

Н.Е. Кожухова, Г.Н. Аксенова

УЧЁТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ КАК КАТЕГОРИЯ МЕТОДИКИ (ЯВЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ТРАНСПОЗИЦИИ)

УО «Белорусский государственный медицинский университет»

Являясь на протяжении истории обучения иностранным языкам важнейшим методическим положением, учёт родного языка учащихся в процессе овладения иностранным языком претерпел большие изменения: то он становился единственным и ведущим, то исключался частично или полностью. Л.В. Щерба придавал этой методической категории особое значение, настаивая на необходимости создания сопоставительных грамматик. Так как русский язык при изучении его иностранцами выступает как второй, неродной, а мышление учащихся тесно связано с родным языком, то нецелесообразно обходиться без учёта родного языка учащихся или языка посредника.

Белорусские учёные А.Е. Супрун и А.П. Клименко, говоря об особенностях двуязычия, отмечают необходимость говорить не о типах соотношения знаков, а о двух моделях производства текстов. Конечной целью обучения языкам, по мнению этих авторов, является создание у обучаемого автономного механизма производства текстов на двух языках.

Процесс овладения речевой деятельностью на новом языке не может не накладываться на речевую деятельность на родном языке, т.к. родной язык – коренной обитатель сознания учащихся. Этот процесс (процесс овладения речевой деятельностью) сопровождается аналитической работой над элементами системы родного языка и правилами их функционирования в коммуникативных ситуациях языка. Следовательно, при обучении второму языку возникает проблема сопоставления систем родного и изучаемого языков, которая издавна привлекает внимание лингвистов методистов.

Сопоставление языков, выявление сходств и различий позволяют установить, есть ли подобное явление в родном языке учащихся, если есть, то совпадает ли оно в своем объёме с аналогичным понятием в русском языке, определить предварительную методическую оценку факта. Всё это необходимо для предупреждения и определения средств борьбы с интерференцией, последовательность преподнесения и темпа прохождения материала, количества и качества тренировочных упражнений...

Результатами именно такого сопоставительного анализа и описания должен располагать преподаватель русского языка как иностранного, чтобы быть в состоянии провести в ходе учебной работы необходимые сравнения, отработать и сгруппировать нужный учебный материал. Исходя из сказанного выше, следует отметить, что методика обучения иностранцев русскому языку рекомендует непременно учитывать видение познаваемых языковых особенностей изучаемого языка через призму языка родного и опираться на него в ходе специально организованного и управляемого учебного процесса.

При взаимодействии языков, относящихся к разным языковым семьям, вступают в контакты нетождественные понятийно-смысловые комплексы

языковых систем и нетождественные грамматические средства их выражения. Например, в русском языке слово многозначно, оно имеет несколько значений, а в родном языке каждому значению соответствуют разные слова.

На кафедре белорусского и русского языков обучаются студенты из многих стран. Обучение ведется как на английском языке (студенты проходят курс русского языка по овладению разговорной речью и ведению диалога с русскими пациентами), так и на русском (у студентов все предметы преподаются на русском языке, и курс русского языка длится в течение 3 лет).

Нами получен материал речевых ошибок студентов-иранцев, обучающихся на 1-м курсе (англоговорящая группа), студентов-литовцев, студентов-туркмен, студентов-казахов, ливанцев.

Анализ материала, полученного на основе речевой практики иностранных студентов-медиков (это иранцы, обучающиеся на английском языке), показал, что род, число и падеж изучаемых слов, если они не включаются в определенную парадигму норм русского языка, вызывает трудности. Например, отсутствие в грамматической структуре национального языка категории рода, с одной стороны, не влияет на процесс освоения, если распределение по родам и числам, тесно связанное в системе склонений с категорией падежа, происходит по законам аналогии. Отступление от грамматических норм (ж.р. на **-ИЯ**, ср. на **-ИЕ**, м.р. на **-ИЙ**, а также ж.р. и м.р. на **-Ь**) ведет к трудностям в запоминании склонений, вызывая при этом так называемый лингвистический шок. При обучении графемно-фонетическим вариантам русского языка трудность у иранских учащихся наблюдается в обучении произношению: а) **Ш** и сочетанию с другими согласными **Ш-С-Ч**, б) чередованию сонорных согласных – твердых и мягких и с **Ь**: *ла-ля-лья; ми-мы-мыи, ма-мя-мья, му-мю-мью. мо-ме-мье, мама-мясо, мы-мимо;* в) чередованию глухих – твердых-мягких и с **Ь**: *па-пя-пья, пу-пю-пью, пы-пи-пыи, фа-фя-фья, фу-фю-фью, фо-фе-фье, та-тя-тья, ту-тю-тью, то-те-тье, ты-ти-тии.* Студентам-иранцам трудно различать мягкие согласные и их сочетание со звуком [Й]. «Смазывается» произношение твердых и мягких согласных.

В письменных работах студентов-иранцев наблюдается графемно-фонетическое и орфографическое неразличение варьирования в цепочках *ра-ря-рья*. Необходимо учитывать при этом и тот факт, что разные звуковые оболочки разных слов, даже при знании их семантики, воспринимаются не как слова, а как одно слово. А после письменной фиксации этих разных оболочек в разной графической форме и с графически разными словами типа *ма-мя-мья* мы имеем разные элементы написания при одинаковом оформлении в речи.

По нормам русской орфоэпии смысловонезначительными для русского произношения позициями являются позиции гласных на месте букв **а-о-е** в предупредных слогах, позиции глухих и звонких согласных на конце слова и перед глухими/звонкими согласными, где на месте этих разных букв произносится один и тот же звук. Эта особенность русского языка у иранцев, владеющих английским языком, не вызывает трудностей.

Нужно учитывать и тот факт, что англоговорящие иранцы с трудом различают глагольные признаки, а именно: число, спряжение, род в прошедшем времени, будущее время. Им легче использовать в речи конструкции с инфинитивами.

Что касается литовских учащихся, то, по данным исследователя Н. Меркене, родной язык влияет на согласование в роде (21%), числе (15,2%), падеже (2%), на глагольное управление (15,2%), на употребление предлогов (38,1%), на употребление кратких форм прилагательных и причастий (5%), на порядок слов в предложении (3,8%). Самое большое число отклонений связано с употреблением предлогов. Будучи служебными словами, предлоги вместе с формами падежных окончаний играют роль организующего фактора в предложении или словосочетании. В этом состоит их синтаксическая роль. Поэтому отклонения в области употребления предлогов рассматриваются как нарушение синтаксических связей. В русском языке предлоги играют большую роль как организующий фактор по сравнению с литовским, в русском предлоги не употребляются только с именительным падежом, в литовском – с именительным и предложным, а предлоги с дательным падежом вытесняются другими оборотами. Наиболее распространенными отклонениями в области употребления предлогов являются пропуски предлогов (40,2%), смешение предлогов (52,8 %). Например, литовские студенты пропускают предлоги **В**, **ПО**, **С**: *Этот раз я взглянул на город другими глазами* (пропущен предлог **В**); *Следующий раз мы соберемся пораньше* (пропущен предлог **В**); *Встала восемь часов утра* (пропущен предлог **В**); *Сдал экзамен химия* (пропущен предлог **ПО**), *Серееже случилась беда* (пропущен предлог **С**). В литовском языке все данные словосочетания беспредложные.

Необходимо учитывать тот факт, что в качестве основных отклонений от синтаксической нормы русского языка от литовских учащихся надо ожидать: употребления предложных конструкций вместо беспредложных, пропусков предлогов, неправильного выбора предлога. Указанные ошибки связаны с нарушением норм управления. Абсолютное большинство отклонений от норм русского языка составляют случаи смешения предлогов **В** и **НА**. На ошибки в употреблении глагольных словосочетаний с существительными и предлогами **В**, **НА** приходится 8% всех ошибок студентов.

Внутри этой группы отклонений выделяются две подгруппы:

1) словосочетания, выражающие временные отношения: *На следующем году будет юбилей университета. В прошлой неделе начали сдавать;*

2) словосочетания, выражающие пространственные отношения: *Готовились на Беларусь. Встретились в праздничном вечере. В территории академии находится клиника.*

Материал показывает, что реальную сложность для студентов-литовцев представляют существительные, определение рода которых не связано со значением. Использование этой группы существительных отмечено определенным влиянием родного языка. Наиболее многочисленные группы

составляют существительные, в употреблении которых происходит смешение мужского и женского рода (45%), среднего и женского рода (39,2%): *уже глубокий осень, хромой лошадь, в моем комнате, два маленьких спальня; кость, на котором; команда заняла первую месту*. Большую трудность представляет практическое применение категории рода (речь идет о несвободных словосочетаниях, выступающих в роли подлежащего, или дополнения с определением), хотя формально тип склонения существительных усвоен.

Необходимо учитывать и тот факт, что в литовском и в русском языках имеются несовпадения в области употребления категории числа, например, в русском некоторые слова имеют только форму ед. числа (мебель, посуда), а в литовском и ед. и мн. (*купить стеклянные посуды, купили модные мебели, собрать одежды*). В литовском языке в 3-м лице мн. ч. употребляется форма ед. числа глагола (не различаются, как в русском языке, глагольные формы ед.ч. и мн.ч. – *он, она читает и они читают*). Например: *Здесь живет змеи и черепахи; Не все умеет беречь эту красоту; Они сдаст экзамен; Люди не сможет жить*.

Сложным для литовцев является также выбор формы глагола, когда подлежащее выражено словосочетанием: *много литовцев живут в Беларуси*. Причиной такого рода ошибок является нерасчлененность форм единственного числа в литовском языке, вызывающая недифференциацию их в русской речи.

Немногочисленная группа отклонений в русской речи литовцев связана с ошибками в области глагольного управления: *поблагодарили нам; наблюдали режим; извинились нас; управлять технику; руководить больнице; радуемся красотой; овладеть новую специальность; этим я верю*. Данные ошибки допущены под непосредственным влиянием форм литовского языка. Некоторые ошибки в управлении связаны с отсутствием в литовском языке категории одушевленности и неодушевленности: *Слово, которого я никогда не забуду*.

В литовском языке полная форма прилагательного может употребляться и как в роли сказуемого, и как в роли определения, а в русском полная форма выступает в роли определения, а краткая – в роли сказуемого: *Система не реальная; Человек живой надеждой; Это вещество растворимое; Такие явления мало исследованные*. То же касается кратких и полных причастий.

Что касается студентов-таджиков, обучающихся в медицинском университете, то надо учитывать следующие языковые факторы. Необходимо всегда иметь в виду согласование/несогласование форм подлежащего и сказуемого в числе подчиняется в русском и таджикском языкам разным законам. Если существительное-подлежащее обозначает неодушевленный предмет, согласование с ним в числе для таджикского глагола-сказуемого необязательно: *На проспекте находится театры, кинотеатры, вузы*. Такое нарушение объясняется более широким функционированием в таджикском языке форм единственного числа по сравнению с русским. Например, многие русские существительные pluraliatantum переводятся на таджикский язык в

форме ед. числа: *часы, брюки*. Слова *народ, группа, толпа, население* в русском языке – ед. ч., а в таджикском данные слова могут стоять во множественном числе: *Группа сдают; население занимаются; толпа пытаются*. Также надо принять во внимание тот факт, что у таджикских существительных отсутствует показатель множественного числа. Отсюда: *открылся два кинотеатра, встретился сотни студентов*.

Рассмотрим наиболее характерные ошибки, которые допускают казахские студенты при построении русских синтаксических конструкций. Они касаются употребления некоторых предложно-падежных синтаксических конструкций с глагольными. Конструкции имеют обстоятельственное и объектное значение. Не разделяют казахские учащиеся причастные обороты и придаточные определительные. Им в казахском языке соответствует одна конструкция. Студенты, не знающие специфики структуры русских грамматических конструкций, опираются на родной язык и переносят модели родного языка на построение русских конструкций.

Что необходимо знать о грамматике казахского языка? В грамматике казахского языка отсутствуют предлоги, значение которых передается значениями падежей и послелогов; нет полного смыслового совпадения падежей, имеющих в русском и казахском языках. В работах студентов-казахов чаще всего встречаются смешение предлога **В** и **НА**, пропуск предлога, смешение падежных управлений.

В казахском языке, как и в других тюркских языках, нет грамматической категории рода, отсюда согласование по роду и беспредложные падежные окончания легче усваиваются студентами, так как есть четкие системные дифференциальные родовые признаки (исключение составляют существительные на **Ь**), и четкая система падежных окончаний, которые можно выучить. Если нужно употребить сочетания с предлогами, сразу возникают ошибки. В русском языке связь согласование в конструкциях **прилагательное+существительное, причастие+существительное, притяжательное местоимение+существительное, определительное местоимение+существительное, порядковое числительное+существительное**, а в казахском языке такие конструкции имеют синтаксическую связь примыкания.

В русском языке несогласованные определения стоят после определяемого слова. В казахском языке все определения стоят перед определяемым словом: *брата сын, а не сын брата*. Трудно усваиваются несогласованные определения, выраженные именными конструкциями с предлогами в сочетании с падежными окончаниями: предлог **С**+Т.п.; предлог **В**+П.п.; предлог **БЕЗ**+Р.п.; предлог **ИЗ**+Р.п.; предлог **ДЛЯ**+Р.п.; предлог **НА**+В.п.; предлог **ПОД**+Т.п.; предлог **У**+Р.п.; предлог **МЕЖДУ**+Т.п.; предлог **ПРОТИВ**+Р.п. Например: *Человек в шляпе с тросточкой – На голове шляпа есть человек; В руке тросточка есть человек; заявление для деканата – деканата заявление*.

В казахском языке нет подчинительных союзов, которые в русском языке

служат для связи придаточных предложений с главным.

Казахские студенты заменяют предложные конструкции беспредложными: *самолет пассажиров – самолет для пассажиров; таблетки головной боли – таблетки от головной боли*. Учащиеся казахи избегают употребления в русской речи предложных конструкций в роли несогласованных определений (*девочка с большими голубыми глазами*) и заменяют их беспредложными (*большие голубые глаза есть девочка*).

Иногда в русские конструкции с творительным падежом, обозначающим орудие действия, вставляется предлог **С**: *пишет с мелом, рисует с карандашом*. В казахском языке творительный падеж всегда употребляется с предлогом. Вставляется предлог **ОТ** в конструкциях с Р. п. со значением лишения, опасения: *бояться от воров, воздух легче от воды*.

В современном русском языке все предлоги препозитивны, за исключением нескольких, например: **НАВСТРЕЧУ, РАДИ** (*осторожности ради, всему вопреки*).

В казахском языке в качестве эквивалентов русских предлогов выступают иные грамматические средства: послелогии, служебные имена, падежные аффиксы, некоторые словообразовательные аффиксы.

Преподавателю русского языка как иностранного (РКИ) надо принимать во внимание тот факт, что своеобразие падежных окончаний существительных в казахском языке заключается в том, что для всех существительных единственного и множественного числа каждый падеж имеет лишь одно определенное окончание. В русском же языке наблюдается многообразие окончаний имен существительных в том или ином падеже. Эти грамматические расхождения объясняются отсутствием в казахском языке, равно как и в других языках тюркской группы, таких грамматических категорий, как род, одушевленность/неодушевленность, и наличием их в русском языке. Ведение систематической работы по конструированию предложений с употреблением предлогов – важная задача курса русской грамматики в преподавании РКИ.

Преподаватель-русист, обучая русскому языку как иностранному, должен помнить о том, что при овладении вторым языком языковая система родного языка испытывает вмешательство другой языковой системы, элементы которой осмысливаются обучаемыми посредством родного языка. Это вызывает так называемый языковой шок, например: иранские студенты, обучающиеся на английском и имеющие курс русского и латинского языков, испытывают трудности при овладении системой падежей как русского языка, так и латинского. При этом надо учитывать, что языковым элементам второй изучаемой языковой системы (в данном случае, может быть, и третьей) присущи свои законы, правила, закономерности построения фраз, свое понятийное опосредование действительности и свои внешние законы, правила, закономерности функционирования, реализации в речи, в тексте, т.е. языковым элементам второй системы присущи свои языковые нормы (фонетико-фонологические, лексико-грамматические, словообразовательные, стилистические и шире – правила конструирования текста).

Эти нормы второго языка вступают в единоборство с нормами родного языка. А поскольку обучаемый не имеет еще опыта общения на втором языке, то ему нечего противопоставить опыту общения на втором языке. Нормы родной языковой системы или других языков постоянно побеждают нормы русского языка. Л.В.Щерба писал: «Нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как он заставляет нас делать бесчисленные ошибки».

Надо принимать во внимание тот факт, что эти нарушения не стихийны, не хаотичны, они носят явно направленный характер уподобления нормам или родного языка или нормам уже усвоенных языков.

При взаимодействии языков, относящихся к разным языковым семьям, вступают в контакты нетождественные понятийно-смысловые комплексы языковых систем и нетождественные грамматические средства их выражения.

Что же нужно учитывать при обучении русскому языку иностранных студентов?

Мы, учитывая вышесказанное, выделяем три этапа преодоления трудностей, источником которых выступают столкновения системных характеристик двух языков.

На первом этапе переключение коммуникации в структуру русского языка оказывается невозможным, может иметь место понимание чужой русской речи в определенной степени, но не ее активное воспроизведение, настолько велико интерферирующее влияние родного языка и других языков, которыми владеет студент. Доминирующим фактором на данном этапе выступают различия языков.

На втором, более продвинутом этапе, переключение в план русской речи становится возможным, причем ее построение во многом подчиняется структурным особенностям родного языка. Это этап расхождения или совпадения отдельных форм родного и изучаемого языков. Доминирующим фактором выступают элементы сходства языковых систем.

На третьем этапе овладения русской речью устанавливаются адекватные формы выражения мысли. Доминирующим фактором на этом этапе являются дифференциальные признаки языковых систем. Мы можем констатировать, что языковая система одних студентов быстрее адаптируется к системе изучаемого языка, у других позже.