

кие понятия. Переход от значения «сделать так, чтобы...» к значению «за-  
ставить» логически обоснован.

<sup>1</sup> См.: Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов.— М., 1960, с. 131.

<sup>2</sup> См.: Tammelin E. De participiis. Priscae latinitatis quaestiones syntacticae.—  
Helsingfors, 1889, s. 65.

<sup>3</sup> См.: Deecke. Facere und fieri in ihrer Komposition mit anderen Verben.— Stras-  
burg, 1873.

<sup>4</sup> См.: Kühner R. Ausführliche Grammatik der lateinische Sprache. Bd. 2, Syntaxis.—  
Hannover, 1879.

ХАННА ВАДАС-ВОЗЬНЫ

## К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

На основе исследований явления так называемого трансфера<sup>1</sup> в психологии был сделан вывод о том, что человеку присуща способность переносить знания, умения, навыки, приобретенные в одной области, на сходные или аналогичные в другой области. Такой же феномен мы наблюдаем в процессе освоения иностранного языка. Учащиеся проявляют тяготение к переносу ранее усвоенных правил строения фонологических, грамматических, семантических структур на новый, впервые изучаемый языковой материал. Если новый языковой материал тождествен старому, изученному, то можно говорить о положительном трансфере. Если же старый и новый языковые материалы отличаются друг от друга, обычно происходит явление так называемого отрицательного трансфера, **интерференции**. Таким образом, интерференция означает лишь отрицательное влияние языковых умений на процесс освоения нового языкового материала. «Главное отличие переноса от интерференции в его сознательном характере и в определении рамок допустимого трансфера»<sup>2</sup>. Отсюда следует, что интерференция ведет к ошибочному употреблению языковых конструкций или вообще к построению ошибочных, неправильных моделей под влиянием ранее приобретенных умений. Причем это отрицательное влияние нередко имеет двустороннее направление: родной язык оказывает влияние на иностранный и наоборот<sup>3</sup>. Вслед за Г. Коморовской мы выделяем межъязыковую интерференцию (воздействие в рамках более чем одного языка) и внутриязыковую интерференцию (воздействие только в пределах одного языка — родного или иностранного).

Приведем примеры межъязыковой интерференции, отмеченные нами в зачетных работах студентов-поляков Седльцкого сельскохозяйственно-педагогического института (ПНР). Для описания интерференции мы использовали схему S — R, предложенную Л. Блумфильдом и разработанную Л. Якобовитсом<sup>4</sup>, где S — стимул, R — реакция. S — это не только внешние, ситуативные возбудители, импульсы, побуждающие субъект к высказыванию, но и весь набор внутренних мотивировок, под воздействием которых субъект произносит речь на иностранном языке даже тогда, когда нет толчка извне. Таким образом, S включает все причины появления у субъекта необходимости что-то сказать (написать) на иностранном языке. В свою очередь, R есть множество всех высказываний учащегося, оформленных на иностранном языке. Эта схема позволяет констатировать, что причины, порождающие интерференцию, сводятся к **обобщению стимула** или же к **обобщению реакции**<sup>5</sup>. Обобщение стимула и есть основная причина возникновения отрицательного трансфера в ходе усвоения, закрепления данного языкового умения, а также в случае влияния ранее усвоенного умения на усваиваемое. Суть обобщения стимула состоит в том, что непосредственно после выработки умения связывать один стимул S<sub>1</sub> с соответствующей речевой реакцией R<sub>1</sub> учащийся стремится к такой же речевой реакции в случае сходных лишь по некоторым признакам стимулов S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, ..., S<sub>n</sub>. В итоге получают, например, высказывания с неправильным употреблением предлогов: «Я пойду на бас-

сейн — вместо: в бассейн, по аналогии с польским «na basen»; «Baśka poszła na kuchnię — вместо: do kuchni, по аналогии с русским «на кухню»; «2 умножить через 3» — вместо: на 3, по аналогии с польским «przez»; «Данка горит со стыда» — вместо: сгорает от стыда, ср. польск. «palić się ze wstydu».

Нередко наблюдается неправильный порядок слов в предложении, причиной которого является обобщение стимула: «Человеку даны природой органы речевые» — вместо: речевые органы, по аналогии с польск. «narządy głosowe»; «Биологические часы, которых стрелки показывают время точно так же, как часы-будильник» — вместо: «часы, стрелки которых». (Относительное местоимение «который», соединяющее придаточное предложение с главным, в польском языке обычно стоит в начале придаточного предложения, а в русском языке оно всегда следует после главного слова того словосочетания, в состав которого входит.)

Обобщение стимула порождает и такие ошибки, как соединение в речи лексически или синтаксически несочетаемых единиц: «Неандертальца встретила печальная судьба» — ср. польск. «spotkał go smutny los»; «Какие же возможности продолжения жизни человека имеются у нас сегодня?» — вместо: продления, ср. польск. «przedłużyć życie»; «В человеческом организме действительно ходят живые биологические часы» — вместо: идут часы, ср. польск. «zegarek chodzi»; «Степень овладения этих важных умений зависит от воспитателя» — вместо: степень овладения этими важными умениями, ср. польск. «stopień opanowania tych ważnych pawuków»; «Процесс общего развития и достижения через личность полной зрелости продолжается у человека довольно долго» — вместо: процесс достижения личностью полной зрелости, ср. польск. «proces osiągnięcia przez osobnika pełnej dojrzałości».

Наблюдения показывают, что обобщение стимула имеет место до тех пор, пока учащийся отмечает лишь те черты данного стимула, которые характерны и для других стимулов. Трудности исчезают, когда ученик «схватывает» специфические, отличительные черты данного стимула.

Кроме обобщения стимула, как мы уже отметили, допускаются ошибки интерферентного характера, вызванные обобщением реакции. Они встречаются тогда, когда две разные языковые реакции ничем не связаны друг с другом, когда нет никакого связующего элемента. Возникает вопрос: что же тогда вызывает интерференцию? Решающим фактором является частотность употребления учащимися одной из нескольких языковых реакций<sup>6</sup>. Итак, высказывания учащегося нередко содержат элементы языковых конструкций, ранее усвоенных, хотя они никак не связаны с конструкцией, используемой в данный момент. В более выгодном положении находится тот элемент, который лучше закрепился в памяти учащегося. В качестве примера можно привести нередкие случаи недопонимания, когда русские спрашивают у пассажира-поляка: «Вы выходите на следующей остановке?» и тот отвечает: «Нет, я сейчас выхожу!» Оказывается, польский пассажир, несмотря на то, что он осознает разницу между польским «na następny przystanek» и русским понятием «следующая остановка», реагирует неправильно.

Подводя итоги нашим рассуждениям, можно сказать, что ошибки интерферентного характера свидетельствуют или о недостатках, связанных с процессом порождения текста (частотность употребления учащимися отдельных языковых структур, конструкций), или о недостаточной языковой компетенции учащихся, вытекающей из восприятия стимула без соответствующего анализа его специфических характеристик.

Межязыковая интерференция и невысокий уровень знания структуры иностранного языка — объективные причины возникновения ошибок в речи говорящего на этом языке. Поэтому учителю необходимо заботиться о «профилактике» интерференции уже на начальном этапе обучения иностранному языку, с тем чтобы впоследствии не переучивать учащихся путем ликвидации застарелых отрицательных языковых навыков (когда они уже автоматизировались). Отсюда огромное значение приоб-

ретают правильный отбор языкового материала и постановка методических задач по обучению неродному языку <sup>7</sup>.

<sup>1</sup> См.: Rubinsztein R. L. Podstawy psychologii ogólnej.— Warszawa, 1962.

<sup>2</sup> Супрун А. Е. Лекции по лингвистике.— Минск, 1980, с. 86.

<sup>3</sup> Kotołowska Hanna. Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja.— Warszawa, 1980.

<sup>4</sup> См.: Блумфильд Л. Язык.— М., 1968; Jakobovits L. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues.— Rowley, Massachusetts, 1970.

<sup>5</sup> См.: Kotołowska Hanna. Указ. соч., с. 113.

<sup>6</sup> Там же, с. 114.

<sup>7</sup> См.: Супрун А. Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе.— Минск, 1974.

О. И. ВАСЮЧКОВА

## О ВЛИЯНИИ НЕТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ СЛОВА НА ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЕ В КАЧЕСТВЕ ТЕРМИНА

Как известно, общеупотребительная лексика является одним из основных источников формирования терминов. В результате такого образования одна и та же лексема получает возможность параллельного функционирования как в специальном, так и в неспециальном контексте. С целью определения, влияют ли семантические характеристики слов-нетерминов на функционирование образованных от них терминов, нами проанализировано использование английских прилагательных с общим семантическим компонентом формы в контексте так называемых точных наук — математики и физики (будем по традиции называть их точными, хотя уже в целом ряде исследований отмечалось, что точность специального словаря точных наук относительна). Анализу подверглись следующие члены данной микросистемы: round, straight, square, sharp, flat, curved, blunt, oval, oblong, cubic, convex, concave.<sup>1</sup>

Эти прилагательные неоднородны по своим семантическим свойствам: первые пять — высокочастотные, широкозначные слова, остальные — слова с более узкой, конкретной семантикой и невысокими частотными показателями.

Анализ фактического материала выявил интересную закономерность: реальная встречаемость рассматриваемых прилагательных в указанных специальных контекстах обратно пропорциональна их частотным показателям: чем более высокий частотный показатель слова, тем ниже число его употреблений в контексте точных наук. Так, на 2000 страниц физико-математических текстов, взятых из оригинальных источников, в основном значении формы прилагательное round используется лишь 4 раза, square — 12 раз (устойчиво сохраняясь только в традиционных терминологических словосочетаниях типа square root, square metre, centimetre), sharp — 4 раза.

Идеальный термин представляется ученым как слово или словосочетание, имеющее «определенное, специально оговоренное предварительно значение, ... в принципе не возбуждающее каких-либо влиятельных добавочных ассоциаций»<sup>2</sup>. Видимо поэтому «не приживаются», если можно так выразиться, многозначные, высокочастотные лексемы в терминсистемах точных наук, образованные от них термины как бы наследуют, по справедливому замечанию Н. Б. Мечковской<sup>3</sup>, многоплановость специального употребления. Очевидно, бытовые связи, оттесненные терминологическим значением, продолжают свое потенциальное существование, препятствуя тем самым многозначным или же широкозначным словам стать полноценными терминами.

Наблюдения показывают, что «забракованная» лексика заменяется другими, функционально ее компенсирующими средствами: описательными оборотами, интернациональными словами, другими менее частотными