвердая систематизация занятий по русскому языку* (Ю. А. Ганшина и др.) - отсутствие системы в работе по предупреждению и преодолению грамматических ошибок.

4. *Непродуманные уроки повторения и обобщения того или иного учебного материала.* Так, С. Г. Бережков указывает, что «при изучении синтаксиса допускается такая методическая ошибка: пройденный материал на долгое время выпадает из работы, так как все внимание учащихся направляется на новые разделы программы» [2, с. 19].

5. *Отсутствие необходимых методических пособий, посвященных работе над конкретными видами грамматических ошибок в письменной речи учащихся, сборников упражнений*, направленных на предупреждение и преодоление грамматических ошибок. Кроме того, в действующих учебниках по русскому языку недостаточно упражнений на предупреждение грамматических ошибок. Например, в параграфах «Предложения с однородными членами» и «Знаки препинания в предложениях с однородными членами» учебника под ред. Н.М. Шанского отсутствуют упражнения, позволяющие предупредить синтаксическую ошибку, заключающуюся в соединении в одном предложении логически неоднородных слов.

6. *Отсутствие единой классификации грамматических ошибок, на которую опираются учителя в своей работе.*

7. *Невнимательная проверка учителями русского языка творческих работ учащихся.* Учителя, проверяя творческие работы учащихся, больше внимания уделяют выявлению орфографических и пунктуационных ошибок, меньше - речевых и грамматических. Как показывают данные исследователей (С. А. Арефьевой, Н. Н. Китаева, Н. А. Пленкина и др.), школьные учителя пропускают ошибки в работах учащихся, порой исправляют ошибки там, где их нет.

Причины *психологического* характера:

1. *Неравномерность формирования грамматического строя речи отдельных учащихся.* Это требует дополнительной индивидуальной работы с детьми, реализации дифференцированного подхода в обучении грамматике.

2. *Недостаточное общее и языковое развитие некоторых учащихся*, что не позволяет им овладеть грамматическими нормами.

3. *Несоответствие между внешней и внутренней речью* (Н. И. Жинкин, Г. И. Мишурова, Л. Д. Столяренко и др.).

4. *Ложные аналогии.*

5. *Психические возможности ребенка.* Их необходимо учитывать при отборе содержания обучения русскому языку детей определенного возраста.

6. *Невнимательность, торопливость и отсутствие самоконтроля учащихся* (Н. Н. Алгазина, С. Г. Бережков, М. Р. Львов, В. Е. Мамушин, М. Н. Морозова и др.).

7. *Неразвитое логическое мышление детей.* Так, С. Г. Бережков считает, что «ошибки в предложении с однородными членами возникают в результате нарушения логики» [Там же, с. 21].

Нарушение речи (афазия) и как следствие появление грамматических ошибок могут возникнуть в результате *физиологических* причин: *последствия перенесенного заболевания мозга, изменения в развитии мозга, дефектология.*

Другие причины: *влияние родного языка, диалекта, просторечия; влияние речи окружающих (сверстников, взрослых людей, средств массовой информации).*

Таким образом, причины, в результате которых возникают грамматические ошибки в речи учащихся, могут носить педагогический, психологический, физиологический, методический характер и т.д.

## Список литературы

1. **Арбузова А. И.** Предупреждение ошибок в употреблении форм вида и времени глагола в письменной речи учащихся VI-VIII классов // Русский язык в школе. 1971. № 5. С. 28-32.
2. **Бережков С. Г.** Важнейший радел практической стилистики // Русский язык в школе. 1937. № 4. С. 14-29.
3. **Буслаев Ф. И.** Преподавание отечественного языка. М., 1992. 512 с.
4. **Жинкин Н. И.** Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи: труды института психологии. М., 1956. Вып. 78. С. 141-250.
5. **Карпов И. В.** Психологические основы методики развития речи учащихся // Развитие речи в процессе обучения в средней школе / под ред. В. В. Голубкова и Э. И. Монозона. М., 1954. С. 7-86.
6. **Комисарова Л. П.** Типичные ошибки в сочинениях учащихся: в помощь поступающим в высшие учебные заведения / Л. П. Комисарова, В. И. Собинникова, Н. К. Соколова, К. М. Фетисова. Воронеж, 1960. 28 с.
7. **Требуховская Л. В.** О причинах речевых ошибок в согласовании причастий с определяемым словом // Вопросы изучения русского языка в школе: сб. трудов. М., 1976. С. 55-66.
8. **Чижова Т. И.** Грамматико-стилистические упражнения при изучении порядка слов в простом предложении // Преподавание грамматики в школе: сб. науч. раб. Л., 1974. С. 64-85.

УДК 81'37

*Елена Алексеевна Чагинская, Ангелина Васильевна Верещагина  
Московский государственный лингвистический университет*

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А. Ф. ЛОСЕВА  
И ВОЗМОЖНОСТЯХ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В СЕМАНТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ<sup>©</sup>

Академик Ю. С. Степанов о лингвофилософском трактате А. Ф. Лосева «Философия имени» пишет так: «Учение Алексея Федоровича Лосева (...) является семантическим учением об имени и охватывает все главные семантические назначения имени - от именованя вещи, через сигнификацию “эйдоса”, “идеи” и “логоса” (понятия), вплоть до слова как формы символа и мифа. В этом смысле у Лосева идет речь о слове вообще, но, конечно, имеется в виду прежде всего имя (“слово” и “имя” в основной части его концепции - синонимы)» [11, с. 57]. В этой - основной - части «Философии имени», среди шестидесяти семи значимых для анализа слова моментов, находит себе место рассмотрение такого элемента семантики слова как энергема. Для Лосева несомненно, что слово, которым пользуется живой человек как своим неотъемлемым правом и свойством, само исполнено жизни; так вот энергема, как представляется, и есть своего рода “ДНК смыслового содержания” слова, его информационная матрица. Энергема слова - это именно то, благодаря чему слово есть «... некоторый легкий и невидимый, воздушный организм, наделенный магической силой что-то особенное значить, в какие-то особые глубины проникать и невидимо творить великие события. Эти неведомые и невидимые для непосредственного ощущения организмы летают почти мгновенно; для них (с точки зрения непосредственного восприятия) как бы совсем не существует пространства. Они пробиваются в глубины нашего мозга, производят там небывалые реакции, и уже по одному этому есть что-то магическое в природе слова, даже если брать его со стороны только физической энергема» [5, с. 658-659].

Строго говоря, теоретическое рассмотрение данного фрагмента концепции Лосева должно быть двухчленно. Во-первых, само слово (имя) *есть* энергема вещи. «Имя предмета - арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого... *Тайна слова в том и заключается, что оно орудие общения с предметами и арена интимной и сознательной встречи с их внутренней жизнью*» [Там же, с. 642]. И лишь во вторую очередь - поскольку слово есть энергема вещи (то есть конкретная и исполненная жизни идеация конкретной вещи) - мы можем говорить о том, что в слове вычленима энергема: уже как компонент его семантики. «Сущность, - говорит А. Ф. Лосев, - явлена в имени как энергема имени, как смысловая изваянность выражения» [Там же, с. 654].

Не случайна в этом смысле морфологическая композиция термина, содержащая характерный для лингвистической терминологии формант: греческий суффикс существительных среднего рода “-μια” со значением ‘следствие, результат действия’. То есть, энергема, как компонент семантики слова, есть запечатлённый в слове акт действия энергии вещи. И слово, действительно, *действует*; мы все понимаем, что целительными или губительными, вдохновляющими или вызывающими отвращение бывают не столько слова, рассматриваемые как звуковые комплексы, пробуждающие некие ассоциации, сколько слова как форма, в которой свёрнуты и через которую действуют смысловые энергии сущности вещи; ср. [Там же, с. 740]. В этой связи трудно не вспомнить о древних вербальных табу: ведь мотивирующие их причины возникали в связи с теми или иными убеждениями относительно характера энергии, заключённой в самой вещи и, уже как следствие, в её имени.