



А. Г. МУРАШКО, А. В. САННИКОВА

## ПРЕОДОЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Явление переноса навыков родного языка учащегося на чужой, обозначаемое в лингвистической литературе термином трансфер, может быть положительным и отрицательным (для обозначения отрицательного влияния норм родного языка на изучаемый употребляется термин интерференция). При взаимодействии близкородственных языковых систем кажущееся сходство языков усиливает интерференцию. Проявление интерференции в процессе обучения русскому языку как иностранному проявляется на разных уровнях: графическом, фонетическом, грамматическом, лексическом.

К графическим ошибкам относится замещение букв русского алфавита соответствующими буквами латинского алфавита: *лампа* (лампа), *пуля* (пуля), *сам* (сам), *баран* (баран), *смелый* (смелый), *трамвай* (трамвай), *нашли* (нашли) и др. Особую трудность составляет употребление букв *я, ё, ю*, обозначающих мягкость предшествующего согласного: *люди* (люди), *свет* (свет), *мягкий* (мягкий) и т. п. (ср. в польском *s'wiat, s'mialy*).

Нередки ошибки фонетико-орфоэпического плана, обусловленные воздействием фонетико-орфоэпических навыков родного языка: *своя* (своя), *твёрдый* (твёрдый), *сверху* (сверху), *светлый* (светлый) и др. В польском языке в результате прогрессивной ассимиляции при взаимодействии признаков звонкости и глухости звонкие согласные *v, v'* оглушаются под влиянием предшествующего глухого. Подобные ошибки проявляются не только в устной речи, но и в письменных работах. Как влияние интерференции следует рассматривать и фонетические ошибки в письменных работах польских учащихся типа *дзень* (день), *цело* (тело), *чистый, читать* и т. п. В польском языке русским *д', т'* соответствуют мягкие *dz', c'*, которые отличаются не только степенью палатализации, но и способом артикуляции; мягкому же русскому *ч'* в польском противостоит всегда твёрдый *cz*.

Морфологические ошибки в работах иностранных учащихся отражают неправильное формообразование и формоупотребление, смешение определенных категорий и т. п. Это может быть неправильное употребление категории рода некоторых существительных, например: *она получила телеграм; ему помогла аспирина; коллоквиум прошло интересно; большая класса; одна флага* и т. п. Как правило, ошибки этого типа — результат отрицательного воздействия навыков в области родного языка.

Под влиянием норм грамматической системы своего языка в работах учащихся-поляков встречаются ошибки формообразовательного плана, например: *нам понравилась книга Льва Толстого; ездили по разных городах; в Минску мы живём и учимся; это очень хороши чело-*

*век; она была очень добра; в Белорусском университете; в соседнем помещении, мы подарили её цветы и книгу; два солдата; я приехала в Минск в семидесятым шестым году.*

Очень часты ошибки на употребление форм возвратных глаголов. При этом можно наметить две тенденции: отбрасывание возвратной частицы или присоединение ее к невозвратным формам: *они боролись с фашистами; мы возвратили поздно; она стремилась объяснить ему; я очень хорошо загорался на море; мы гулялись; я очень нервничаю перед экзаменом* и др. В данном случае также имеет место перенесение навыков родного (польского) языка на русский (ср. в польском *walczyc* 'бороться'; *nerwiczyc* — 'нервничать').

К синтаксическим ошибкам относятся неправильные формы связи между словами, что проявляется как во флексиях, так и в использовании служебных слов. Их можно обнаружить в предложно-именных конструкциях со значением обстоятельства места, в конструкциях «определение + определяемое», «подлежащее + глагол-сказуемое в форме прошедшего времени», в управлении творительным падежом, на стыке главного и придаточного предложений.

В предложно-именных сочетаниях обстоятельств места чаще всего ошибки встречаются после предлогов *в, на* — употребление предложного падежа вместо винительного и наоборот: *мы ездили в Бресте* (в Брест); *они были в музей; книга лежала на стол; они сидели на берег*. Видимо, категория места ассоциируется с предложным падежом и местом пребывания. Это же наблюдается и в сочетаниях с предлогами *к* и *у*.

Часты ошибки на согласование в роде: род определяемого переносится на русское определение: *золотой медаль, сильный боль, большой собака*. Подобные ошибки следует отнести к этапу «осмысления» в отличие от морфологических ошибок, которые соответствуют этапу незнания. Ошибки этого рода обнаруживаются и в сочетаниях «существительное + глагол в форме прошедшего времени», что объясняется отсутствием в родном языке студентов согласования в роде между подлежащим и глагольным сказуемым в форме перфекта и имперфекта. Ошибочно употребляется предлог *с* для выражения инструментального дополнения, где очевидна аналогия *с* с предлогом в родном языке в значении совместности: *писать с ручкой, есть с ложкой, чертить с карандашом, работать с лопатой* и т. п.

Часто допускаются ошибки на употребление союзов *что, чтобы* после глаголов желания: *я хочу, чтобы жить с Хуаном; я хочу, что он пришел ко мне*. Французскому союзу *que* в русском языке соответствуют *что* и *чтобы*, это и вызывает определенную трудность в их употреблении при изучении подобных синтаксических конструкций. Можно еще предположить, что союз *чтобы* ассоциируется у студентов преимущественно с выражением цели. Та же природа у замещения в косвенной речи частицы *ли* союзом *если*. Иногда *если* появляется под влиянием французского союза (например, *она пишет так, как если не было у нее другого сына; он спросил, если пойдет она в кино*), употребляемого как в придаточных условия, так и в косвенной речи. Количество ошибок возрастает также за счет нарушения правил, связанных с порядком слов, так как союз ставится перед подлежащим, а частица *ли* — после сказуемого.

В письменных работах и устной речи учащихся-поляков также немало синтаксических ошибок, допускаемых под влиянием норм родного языка. К наиболее типичным и часто повторяющимся можно отнести ошибки, появляющиеся при конструировании синтаксической связи слов, преимущественно глагольного, именного и предложного управления: *подражать учителя, благодарить ему, заниматься по пятницам* и т. п. Влияние интерференции затрагивает не только форму управляемого слова, замену одного предлога (или иного служебного слова) другим, но и существенно изменяет характер, структуру всей синтакси-

ческой модели: предложная конструкция может заменяться беспредложной и наоборот: *я часто пишу к матери; через какого архитектора построено это здание? Она была величины ребенка; он болеет на грипп, ей сильно болит голова* и т. п.

Русская синтаксическая модель «именное сказуемое в именительном падеже + нулевая связка» под влиянием синтаксиса родного языка передается как присвязочная конструкция с именным сказуемым в творительном падеже: *она есть студенткой филфака; профессия учителя есть очень трудной профессией*. В ошибках такого типа мы видим сохранение без изменений модели родного языка. Однако при наложении одной модели на другую могут появляться и «гибридные» конструкции вроде: *мой муж есть студент; ей дядя есть писатель* и *Минск столицей Белорусской республики; Пушкин величайшим русским писателем*. К часто повторяющимся синтаксическим ошибкам относятся нарушения порядка слов в предложениях, из них наиболее характерно постпозитивное положение определения: *это задание было очень трудное; эта книга интересная*.

Таким образом, в основе большинства синтаксических ошибок лежит полное или частичное калькирование структур, свойственных родному языку учащихся.

Лексические ошибки отражают различные отклонения в области словоупотребления. Можно выделить несколько видов лексических ошибок. 1. Ошибки фонетического происхождения, возникающие при фонетическом сходстве слов или их частей и словообразовательных морфем в русском языке: *провести — привести, остаться — остановиться, умилять — умолять, гимнастика — гимнастерка, лапочки — тапочки* и т. п. (Например, *она сняла туфли и одела лапочки; утром я делаю гимнастерку; он заболел грибом; мы хорошо привели время*). 2. Ошибки морфологического происхождения, например, смешение разновидных глаголов и неправильная подстановка в текст глаголов одновидовых и движения: *он хотел сидеть на этот стул* (вместо *сесть*); *студент конспектировал всю работу* (вместо *законспектировал*); *я сейчас хожу на почту за посылкой* (вместо *иду*). 3. Ошибки, связанные с такими чисто лексическими явлениями, как синонимия, антонимия внутри одной языковой системы: *паркетный потолок; на потолок постелили ковер; в комнате был очень низкий пол; он приходил завтра; у нее было очень прекрасное* (т. е. красивое) *лицо; сильный дуб* (т. е. крепкий). 4. Ошибки, связанные с отсутствием лексико-семантической дифференциации в одном языке и с ее наличием в другом: *мы подошли к великому зданию* (т. е. большому); *она осталась дома сама* (т. е. одна); *нам от сентября поднесли зарплату* (т. е. повысили); *хочу еще донести* (т. е. сообщить). 5. Ошибки, обусловленные наличием межъязыковой омонимии и паронимии: *я запомнил сделать это задание* (*zaropnis' — 'забыть'*); *мы пришли на дворец за полчаса до прибытия поезда* (*dworzes — 'вокзал'*); *не решили жадной задачи* (*zaden — 'ни один'*); *они с лыжами пошли на каток* (*lyżwy — 'коньки'*). 6. Ошибки, вызванные незнанием соответствующей русской лексемы: *у нее платье в пасы* (т. е. в полоску); *он положился на лужко* (т. е. лег на кровать); *выпили кавы* (т. е. кофе); *он завязал новый крават* (т. е. галстук).

Перед иностранцами, изучающими русский язык, возникает целый ряд трудностей, которые не в состоянии разрешить грамматика одного отдельно взятого языка. Это связано с различиями в грамматическом строе русского и родного языков учащихся, с различным группированием отдельных типов структур и с возникающей на основе этого интерференцией родного языка, с различными внутриязыковыми аналогиями. При этом ошибки, типичные для носителей одного языка, в некоторых случаях могут оказаться характерными и для носителей других языков. Например, русский вопрос *Как тебя зовут?* во многих языках (английском, испанском, немецком, французском) выражается иными конструкциями. Ошибки в употреблении данной конструкции определяются не только интерференцией родного языка, но и внутриязыковой

аналогией. Вместо глаголов *называть* и *называться* по аналогии могут быть употреблены глаголы *звать* и *зваться*. Кроме того, по аналогии с *Как называется эта улица?* может возникнуть и вопрос *Как ты называешься?*

Изучение чужого языка осложняется и тогда, если в этом языке имеются грамматические категории, которые в родном языке учащихся отсутствуют — категория вида русского глагола в неславянских языках не находит единого грамматического выражения. Эта категория передается либо путем соответствующего выбора глагольных форм, обычно форм времени, либо лексически — путем выбора разных глаголов. Трудности возникают и в случаях, когда определенная категория не только свойственна обоим языкам, но и употребление ее во многом совпадает, однако отдельные случаи формального несовпадения вызывают значительное число типичных ошибок. Например, на употребление личных и притяжательных местоимений: *я взял себе свой костюм; я вынул себе руки из карманов*. Как видим, множество самых разнообразных ошибок в работах иностранных учащихся — результат воздействия родного языка, деформирующего элементы семантической и грамматической структуры изучаемого. Источником ошибок являются также и отклонения от нормы, вызванные особенностями самой системы русского языка. Кроме того, на частотность ошибок влияют как внутриязыковые факторы (употребительность того или иного слова), так и чисто формальные моменты (вид упражнения).

Учитывая трудности в обучении русскому языку под влиянием интерференции, нужно четко осмыслить этот процесс, разграничить позитивное и негативное воздействие со стороны родного языка, определить, чем обусловлено это воздействие. Важно выяснить, что способствует интенсивности влияния отрицательного и положительного трансфера на усвоение русского языкового материала.

При выработке различных навыков в процессе обучения русскому языку иностранцев необходимо привлекать не только сходные, но и различные факты интерферирующих языковых систем. Такой подход поможет определить необходимые методические приемы, круг и количество дидактических упражнений, которые нужны не только для выработки навыков рецептирования и репродуцирования, но и для овладения языком с целью коммуникации.

С методической точки зрения, учитывая влияние интерференции со стороны родного языка, материал лучше распределить следующим образом: 1) материал, аналогичный в интерферирующих языках, усвоению которого способствует положительный трансфер; 2) разный материал, на усвоение которого оказывает воздействие отрицательный трансфер; 3) материал, не имеющий соответствий в русском и родном языке учащегося, усвоению которого приобретенные навыки не способствуют.

Учитывая данное методическое положение, следует правильно производить подборку упражнений в разных языковых сферах: лексике, фонетике, грамматике. Материал упражнений должен содействовать развитию навыков, противодействующих отрицательному влиянию родного языка на разных этапах обучения.

Четкое представление о системе родного языка учащегося поможет не только интенсифицировать процесс обучения русскому языку, но также объяснить и устранить ошибки, допускаемые под воздействием отрицательного трансфера, или вовсе избежать их.