**Лингвистическое изучение лексических ошибок: итоги и перспективы**

Л.О. Бутакова, Омский государственный университет, кафедра русского языка

Лексические ошибки - нарушение лексических норм. Традиционно сюда относят употребление слов в ненормативных с точки зрения языковой системы значениях, нарушения лексической сочетаемости, повторы и тавтологию. Такие типы ошибок представлены в любой из классификаций [1]. Не затрагивая сейчас вопросы правомерности подобного подхода к классификации как таковой, отметим, что в поле нашего зрения находились случаи нарушения норм употребления и лексико-семантической сочетаемости слов русского языка. Были проанализированы десятки тысяч творческих работ (сочинений и изложений) учащихся школ, лицеев, гимназий (5 - 11 классы), абитуриентов вузов, собрана большая картотека ошибок, где нарушения представлены далеко не единичными употреблениями.

Наблюдения над собственным материалом, а также анализ работ указанных авторов позволяют выделить ряд особенностей лексических ошибок, действующих в виде тенденций :

1. Отличаются преобладающим характером по отношению к грамматическим и собственно стилевым. Ведущими типами нарушений в области лексики являются употребление слов в несвойственном значении, неразличение значений синонимов и нарушение лексико-семантической сочетаемости;

2. Обладают возрастной устойчивостью, т.е. одни и те же разновидности встречаются в речи учащихся и младших , и старших классов с незначительными изменениями;

3. Характеризуются "жанровой устойчивостью", т.е. фиксируются в сочинениях и изложениях разных жанров (сочинениях-описаниях, размышлениях, изложениях по художественному тексту, творческих изложениях и т.п.);

4. Обладают "качественной устойчивостью". Это неправильное словоупотребление и сочетаемость. Такие ошибки в письменных работах старшеклассников встречаются реже (что может быть объяснено различными причинами). Как нам представляется, можно говорить, что для данной аудитории подобные лексические нарушения, скорее, "детская болезнь", которая с углублением преподавания и освоения языковой системы может пройти. К тому же следует иметь в виду, что в школах подобного рода в старших классах остаются лишь самые "сильные" учащиеся. А если обратиться к сочинениям учащихся техникумов и технических лицеев, а впоследствии и абитуриентов, то там семантических ошибок обнаружится предостаточно;

5. Неправильному употреблению подвержены в большей степени слова определенных частей речи (в первую очередь глаголы, а среди них обладающие специфическими особенностями лексического значения (ЛЗ) - как правило, наличием дифференциального признака, задающего сочетаемость), слова, находящиеся в определенных системных связях (значительное число синонимов, разветвленная семантическая структура и т.п.). В речи смешиваются не случайные, а наиболее близкие в семантическом отношении слова (в пределах синонимического ряда или лексико-семантической группы). То же самое происходит, когда тому или другому слову в речи приписывается производное значение, отсутствующее у него в нормативном языке.

Тот факт, что превалируют ошибки при употреблении глагола, закономерен в силу его большей грамматической и семантической сложности и не требует развернутого объяснения. Неправильное употребление существительных встречается реже, чем аналогичное употребление глаголов примерно в 1,5 - 2 раза. Еще меньше можно обнаружить неправильное употребление других частей речи. "Отрицательный языковой материал" был проанализирован с точки зрения его семантики (т.е. принадлежности к определенным лексико-семантическим группам и семантическим полям) и представленным в виде структурно-семантических и сочетаемостных схем.

Итак, преобладают ошибки при употреблении глаголов. Более того, значительная (подавляющая) часть ошибок приходится на слова обычные (не экзотизмы, не заимствованные, не сугубо книжные), входящие в активный словарный запас любого носителя русского языка и обладающие высоким коэффициентом частотности (если обратиться к частотному словарю) в различных жанрах речи. Наибольшее количество ошибок обнаружилось при употреблении глаголов действия (особенно выделяются в этом отношении глаголы ЛСГ созидания, изображения, осуществления), психо-физиологической деятельности (ЛСГ речи и чувства), бытийные (ЛСГ возникновения и положения в пространстве). При употреблении глаголов другой семантики (например, глаголов звучания, звукоподражания, отношения, перемещения, прекращения жизни, обладания) ошибок либо меньше, либо лексика такого содержания не попадает в письменные работы в силу ограничений их тематики и жанров в школьном курсе русского языка. Это может быть выявлено экспериментальным путем.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что и сейчас картотека ошибок пополняется в большей степени за счет глаголов действия и бытийности (особенно глаголов созидания, изображения, осуществления и положения в пространстве).

Если подойти к собранному материалу с точки зрения особенностей лексического значения (ЛЗ) самого глагола и существительного - названия объекта действия (реже - субъекта), то, на наш взгляд, можно говорить о следующем:

1. В зону неправильного употребления попадают глаголы как с полной знаменательностью, так и с неполной (первых все-таки больше).

2. Среди полнознаменательных глаголов - глаголы с широкой (но не безграничной), ограниченной, узкой, реже - закрытой сочетаемостью (если пользоваться терминологией, принятой в кн.: Слово и грамматические законы языка : Глагол /Отв. ред. Н.Ю. Шведова и В.В.Лопатин. М.,1989).

3. Принципиально важным оказывается заполнение позиции объекта или субъекта действия (в зависимости от семантического класса глагола). Большая часть ошибок допускается там, где названиями объекта/субъекта действия служат существительные с абстрактной семантикой, обозначающие действия, процессы, общественные образования и т.д.

4. Значительно чаще неправильному употреблению подвергаются глаголы, обладающие широкими значениями, реже - глаголы с предельно конкретной семантикой и яркой внутренней формой (что вполне понятно).

5. В ряде случаев (это особенно касается глаголов изображения и возникновения) предельная близость семантики, часто синонимичность, создает особые трудности для их употребления. Эта близость настолько велика, что значения глаголов практически но дифференцируются в словарях в силу того, что различия с трудом поддаются описанию и могут быть выявлены только благодаря анализу типовой сочетаемости. К тому же есть такие контексты, где различия нейтрализуются: например: в семантике "изображать" на первый план выходит признак художественности, образности воспроизведения, а в семантике "показывать" - признак наглядности представления. Наименованиями объекта первого глагола могут быть только существительные, в основе значений которых лежат конкретные понятия - человек, его жизнь, события, явления. У второго глагола - еще и существительные, обозначающие абстрактные понятия - свойства, качества, отношения. В живописных произведениях "изображаются" только конкретные лица, явления и вещи, а "показываются" их свойства и качества. Но когда речь идет о словесном произведении, значения глаголов нейтрализуются : Ср: Художник мастерски изобразил русскую природу. Художник показал красоту русской природы. На картине изображены богатыри. На картине показана мощь и сила русских богатырей. Но Писатель верно изобразил (показал) человека и его жизнь в романе.

6. Распространена следующая ситуация : в речи школьников один глагол той или иной группы употребляется вместо ряда других слов этой же группы сходной семантики. Это может быть т.н. "базовый глагол" либо глагол, обладающий достаточно широким лексическим значением (так происходит при употреблении глаголов созидания: "создали экспедицию на дальнюю планету" (организовали), "создавались наблюдательные дежурства" (организовывались), "создана экскурсия на завод" (организована), "раздались взрывы, которые создали боевики". Такая же роль может быть отведена и глаголу с более конкретным, чем у базового глагола, значением (как это происходит при употреблении глаголов возникновения. "В слободке у Павла образовался авторитет", "От этой дрожи образуется звук", (в тексте изложенния - рождается), "Вскоре образуется ощущение, что лучше и быть не может, и некуда мне спешить"(возникает, появляется), "Вот на пути ручья образовался большой камень" (появился), "Болельщики наблюдают за борьбой, которая образовалась в центре поля" (началась, завязалась); или глаголов речи: "Варвара рассказывает ей свои принципы", "Писатель верно рассказал противоречия эпохи", "Мы рассказали слова песни и т.п.).

7. Многозначные глаголы могут подвергаться неправильному употреблению в разных значениях (это происходит с глаголами возникать - возникнуть, появляться - появиться в значениях начала существования и обнаружения; глаголами выражать - выразить, показывать - показать в значениях изображения и передачи, обнаружения информации).

8. При употреблении слов с неполной знаменательностью наибольшее число ошибок встретилось на глаголы делать - сделать (в значении осуществления действия и других значениях, например: делать преобразования, делать решения, делать забастовки, делать поступки, сделать прогулку, сделать подвиг и т.п.) и глаголы чувства (питать в значении: испытывать то, что названо существительным: питать месть к фашистам; получать в значении: испытывать какое-либо состояние ... в сочет. с некоторыми существительными, например: получаешь огромное воодушевление, впасть, прийти (в значении: дойти до какого-либо состояния, положения, например: впасть в угнетенное настроение (нормативно : в отчаяние, уныние - только название тяжелого, трудного состояния), мы приходим в радость, когда видим стол поэта"(нормативно: в ярость, в бешенство).

Что касается приведенных словосочетаний с глаголом делать - сделать, хочется заметить, что столь широкое функционирование их в речи людей различного культурного и образовательного уровня и в высказываниях разных жанров, вероятно, может свидетельствовать о тенденции к изменению самой нормы.

С точки зрения механизма речевого нарушения можно с уверенностью говорить о том, что:

1. Глаголам в подавляющем большинстве случаев присуще употребление одного слова вместо другого или в значении другого, проявляющееся в нарушении лексико-семантической сочетаемости; 2. При употреблении полнознаменательных глаголов наиболее распространенной ошибкой является "упрощение" в речи семной структуры значения за счет игнорирования дифференциального признака (признаков), регулирующего сочетаемость, и как следствие этого - расширение последней (обычно в области или объектной, или субъектной сочетаемости, гораздо реже - и той, и другой. Последнее актуально только для глаголов изображения (в контекстах типа "Памятник изображает скульптуру женщины, поддерживающей раненого бойца") и передачи, обнаружения информации(в контекстах типа "Его широкий лоб показал, что Базаров является представителем умных людей", "Лица богатырей показывают приближение врагов"); 3. В ряде случаев на основе близости прямых значений в речи происходит развитие производных значений, не свойственных словам в языковой системе. Это касается только глаголов речи (сказать, рассказывать, гласить). Эти глаголы семантически сближаются в значениях речи со словами говорить, свидетельствовать и т.п. Последние, кроме значений речи, обладают абстрактными производными значениями передачи (или содержания) информации, употребляясь в контекстах с неодушевленным субъектом (Кабинет был убран просто, но все говорило о вкусе хозяина ...Никулин), например : "О его смелости рассказали полоски на его тельняшке", "Его руки сказали, что он много в жизни трудился", "Все эти случаи гласят о мужестве нашего народа".

Неправильное употребление имен существительных демонстрирует иные тенденции. Нарушение лексико-семантической сочетаемости наблюдается в основном при употреблении производных отглагольных существительных (зачастую и сами производящие глаголы употребляются неправильно), которые наследуют субъектно-объектные сочетаемостные связи производящих. Например: "Со временем для восстановления памятника собралась достаточная сумма, и тогда началось построение скульптуры", "Тысячи людей отправились в деревни для образования хозяйств" (организации). Ср: "По обеим сторонам улицы построены обелиски", "Петр I образовал Санкт-Петербург в 1708 г.".

Большая часть лексических ошибок при употреблении имен существительных обнаруживает сложности процессов номинации определенных понятий и явлений. Механизм ошибки "задан" неточным представлением в сознании пишущих границ самого ЛЗ, его семного состава. Таким образом, часто в ряду семантически близких слов улавливается только сходство и не дифференцируются различия.

Неправильное употребление имен существительных в большей степени свойственно речи младших и средних школьников, что связано, видимо, с характером значения части речи (существительным в меньшей степени, чем глаголам, например, присущи "неопределенность" значения, необходимость его уточнения за счет семантики распространителей и т.п.).

С семантической точки зрения обнаруживаются области повышенной сложности:

При назывании активной целесообразной деятельности человека (в том числе совместной); самого деятеля по какой-либо деятельности (особенно слов типа "член чего-либо", "участник чего-либо", "представитель чего-либо" и т.п.); психо-физиологической сферы - эмоций, чувств, интеллектуальных процессов, эмоционального отношения (особенно слов "симпатия", "уважение", "почет", "равнодушие": "Это показывает, с каким почетом относится Пушкин к народу", "Павлик мне нравится своим равнодушием. Он никогда не теряет выдержки"); область свойств и качеств окружающего мира и предметов, область всего, что относится к содержанию художественных и изобразительных произведения и т.п.;

При передаче взаимных военных действий (многократные и разовые) / "бой, битва, побоище; война, мятеж, поход". например: "В те времена во Вьетнаме была битва с американцами" (война), "Во время Курского побоища танк Дремова загорелся" (битвы), "Мой дедушка участвовал в битвах Второй мировой войны" (в боях, сражениях), "Бойцы капитана Остапенко сражались с 6 походами фашистов" (отразили 6 атак (наступлений). Подобные высказывания явно демонстрируют неразличение дифференциальных признаков (многократности - разовости действия; величины и силы, степени, масштаба действия, а в ряде случаев - стилевого компонента значения (как добавочного).

При обознначении каких-либо незаполненных промежутков чего-либо (материального и нематериального), например: "Через единственный пробел в блокаде по знаменитой Дороге жизни шли к городу хлеб и медикаменты" (пробел - незаполненный промежуток в тексте, ср.: брешь - разрыв, нарушение целостности чего-л.), "Потом он бросился к проему в крыше" (До этого говорилось о том, что взорвалась бомба, и в крыше образовалась отверстие") (проем - "отверстие в стене для двери, окна, "От удара на льду появился зернистый проем". "Он обомлел от неожиданности, потом бросился к дыре и спрыгнул вниз".

Все вышеизложенные наблюдения и выводы дают возможность увидеть определенные перспективы не только практического, но и теоретического характера.

1. Высказывания школьников, содержащих лексические и иные речевые ошибки (традиционно называемые стилевыми или логическими и т.п.), на наш взгляд, позволяют пересматривать соответствующие разделы классификаций. Эти классификации отражают чрезмерное стремление их создателей распределить "отрицательный языковой материал" без остатка в соответствии с уровнями языковой системы (сказанное относится также к работам В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин и Ю.В.Фоменко). Если границы лексических ошибок более или менее ясны (правда, мы не согласны с отнесением сюда тавтологии и повторов), то понятие "стилистической ошибки" не всегда имеет корректный вид и определяется довольно противоречиво. По нашим наблюдениям, стилистический разнобой в письменных работах школьников встречается не так уж и часто. Гораздо чаще встречаются такие недостатки, которые, например, С.Н. Цейтлин относит к числу композиционных - "смысловая перегруженность текста, неоправданный пропуск важных в смысловом отношении компонентов", а также такие недостатки, которые учителями помечаются как стилистические, а на деле они являются, скорее, нарушениями коммуникативной стороны высказывания. Вероятно, настало время подойти к лексическим и стилистическим ошибкам иначе и рассматривать высказывания школьников с такой точки зрения: связана ли его ошибочность только с семантикой одной лексической единицы (и ее определителей) или с семантикой всего высказывания в целом. Тогда закономерным будет выделение лексических, собственно стилистических и коммуникативных ошибок, недочетов. Представляется, что исследование последних может быть интересным и весьма плодотворным.

2. Дальнейшее накопление собственно лексических ошибок, углубленный анализ отмеченных тенденций, их проверка экспериментальным путем, разработка схем, отражающих семную, семантическую структуры и типовую объектно-субъектную сочетаемость, могут стать основой как для разработки рекомендаций по проведению словарной (лексической)работы, так и для составления учебного словаря, построенного по тематическому, семантическому принципу.

Первое и второе направления, соединяясь воедино, могут быть положены в основу моделирования языковой личности учащегося (и учителя тоже).

К сожалению, эта позиция не предусмотрена в современных учебниках, учебных комплексах и школьных толковых словарях. Лексическая работа в школе пока нацелена лишь на расширение лексикона, далеко не всегда учитывает широкий системный подход и предупреждение конкретных речевых ошибок. Аналогичными чертами характеризуется и сам иллюстративный материал упражнений. Существующие классификации речевых и стилевых ошибок, носящие явно методический, "констатирующе-регистрирующий" характер, также не помогают понять речевую, коммуникативную природу таких нарушений и, следовательно, грамотно их исправлять.

**Список литературы**

 [1] См.: Баранов М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся на уроках русского языка в 4-8 классах// Методика русского языка в 4-8 классах. М., 1978; Баринова Е.А. К вопросу о классификации ошибок в творческих работах учащихся //РЯШ. 1966. N 2; Капинос В.И.О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых// Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1978; Капинос В.И. Сергеева Н.Н. Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика. М., 1994; Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок. Новосибирск, 1994; Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982 и др.