

УДК 811.111:378.147

ЛЕКСИЧЕСКИЙ СПИСОК: ПОМОЩЬ ИЛИ ПОМЕХА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА?

М.В. Сергеева

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

Статья посвящена анализу типичных ошибок, которые допускают студенты младших курсов языкового вуза при составлении лексических списков. Качество списка новых лексем позволяет увидеть причины многих ошибок, которые студенты впоследствии допускают в устной и письменной речи.

Ключевые слова: лексический список, ошибка, контекст, языковая интерференция, исходная форма, словарная помета.

Vocabulary List: a Friend or an Enemy in Language Learning?

Marina V. Sergeeva

Nizhny Novgorod State Linguistics University

The paper deals with the typical mistakes in vocabulary lists compiled by EFL students of the linguistic university. The quality of vocabulary lists is discussed as directly relevant to the level of the students' subsequent oral and written performance.

Key words: vocabulary list, mistake, context, language interference, basic form, dictionary label.

Вопрос о том, проверяет ли преподаватель лексические списки, составленные студентом при работе над текстом, вызывает недоумение у многих коллег. Действительно, преподаватель, как правило, проверяет домашние упражнения, работы контролирующего характера, творческие работы и т. п. Составление же собственно лексического списка, который является необходимым подготовительным этапом к работе над материалом текста, обычно признаётся элементарным, рутинным шагом, не подлежащим контролю со стороны обучающего: если студент и обязан предъявить такой список, обычно преподавателя интересует сам факт его наличия или объём списка, но не его качество.

Безусловно, регулярные проверки таких списков у каждого студента, помимо бесконечных проверок многочисленных письменных работ, превратят жизнь преподавателя младших курсов языкового вуза в кошмар. Но представляется, что иногда проанализировать такие списки всё же стоит, и чем раньше, тем лучше, т. к. подобный список является своеобразным «портретом» обучаемого и позволяет преподавателю увидеть *причины* многих грамматических, лексических, стилистических и прочих ошибок, которые студент впоследствии допускает как в устной, так и в письменной речи.

В настоящей статье представлен опыт анализа лексических списков, составленных студентами второго курса НГЛУ, изучающих английский язык как второй иностранный, за последние годы. Списки новых лексических единиц самостоятельно составлялись студентами в рамках работы над внеаудиторным чтением по материалу адаптированных художественных произведений [2; 3; 4; 5; 6; 7], соответствующих программным требованиям второго семестра обучения. Отметим, что в представленном анализе типичных ошибок намеренно не рассматривались работы студентов с низкой мотивацией.

Среди типичных ошибок в списках новых лексических единиц зафиксированы следующие:

1. Ошибки орфографического характера включают случаи невнимательного списывания слова (например, игнорирование отличия в орфографии глагола *practise* и существительного *practice*), а также случаи, когда студент не обращается к словарю, а полагается на свою «интуицию» при выписывании инфинитива правильного глагола, который в тексте встречается в форме прошедшего времени, что приводит к приписыванию избыточного конечного *-e* в конце слова (**to avoide* вместо *to avoid*, **to abandone* вместо *to abandon*). Впоследствии такие сбои при записи новых слов неоднократно приводили к запоминанию неверной орфографии и повторению той же ошибки в разнообразных письменных работах.

2. К огромному количеству произносительных ошибок в устном ответе приводит полное игнорирование фонетической информации о слове большинством студентов. При внесении в лексический список новой единицы многие студенты ограничиваются только значением слова, даже если слово читается не по правилу. В результате, в устном ответе по прочитанной книге часто допускаются произносительные ошибки, связанные как с постановкой ударения, так и с полным искажением фонетического облика слова («лидерами» в подобном списке ошибок по книге *“The Green Years”* [5] традиционно становятся *cease*, *draughts*, *sew*, *tuberculosis*, *diphtheria*, *pneumonia* и *wounded*).

3. Наиболее многочисленны и разнообразны ошибки, связанные с грамматической информацией о новой лексической единице. Причиной многих ошибок на употребление артикля зачастую становится игнорирование информации об исчисляемости / неисчисляемости существительных: многие студенты, несмотря на рекомендации преподавателей, вносят в список исчисляемые существительные без неопределённого артикля, а также не маркируют неисчисляемость новых лексем.

В целом налицо привычка игнорировать информацию о частеречной принадлежности слова. В частности, привычка выписывать инфинитив глагола без частицы *to* часто приводит к тому, что студент начального этапа обучения смешивает глагол и прилагательное, особенно под

влиянием интерференции родного языка (подробнее см., например: [1]): отсюда такие типичные для носителей русского языка построения типа **I am agree* (по модели «*Я согласен*») и **He afraided* («*Он боялся*»).

При работе с неправильными глаголами также распространены случаи, когда студенты либо ограничиваются выписыванием инфинитива, не фиксируя три формы, либо выписывают только контекст, где этот глагол встречается в форме прошедшего времени (*My heart sank*).

Наиболее распространённой особенностью проанализированных лексических списков является отсутствие информации о глагольном управлении. Например, выписав (и запомнив!) лишь инфинитивы глаголов *prevent*, *suggest* или *suspect*, многие обучающиеся не обращают внимания на особенности грамматической сочетаемости данных единиц и допускают разнообразные ошибки, связанные с употреблением инфинитива вместо герундия или с неверным предложным управлением. Интерферирующее воздействие родного языка впоследствии приводит к построениям типа **suspected him in it*, **stared on him*, **reached to the place*, **approached to him*, хотя таких ошибок можно было бы избежать, изначально выписав эти глаголы в виде инфинитивных словосочетаний *to suspect sb of sth*, *to stare at sb / sth*, *to reach sb / sth*, *to approach sb / sth* и т. п. В результате такого игнорирования грамматической информации о новых единицах студенты фактически осваивают только отдельные слова и оказываются совершенно беспомощны, пытаясь согласовать новое слово с контекстом.

В целом обращает на себя внимание неспособность многих обучающихся (или нежелание попытаться?) вычленить исходную форму из контекста. Часто студенты предпочитают выписать и заучить целое предложение, даже не пытаясь выделить из него то выражение, ради которого они и решили выписать соответствующий текстовый фрагмент. Например, вместо устойчивого выражения *to be a (great) blow to sb* студенты иногда выписывают целое предложение *It has been a great blow to him as well*; в результате, при пересказе фрагмента в прошедшем времени, студенты автоматически формулируют этот контекст, используя перфектную форму глагола. В других случаях, студенты пытаются вычленить из контекста исходную форму слова или выражения, но при этом допускают разнообразные ошибки. Так, контекст *I was not fit for the journey* в лексическом списке превращается в построение **to_fit for sth*, а коллокация *My eyes wandered round the room* в студенческих списках появляется в виде **to wander sb's eyes round*, либо инфинитивное сочетание *to wander round* сопровождается переводом *«*обвести глазами*». Одна из самых распространённых ошибок подобного рода – это принятие формы прошедшего времени глагола за его инфинитив (причём это касается не только неправильных глаголов – **to shook one's head*, **to lit a cigarette*, **to flung the door open*, **to bent* – но и правильных: **to hesitated*), а также выписывание формы прошедшего времени с соответствующим

переводом – тоже в прошедшем времени (*cleared his throat* – «прокашлялся» вместо *to clear one's throat*). Нередки также случаи, когда предложение, выписанное в форме прошедшего времени, или причастный оборот сопровождается переводом в форме инфинитива (*He bent down* – *«пригнуться», *bringing me forward* – *«подтолкнула меня вперёд»). Аналогичным образом, исчисляемые существительные часто выписываются в форме множественного числа, причём их перевод на родной язык может быть как во множественном числе, так и в единственном.

При вычленении исходной формы регулярно отмечается смешение форм местоимений *sb's* и *one's / your*, выявляемое через несоответствие переводов выражений на родной язык. Например, контекст *She combed her hair* в лексических списках вместо выражения *to comb one's hair* или *to comb your hair* часто приобретает форму **to comb sb's hair*, а предложение *He shook his head* превращается в **to shake sb's head* или даже в **to shook sb's head*. Ряд студентов в принципе игнорируют притяжательные местоимения в составе коллокаций (**to drag__feet*, **to lower__eyes* и пр.) или предпочитают выписывать подобные выражения, сохраняя местоимения из контекста книги (*my*, *his* и т. д.).

Особого внимания заслуживает проблема работы студентов с устойчивыми выражениями. Нередко отмечается сосредоточенность на отдельном слове, а не на коллокации, в состав которой оно входит. Так, фразеологическое сочетание *to drag one's feet* в студенческих лексических списках регулярно сводится к переводу глагола *to drag*, выражение *he was caught by her charm* периодически усекается до построения **caught by* с интригующим переводом *«пойман на», а переводом «компот» сопровождается только причастие *stewed*, отделённое от определяемого существительного. Напомним, что все приведённые ошибки носят характер повторяющихся из года в год и зафиксированы в лексических списках студентов со средней и высокой мотивацией обучения.

4. При работе со словарями студенты, за редкими исключениями, не обращают внимания на наличие помет о стилистической или региональной принадлежности описываемых единиц. Так, без каких-либо стилистических помет обычно выписывается слово *spectacles*, которое маркируется в современной лексикографии как *old-fashioned or formal* [8]; слово *sidewalk* не сопровождается пометой *AmE* и британским аналогом *pavement*; контекстуальный перевод слова *ambulance* (полевой госпиталь в контексте книги “*Gone with the Wind*” [6]) не сопровождается современным значением этого слова, и т. д.

5. Помимо разнообразных сбоев и неточностей при создании лексического списка, которые впоследствии ведут к разнообразным ошибкам в речи студентов, стоит также отметить проблему отбора лексики

и её группировки (точнее – отсутствия группировки новых лексических единиц).

Проблема отбора лексики при работе над книгой для внеаудиторного чтения проявляется в том, что студенты часто не дифференцируют высокочастотные лексические единицы и малоупотребительные. В итоге, при устной беседе по книге учащимся часто не хватает слов, чтобы адекватно выразить свою мысль, хотя нужное им для этого выражение неоднократно встречалось на страницах прочитанной книги, но в лексический список, с помощью которого, в частности, они и готовились к устному ответу, так и не попало. Зато в список часто включаются низкочастотная лексика, которая явно не понадобится для пересказа обсуждаемого произведения, или устаревшие выражения, как, например *She was two or three-and-twenty* из книги “*The Woman in White*” [2]. Обращает на себя внимание также стремление ряда студентов выписывать с переводами свободные сочетания (*to put sth on the tray*), в то время как идиоматика, напротив, часто игнорируется.

Проблема лексических группировок связана с тем, что встречающиеся в книге синонимы, антонимы, дериваты, конверсионные пары и слова, относящиеся к одной смысловой группе (*to despise – contempt, to betray – treacherous* и пр.), часто вносятся в лексический список не рядом, а на расстоянии друг от друга, и в результате воспринимаются не как связанные элементы, а как разрозненные, никак не связанные между собой единицы, что препятствует лёгкости их вспоминания во время устной речи, как подготовленной, так и неподготовленной.

Сопоставление студенческих ошибок, допущенных при устном ответе на зачёте по внеаудиторному чтению, с особенностями лексического списка, предъявленным тем же студентом, позволяют сделать вывод о том, что качество подобных списков непосредственно влияет на повышение или снижение качества подготовленной и неподготовленной устной речи обучаемого. Более того, для студентов-визуалов (*visual learners*) [9. P. 72], которые, по нашим наблюдениям, составляют большинство обучаемых, ошибки при составлении лексического списка, становятся одной из важных причин возникновения в речи так называемых *fossilised errors* – ошибок, которые наиболее трудно поддаются искоренению [9. P. 63].

Таким образом, представляется целесообразным уделить время и внимание обучению студентов начального этапа тому, как составлять качественный лексический список. В частности, в рамках самых первых уроков необходимо озвучить базовые правила оформления списка новой лексики (например, обязательное наличие неопределённого артикля перед исчисляемым существительным, трёх форм неправильного глагола и т. п.) и впоследствии регулярно проводить детальный анализ типичных ошибок

студентов конкретной группы. Только тогда подобные списки станут для студента реальной помощью при работе над лексической, фонетической и грамматической стороной речи, а не дополнительной помехой при говорении и письме.

Библиографический список

1. *Кузьмина С.Е.* Языковая интерференция: Учебное пособие. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2008. 69 с.
2. *Collins W.* The Woman in White. М.: Высшая школа, 1964. 171 с.
3. *Cronin A.* Shannon's Way. М.: Глосса, 1998. 184 с.
4. *Cronin A.* The Citadel. Level 5 / Series editors A. Hopkins, J. Potter. Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Penguin Readers, 2008. 129 p.
5. *Cronin A.* The Green Years. М.: Глосса, 1997. 192 с.
6. *Mitchell M.* Gone with the Wind. Part I. Level 4 / Series editors A. Hopkins, J. Potter. Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Penguin Readers, 2008. 60 p.
7. *Mitchell M.* Gone with the Wind. Part II. Level 4 / Series editors A. Hopkins, J. Potter. Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Penguin Readers, 2008. 58 p.
8. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* 9th edition. Oxford: Oxford University Press, 2015 // Электронный ресурс Интернет: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 26.03.2017).
9. *Spratt M., Pulverness A., Williams M.* The TKT Teaching Knowledge Test Course. Modules 1, 2 and 3. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 256 p.