Халина Гранатовска

Коммуникативно-деятельностный подход и проблема лексических ошибок в иноязычной речи

Studia Rossica Posnaniensia 26, 227-238

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

STUDIA ROSSICA POSNANIENSIA, vol. XXVI: 1995, pp. 227-238. ISBN 83-232-0605-8. ISSN 0081-6884.
Adam Mickiewicz University Press, Poznań

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

COMMUNICATIVE APPROACH AND PROBLEM OF LEXICAL ERRORS IN FOREIGN SPEECH

ХАЛИНА ГРАНАТОВСКА

ABSTRACT. In the following article the author discusses lexical error in its glottodidactical aspect. As a starting point the author used Communicative Theory of Teaching Foreign Languages and contemporary knowledge on lapsology.

Halina Granatowska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, ul. Oleska 48, 45-052 Opole, Polska – Poland.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды.

***

Осмысленное слово есть микроскопом человеческого сознания.

(Л. С. Выготский)

Речевую ошибку, как явление, сопутствующее овладеванию иностранным языкам, можно считать неотъемлемым компонентом лингводидактического процесса. Однако меняется отношение к самому факту ее возникновения, интерпретации и способам преодоления в зависмости от актуального состояния языковедческой и психологической теории, а также от ведущей методической концепции.

Наблюдаются противоположные тенденции – от преувеличения роли речевых ошибок до чрезмерной и необоснованной толерантности[1]. Несомненно, подход к речевой ошибке как к естественному элементу процесса усвоения языка связан с появлением и распространением коммуникативной теории в лингводидактике. Следует, однако, подчеркнуть, что совершенно другой подход к ошибкам мы находим не только в методических концепциях 50-60-х годов (для В. Галэцкого, напр., речевая ошибка была отрицательным явлением, которое в правильно организованном учебном процессе

[1] L. Korycińska, *Zagadnienie błędów językowych w polskiej metodyce rusycystycznej*, „Przegląd Rusycystyczny" 1984, z. 1-1, c. 133.

не должно появляться)[2], но и в более поздних существующих по сей день, напр., в появившемся в Польше в начале 70-х годов репродуктивно-креативном методе, где подчеркивается безошибочность высказывания на иностранном языке. Согласно этому методу, речевая ошибка – это явление отрицательное, которое вовсе не должно появляться в учебном процессе, потому что учащийся, заметив ошибку, чувствует себя беспомощным и не может ее устранить[3].

Подобное мнение высказывает Львов в *Словаре по методике русского языка*: „Важнее всего ошибки предупреждать; самое ошибку рассматривать как явление ненормальное"[4].

Сторонники коммуникативного подхода, рассматривая проблему речевых ошибок, как фактор, тормозящий становление речевых умений, относят, напр., технику исправления ошибок, состоящую в сиюминутном „вторжении" преподавателя в высказывание ученика, который тогда перестает верить в успешное осуществление программы речевого поведения. Кроме того, поскольку грамматическая и фонетическая правильность речи считается показателем успешного выполнения задания, учащиеся замедляют темп речи для того, чтобы вспомнить соответствующее правило, избегают употребления структур, недостаточно закрепленных, в результате чего их речь становится обедненной[5].

Именно на это обстоятельство обратила внимание Х. Коморовска, подчеркивая, что тогда, когда грамматическая правильность речи ставится выше самого речевого общения, те ученики, которые не в состоянии избежать ошибок, скорее всего откажутся от речевых высказываний, нежели рискнут сделать ошибку[6].

На основании проведенного исследования Коморовска пришла к выводу, что в середине 70-х годов, когда коммуникативная компетенция явилась общепризнанной в лингводидактике, на практике она в большинстве случаев игнорировалась преподавателями иностранных языков. Есть основания думать, что и в настоящее время

---

[2] W. Gałecki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1968.

[3] J. Henzel, *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski" 1980, № 2.

[4] М. Р. Львов, *Словарь-справочник по методике русского языка*, Москва 1988, с. 165.

[5] М. Н. Вятютнев, *Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах*. В: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. III Конгресс МАПРЯЛ, Варшава 23-28 VIII 1976. – Доклады советской делегации, Москва 1976.

[6] H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978, c. 152.

многие преподаватели именно так же относятся к появлению ошибок в речи учеников, хотя ограничение свободы высказывания на иностранном языке, сокращение сообщений и принятие строгих мер в случае появления ошибки снижает интерес учащихся к речевому общению.

Поэтому вполне уместным является предложение многих методистов о том, чтобы глубже и основательнее учесть проблемы исправления ошибок в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков[7].

Как известно, появление речевой ошибки является сигналом неправильной реализации замысла и позволяет учителю определить действительный уровень речевых умений учеников, а также предложить им соответствующие упражнения, с помощью которых ученики достигнут высшего уровня правильности.

Кроме того, само исправление ошибок может быть использовано учителем как своеобразная форма работы по развитию речи учащихся. Однако большинство методистов и преподавателей считают обязательным предупреждение ошибок („важнее всего ошибки предупреждать"; если же ошибка все равно появится – надо немедленно ее исправить: „Преподаватель, который немедленно не исправлет всех ошибок, появляющихся у учеников, заслуживает критики")[8] и явно недооценивают работу над ошибками.

Такой подход к речевой ошибке можно объяснить как результат распространения аудиолингвальной теории, согласно которой любая ошибка ученика может оказать отрицательное влияние на становление речевого навыка (по мнению Риверс, речевые навыки формируются путем совершения только правильных речевых действий)[9].

Начиная с 70-х годов, в связи с возрастающей популярностью коммуникативной теории обучения иностранным языкам, появились другие мнения в этом отношении. Так, например, Э. Шубин предложил понятие уровня коммуникативной достаточности, при котором допускаются отклонения от языковой нормы (в небольшом ко-

---

[7] Е. И. Пассов и др., *Беседы об уроке иностранного языка*, Москва 1971; он же, *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва 1989; Б. Есаджанян, *Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки.* В: Доклады советской делегации на IV Конгресс МАПРЯЛ, с. 118; H. Komorowska, указ. соч., с. 154.

[8] М. Р. Львов, указ. соч., с. 165; B. A. Jankowski, *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa 1973.

[9] В. М. Риверс, *Психология и преподавание иностранных языков. Методика преподавания иностранных языков за рубежом*, Москва 1967.

личестве), не влияющие на степень понимания речевых сообщений носителями данного языка[10].

На такой же точке зрения стоит и В. Мартон, подчеркивающий, что некоторое количество ошибок может появляться в коммуникативных упражнениях, но ни в коем случае нельзя допускать ошибок во время тренировочных упражнений, когда отрабатываются отдельные языковые явления[11].

Обратимся еще к исследователю, чьи труды повлияли на становление лингводидактической теории, в частности на развитие ошибковедения, к проф. Груче, по мнению которого ошибки в речи учеников это явление нормальное, естественное, вытекающее из самой природы языка и сложного процесса его усвоения. Процесс этот совершается постепенно, в результате предпринимаемых учеником попыток использования языка в процессе общения, а это осуществляется методом проб и ошибок. Таким образом, преувеличение роли языковой ошибки является неоправданным, а тот, кто боится общаться на иностранном языке только из-за того, чтобы не сделать ошибки, тот никогда не овладеет языком[12].

Обратимся к самому понятию речевой ошибки и связанным с этим дидактическим последствиям. Оказывается, что данное понятие не получило до сих пор единого толкования, даже в работах, посвященных проблемам ошибковедения. Не удовлетворяют также словарные дефиниции[13], потому что речевая ошибка трактуется в них как абсолютная категория, в то время как речевая ошибка – явление относительное.

По словам Кордера, предложения, составленные учеником, могут быть неправильными, отклоненными от нормы или ошибочными только в том смысле, что они не поддаются описанию в категориях грамматики его родного и усваиваемого языков, однако, можно предложить, что они правильно построены с точки зрения переходного идиолекта, которым в данный момент располагает учащийся[14].

Согласно Кордеру, идентификация ошибки во многом зависит от правильной интерпретации речевой интенции говорящего. Грам-

---

[10] Э. П. Шубин, *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*, Москва 1972.

[11] W. Marton, *Optymalizacja nauczania języków obcych*, Warszawa 1979.

[12] F. Grucza, *Ogólne zagadnienia lapsologii*. W: Z problematyki błędów obcojęzycznych, Warszawa 1978, c. 53-54.

[13] См. напр.: A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, c. 34; *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej, Z. Łempickiej, Warszawa 1968, c. 49-50.

[14] S. P. Corder, *Analiza błędu językowego. Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, Warszawa 1983, c. 116-132.

матически и лексически правильные высказывания могут оказаться неуместными в данной ситуации.

На наш взгляд, внимания заслуживает также вычленение Кордером особого рода ошибок, которые обнаруживаются с трудом, а возникают они в результате применяемых в учебном процессе методов или материалов; эти ошибки вызваны обучением. Они свидетельствуют о неправильном протекании учебного процесса.

Понятие речевой ошибки тесно связано с понятием языковой нормы, поэтому проф. Груча определяет ошибку как высказывание, отличающееся от высказываний, построенных согласно языковой норме[15].

Несколько по-другому данное понятие определяется Ворониным, для которого ошибка в иностранном языке – это обычно результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли[16].

Очень интересными нам показались рассуждения Анны и Петра Вежбицких по поводу речевых ошибок[17]. По их мнению, творчество и ошибка в языке почти соприкасаются. Все мы занимаемся речетворчеством, нарушая неоднократно установленные правила, вводя новые, раньше не встречающиеся сочетания слов, придавая новые смыслы и смысловые оттенки „старым" словам. Ошибка в речи это то новое, которое ничему не служит, не имеет смысла. В качестве дидактического совета может рассматриваться мысль Вежбицких о том, что в любом виде человеческой деятельности борьба с ошибками является лишь побочным звеном основного действия, которое сводится к формированию положительных навыков.

В этой связи уместно сослаться на Л. Выготского, который писал: „То, что с точки зрения языка является ошибкой, может, если оно возникает из самобытной натуры, иметь художественную ценность. Пушкинское:

Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю

имеет более глубокое значение, чем обычно думают. Полное устранение несоответствий в пользу общего и, безусловно, правильного выражения достигается лишь по ту сторону языка и его навыков – в математике. Можно сказать только одно: наш обычный разговорный

---

[15] F. Grucza, указ. соч.

[16] Б. Воронин, *Психолингвистическая модель механизма порождения грамматических ошибок в устной речи на иностранном языке*. В: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку, Москва 1970.

[17] A. i P. Wierzbiccy, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968, c. 33-35.

язык из-за присущих ему колебаний и несоответствий грамматического и психологического находится в состоянии подвижного равновесия между идеалами математической и фантастической гармонии и в непрестанном движении, которое мы называем эволюцией"[18].

Подходя вплотную к проблеме лексических ошибок, приведем слова Шмелева: „Именно в лексике возникают окказиональные („к случаю") образования, являющиеся продуктом индивидуального творчества отдельных носителей языка"[19].

Очевидно, еще сложнее обстоит дело, когда человек пользуется иностранным языком. По мнению Тэр-Минасовой, „выучив иноязычное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, не известной ему до конца картины и пытается совместить его с картиной мира, заданной ему родным языком. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает и чужой, новый мир. С новым иноязычным словом учащийся как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другого мира"[20].

Таким образом, изучение иностранного языка приводит к своеобразному „раздвоению личности", к перестройке мышления. Такое „перекраивание" собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу и представляет одну из главных трудностей овладения иностранным языком, причем трудность не явную, не лежащую на поверхности, часто вообще не осознанную учащимся (а иногда и учителем) – подчеркивает Тэр-Минасова.

Трудности усвоения иноязычной лексики обусловлены природой словарной системы языка: „Среди языковых уровней, подлежащих методически ориентированной интерпретации, наиболее сложным является лексический – т.е. уровень слов, связанных между собой парадигматическими и синтагматическими отношениями, а также отношениями внутрисловной (семантической) и межсловной деривации" – утверждает Морковкин[21].

При этом, согласно Выготскому, „слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем заключено в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше, потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполнен-

---

[18] Л. С. Выготский, *Мышление и речь. Собрание сочинений*, т. II, Москва 1982, с. 309 и сл.

[19] Д. Шмелев, *Современный русский язык. Лексика*, Москва 1977, с. 29.

[20] С. Г. Тэр-Минасова, *Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков*, Москва 1986, с. 107.

[21] В. В. Морковкин, *Предисловие к книге: Сочетаемость русских слов как лингвистическая и методическая проблема*, Москва 1983.

ных новым содержанием; меньше – потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что означает данное слово только в этом контексте"[22].

Но в то же время, обучение лексике является наиболее результативным средством повышения коммуникативной компетенции учеников в условиях школьного обучения. Богатый словарный запас значительно повышает качество передаваемой в речевом общении информации.

Те и другие выводы являются результатом исследований, проведенных А. Нижегородцев, которая убедительно подчеркивает, что, расширяя обучение иноязычной лексике на уроке в фазе введения языкового материала, а потом общаясь с учениками (фаза речевой практики), преподаватель снабжает учеников языковым знанием – лексикой, которое потом послужит основой для дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции в процессе речевого взаимодействия[23].

Лексика приобретает особую важность именно тогда, когда обучение иностранному языку основывается на коммуникативном принципе. Выдвинутая в качестве основной цели коммуникативная компетенция приобретается учениками в результате их речевой деятельности, напр., говорения, когда в результате воздействия говорящего на партнера общения как следствие происходит изменение в его информационном поле[24].

Недостаточное овладение лексикой может привести к появлению лексических ошибок, которые нарушают процесс общения.

По мнению Коморовской, недостатки в области лексики гораздо сильнее влияют на процесс общения по сравнению с грамматическими ошибками; последние хотя и осложняют общение, но редко его блокируют. Однако в методической литературе и преподавательской практике гораздо больше внимания уделяется синтаксическим структурам, нежели их лексическому наполнению, без которого немыслима успешная реализация коммуникативных задач[25].

Говоря о лексической правильности речи и типологии лексических ошибок, обратимся к двум существенным, на наш взгляд, положениям. Первое – связано с именем С. Крэшена, предложившего психолингвистическую модель процесса усвоения иностранно-

---

[22] Л. С. Выготский, указ. соч., с. 347.

[23] A. Niżegorodcew, *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, (rozprawy habil. nr 225), Kraków 1991.

[24] И. А. Зимняя, *Психология обучения неродному языку*, Москва 1989.

[25] H. Komorowska, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne. Leksyka. Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

го языка, в которой различаются два процесса: 1) приобретение (*acquisition*) и 2) изучение (*learning*). Для приобретения характерен естественный период „неграмматичности" речи (надо полагать, что имеется в виду также и лексическая неправильность, трудно себе представить речь без словесного наполнения). „Изучение" предполагает целенаправленное и сознательное овладение языковыми структурами в условиях обучения; оно всегда направлено на выработку безошибочного употребления[26].

Второе положение мы соотносим с понятием лингводидактической нормы как критерия оценки успеваемости учащихся в типологии речевых ошибок[27]. Согласно предложенной концепции, ошибкой считается только такое речевое поведение ученика, количественные и качественные характеристики которого находятся ниже лингводидактической нормы, предвиденной для данного этапа обучения. Такое несоответствие лингводидактической норме определяется как лингводидактическая ошибка.

Структура лингводидактической нормы, приведенная К. Хомич-Юнг, делает возможной разработку типологии ошибок, соответствующей предлагаемым в учебном процессе и усваиваемым учениками содержаниям. Вычлененные в результате оценки лингводидактические ошибки подразделяются на: 1) языковые, 2) метаязыковые, 3) исполнительские, 4) коммуникативные, 5) социолингвистические, 6) страноведческие.

Языковые ошибки относятся к одной или нескольким подсистемам языка, в том числе и лексической. Лексические ошибки возникают в результате нарушения лексической нормы. Знать лексическую норму значит: 1) знать точное значение данного слова, 2) знать условия проявления этого значения, т.е. все возможные варианты сочетаемости слова с другими словами, его обязательное словесное окружение[28]. Так, напр., неразличение наречий много и сильно привело к следующей ошибке:

Силезские и кашубские районы имеют свой диалект, который много отличается от польского языка,

а смешение слов, похожих на синонимы, но ими не являющихся, привело к такой ошибке:

В Москве широкие и *пространные* улицы.

---

[26] S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1978, 1981.

[27] Понятие лингводидактической нормы и ее структура дается в работе: K. Chomicz-Jung, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przegląd Glottodydaktyczny" 1990, t. 11.

[28] Определение лексической нормы и примеры ошибок мы нашли в работе И. К. Сазоновой, *Лексика и фразеология современного русского языка*, Москва 1963.

Лексическая пара: *пространный – просторный* – слова не могут быть заменены друг другом (приведенные примеры почерпнуты из работы Сазоновой – см. примечания).

Многие ошибки связаны с употреблением омонимов и паронимов в речи; незнание тонких смысловых оттенков ведет к смешению в речи учащихся таких слов, как

место – местность
припомнить – напоминать
оставить – отставить и т.п.

Исполнительские ошибки (ошибки в реализации) связаны с определением уровня речевых умений в области всех видов речевой деятельности на данном этапе и учитывают такие параметры, как степень автоматизации и уровень автоматизма.

Коммуникативные ошибки – это 1) помехи недопускаемые, приводящие к прекращению речевого общения и 2) допускаемые, т.е. такие, которые в незначительной степени влияют на его эффективность[29].

По мнению Киселевой, можно выделить два основных уровня обучения коммуникативной речевой деятельности: 1) информативный – исходный, базисный и 2) прагматический – дополнительный, высший, а на начальном этапе в известной мере и факультативный. Выделение этих уровней имеет значение для обоснования многомерной классификации ошибок и их квалификации как грубых и негрубых.

Относительно лексики, Киселева предлагает к информативному уровню причислить смешение паронимов (напр.: Он *отставил* свой портфель дома), а к прагматическому – нарушения в словоупотреблении, напр.: На войне очень *главный* труд металлургов (вместо *важен*), или: На заседании теперь *перемена*[30].

Последние две группы лингводидактических ошибок составляют социолингвистические и страноведческие ошибки. Они касаются, между прочим, речевого этикета, несоблюдения норм поведения в соответствии с определенной ролью, рутинного поведения, невербальной коммуникации и т.п. Эти ошибки представляют большой интерес с точки зрения коммуникативного подхода.

Приведенная нами типология ошибок, основанная на понятии лингводидактической нормы, убедительно показывает, что лексические ошибки не могут быть „прикреплены" к какой-нибудь одной

---

[29] K. Chomicz-Jung, указ. соч.

[30] Л. А. Киселева, *Некоторые проблемы методики обучения общению на русском языке как иностранном.* В: Обучение иностранцев общению на русском языке. Теория и методика, Ленинград 1983.

из названных групп, а следует их рассматривать в более широком плане, имея в виду дифференцированный подход к процессам приобретания и изучения.

Мы знаем, что даже самый блестящий анализ только языка не дает полного понимания сущности ошибки, ее обусловленности, механизма ее порождения. Проникновение в грамматическую структуру, в сферу отношений понятий может дать наиболее полное понимание причинности ошибок[31]. Понимание причины возникновения ошибок обусловливает их профилактику и терапию.

С этой точки зрения один из наиболее продуктивных подходов к проблеме речевых ошибок замечается у А. А. Леонтьева, для которого ошибка – это сигнал „шва", разошедшегося под влиянием тех или иных обстоятельств в речевом механизме[32].

Разработанная Леонтьевым типология речевых ошибок опирается на модель механизма речевых отклонений в рамках механизма речевого высказывания, а речевая ошибка – это ошибка в речевой деятельности, рассматриваемая как результат расхождения между планом и реализацией действия, когда образуется несовпадение между имеющимся эталоном и конечным продуктом данного процесса[33].

Механизм порождения речевого высказывания рассматривается Выготским как процесс, ведущий от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, а затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах[34].

На этом основании, вслед за Выготским, мы можем сказать, что „слово – есть конец, который венчает дело", и поэтому стоит уделять проблеме лексической правильности речи больше внимания.

Анализ механизма порождения речевого высказывания показывает, что в процессе языкового оформления говорящий осуществляет следующие операции:

1) выбор нужного значения слова,
2) выбор нужной формы слова,
3) комбинирование лексических единиц и синтаксических структур,
4) воспроизведение фразы во внешней речи.

Следовательно, правильно употреблять лексику – это значит уметь быстро выбирать из огромного запаса слов, хранящихся в долговременной памяти те значения и формы, которые лучше всего

---

[31] Ю. В. Красков, *Теория речевых ошибок*, Москва 1980, с. 22.
[32] А. А. Леонтьев, *Психолингвистика*, Москва 1976.
[33] Ю. В. Красиков, указ. соч., с. 97.
[34] Л. С. Выготский, указ. соч.

выразят намерение говорящего, а также уметь комбинировать слова и синтаксические структуры, соблюдая закономерности данного языка в процессе реализации речевого высказывания[35].

Чем чаще учащийся совершает самостоятельные действия поиска и комбинирования слов, тем совершеннее становятся механизмы порождения речевого высказывания. О том, что совершенствование механизмов речи можно обеспечить обильной речевой практикой, говорят многие исследователи: Ф. Груча, В. Возьневич, Х. Коморовска, Поль ван Бурен, Е. Пассов и многие другие[36].

Однако во время такой практики несомненно появятся лексические ошибки, которые, как было сказано раньше, могут осложнять процесс общения, а порой и полностью блокировать его.

Причинами появления ошибок являются: 1) недостаточное овладение лексикой в результате а) неправильной методики введения и закрепления лексики, б) небольших способностей учащегося, в) степени трудности данного лексического материала; 2) влияние интерференции; 3) сосредоточение внимания на содержании; формальная сторона реализуется частично подсознательно, тогда проявляются всякого рода недостатки в овладении лексическим аспектом речи; 4) стремление к тому, чтобы говорить в нормальном темпе, без перебоев, сказывается на правильности речи; 5) степень подготовленности речи: чем меньше подготовлена речь, тем больше в ней ошибок; 6) индивидуальные генетические особенности говорящего и его психофизическое состояние.

Приведем теперь примеры ошибок, замеченных нами в речи студентов-практикантов, учеников средней школы, а также преподавателей.

– На уроке в V классе мальчики и *девушки* хорошо отвечали.
– Наши *оговорки* вызывает художественное оформление учебника.
– Дежурный *переведет* гимнастику.
– У учеников *тесный* запас слов.
– Вам *угодно* сидеть?
– Попробуем *сделать сумму* нашего урока.
– Пиши *выразительно*!
– Другим словом *заступи* это.
– У нас сегодня гости. *Поздравьте* их, пожалуйста, как *обыкновенно*.

---

[35] Л. И. Шавернева, *Методика предупреждения ошибок в употреблении лексики в устной речи*. В: Психология и методика обучения иностранным языкам в вузе, ч. I, Москва 1976, с. 219 и сл.

[36] F. Grucza, указ. соч.; W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987; W. Marton, *Optymalizacja nauczania języków obcych*, Warszawa 1979; H. Komorowska, указ. соч.; P. van Buren, *Semantyka a nauczanie języka*. W: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, t. I, Warszawa 1983.

– Ученики *наследуют* своего учителя.
– *Укладывайте* слова из букв.

На наш взгляд, большинство приведенных ошибок в определенной степени нарушает общение или вообще блокирует его. Мы попытаемся в отдельной статье проанализировать весь собранный нами материал и выявить причины возникновения лексических ошибок.

В заключение приведем еще несколько примеров из описаний продукции, поступающей в Россию из Польши, это в самом деле „речетворчество", в котором словами пользуются, вовсе не задумываясь об их значении:

– одноступенчатая и двухступенчатая стирка
– дата производства втиснута на краю кулька
– сильно мягкая пена
– кашка пшеничная молниеносная
– 30 мешков по 50 граммов
– хранить далеко от продуктов чужого запаха
– густой отвар пшеницы
– пища для недоносков и грудных ребенков
– гуманизованное молоко и т.п.

И еще заглавие книги из „польских новых книг" № 1/1990 г.: *О смоловаре Марцинеке и жестком Мадее из-под Сыпнева.*

В настоящем докладе нам хотелось показать проблему лексических ошибок во всей ее сложности и многогранности, а также подчеркнуть, что для предупреждения лексических ошибок необходима такая методика обучения, которая обеспечила бы создание полной ориентировочной основы действия, а также достаточную тренировку в употреблении этих слов в речевом общении.

Мы уверены в том, что лексический аспект овладения должен находиться в центре внимания не только языковедов, но также методистов и преподавателей.