

РОЛЯТА НА КОЛОКАЦИИТЕ ПРИ ИЗУЧАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК

Ирина Георгиева
Нов български университет
igeorgieva@nbu.bg

Резюме: В хода на езиковото обучение, особено при навлизане в по-напреднали етапи, учащите се сблъскват с по-сложна лексика и теми както в писмената, така и в устната комуникация. Наред с обогатяването на речника и разширяването на възможностите за себеизразяване възниква необходимостта да се избира думата, която най-точно съответства на контекста, от широк ред познати синоними, или да се подбират думи от една тематична група и да се обединяват в граматически правилни, идиоматични изказвания, като се спазват нормите на лексикалната съчетаемост и професионалният узус. Към това се добавя и интерференцията на родния език, която води до възникване на грешки дори при високо равнище на владение на езика.

Ключови думи: чужди езици, колокации, съчетаемост, лексикален подход.

THE ROLE OF COLLOCATIONS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Irina Georgieva
New Bulgarian University

Summary: In the course of language learning, especially when entering more advanced stages, learners encounter more complex vocabulary and topics in both written and oral communication. Along with the enrichment of vocabulary and the expansion of self-expression opportunities, there is a need to choose the word that most accurately corresponds to the context, from a wide range of known synonyms, or to select words from a thematic group and combine them into grammatically correct, idiomatic utterances, while respecting the norms of lexical compatibility and professional usage. Added to this is the interference of the native language, which leads to errors even at a high level of language proficiency.

Keywords: foreign languages, collocations, compatibility, lexical approach.

Трудно е да се надцени необходимостта от изучаването на съчетаемостните свойства на лексемите при изучаването на чужд език. Познаването и овладяването на нормите на лексикалната съчетаемост както в родния, така и в чуждия език, е ключово за активното владение на лексиката, показател е за речева грамотност и за богатството на словниковия запас на говорещия. В хода на езиковото обучение, особено при навлизане в по-напреднали етапи, учащите се сблъскват с по-сложна лексика и теми както в писмената, така и в устната комуникация. Наред с обогатяването на речника и разширяването на възможностите за себеизразяване възниква необходимостта да се избира думата, която най-точно съответства на контекста, от широк ред познати синоними, или да се подбират думи от една тематична група и да се обединяват в граматически правилни, идиоматични изказвания, като се спазват нормите на лексикалната съчетаемост и професионалният узус. Към това се добавя и интерференцията на родния език, която води до възникване на грешки дори при високо равнище на владение на езика, например *the international society* вместо „международната общност“.

В изследване, проведено от А. К. Григориева през 2005 г., се разглежда зависимостта между броя на речевите грешки на учащите и нивото на езиковата им компетентност в родния за тях руски език. Установено е, че неумението да се отчита лексикалната съчетаемост на думите заема най-голям дял (33%) от всички лексикални грешки на говорещите във всички възрастови групи; на второ място е употребата на думи в несвойствено за тях значение (около 20%), а на трето — смесването на пароними (13,7%) [1]. Нарушаването на нормите на лексикалната съчетаемост е обусловено от недостатъчна или, обратно, прекомерна контекстуална подкрепа на значенията на думите. С нарастването на езиковата компетентност делът на парадигматичните грешки (например неправилен избор на синоним за назоваване на дадена реалия) намалява, а делът на синтагматичните грешки се увеличава. Отбелязват се няколко причини за подобна статистика: интуитивно овладяване на лексикалните функции и недостатъчна или липсваща рефлексия върху собствената реч. Следователно усвояването на нормите на лексикалната съчетаемост изисква специално внимание, ако учащият желае да постигне речева грамотност, правилност на речта и високо равнище на владение на езика.

Когато говорим за правилност и грамотност на речта, имаме предвид владение на езиковата норма. „Норма — съвкупност от най-устойчивите традиционни реализации на езиковата система (множество езикови елементи, които се намират в отношения и връзки помежду си и образуват определено единство), подбрани и закрепени в процеса на обществената комуникация“ [2]. Като се има предвид ограниченото време на учебните програми, за най-целесъобразен вариант ни се струва обучението на езиковата норма чрез изучаване на автентични източници като публицистична литература, вестникарски и научни статии.

За да определим каква информация е необходимо да се представя при обучението по синоними, нека се обърнем към признаците, чрез които можем да ги диференцираме. Въз основа на посочените по-горе лингвистични изследвания такива признаци могат да бъдат: съчетаемост, честотност на употребата, стилистична принадлежност, регистър, референти и други компоненти на значението. Едновременно представяне на цялата тази информация за всяка лексема от даден синонимен ред би било твърде затруднително, затова според А. А. Успенская „на етапа на запознаване с лексиката е достатъчно да се даде представа за основното и допълнителните значения на думата, да се определи

нейната стилова принадлежност и регистър“ [3]. Когато се обяснява значението на думата, е необходимо веднага да се осигури нагледност и да се демонстрират словосъчетанията, в които тя може да се употребява в едното или другото си значение. Освен това при изучаването на синонимен ред един от ключовите моменти е определянето на мястото на даден синоним спрямо останалите, за да се намали максимално вероятността от объркване при избора на нужната дума. За постигането на тази цел следва да се направи сравнение между значенията на думите от съответния синонимен ред и най-ярко да се илюстрират различията между тях.

Така първият етап в обучението по синоними чрез лексикална съчетаемост е възможно най-изчерпателното разясняване на компонентите на значението на всеки синоним, демонстрирането на примери за употреба в словосъчетания, както и тяхното съпоставяне с цел открояване на най-съществените диференциални признаци.

Усъвършенстването на уменията за лексикална съчетаемост може да се осъществява и на етапа на затвърждаване на изучаваната лексика. Могат да се предложат упражнения за съотнасяне, при които трябва да се избере с кои думи може да се съчетава даден синоним, или да се зачертаят неподходящите за съчетаване думи (ако всеки синоним се разглежда в отделно упражнение), както и упражнения за подстановка, при които е необходимо да се избере един от синонимите, най-подходящ за дадения контекст. Съставянето на списък от възможни съчетания за всеки от синонимите с помощта на речници ще спомага не само за формирането на умения за лексикална съчетаемост, но и за такова важно за лингвиста умение като бърза и продуктивна работа с речник.

Нека разгледаме по-подробно работата с речници. Този вид изучаване на лексикалната съчетаемост е достатъчно сложен, тъй като речниците по съчетаемост имат своя собствена специфика. Към подобни по трудност източници можем да отнесем и националните корпуси. От гледна точка на езиковата система речниците демонстрират кодифицираната норма, докато националните корпуси могат да показват резултати, които излизат извън пределите на нормата. Като вземаме за основа предложените от А. А. Успенская задачи за формиране на умения за лексикална съчетаемост, предлагаме следните задания: 1) да се намерят по 3 най-честотни съчетания с всеки синоним, използвайки корпус на съвременния английски език, и да се приведе контекст на употреба; 2) да се намерят по 3 антонима към всеки синоним и да се приведе контекст на употреба; 3) с помощта на речници по съчетаемост да се определи дали посочените словосъчетания са нормативни [3]. Изброените по-горе задачи се отнасят към рецептивния тип упражнения. Би било целесъобразно да се предложат и продуктивни упражнения за формиране на умения за лексикална съчетаемост. Най-подходящи при обучението по синонимия ни се струват следните: 1) описание, например, на преговори (ако се изучава синонимен ред на глаголи за говорене); 2) преработване на текст — деловите преговори се превръщат в лични и обратно; 3) всеки студент описва дадено действие, като внася в описанието диференциални нюанси на значението. Обобщавайки всичко казано, можем да направим следните изводи. Обучението по нормите на лексикалната съчетаемост не бива да бъде стихийно и изисква внимателна самостоятелна разработка. Лексикалната съчетаемост е един от основните диференциални признаци при разграничаването на синонимите, поради което формирането на стратегии за самостоятелно овладяване на нормите на лексикалната съчетаемост е неотменна част от обучението. Обучението може да се осъществява както чрез рецептивни упражнения, основани на работа с речници и корпуси на съвременния английски език, така и чрез продуктивни творчески задачи.

Формирането на иноезикова комуникативна компетентност е основната цел на обучението по чужд език. Според Е. Г. Азимов и А. Н. Щукин комуникативната компетентност е „способността да се решават с помощта на чуждия език актуални за учащите задачи на общуването в битовия, учебния, производствения и културния живот; умението на учащия се да използва фактите на езика и речта за реализиране на целите на общуването“ [4]. Владееенето на иноезикова комуникативна компетентност предполага човек да организира своята речева дейност адекватно на ситуацията на общуване. За успешно речево общуване не е достатъчно само познаването на езиковите правила. Наред с лингвистичните компоненти действат и социокултурни компоненти.

Езиковата компетентност предполага способността да се разбират и продуцират неограничен брой езиково правилни изречения с помощта на усвоените езикови знаци и правилата за тяхното съчетаване [4]. В това отношение актуален е лексикалният подход към преподаването на чужд език. Съставна част на лексикалния подход е изучаването на отделни лексически единици. Колокациите са лексически единици наред със словосъчетанията, идиомите, фразовите глаголи и др. Изучаването на ролята на колокациите като самостоятелни лексически единици при формирането на умения за правилна словоупотреба и словообразуване в устната и писмената реч в съответствие със ситуацията и целите на комуникацията не е било предмет на отделно изследване, което и определя актуалността на настоящата работа.

ЛЕКСИКАЛНИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Към днешна дата придобиването на лексикални навици в значителна степен се случва по време на изпълнение на упражнения, насочени към формирането на други езикови умения. Практиката обаче показва, че това не е достатъчно за изграждането на широк словарен запас. Лексикалният подход се счита за алтернатива на граматическите подходи и се поддържа от много автори, които разглеждат лексиката като опорна точка на комуникативната компетентност. Противниците на лексикалния подход изтъкват като аргумент, че той не разполага с подробна и детайлизирана теория на обучението. М. Люис обаче твърди, че лексикалният подход не означава отказ от комуникативния подход, а негово продължение. Той посочва следните изводи, направени въз основа на изследвания върху усвояването на първия език, които според него могат да бъдат отнесени и към усвояването на втория език:

- усвояването на граматиката е процес на наблюдение, хипотези и експеримент;
- езикът не се усвоява чрез изучаване на отделни лингвистични форми и последващо изграждане на съчетания от тях, а напротив — чрез придобиване на способност да се разчленява цялото на части;
- цялостни фрази могат да бъдат използвани без разбиране на съставните им части [5].

Според М. Люис лексикалният подход е съсредоточен върху овладяването от учащите на лексиката и словосъчетанията. Той заявява, че изучаването на езика е пряко свързано със способността да се възпроизвеждат и създават лексикални фрази като цялостни структури, без те да бъдат анализирани. Той нарича тези структури *chunks* (в превод — фрагменти, отрязъци, части). Именно тези фрагменти са изходните данни, чрез които учащите възприемат езиковите модели.

Н. Шмит прави сериозен принос към теорията на обучението, основано на лексикалния подход, като твърди, че мозъкът съхранява и обработва колокациите, или

лексикалните фрагменти, като едно цяло [6]. Нашият мозък е способен да пази големи обеми информация в дълготрайната памет, но е много по-ограничен по отношение на краткотрайната памет. Пример за това е възпроизвеждането на езика в спонтанната реч. Това означава, че за мозъка е значително по-ефективно да възпроизвежда езиков фрагмент като една информационна единица, отколкото да възпроизвежда всяка дума от словосъчетанието поотделно и след това да формира от тях лексическа единица.

По думите на А. Н. Хомски онова, което носителът на езика казва и смята за свое „творческо“ изказване, всъщност представлява предварително синтезирани елементи на езика, които съставляват значителна част от устната и писмената реч [7]. Носителите на езика разполагат с огромен запас от такива сглобени лексикални фрагменти, които и осигуряват плавност на речта. Плавноста зависи не толкова от наличието на голям набор граматични правила и отделен запас от думи, колкото от бързия достъп до запаса от лексикални фрагменти. Може да изглежда, че на говорещия са нужни както предварително синтезирани, автоматизирани елементи, така и творчески, генеративни. Дълго време се е смятало, че езикът се състои от граматични структури и набор от отделни словникови единици. Граматиката е имала приоритет над лексиката. Речниковият запас е бил разглеждан като второстепенен по важност и е служел само за демонстриране на значението и обхвата на граматиката. Според лексикалния подход обаче такава дихотомия е нереалистична и се основава на погрешни предпоставки за езика. Езикът е преди всичко неговият лексикон. Ключов принцип на лексикалния подход е разграничението между словарен запас (традиционно разбиран като набор от отделни думи с фиксирано значение) и лексика (която включва не само отделни думи, но и словосъчетанията, които съхраняваме в менталните си лексикони). Последователите на лексикалния подход твърдят, че езикът се състои от значими фрагменти, които в съчетание формират непрекъснат последователен текст, и че само малка част от произнесените изречения е напълно ново творение. С други думи, лексиката играе централна роля при създаването на значение, а граматиката има второстепенна роля в управлението на това значение.

Обобщавайки изброените по-горе принципи на лексикалния подход, можем да определим как изглежда процесът на обучение по език на тази основа:

- езикът се изучава не чрез заучаване на отделни звукове и структури и последващото им съчетаване, а чрез придобиване на способност да се използват езикови фрагменти на правилното място и да се разчленяват тези фрагменти на части. Налице е и използване на цялостни фрагменти без разбиране на съставните им части;

- да се забелязват и записват езикови шаблони, фрагменти и типични съчетания на думи, колокации;

- граматиката се усвоява в процеса на наблюдение, хипотеза и експеримент;

- наблюдение върху граматиката вместо обясняване на граматиката;

- интензивно и екстензивно слушане и четене на изучавания език;

- сравнение и превод между родния език и изучавания език. Това сравнение се извършва по принципа „фрагмент към фрагмент“, а не „дума по дума“. Целта е повишаване на езиковата осъзнатост; повторение и рециркулация на видовете дейност;

- езикова догадка — отгатване значението на думите от контекста;

- езиковата дейност трябва да бъде насочена към естественото възприемане на езика и към повишаване на лексикалната осъзнатост за лексикалната природа на езика;

- работа с речници и други справочни инструменти.

По същество лексикалният подход в обучението означава, че основното внимание се отделя на подпомагането на учащите в овладяването на словарния запас. Най-важната стратегия, която трябва да се изгради у обучаемите, е да се научат да забелязват лексикалните фрагменти при срещата си с езика, а след това да умеят да ги поставят на правилното място. Най-съществено е основното твърдение, че речепроизводството не е синтактичен, управляван от правила процес, а напротив — извличане на големи фразови единици от паметта.

Като вземем предвид изложеното по-горе, можем логично да заключим, че преподавателите по чужд език трябва да отделят повече време за подпомагане на учащите в развиването на техния запас от фрази и по-малко време на граматичните структури.

От друга страна, не бива да се омаловажава значението на граматиката за успешното овладяване на чужд език. Според нас е възможно и желателно двата подхода — лексическият и граматическият — да се съчетават за постигане на една обща цел: развитие на комуникативната компетентност.

Ще се съгласим с Н. Д. Галскова, че неотменна предпоставка за реализиране на целта за формиране на иноезикова комуникативна компетентност е „владееенето на лексиката на чуждия език по отношение на семантичната точност, синонимното богатство, адекватността и уместността на нейната употреба“ [8].

ИЗУЧАВАНЕТО НА КОЛОКАЦИИТЕ КАТО ВАЖНА СЪСТАВНА ЧАСТ НА ЛЕКСИКАЛНИЯ ПОДХОД

Обучението по лексика е един от компонентите на формирането на иноезикова комуникативна компетентност. Формирането на лексикални умения предполага усвояване на словниковия състав на езика. За успешната комуникация обаче не е достатъчно просто да се познават езиковата и графичната форма на думата. Една и съща дума може да се среща в различни контексти и речеви ситуации и да има различно значение в зависимост от думите, с които се съчетава в дадения контекст. Според Е. Н. Соловова употребата на думите предполага познаване на най-типичните им съчетания с други думи, тоест на колокациите [9]. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова твърдят, че за употребата на думите в продуктивните видове речева дейност е необходимо:

- 1) да се намери думата в паметта (предполага се знание за думата);
- 2) думата да се въведе в речта (предполага се владееене на нейната звукова и графична форма);
- 3) да се включи в съчетание въз основа на смислова съвместимост и в съответствие с граматичната норма;
- 4) съчетанието да се включи в изречение, текст [10].

По-новите изследвания обаче показват, че свободната реч е дейност, регулирана от конкретни правила и принципи. Спонтанната устна реч се състои от фрази, които се съхраняват в мозъка като отделни единици. При спонтанна реч мозъкът намира необходимите единици и ги свързва в изречения и текст.

Дж. Милър и Р. Вайнерт обаче заявяват, че не става дума за това целият набор от спонтанни речеви изказвания да се състои изключително от предварително изработени единици, а за това, че съществува определено количество композирани съединения, „късове“, които помагат на мозъка при декодирането на чутата реч и кодирането на продуцираната реч [11]. Въпреки това предварително изградените и съхранени в паметта единици подпомагат както формирането на изречения, така и скоростта на речта. За

изграждането в речта на по-дълги, взаимосвързани речеви единици ключова роля играят именно автоматизираните клъстери от думи, които взаимодействат с нови вериги от думи. Те осигуряват база, рамка за построяване на цялостно изказване, която помага на говорещия на чужд език да „впише“ в тази рамка други лексически единици. При успешно запаметяване на тези езикови клъстери в ситуация, в която е необходимо спонтанно да се формира изказване, на говорещия ще му бъде много по-лесно да го направи, ако разполага с готови словосъчетания. Тогава мозъкът му ще работи само върху това кои други лексически единици да вмъкне в рамките на вече познатите и готови клъстери. Докато произнася клъстерите, мозъкът ще бъде зает с търсене или на нови клъстери, които да свърже с предходния, или на отделни лексически единици, които да помогнат за свързването на клъстерите помежду им, или на синтактичен дискурс. По този начин ще се елиминират паузите и запъванията в речта, а скоростта на речта ще се увеличи.

Въз основа на гореизложеното може да се заключи, че колокациите се съхраняват в паметта и се извличат оттам механично, притежават прагматична функция и употребата им се определя от контекста.

ПОДХОДИ КЪМ ОПРЕДЕЛЯНЕТО НА ПОНЯТИЕТО КОЛОКАЦИЯ

От етимологична гледна точка думата колокация произлиза от латинското *collocare* („съчетавам“, „разполагам заедно“). Ако дадем определение на думата „колокация“ от гледна точка на лексиката, то би звучало така: това е съчетание от думи (две или повече), които се използват заедно. Въпреки това словосъчетание и колокация не са едно и също. Понятието „словосъчетание“ е въведено за пръв път от Ф. Палмър в речника „Grammar of English Words“ (1938). Терминът „колокация“ е въведен от Дж. Фърт, който го използва в техническата лингвистична терминология. Той издига „колокационното значение“ като един от видовете значение, определяйки го като значение на равнището на синтагматиката, а не на равнището на парадигмата [12]. Така терминът „колокация“ става широко известен като част от техническата терминология на лингвистиката след работата на Дж. Фърт. Той предполага, че „значението в колокацията“ е лексикално значение „на нивото на синтагматиката“, а не на нивото на парадигмата. Парадигматичните отношения между лексикалните единици, от една страна, се състоят от набори думи, които принадлежат към един и същи клас и могат да се заменят взаимно в конкретен граматичен и лексикален контекст. От друга страна, синтагматичните отношения на лексикалните единици се отнасят до способността на думата да се съчетава с други думи. Следователно опитът на Дж. Фърт да обясни значението на думата на нивото на словосъчетанието е уникален, защото засяга смисловите отношения между лексикалните елементи на нивото на синтагматичните отношения, а не от традиционната гледна точка на парадигматичните отношения като синонимия и антонимия. По този начин Дж. Фърт въвежда идеята, че семантиката на думата може да бъде определена от нейния контекст. На него принадлежи и известният израз „a word is known by the company it keeps“, което в превод означава „значението на думата се определя от контекста ѝ“.

В отечественото езикознание проблемът за колокациите и колокационната компетентност също присъства. Например О. С. Ахманова определя колокацията като лексико-фразеологично обусловена съчетаемост на думите в речта, като реализация на тяхната полисемия [13]. Много отечествени учени изобщо не разглеждат понятието колокация и колокационна компетентност. Например Е. Г. Азимов и А. Н. Щукин не включват това понятие в своя речник.

М. В. Хохлова систематизира знанията за колокациите и показва, че в чуждестранната и отечествената лингвистика се разграничават три основни подхода към определянето на понятието „колокация“:

- 1) подходът, който води началото си от трудовете на британските контекстуалисти (J. R. Firth);
- 2) семантико-синтактичният подход (В. Н. Телия, А. Р. Cowie, F. J. Hausmann и др.);
- 3) подходът в рамките на теорията „Смисъл – Текст“ (И. А. Мелчук, Л. Н. Йорданская) [14].

Например Дж. Р. Фърт разбира под „колокации“ често срещани съчетания от думи, чиято поява една до друга се основава на регулярния характер на взаимното очакване и е семантично обусловена. В рамките на семантико-синтактичния подход колокациите се разглеждат като комплексни семантико-синтактични единици, характеризиращи се със семантична, синтактична и дистрибутивна регулярност. В теорията „Смисъл – Текст“ колокациите се осмислят като подклас на несвободните словосъчетания, или фраземи.

Съчетаемостта на думите, или както я наричат чуждестранните учени — collocability, представлява общ интерес за лингвисти, лексикографи и педагози. Лингвистичният аспект на съчетаемостта на думите се основава на това, че думите не съществуват изолирано една от друга, а взаимодействат с други думи, за да предадат смисъл и да изпълнят основната функция на езика — общуването. Лексиката на всеки език се състои от думи и разнообразни съчетания от тези думи.

Думата „колокация“ е обект на вниманието на учените още от края на XX век. Ще се съгласим с А. Браши с определението на колокацията като тенденция към съчетаване на определени думи в езика (за разлика от други, при които такава тенденция липсва) [15].

Изучаването на съчетаемостта на думите е съществена област в езиковото изследване. Понятието колокация придобива важност, защото лингвистите издигат предположението, че във всеки език съществуват фиксирани форми на изразяване, които се съхраняват в съзнанието или паметта на носителите като цели блокове. А носителите на езика често разбират това интуитивно, без да се замислят.

Колокацията по същество е лексикална връзка между думите. Изхождайки от това, че езикът е жив механизъм, който непрекъснато се променя и в който много процеси са взаимозависими, и че често хората, които говорят езика, създават нормите, а не обратното, можем да заключим, че тези лексикални отношения (колокациите) в по-голяма степен се подчиняват на произволността, възникваща от общата употреба на езика, отколкото на правилата.

Колокациите играят съществена роля в езика, тъй като правят речта по-интересна и по-богата. Усвояването на колокациите на изучавания език обаче е проблем. Дори напреднали учащи често изграждат неуместни или неприемливи словосъчетания. Тук влиянието на родния език може да бъде една от основните причини за съставянето на колокации на изучавания език. Именно затова учителят толкова често чува в часа: „Може ли да се каже..?“, „Правилно ли е, ако кажа..?“. Както справедливо отбелязва Д. Кристъл, колокациите създават големи трудности при овладяването на чужди езици [16]. Колкото по-устойчиво е едно словосъчетание, толкова повече мислим за него като за „идиом“ — шаблон, който трябва да се запомня като цяло, а не като съвкупност от частите му. Колокациите често са езиково специфични и не са общи за всички езици, а следователно предизвикват езикови грешки и нарушаване на комуникацията. По този начин те могат да бъдат проблем за изучаващия чужд език, когато родният език използва други колокации за

описание на един и същ предмет или явление. Ф. Палмър [17] подчертава, че колокациите са проблематични както за изучаващите чужд език, така и за носителите на езика. Всъщност има данни, че дори носителите срещат затруднения при съчетаването на определени думи, особено във формален писмен контекст. Според Оксфордския речник колокацията е комбинация от думи в езика, която се среща много често — по-често, отколкото би се случило случайно. Съществуват обаче различни виждания за това колко думи и от какъв тип могат да бъдат включени в една колокация.

Според едно определение колокациите могат да се състоят от една или две главни думи, придружени от функционални думи (предлози). Други определения разглеждат функционалните думи като равностойни компоненти на колокациите. Отчасти това се обяснява с факта, че изучаването на лексикалните конструкции в езика е сравнително нова област, поради което понятията, терминологията и определенията все още са в процес на формиране.

Въпреки че съществуват много определения за природата на колокациите, има една идея, с която всеки учен е съгласен: за разлика от граматичните конструкции не съществуват определени правила за образуване на колокации. Само дълготрайната и многократно срещана употреба на думите заедно образува колокация. К. Лакман отбелязва, че не знаем защо в английския език с думата *party* се използват глаголите *have*, *hold*, *throw*, а не *make* [18]. Ние просто по подразбиране приемаме, че да се каже *throw a party* е правилно, а *make a party* — неправилно.

Тъй като съществуват много определения за това какво е колокация, много учени включват в това понятие и фразовите глаголи, и глаголно-предложните съчетания, и полуустойчивите словосъчетания. Полуустойчивите съчетания са лексически (неграматични) структури, които могат да се използват постоянно, но с промяна на една дума или част от израза. Някои учени смятат идиомите за колокации, мотивирайки това с обстоятелството, че идиомът не допуска вариативност.

Ще се съгласим обаче с К. Лакман, че изброените по-горе структури не могат да се смятат за колокации, тъй като са колокации само от техническа гледна точка, но въпреки това представляват отделни понятия, което улеснява процеса на преподаване и учене. Според определението на К. Лакман колокацията е съчетание основно от две думи, състоящо се от главни части на речта (съществителни, глаголи, прилагателни и наречия). На тази основа се предлагат следните типове колокации: „прилагателно + съществително“; „глагол + съществително“; „съществително + съществително“. Следва да се отбележи, че това се отнася по-специално за английския език, тъй като в руския език словосъчетанието „языковая школа“ попада в категорията „прилагателно + съществително“. Следващите категории са: „съществително + глагол“; „глагол + наречие“; „наречие + прилагателно“. Това определение ни се струва вярно, но недостатъчно за пълното разбиране на концепта колокация.

Анализът на няколко гледни точки към проблема за колокациите в контекста на методиката на преподаване на чужд език ни позволява да изведем следното определение: колокациите са определени типични съчетания на думи в езика, които се състоят от няколко лексически единици, обединяващи се по една или друга причина и имащи тенденция към това обединяване.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въз основа на изложената по-горе информация може да се направи изводът, че колокациите заемат ключово място в методиката на преподаване на чужд език, и по-специално във формирането на лексикални речеви умения. Изучаването на колокациите ни се струва актуално не само в рамките на лексикалния подход, но и при граматически и други подходи. Колокацията не е словосъчетание, не е идиом и не е фразов глагол. Тя е самостоятелна единица, която представлява съчетание от думи, имащи тенденция да се свързват именно по този начин (за разлика от други думи, които нямат такава тенденция). Тези единици са типични за всеки език и за да се постигне плавност на речта, учащите трябва да обръщат особено внимание не на отделните думи в изучавания език, а на техните колокации. Значението на изучаването на колокациите ни позволява да заключим, че колокационната компетентност трябва да бъде част от чуждоезиковата комуникативна компетентност, чието формиране е основната цел на обучението по чужди езици.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции // Интеграция образования, № 1/2, 2005. – С. 209–216.
2. Ярцева, В. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002, 707с.
3. Успенская А.А. Обучение нормам лексической сочетаемости на продвинутом уровне овладения английским языком в условиях вуза. Сборник „Инновации в науке“, АНС „СибАК“, 2016, с.51-58.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
5. Lewis M. The lexical approach: the state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.
6. Schmitt N. Key concepts in ELT: lexical Chunks // ELT Journal. 2000. Vol. 54. № 4. P. 400-401.
7. Хомский Н. Несколько методологических замечаний о порождающей грамматике // Вопросы языкознания. 1962. № 4. с. 110-122.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
10. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
11. Miller J., Weinert R. Spontaneous spoken language: syntax and discourse. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1998.
12. Firth J.R. Selected papers of J.R. Firth, 1952–1959. L.: Harlow, Longman, 1968. 219 p.

13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. URL: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm (дата обращения: 22.06.2019).

14. Хохлова М.В. Исследование лексико-синтаксической сочетаемости в русском языке с помощью статистических методов (на базе корпусов текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 26 с.

15. Brashi A. Collocability as a problem in L2 production // Reflections on English Language Teaching. 2009. Vol. 8. № 1. P. 21-34.

16. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 524 p.

17. Palmer F. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 164 p.

18. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011.