ЛЕКСИЧЕСКАЯ СИСТЕМА, ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

Орлова Н.М.
Саратовский государственный
университет имени Н.Г.Чернышевского

Проблема типологии лексических ошибок занимает важное место в методике преподавания иностранных языков. Она сохранила актуальность в новой политической реальности, что отражено в ряде законодательных актов федерального уровня (ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 января 2015 года). В настоящее время российскими и зарубежными учеными предпринимаются совместные усилия по кросснациональной стандартизации оценки уровня владения языком и программ обучения, в частности, по созданию многоуровневых федеральных тестов по русскому языку для иностранцев [1]. Таким образом, выработка коммуникативно-речевой компетенции у студентов, изучающих русских язык в специальных целях, требует комплексного решения ряда лингвистических и методических задач, а также учета современной внеязыковой ситуации и собственно языковых процессов.

Усвоение иностранного языка идет по пути переноса, коррекции и интерференции; последняя рассматривается как взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык. Психолингвистическая концепция интерференции восходит к работам И.А.Бодуэна де Куртенэ и Л.В.Щербы [2], понимавшими интерференцию как взаимодействие двух типов языковой деятельности билингва; таким образом, интерференция является основной причиной ошибок, в том числе лексических.

Под ошибкой понимается отклонение от правильного употребления единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося. Несмотря на существование большого количества классификаций ошибок в русской речи лиц, для которых русский язык является родным [3], и инофонов [4], традиционные классификации ошибок по аспектам (уровням) языка и видам речевой деятельности остаются наиболее общепринятыми.

В любом языке имеется слой слов, заимствованных из других языков. Язык чаще всего принимает слова вместе с предметами и понятиями, обозначениями которых они служат, а источники заимствования определяются конкретными историческими условиями существования народа-носителя заимствующего языка. При заимствовании происходит освоение лексики, включение ее в новую систему, подчинение фонетическим, грамматическим и семантическим закономерностям заимствующего их языка [5]. Языковая интерференция определяется по ряду параметров, отличающих ее от заимствований.

Эти признаки существенны также для речевой интерференции в коммуникации лиц, изучающих русский язык, и «цитатных слов» («речевых заимствований»), вызывающих, наряду с интерференцией, определенное количество лексических ошибок (***интегральные*** *дети – разносторонние,* ***артефикальные*** *цветы – искусственные; мы были на* ***экспозиции*** *кошек; мои коллеги очень* ***сенситивные*** *люди*). Наиболее важными дифференциальными признаками интерференции являются следующие: для проявления интерференции необходимы длительные, непосредственные и активные контакты языков; при интерференции влияние и взаимовлияние языков направлено со стороны отношений в языковой системе, а не со стороны отельных её элементов, поэтому интерференция проявляется на наиболее строго организованных уровнях языка (в первую очередь, в грамматике). Лексика, будучи открытой системой, проявляет интерференцию на семантическом уровне, где системность выражена наиболее отчетливо. Кроме того, заимствования не вносят изменений в структуру языка, а языковая интерференция может повлечь весьма существенные изменения, вплоть до перестройки системы. Лексические ошибки, вызванные «речевыми заимствованиями», встречаются редко, их можно считать негрубыми, они легко поддаются коррекции: достаточно заменить слово родного языка русским и указать сочетаемость последнего. В этом отношении работа над лексическими ошибками подобна той, которую проводят при изучении родного (русского) языка, когда наблюдается действие так называемой внутриязыковой интерференции.

При изучении русского языка иностранцами уже на начальном этапе идет процесс параллельного усвоения бытовой лексики и лексики научного стиля; контакты родного и русского языков носят непосредственный и длительный характер, поэтому появляются многочисленные ошибки системного характера, в первую очередь, при изучении разговорных тем.

Прежде всего, эти ошибки связаны с количественным и качественным несовпадением значений в родном и изучаемом языках. Подобные ошибки наблюдаются в тех случаях, когда слово имеет одно или несколько совпадающих значений, однако остальные значения не совпадают, и в этих значениях лексемы родного и русского языка являются компонентами разных синонимических рядом; ошибочным является предположение о полном совпадении семантической структуры русского я иноязычного слова. Так, в связи со слабой дифференциацией значений, передаваемых в русском языке глаголами *знать* и *уметь* (исп. *saber*), интерферирующее влияние родного языка регулярно проявляется в употреблении *знать* вместо *уметь*:

Мы *не знаем* читать стихи (*no saber* leer versos).

Мария *знает* играть на пианино (ella *sabe* tocar piano).

Ср.: Она хорошо *знает* русский язык (ella *sabe* idioma ruso muy bien).

Обратная замена (*уметь* вместо *знать*) не отмечается при специализированном и неспециализированном опросе, что связано с высокой употребительностью и активностью глагола «знать» в речи учащихся.

Значения существительных каникулы и отпуск разграничены как в русском, так и в испанском языке; при этом в русском их взаимозамена в пределах одного высказывания невозможна, а в испанском она может иметь место, поскольку семантика слова *vacaciones* включает оттенки «школьные, студенческие каникулы» и «отпуск, отдых». Поэтому в речи студентов может наблюдаться экспансия лексемы «каникулы», несмотря на существование более точного перевода слова «отпуск» (permiso), содержащего сему «разрешение», близкую к соответствующему компоненту значения, который лежит в основе семантики русского «отпуск» (этимологически связано с глаголом «отпускать»): *У мамы каникулы в августе*. *Будущая мать за два месяца до рождения ребенка получает каникулы.*

Аналогичные ошибки прогнозируются и отмечаются при интерферирующем влиянии испанских слов pequeño («маленький, мелкий»: *У меня маленький почерк*); casarse («жениться, выходить замуж, пожениться»: *Омар уже поженился*); entrada («вход; билет»: *Купить входы в театр*); hombre («человек; мужчина»: *В комнату вошли человек и женщина*); noche (вечером; ночью»: *Мы ужинаем ночью, в семь часов*) и др.

Таким образом, наиболее трудными для учащихся являются те случаи, когда значение родного слова шире, чем известное им на определенном этапе обучения значение русского слова; это составляет основную трудность на начальном этапе владения языком. Так, общеизвестны сложности при изучении русской ЛСГ глаголов движения – не только в грамматическом отношении, но и с точки зрения семантики. В европейских языках глаголы, соответствующие русскому «идти» (исп. ir, англ. to go), для обозначения физического перемещения в пространстве имеют в целом большую семантическую ёмкость и широкую сочетаемость. При экстраполяции первоначальных представлений о семантике на дальнейшую речевую деятельность отмечаются ошибки, связанные как с межъязыковой, так и с внутриязыковой интерференцией: *Я пришла в Россию из Америки; Мы ходили в магазин на автобусе*; ср.: Она *выехала из автобуса и перешла улицу*.

Аналогичные ошибки отмечаются при межъязыковой омонимии (паронимии), чаще всего в употреблении интернациональной лексики с несовпадающими системами значений (в том числе в прямом значении). Так, аудитория («помещение для чтения лекций») в испанском не передается сходным по звучанию интернационализмом; *auditorio*

семантически в большей степени соответствует русскому метонимическому «слушатели». Высокая частотность квазипонятной лексемы без четкого осознания ее значения приводит к тому, что студенты называют этим словом любую большую комнату, предназначенную для занятий: *В детском саду дети танцевали в большой аудитории. В школе мне понравилась аудитория, где учатся младшие школьники.*

Ср. также: стихи (в стилистически нейтральном употреблении – только множественное число) – стихотворение (стихотворения) – versos (также pluralia tantum) – poesia. Если интернационализм *poesia* употребляется вместо любого из русских существительных, ошибка приобретает лексико-грамматический характер (форма мн. числа у слова *поэзия*): *Он читал ученикам много поэзий Пушкина. Мы пришли в читальный зал, чтобы читать поэзии.*

Лексические ошибки при употреблении интернационализмов могут иметь как прямую (*госпиталь* вм. *больница*), так и опосредованную связь с интерференцией. Такова тенденция к употреблению интернационализма ситуация в контекстах, требующих слова положение (в разных значениях): *Рассказ о географической ситуации Санкт-Петербурга. Ситуация народа во время войны была очень тяжелой.*

Таким образом, родной язык стихийно используется как основа для продуцирования русской речи, и учащиеся допускают ошибки, связанные с опорой на произвольно выбранные и изолированные значения, что проявляется в нарушении лексической сочетаемости, неточном представлении о синонимических рядах слов, смешении паронимов и т.д. Лингвистическим основанием устранения подобных ошибок должно быть системное осмысление учебного материала, его парадигматики (построение системы значений полисемантичного слова, наложение систем значений синонимов, выявление доминанты синонимического ряда, учет полисемии при выборе антонимов) и синтагматики (лексической и грамматической сочетаемости). Так, трем основным значениям соответствуют эквиваленты *posición* (положение в пространстве), *situación* (обстоятельства, обстановка) и *estado* (состояние), при этом все русские слова различаются сочетаемостью.

В отдельных случаях представляется возможным контрастивное изучение лексических систем родного и русского языков, а в рамках контрастивного метода, по мнению ряда специалистов, продуктивна микролингвистическая методика, основывающаяся на компонентном анализе. Существует опыт комплексного анализа лексико-семантических групп иностранного языка в сопоставлении с родным и вторым изучаемым иностранным языком[6].

Системные связи слов учитываются также при отборе учебного материала и его семантизации (наглядность и перевод при введении конкретной лексики, описательный и перечислительный способы

толкования значений многозначных слов, работа по закреплению сочетаемости, подбор синонимов и антонимов, предупреждение смешения паронимов).

Для работы над лексикой важным является также решение ряда вопросов, связанных с лингвокультурным характером языковых единиц, кодификацией норм литературного языка, экологией речи [7] и другими аспектами современной психо- и социолингвистики.

С методической точки зрения основными путями устранения интерферирующего влияния родного языка следует признать отбор и систематизацию лексем, которые потенциально подвержены влиянию интерференции и наиболее употребительны в пределах лексического минимума, и составление речевых упражнений включающих операции выбора адекватного значения русского слова, а также заданий на сопоставление и противопоставление (при изучении синонимов). Учитывая принцип преемственности в обучении[8], наиболее продуктивным следует признать сравнительные характеристики лексических значении и сопоставительный анализ слов с культурным компонентом в разных лексических системах.

Примечания

[1] См., напр.: Буглакова Л.М. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному в системе европейского языкового образовательного стандарта: автореф. дис.…канд. пед. наук. М., 2011. 26 с.

[2] См. Бодуэн де Куртенэ И.А. О смешанном характере всех языков // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. 384 с.; Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л., 1958. 182 с.

[3] См.: Дмитриева О.И., Орлова Н.М., Романенко А.П., Хромова С.А. Речеведение. Учебное пособие. Под общ. ред. О.И. Дмитриевой. Саратов: Наука, 2009. С. 51.

[4] См.: Орлова Н.М., Рид Джойс. Типы лексических ошибок в речи иностранных студентов // Педагогические технологии в вузе и школе: Сб. научных трудов. Саратов: Изд-во СГУ, 2003. С.225-229.

[5] См.: Черепанов М.В., Орлова Н.М. Введение в языкознание. Изд. 2-е, испр. и доп. Саратов: ИЦ «Наука», 2011.С. 136-138.

[6] См., напр.: Носенко Е.А. Семантическое поле эмоционального отношения в испанском и русском языках: автореф. дис.…канд. филол. наук. М., 2005. 18 с.; Лукина Л.В. Опыт контрастивного описания лексики в русском и английском языках // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. № 2 (30). С. 86-98.

[7] См.: Орлова Н.М. Работа с «отрицательным» языковым материалом в аспекте экологии речи // Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2015. С. 62-65.

[8] См.: Орлова Н.М. Преемственность в преподавании общелингвистических дисциплин//Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: Сб. науч. трудов Двенадцатой Межд. заочн. научно-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Саратов, 2016. С.87-91