

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 3 / 2024, Vol. 12, Iss. 3 <https://mir-nauki.com/issue-3-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN324.pdf>

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Максимова, О. Б. Источники межъязыковой интерференции, возникающей при обучении испанскому как второму иностранному языку русскоязычных учащихся, владеющих английским / О. Б. Максимова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN324.pdf>

For citation:

Maximova O.B. Sources of cross-language interference in teaching Spanish as a second foreign language to Russian-speaking English learners. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024;12(3): 92PDMN324. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN324.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 372.881.1

Максимова Ольга Борисовна

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», Москва, Россия
Доцент

Кандидат философских наук, доцент

E-mail: maximova-ob@rudn.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1277>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=251065

Источники межъязыковой интерференции, возникающей при обучении испанскому как второму иностранному языку русскоязычных учащихся, владеющих английским

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме выявления источников лингвистической интерференции, возникающей в процессе освоения испанского языка русскоязычными учащимися, владеющими английским.

В статье представлены результаты контрастивного анализа русского, английского и испанского языков, в ходе которого выявлены «проблемные» области негативной интерференции, где можно ожидать затруднений; а также области позитивного переноса.

В проведенном исследовании использовалась методика включенного наблюдения, анкетирование учащихся-мультилингвов, а также интервьюирование преподавателей, имеющих опыт работы с такими учащимися.

Автором представлены результаты анкетирования, в ходе которого респондентов просили указать количество изученных ими иностранных языков и уровень владения ими; ответить, насколько часто они встречаются с явлением лингвистической интерференции; оценить масштаб негативной интерференции и позитивного переноса, которые они замечают у себя на разных языковых уровнях; указать языки, которые являются источниками негативной интерференции и позитивного переноса.

Согласно полученным данным, основным источником позитивного переноса в лексике и грамматике является английский язык; основным источником негативной интерференции в области фонетики является русский язык; основным источником негативной интерференции в сфере грамматики является английский.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что при изучении испанского как второго иностранного языка оказываются задействованы знания, умения и компетенции, наработанные учащимися при освоении первого иностранного языка. В этой связи, задачей преподавателей, помимо выявления источников негативного переноса, является разработка специальной методики взаимосвязанного обучения двум языкам с примерами и упражнениями, учитывающей накопленный ранее языковой опыт обучаемых.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция; положительный перенос; преподавание испанского языка как второго иностранного; первый иностранный язык; родной язык; мультилингвы; источники интерференции; фонетические ошибки; лексико-семантические ошибки; морфосинтаксические ошибки

Введение

В последние годы возрастает актуальность освоения выпускниками высших учебных заведений двух и более иностранных языков, что обусловлено требованиями эффективной профессиональной коммуникации в современном мультикультурном обществе. Специалисты, владеющие несколькими иностранными языками, отличаются высокой мобильностью, конкурентоспособностью и, следовательно, более востребованы современными работодателями.

В данной работе рассматривается ситуация языкового контакта, возникающая, когда русскоязычные учащиеся, после освоения английского языка как первого иностранного (ИЯ1), начинают осваивать второй иностранный язык (ИЯ2), в данном случае испанский. Освоение языков может быть как одновременным, так и последовательным. Хотя порядковая нумерация аббревиатур ИЯ1 и ИЯ2 предполагает, что первый и второй иностранные языки изучаются непрерывно в хронологическом порядке, это не обязательно соответствует реалиям большинства учащихся. На практике овладение двумя и более иностранными языками может осуществляться не только последовательно, но и одновременно; кроме того, процесс изучения одного из языков может прерываться на время, что приводит к дивергенции развития языковых навыков и уровней владения иностранными языками.

Одним из факторов влияния на эффективность освоения мультилингвами иностранного языка, помимо образовательных стратегий, технологий обучения и методик преподавания, является лингвистическая интерференция. Студенты-мультилингвы, имеющие постоянный контакт с несколькими языками, нередко наблюдают у себя данное явление в процессе обучения и коммуникации на иностранном языке [1].

Следует отметить, что лингвистическая интерференция, понимаемая в широком смысле, может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на изучение иностранного языка. Например, при изучении испанского артикля студент с первым английским языком уже знаком с данным понятием и может на него опираться; ему не придется «с нуля» осваивать это явление, так как он уже им овладел. Тем не менее, в некоторых случаях у такого студента может возникнуть негативная интерференция в указанном аспекте, так как в английском и испанском языках существуют разные правила употребления артикля, что будет показано ниже. Примером негативной лексической интерференции служат межъязыковые паронимы или так называемые «ложные друзья переводчика», представляющие трудности в практике преподавания иностранного языка.

В современной научной литературе классификация ошибок, допускаемых учащимися, изучающими иностранные языки, проводится по различным критериям [2]. В соответствии с целями нашего исследования наиболее актуальна классификация, проводимая по грамматическому критерию [3]. В рамках данной классификации выделяются следующие виды ошибок:

1. Фонетические ошибки.
2. Орфографические ошибки.
3. Лексико-семантические ошибки.
4. Морфосинтаксические ошибки.
5. Прагматические ошибки.

Сегодня межъязыковая интерференция, возникающая при изучении двух или более иностранных языков, считается одной из актуальных тем, рассматриваемых в педагогике и лингвистике. Перед исследователями межъязыковой интерференции стоит задача объяснить, как и при каких условиях накопленные ранее учащимися знания влияют на развитие навыков говорения и понимания изучаемого иностранного языка [4]. В настоящее время накоплен достаточный материал по влиянию родного языка (РЯ) и ИЯ1 обучаемых на освоение ими ИЯ2 [5]; в частности, рассмотрены проблемы, возникающие у студентов-мультилингвов при изучении нескольких иностранных языков [4; 6] разрабатываются методики преподавания двух и более иностранных языков¹ [7; 8]. Тем не менее, мало внимания уделяется выявлению источников интерференции при освоении иностранных языков в мультилингвальной среде, с учетом того, что источниками переноса на разных языковых ярусах (лексико-семантическом, фонетическом, морфосинтаксическом, прагматическом) могут быть разные языки. Вопрос о том, какой из языков является основным источником влияния на процесс освоения двух и более иностранных языков, до сих пор остается открытым.

Правильный ответ на вопрос об источниках интерференции и переноса поможет преподавателям и студентам-мультилингвам грамотно применять явления негативной интерференции и позитивного переноса в практике изучения и преподавания иностранного языка.

Цель исследования — выявление источников лингвистической интерференции, возникающей в процессе освоения испанского языка на базовом уровне русскоязычными учащимися, владеющими английским на продвинутом уровне (уровень C1/C2).

Гипотеза исследования — применяя контрастивный анализ к английскому, испанскому и русскому языкам на разных языковых уровнях — фонетическом, лексико-семантическом, морфосинтаксическом и прагматическом — автор выявил зоны положительного переноса и проблемные области, где можно ожидать затруднений при обучении испанскому языку русскоязычных учащихся, владеющих английским как первым иностранным, и выдвинул следующие гипотезы:

1. В ситуации межъязыкового контакта источником лингвистической интерференции может быть как родной язык обучаемых, так и один из освоенных ими ранее иностранных языков.
2. При изучении испанского языка русскоговорящими учащимися с первым английским языком масштаб интерференционного влияния определяется степенью родственной близости ИЯ1 и ИЯ2; степенью сформированности речевых навыков в изучаемых иностранных языках; факторами, связанными с образовательной средой и форматом обучения; периодом времени, прошедшим между изучением ИЯ1 и ИЯ2; языковым уровнем (фонетический, лексико-семантический, грамматический, прагматический).

¹ Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для вузов. М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245 с.

Методы исследования

В данном исследовании, направленном на проверку вышеприведенных гипотез, использовалась методика включенного наблюдения за ходом изучения испанского языка в мини-группе, анкетирование учащихся-мультилингвов, а также интервьюирование преподавателей, имеющих опыт работы с такими учащимися.

Включенное наблюдение проводилось в течение 2023 года в мини-группе слушателей (пять человек) с первым английским языком (уровень C1/C2); также, проводилось выборочное анкетирование студентов второго курса Российского университета дружбы народов, изучающих одновременно два иностранных языка — испанский и английский, и их преподавателей. Анкетирование и интервью проводились на русском языке. Кроме того, были проведены выборочные интервью с участниками исследования, изъявившими желание участвовать в дальнейшем опросе.

В ходе анкетирования, респондентов просили указать количество изученных ими иностранных языков и уровень владения ими; ответить, насколько часто они встречаются с явлением лингвистической интерференции; оценить масштаб негативной интерференции и позитивного переноса, которые они замечают у себя на разных уровнях — фонетическом, лексико-семантическом, морфосинтаксическом — изучаемого испанского языка; выявить языки, которые, по их мнению, являются источниками негативной интерференции и позитивного переноса на указанных языковых уровнях.

Участники исследования

Участники исследования — студенты и преподаватели Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. В анкетировании участвовали двадцать человек, изучающих испанский язык как второй иностранный, и шесть преподавателей испанского языка. Возраст респондентов составлял от 19 до 60 лет. Уровень владения английским языком — C1/C2, уровень владения испанским языком A2/B1.

Результаты исследования

Анкетирование

Согласно результатам анкетирования, большинство респондентов (85 %) владеют двумя иностранными языками — английским и испанским; остальные знают три иностранных языка (в качестве третьего иностранного языка участники называли французский и арабский). Владение испанским респонденты в среднем оценивают как *intermediate* (B1), владение английским на уровне не ниже уровня *advanced* (C1). Подавляющее большинство респондентов «время от времени» (70 %) или «довольно часто» (20 %) сталкивались (или сталкиваются) с явлением межъязыковой интерференции; источником интерференции 55 % участников называют родной язык (русский), 70 % участников — испанский язык; источником позитивного переноса 30 % опрошенных называют русский язык, 80 % — английский (в опросе можно было указать несколько источников интерференции). Основным источником позитивного переноса в области лексики и грамматики большинство участников называют английский язык (средняя оценка участниками позитивного переноса в области лексики 3,8 баллов из пяти; средняя оценка позитивного переноса в области грамматики 3,9 баллов из пяти). Результаты анкетирования 20 участников представлены ниже в виде таблиц.

Таблица 1

Оценка учащимися позитивного переноса на различных языковых уровнях со стороны русского и английского языков

	Русский язык	Оценка переноса по пятибалльной шкале	Английский язык	Оценка переноса по пятибалльной шкале
Источник позитивного переноса в лексике	40 %	1,7	90 %	3,8
Источник позитивного переноса в фонетике	30 %	1	55 %	1,8
Источник позитивного переноса в грамматике	35 %	2,1	80 %	3,9

Разработано автором

Таблица 2

Оценка учащимися негативной интерференции на различных языковых уровнях со стороны русского и английского языков

	Русский язык	Оценка переноса по пятибалльной шкале	Английский язык	Оценка переноса по пятибалльной шкале
Источник негативного переноса в фонетике	75 %	3,2	40 %	2,1
Источник негативного переноса в лексике	45 %	1,1	85 %	1,4
Источник негативного переноса в грамматике	55 %	2,7	70 %	3,6

Разработано автором

Согласно данным, представленным в таблице 1, основным источником позитивного переноса в лексике и грамматике, по мнению учащихся, является английский язык (средняя оценка учащимися по пятибалльной шкале переноса из английского в сфере лексики — 3,8; оценка переноса в сфере грамматики — 3,9).

Согласно данным, представленным в таблице 2, основным источником негативной интерференции в области фонетики, по мнению учащихся, является русский язык (средняя оценка негативной интерференции по пятибалльной шкале составляет 2,1); основным источником негативной интерференции с сфере грамматики является английский (средняя оценка интерференции по пятибалльной шкале составляет 3,6).

Включенное наблюдение

В ходе включенного наблюдения в мини-группе изучающих испанский язык мы попытались выявить ошибки, допускаемые учащимися-мультилингвами, в соответствии с упомянутым выше грамматическим критерием.

Фонетические ошибки

Результаты включенного наблюдения показывают, что при формировании фонетической компетенции на испанском языке наблюдается как отрицательная интерференция, так и позитивный перенос со стороны русского и английского языков.

Фонологическая система испанского языка отличается от системы русского языка [9]; [10], что делает русский язык основным фактором негативного влияния на навыки произношения. По наблюдениям преподавателей-участников исследования, для

русскоязычных учащихся, изучающих испанский, характерны следующие ошибки: редукция безударных гласных (данные ошибки являются коммуникативно-релевантными, так как затрудняют понимание, например: caso/casa, color/calor; chica Buena / chico bueno); трудности в артикуляции согласных, не имеющих аналогов в русском языке (например, звуки [l, ll, rr, r] межзубные согласные, звук [s], кастильский вариант которого предусматривает легкую «шипинку»).

Английский язык, напротив, оказывает в основном позитивное влияние на овладение навыками произношения в испанском языке. Так, в английском и испанском языках имеются такие явления как дифтонги и трифтонги, например, в испанском: bailar, cuarenta, edificio, averiguáis; в английском: here, boat, toy, rare, our. Учащиеся, овладевшие произношением английского межзубного звука (например, в слове thanks), вполне уверенно произносят испанские межзубные звуки (например, cinco).

Помимо позитивного переноса, при формировании фонетической компетенции у изучающих испанский язык наблюдается отрицательная интерференция под влиянием английского. Так, немое испанское h учащиеся произносят как [h] в английском (например, в слове humor, habitual); в непроемких в испанском языке сочетаниях «qu», «gu», произносят звук [w] по аналогии с английским (liquid — líquido); в сочетании «au», напротив, произносят дифтонг [au] произносят на английский манер как долгий звук [o:] (например, plausible); не произносят конечное er в соответствии с правилами произношения английского языка (например, в слове taller); наблюдается интерференция произношения [t] с английским в позиции [ti, te] испанский согласный t читают как взрывной звук.

При этом интересно, что, согласно результатам проведенного анкетирования, некоторые студенты, изучающие испанский или вовсе не замечают у себя интерференции в плане фонетики, или оценивают ее на низком уровне. Отвечая на просьбу «оценить по шкале от 1 до 5 негативную языковую интерференцию, которую вы замечаете при выполнении заданий по разным аспектам испанского языка» студенты второго курса указывают значение в диапазоне 1–2. Возможно, это обусловлено ошибочным мнением о том, что в испанском языке простые правила чтения — и гласные, и согласные читаются так, как пишутся. Нарушение языковой нормы (иностранный акцент в речи) в большинстве случаев не мешает взаимопониманию.

Орфографические ошибки

В письменной речи обучаемых отмечаются орфографические ошибки, в частности, в международной лексике. В испанском языке, в отличие от английского и русского, такие слова как «теннис» (tenis), «профессор» (profesor) употребляются без удвоения согласных. Учащиеся добавляют лишнюю букву «f» в слове diferente по аналогии с английским different, добавляют согласную в слове respeto по аналогии с английским respect.

Лексико-семантические ошибки

Перейдем к анализу лексической и лексико-семантической интерференции. Как подчеркивает В.С. Виноградов, «лексический корпус испанского языка в большинстве случаев состоит из слов латинского происхождения (испанизмы)».² В английском языке содержится большое количество слов французского (35 %), латинского (28 %) и греческого (5 %) происхождения [11]. В такой ситуации основным источником лексического переноса и интерференции для изучающих испанский будет служить английский язык, хотя

² Виноградов В.С. Лексикология испанского языка: Учебник. М.: КДУ, 2006. С. 243.

международные слова русского языка тоже могут являться источником лексической интерференции (например, gracioso — не «грациозный», а «веселый», el equipaje — не «экипаж», а «багаж») и позитивного переноса (например, teatro, museo, tragedia, cathedral).

Приведем примеры положительного переноса из лексики английского языка, отмеченные в ходе включенного наблюдения: favorito — «любимый», «предпочитаемый» (в английском favourite), investigación — «исследование» (в английском investigation), heredero — «наследник» (в английском heir), importante — «важный» (в английском important), influenza — «влияние» (в английском influence), testamento — «завещание» (в английском testament), destrozo — «разрушение» (в английском destruction), decidir — «решать» (в английском decide), caso — «случай» (в английском case), solemnas promesas — «торжественные обещания» (в английском solemn promises), repleto de — «полный чего-либо» (в английском replete of).

Примеры негативного влияния английского языка в плане лексики, отмеченные в ходе включенного наблюдения и интервью, не менее многочисленны. Это смешение испанского remover — «перемешивать» и английского remove — «передвигать»; испанского asistir — «присутствовать» и английского assist — «помогать»; испанского humor — «настроение» и английского humour (а также русского «юмор»); испанского balanza — «весы» и английского balance; испанского firma — «подпись» и английского firm; испанского gracioso — «смешной» и английского gracious; испанского divertido — «забавный» и английского diverse — «разнообразный». Аналогичные ошибки наблюдаются при употреблении калек с английского в глагольных словосочетаниях. В качестве примеров подобных ошибок можно указать неправильное употребление глагола soportar («выдерживать», «терпеть») по аналогии с английским support («поддерживать») вместо ayudar, аroyar (например, Los turistras ya soportan вместо Los turistas ya ayudan); неправильное сочетание salvar dinero по аналогии с английским save money (правильный вариант ahorrar dinero); неправильное употребление конструкции tomar el examen по аналогии с английским выражением take exam (правильный вариант hacer el examen); неправильное употребление mirar los niños по аналогии с английским look after children (правильный вариант cuidar a los niños); неправильное употребление кальки с английского (от глагола realize) realicé que había olvidado su nombre вместо канонического варианта me di cuenta de que había olvidado su nombre.

Морфосинтаксические ошибки

Далее, рассмотрим случаи негативной интерференции и позитивного переноса при формировании грамматической компетенции в испанском языке. Поскольку грамматическая система испанского языка имеет мало сходства с системой русского языка и существенно отличается от системы английского языка, можно ожидать большого количества морфосинтаксических ошибок в речи учащихся, причем источником негативной интерференции будут оба языка.

Проанализируем примеры отмеченных нами в ходе включенного наблюдения грамматических ошибок, сделанных учащимися-мультилингвами, изучающими испанский как иностранный, под влиянием негативной интерференции с английским языком. К таким ошибкам относится, во-первых, неправильное употребление испанских артиклей. Неправильное употребление артиклей в испанском языке считается серьезной ошибкой. Носители испанского языка отмечают, что лучше вообще не употребить артикль, чем употребить его неправильно.

В приведенных ниже примерах учащиеся опускают определенные артикли el y los в испанском языке из-за влияния английского языка, который в конструкциях to have / have got smth, не предусматривает определенного артикля.

Pera tiene pelo corto (неправильный вариант).

Pera has short hair.

Pera tiene el pelo corto.

Tiene ojos azules (неправильный вариант).

He/she has blue eyes.

Tiene los ojos azules.

И наоборот, в тех случаях, когда в английском употребляется неопределенный артикль, в испанском языке выражение (например, tener barba) употребляется без артикля.

Julio no tiene una barba (неправильный вариант).

Julio doesn't have a beard.

Julio no tiene barba.

Употребление неопределенного артикля un/una с профессиями, мотивированное использованием неопределенного артикля в аналогичных конструкциях в английском языке, служит еще одним характерным примером неправильного употребления артикля учащимися.

Mi padre es un arquitecto (неправильный вариант).

My father is an architect.

Mi padre es arquitecto.

Употребление притяжательных местоимений со словами, обозначающими части тела, в испанском языке является ошибкой; в таких конструкциях употребляется определенный артикль. Можно предположить, что источником данной ошибки, в котором в этом случае употребляются притяжательные местоимения, что порождает негативную интерференцию. Приведем примеры подобных ошибок:

Abre tus ojos (неправильный вариант).

Open your eyes.

Abrete los ojos.

В приведенном ниже примере местоимение su является избыточным, вместо него следует употреблять определенный артикль:

— *¿Por dónde lleva la falda?*

— *Por debajo de su rodilla. (неправильный вариант)*

— *Below her knee.*

— *Por debajo de la rodilla.*

Следующей распространенной ошибкой мультилингвов, изучающих испанский язык, является неправильное употребление отрицания по аналогии с английским языком. В английском языке отрицательная частица not ставится после глагола, в то время как в испанском отрицательная частица no идет перед глаголом, например:

Mi ingles es no bueno (неправильный вариант).

My English is not good.

Mi ingles no es bueno.

Достаточно часто учащиеся ошибочно употребляют предлоги, опираясь на их употребление в английском языке. Например, учащиеся забывают ставить предлог «а», который в испанском языке, в отличие от английского, употребляется в сочетании переходных глаголов с одушевленными именами существительными.

Entonces, un chico vio una mujer (неправильный вариант).

Then, a boy saw a woman.

Entonces, un chico vio a una mujer.

Приведем еще один пример типичной ошибки на употребление предлогов, вызванной тем, что в английском языке в конструкции to play smth не употребляются ни предлог, ни артикль, требующиеся в испанском:

Juego fútbol pero no tenis (неправильный вариант).

I play football but not tennis.

Juego al fútbol pero no al tenis.

К морфосинтаксическим ошибкам, возникающим из-за отрицательной интерференции с английским языком, можно отнести неправильное употребление глаголов *ser* и *estar* в испанском языке, например, ошибочное употребление *somos cenando en el jardín* вместо *estamos cenando en el jardín*.

Примером синтаксической ошибки в испанском, сделанной под влиянием как русского, так и английского языков является постановка прилагательного перед существительным. В русском и английском языках, в отличие от испанского, в подавляющем большинстве случаев имя прилагательное ставится перед существительным. В испанском языке, наоборот, прилагательные и причастия обычно ставятся в постпозиции к имени существительному.

Antonio Machado es mi favorito escritor (неправильный вариант).

Antonio Machado is my favourite writer.

Antonio Machado es mi escritor favorito.

Примерами морфосинтаксических ошибок в испанском языке, сделанных под влиянием русского языка, являются ошибки, вызванные несовпадением родов существительных в испанском и русском языках. Например, слова «проблема», «тема» в испанском языке относятся к мужскому роду: *un problema*, *un tema*; а слово «фото» в испанском относится к женскому роду: *la foto*. Кроме того, учащиеся часто совершают ошибки на употребление некоторых существительных в единственном или множественном числе. Так, в русском языке существительные «деньги», «люди», «часы», всегда употребляются во множественном числе, тогда как в испанском языке они употребляются в единственном числе (*el dinero*; *la gente*; *el reloj*).

При изучении испанской грамматики большие затруднения представляет испанская временная глагольная система [12], коренным образом отличающаяся от русской и имеющая опору в английском, но при этом серьезно отличающаяся от последней в деталях. С одной стороны, учащиеся осмысливают такие языковые явления как артикль, испанские времена *Pretérito imperfecto* и *Pretérito perfecto* через аналогичные явления английского языка (время *Past Continuous* и *Present Perfect*) [13]. С другой стороны, несмотря на то, что испанское время *Pretérito perfecto compuesto* и английское *Present Perfect* имеют похожий способ образования, они различаются в употреблении, что вызывает негативную интерференцию. То же самое относится к различным нюансам форм выражения будущего времени в английском и

испанском языках, где, несмотря на ряд перекликающихся моментов, существует множество принципиальных отличий [14].

Следует отметить, что изучающие испанский язык на базовом уровне в своей речевой деятельности в основном копируют грамматические модели и конструкции, данные в учебнике. Интерференция, связанная с нарушением норм употребления на уровне узуса¹, более характерна для обучаемых среднего и продвинутого уровня, которые, сталкиваясь с необходимостью оформления речевой деятельности при отклонении коммуникации от шаблонных сценариев, обращаются к моделям, заимствованным из родного или первого иностранного языка. Можно сказать, что на уровне испанского А2/В1 учащиеся больше обращают внимание на сходство грамматических явлений в освоенных языках, а ошибки, вызванные различием грамматических систем, на данном этапе представляются менее актуальными, чем закрепление основных грамматических навыков.

Прагматические ошибки

К прагматическим ошибкам относится ненужное и неестественное использование личного местоимения в качестве подлежащего в тех случаях, когда оно обычно не используется в испанском языке (например: «Me llamo Jami y yo vivo en Lafayette»), повторение подлежащего (например, «Cuando yo llegué a la estación me di cuenta de que mis compañeros no habían llegado. Pues, yo pensé ¿dónde están ellos?»). Тем не менее, атрибуцию таких ошибок интерференционному влиянию со стороны английского или родного языка обучаемых следует производить осторожно, поскольку в этих случаях могут существовать и другие факторы влияния, например, гиперкорректность или боязнь совершить ошибку [15].

В испанском языке относительно свободный порядок слов, при этом на порядок слов влияют как семантический, так и контекстный факторы, что приводит к употреблению ошибочных и неестественных конструкций у владеющих английским языком, воспринимающих прямой, фиксированный порядок слов как норму [13].

Выводы

Результаты исследования подтверждают выдвинутые ранее гипотезы: (1) в ситуации межязыкового контакта источниками негативной интерференции и позитивного переноса могут быть как родной язык обучаемых, так и первый из освоенных ими ранее иностранных языков; (2) При изучении испанского языка русскоговорящими учащимися с первым английским языком масштаб интерференционного влияния определяется степенью родственной близости языков; степенью сформированности речевых навыков в изучаемых иностранных языках; факторами, связанными с образовательной средой и форматом обучения; периодом времени, прошедшим между изучением первого и второго иностранных языков; также, существует зависимость от языкового яруса (фонетический, лексическо-семантический, грамматический, прагматический), на котором исследуется перенос или интерференция.

В ходе исследования мы проанализировали с помощью контрастивного анализа русский, английский и испанский языки, в результате чего были выявлены «проблемные» области негативной интерференции (произношение, лексика, грамматика), в которых можно ожидать затруднений и которым следует уделить особенное внимание; а также области позитивного переноса (лексика, грамматика), в которых можно эффективно использовать образовательные проективные стратегии с использованием накопленных обучаемыми знаний, умений и языковых компетенций в родном и первом иностранном языке.

Отметим, что, согласно нашим наблюдениям, знание английского на продвинутом уровне существенно повышает эффективность усвоения лексико-грамматической системы испанского языка. Прочитав одну из участниц анкетирования: «В целом, имея базу на английском языке (по большей части лексика, а также грамматические особенности некоторых времён и условных предложений), испанский язык дался в разы легче, так как есть структурированное представление и некоторые слова зачастую схожи в написании».

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что при изучении испанского как второго иностранного языка оказываются задействованы знания, умения и компетенции, наработанные учащимися при освоении первого иностранного языка. В этой связи, задачей преподавателей, помимо выявления источников негативного переноса, является разработка специальной методики взаимосвязанного обучения двум языкам с примерами и упражнениями, учитывающей накопленный ранее языковой опыт обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Maximova O., Tavberidze D. DOI: 10.21125/inted.2023. The source of cross-linguistic influence in third language acquisition: teaching English as a second foreign language // INTED2023 Proceedings. — 2023. — P. 1837–1845. — URL: <https://library.iated.org/view/MAXIMOVA2023SOU> (дата обращения: 22.06.2024).
2. Núñez Nogueroles E.E., & Ruiz-Cecilia R. DOI: 10.5209/dill.81354. La interferencia de la L1 inglés en la producción escrita de ELE: estudio basado en un corpus informatizado de aprendices [Влияние английского языка в письменной речи при изучении испанского как иностранного: исследование на основе компьютерного корпуса учащихся.] // Didáctica. Lengua y Literatura [Didactics. Language and Literature]. — 2022. — V. 34. — P. 109–122. — URL: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/75467/81354-Texto%20del%20art%C3%ADculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 22.06.2024).
3. Vázquez Pereiro G. ¿Errores? ¡Sin falta! [Ошибки? Нет ошибок!] Madrid: Edelsa, 1999. — 168 p. — P. 28.
4. De Angelis G. DOI: 10.21832/9781788922074-008. Crosslinguistic influence and multiple languages acquisition and use / In Twelve lectures in multilingualism (D. Singleton & L. Aronin Eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 2019. — P. 163–177.
5. Sánchez L. DOI: 10.5281/zenodo.4138753. Multilingualism from a language acquisition perspective / In Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism (C. Bardel, L. Sánchez Eds.). Berlin: Language Science Press, 2020. — P. 15–41. — URL: <https://langsci-press.org/catalog/book/268> (дата обращения: 22.06.2024).
6. Jessner U. DOI: 10.1007/b101932. The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System / In The Multilingual Lexicon (J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner Eds.). Dordrecht: Kluwer, 2003. — P. 45–56.
7. Alonso J.G. DOI: 10.1017/9781108957823. Generative Approaches to Third Language Acquisition / In: Cabrelli J., Chaouch-Orozco A., González Alonso J., Pereira Soares S.M., Puig-Mayenco E., Rothman J., eds. // The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press, 2023. — P. 23–42.

8. Maximova O.B., Spynu L.M. DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.13. Teaching ESP to university students of International relations with French as their first foreign language considering lexical interference // *Xlinguae European Scientific Language Journal*. — 2019. — issue № 1XL. — P. 170–184. — URL: http://xlinguae.eu/2019_12_01xl_13.html (дата обращения: 22.06.2024).
9. Саломатина Л.К. Сравнительный анализ ударных гласных испанского и русского языков. // Уч. зап. 1-го МГПИИЯ, т. XX. Экспериментальная фонетика и психология речи. — М., 1960. — С. 123–150.
10. Мурашкина О.В. 10.17759/langt.2018050308. Проблемы в обучении русскоговорящих студентов нормативному произношению испанского языка // *Язык и текст langpsy.ru*. — 2018. — Том 5. — No 3. — С. 62–66. — URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2018/n3/Murashkina.shtml> (дата обращения: 22.06.2014).
11. Finkenstaedt T., Wolff D. *Ordered Profusion: Studies in Dictionaries and the English Lexicon*. С. Winter, Heidelberg, 1973. — 166 p. — P. 119.
12. Хомович Н.В. Обучение грамматическим явлениям испанского языка студентов-лингвистов в условиях дидактической триглоссии // *Иностранные языки в школе*. — 2016. — № 2. — С. 42–48.
13. Черкашина Е.И., Дьячкова С.С. DOI: 10.25683/VOLBI.2022.58.110. Сходства и различия английского и испанского языков при обучении испанскому как второму иностранному в языковом вузе // *Бизнес. Образование. Право*. — 2022. — № 1(58). — С. 276–282. — URL: <https://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/158/article-158-3289.pdf> (дата обращения: 22.06.2014).
14. Иванова Т.С. Преодоление интерференции при обучении категории будущего времени в испанском языке на базе английского // *Интернет-журнал «Проблемы современного образования»*. — 2017. — № 6. С. 276–292. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-interferentsii-pri-obuchenii-kategorii-budushego-vremeni-v-ispanskom-yazyke-na-baze-angliyskogo> (дата обращения: 22.06.2014).
15. Lozano Pozo C. *Generative approaches / En Nicole Tracy-Ventura y Magali Paquot (eds.) / The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*. New York: Routledge, 2021. — P. 213–227.

Maximova Olga Borisovna

Peoples' Friendship University of Russia named Patrice Lumumba, Moscow, Russia

E-mail: maximova-ob@rudn.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1277>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=251065

Sources of cross-language interference in teaching Spanish as a second foreign language to Russian-speaking English learners

Abstract. The article focuses on the sources of cross-language interference in the process of mastering Spanish by Russian-speaking learners who speak English as their first foreign language.

The article presents the results of a contrastive analysis of the Russian, English and Spanish languages, which reveals «problem» areas of negative interference, where difficulties can be expected; as well as areas of positive transfer.

The study employed the methodology of participant observation, questionnaires of multilingual students, and interviews with teachers who have experience of working with such students.

The author presents the results of the questionnaire, in the course of which the respondents were asked to indicate the number of foreign languages they have learnt and their level of proficiency; to answer how often they encounter cross-language interference; to estimate the extent of negative interference and positive transfer they notice at different language levels; to identify the languages that are sources of negative interference and positive transfer.

According to the data obtained, the main source of positive transfer in vocabulary and grammar is English; the main source of negative interference in phonetics is Russian; the main source of negative interference in grammar is English.

The results of the study show that the knowledge, skills and competences developed by students in the course of their first foreign language acquisition are involved in learning Spanish as the second foreign language. In this regard, foreign language teachers, in addition to identifying the sources of negative transfer, are to develop a special methodology of interdependent teaching of two foreign languages with examples and exercises, taking into account language experience of students.

Keywords: cross-language interference; positive transfer; teaching Spanish as a second foreign language; first foreign language; mother tongue; multilinguals; sources of interference; phonetic errors; lexico-semantic errors; morphosyntactic errors