

Михал Рогаль

Языковой контакт : генетическая основа иноязычной ошибки в процессе обучения неродному (русскому) языку

Studia Rossica Posnaniensia 26, 247-253

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.

ЯЗЫКОВОЙ КОНТАКТ – ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ОШИБКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ (РУССКОМУ) ЯЗЫКУ

LANGUAGE CONTACT – GENETIC BASIS OF A FOREIGN LANGUAGE MIS-
TAKE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

МИХАЛ РОГАЛЬ

ABSTRACT. The author of the paper discusses problems of sources of language mistakes in foreign languages. According to him one of the serious sources of a foreign language mistake originates in language contact, which appears in the process of acquiring bilingual abilities by learning foreign languages at school. He gives theoretical reasons for this idea and illustrates it with some language material.

Michal Rohal, Vysoká škola pedagogická, Katedra ruského jazyka a literatury, ul. Hlinku 1, 949 01 Nitra, Slovensko.

Взаимодействие языков ярко проявляется в процессе приобретения билингвальных способностей в процессе, который на выходе – этапе достижения цели равен определенному уровню овладения иноязычной речевой деятельностью. Поэтому можно говорить о неотъемлемости взаимодействия языков и при усвоении неродного языка в школьных условиях. Этот процесс начинается обычно с нулевой ступени овладения неродным языком и проходит через постепенное нарастание иноязычных способностей, достигая, в соответствии с выдвинутой учебной целью, определенного уровня билингвизма.

Взаимодействие языков в процессе овладения неродным языком, в силу своего объективного существования, создает весьма сложный феномен языкового контакта, который по-разному функционирует на разных уровнях языка и речи. Причиной этого явления можно считать различия в возможностях выразить мысли средствами родного и неродного языка.

Поиски объективных причин, вызывающих языковые ошибки в процессе порождения иноязычного текста, представляют весьма актуальную, интересную, а в лингводидактическом аспекте очень скромно исследованную сферу. Особенно лингводидактический подход к исследованию данной проблематики является актуальным, поскольку такой подход и его результаты могут дать адекватный ответ

на ряд жгучих вопросов, волнующих современную теорию и практику иноязычного обучения.

О языковом контакте в лингвистической литературе принято говорить там, где речь идет о билингвизме как индивидуальном или массовом социальном явлении. Билингвизм, в узко лингвистическом понимании и толковании, характеризуется как финальное беглое владение другим языком „... одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения”¹. По отношению к языковому контакту можно согласиться с Б. Гавранком, определившим двуязычие как „особый случай языкового контакта”².

Открытым является, на наш взгляд, вопрос о том, можно ли отнести процесс усвоения иностранного языка в школьных условиях к проблемам двуязычия и языкового контакта, исходя из лингвистических критериев. В настоящее время существуют два основных толкования понятия билингвизма. С одной стороны, это узкое понимание финального совершенного владения другим языком, с другой стороны, наряду с таким пониманием и такой характеристикой билингвизма можно найти и более широкое толкование этого понятия в работах К. Г. Шонфельдера, Б. Гавранка, В. Ю. Розенцвейга, Е. М. Верещагина, Г. Пауля и др.

Более широкое толкование понятия билингвизма в работах приведенных авторов дает возможность использования теории языковых контактов для выявления некоторых основных положений процесса обучения неродному языку, в том числе и проблем, связанных с языковой ошибкой в процессе приобретения билингвальных способностей при иноязычном школьном обучении. Адекватное нашим исследованиям понимание билингвизма сформулировал В. Ю. Розенцвейг в книге *Языковые контакты*³, определив свою позицию следующими словами: „Двуязычие рассматривается нами как континуум, простирающийся от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им”. Такое понимание билингвизма дает возможность исследовать и определить процесс усвоения иностранного языка как явление, имеющее определенную протяженность, как процесс имеющий свое начало, нарастание и полное завершение. При таком толковании билингвизма внимание обращается не только на сугубо лингвистические вопросы, но предоставляется простор к аппликативным возможностям в

¹ О. С. Ахманова, *Словарь лингвистических терминов*, Москва 1966, с. 125.

² Б. Гавранек, *К проблематике смешения языков. Новое в лингвистике VI*, Москва 1972.

³ В. Ю. Розенцвейг, *Языковые контакты*, Ленинград 1972, с. 95.

аспекте психолингвистическом и лингводидактическом. Билингвизм на основании данного понимания можно считать не только тот финальный уровень коммуникативных иноязычных способностей, которые можно характеризовать определенным, релятивным совершенством в усвоении другого языка, а наоборот, можно говорить о билингвизме и при относительно невысоком уровне билингвальных способностей, приобретенных в процессе школьного усвоения. Отсюда вытекает, что и проблемы билингвального учебного процесса, т.е. проблемы лингводидактического характера, подлежат своеобразному двуязычному исследованию. В этом отношении можно говорить о лингводидактических иноязычных вопросах, связанных с теорией языкового контакта.

Более того, иноязычная языковая ошибка связывается с контактными проблемами, потому что круг идей, обсуждаемых в новейших работах по языковым контактам, относится, таким образом, к трем основным проблемам: двуязычие, интерференция, конвергенция языков в условиях контактов⁴. Нас, по всей вероятности, больше всего привлекают явления интерференции, потому что интерференция наличествует очень продуктивно и в процессе усвоения иностранного языка. Справедливо в этом отношении и утверждение о том, что проявление интерференции как продукта языкового контакта, в исследуемом нами лингводидактическом аспекте, носит несколько другой характер по сравнению с интерференцией в сугубо лингвистическом исследовании. Последнее представляет собой явления, возникающие в результате двуязычия на координативном уровне, при котором каждый из двух языков существует в двуязычном индивидуальном виде отдельно, и на уровне смешанного двуязычия, при котором происходит переключение с одного языка на другой. При таких финальных уровнях двуязычия языковой контакт способствует реализации иных интерференционных конструктов, нежели при обучении иностранному языку в процессе приобретения билингвальных способностей, т.е. в плане лингводидактическом.

Исследуя проблематику интерференции в аспекте лингвистическом, исходя из координативного и смешанного типа билингвизма, в основном приходится решать вопросы заимствования, конвергенции, смещения и т.п., чего при исследовании интерференции в процессе усвоения иностранного языка в школьных условиях не бывает. Интерференционные явления данного процесса значительно отличаются ввиду раздельных обстоятельств и целей исследования. В отличие от проявлений языкового контакта в сугубо лингвисти-

⁴ В. Ю. Розенцвейг, *Основные вопросы теории языковых контактов. Новое в лингвистике VI*, Москва 1972, с. 4.

ческом плане, языковой контакт в лингводидактическом плане является особым образом. Особенностью считается тот факт, что в процессе иноязычного обучения, когда весьма ярко проявляется разница между уровнем владения родным языком и уровнем усвоения неродного изучаемого языка, первенство родного языка, его доминирующая функция в процессе формирования мысли преобладает. Отсюда можно прийти к справедливому умозаключению, что языковой контакт действует первоначально в одном направлении, т.е. от родного к иностранному языку. Причиной такого явления следует считать низкий уровень билингвальных способностей индивида, в результате начального или продвинутого иноязычного уровня приобретенного в школьных условиях, который часто презентует невысокий тип билингвальных способностей. Интерференцию в лингводидактическом понимании можно характеризовать как явление в преобладающей степени одностороннее, имеющее двойную структуру. Конкретной формой проявления данного контактного продукта является перенос конструктов, формантов, структур родного в изучаемый неродной язык. Результаты переноса структурно определяются как явления, имеющие двойное функциональное предназначение. С одной стороны, перенос компонентов родного в изучаемый язык считается интерференцией в том случае, когда проникновение фонетических, грамматических или лексических элементов родного языка создает языковую ошибку⁵, с другой стороны, перенос компонентов может и не быть ошибкой (трансфер), что часто бывает в условиях языкового контакта близкородственных языков.

Наше внимание обращено, в первую очередь, на явления переноса, порождающего языковую ошибку, явления, которые тесно связаны с языковым контактом в искусственно созданных школьных условиях иноязычного обучения, в рамках чего реализуется процесс приобретения билингвальных способностей, завершающих определенным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции.

Кроме того, следует заметить, что лингводидактические исследования языковой ошибки отличаются в основном и разностью целей исследования. Главным считается в первую очередь объяснение порождения самой ошибки, причины ее возникновения, дальше – функциональная значимость ошибки как элемента, нарушающего коммуникативную ценность высказывания, поиски рациональных способов торможения данного процесса и нормы объективного педагогического подхода к оценке допущенной языковой ошибки. Такой перечень целей лингводидактического исследования языковой

⁵ К. Б а б о в, *Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе*, София 1974, с. 74.

ошибки демонстрирует весьма важный и сложный диапазон лингводидактических проблем, который представляет ряд очень серьезных для педагогической практики нерешенных вопросов.

Нам представляется возможным, в настоящем исследовании дать лишь краткую характеристику с некоторыми иллюстрациями того, как в процессе усвоения неродного (русского) языка в словацкой школе дает себя знать языковая ошибка, в результате каких контактных актов она возникает. Считая языковую ошибку продуктом языкового контакта в подобии интерференции, мы будем придерживаться лингводидактической характеристики этого явления, понимая ее как влияние одного языка на другой, как вторжение норм одной системы в пределы другой. Лингводидактическое понимание контакта всегда учитывает в большей мере одностороннее влияние родного языка на усваиваемый неродной.

Проявление контактного взаимодействия языков имеет свое постоянное место в актах речевой деятельности. Только в речи индивида может демонстрироваться нарушение нормы языка или влияние родного языка на продукцию иноязычного текста. Поэтому необходимо связывать продукцию текста с субъективными речевыми механизмами индивида. С этой точки зрения языковые ошибки могут возникать лишь в таком случае, когда умения и навыки родного и неродного языка разные по стабильности, что в лингводидактическом аспекте в процессе усвоения неродного языка явление весьма объективное. Навыки и умения новой кодифицирующейся иноязычной системы очень нестабильны, в результате чего возникает в рамках контакта сильное проникновение элементов более стабильной системы родного языка в иноязычную речевую продукцию. Чем ближе генетически родной и изучаемый языки, тем благоприятнее условия для проявления ошибок. Под влиянием многого тождества явлений обоих языков изучающий неродной язык должен обладать высшей степенью дифференциальных способностей, чтобы различать тонкости подобных межъязыковых элементов и явлений, кажущихся одинаковыми. Правдивы поэтому слова о том, что „недифференциация является главной причиной интерференции на всех уровнях языка и источником многочисленных ошибок в речи учащихся”⁶.

Языковая ошибка в таком понимании имеет свою генетическую основу с точки зрения лингвистики, в системных показателях релевантности/нерелевантности языкового явления в межъязыковом плане. Данный факт в таком случае предопределяет и метод исследования этих явлений. Самым пригодным из числа возможных счита-

⁶ К. Б а б о в, *Проблемы...*, указ. раб., с. 23.

ется контрастивный анализ, представляющий наиболее четко взаимоотношения приведенного лингвистического материала. Так, например, исследования в области основных лингводидактически релевантных характеристик наименований словацкого и русского языков в плане выражения показывают, что при большем единообразии этих единиц существуют и значительные различия между ними, свидетельствующие об идентичности обоих языков в данной сфере исследования. Подобное явление находит отражение в структурировании отдельных единиц и их множеств, составляющих парадигмы, ряды, пары и т.п. Деривационные возможности в словацком и русском языке представляют один из продуктивных способов словопроизводства и раскрывают довольно сложные отношения в системе наименований обоих языков. Асимметрия, проявляющаяся в плане выражения этих номинативных единиц, является ярким примером сложностей, возникающих на пути усвоения русского языка в словацкой аудитории⁷. Конкретно: деривационный ряд номинативных единиц словацкого языка (*chodit', chodievat', chodba, chodbový, chodbička, chodidlo, chodník, chodníkový, chodule, schodište, schodik, schodikovy, schodikovost'*) в русском языке при подобном, от адекватной единицы образованного деривационного ряда, появляется другая картина (*ходить, хаживать, коридор, коридорный, коридорчик, ступня, тротуар, тротуарный, ходули, лестница, лестничный, ступенька, ступенчатый, ступенчатость, пешеход*). В деривационном ряду русских наименований несколько раз прерывается континуум коренной морфемы ряда, прерывается его регулярность образованием соответствующих русских единиц от других корневых морфем. Релевантность данного явления в родном языке учащегося, проявляющаяся выдержанностью коренной морфемы на протяжении всего деривационного ряда, не является релевантной в системе русского языка. Несовпадение в релевантности данного явления создает благоприятные условия для языковых ошибок, которые на уровне порождения иноязычного (русского) текста словацким учащимся проявляются следующим образом: В здании нашей школы широкие [ходбы] (коридоры). Мы стояли на [ходнику] (тротуаре) и смотрели за [ходцами] (пешеходами). Туда надо подниматься по [сходишту] (лестнице) и т.п. Приведенный иллюстративный материал показывает, что русский язык располагает в области деривации более разветвленной шкалой словообразовательных средств с более дифференцированным собственно лексическим материалом. Для словацкого языка более характерны многочисленные дерива-

⁷ М. Рогаль, *Билингвальное описание лексического аспекта языков в учебных целях* (дис. докт. филолог. наук), Москва 1991, с. 114.

ционные ряды, у которых производящая основа – общий компонент того ряда – сигнализирует содержательную общность всех его составляющих, с другой стороны, русский язык чаще использует более широкую шкалу производящих основ в одном деривационном ряду. Оба языка используют, в основном, тождественные способы образования наименований (деривацию), при этом, однако, между ними нет эквивалентного структурного соотношения. Такое состояние ономастологических явлений выдвигает важные проблемы, связанные с включением аналогов родного в изучаемый язык.

Характеризуя языковые ошибки на уровне лексических единиц, следует указать и на то, что, кроме плана выражения, большую возможность допущения ошибок представляет и содержательная сторона лексических единиц. Асимметрия в семантике лексических единиц вырисовывается также очень выразительно, главным образом, в несовпадении функциональной значимости полисемантических единиц. Простор для возникновения ошибок создают различные по содержательному диапазону единицы родного или изучаемого иностранного языка. Так лексическая единица родного языка со значительно разветвленной многозначностью может покрывать семантическую разветвленность лексической единицы неродного языка. Отсюда возникают ошибки такого характера: пришел на поезде (приехал), пришел на самолете (прилетел), дай в стакан воды (налей), дай на руки перчатки (надень), дай на стол книгу (положи) и т.п. Семантику единиц: ехать, летать, плыть, подниматься можно в родном языке покрыть многозначностью слова *ist*. В процессе языкового контакта эта разница не ощущается индивидом, в результате чего возникает ошибка, проявляющаяся в неправильном использовании лексической единицы неродного языка.

Приведенные нами теоретические положения и практические иллюстрации дают весьма конкретный материал для подтверждения нашего мнения о том, что к числу основных предпосылок составляющих ряд причин для возникновения языковой ошибки, можно с уверенностью причислить и процесс языкового контакта, который является неизбежным спутником приобретения билингвальных способностей в условиях школьного усвоения неродного языка.