SciPress.ru

Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ

Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному

Монография

Нижний Новгород

2022

Научно-издательский центр «Открытое знание»

Валеева Динара Рашидовна

Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному

Монография

Нижний Новгород
2022

УДК 81-13+811.161.1+811.134.2
ББК 74.268.1Рус я73

В-15

Рецензенты:
Гордеева Л.П.
Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка предбакалаврской подготовки Подготовительного факультета для иностранных учащихся,
Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань;
Жиглий Ю.В.
кандидат филологических наук, преподаватель кафедры языковедения и иностранных языков, Казанский юридический институт министерства внутренних дел РФ, г. Казань

Валеева Д.Р. Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному: монография / Д.Р. Валеева – Нижний Новгород: НИЦ «Открытое знание», 2022. – 68 с.

ISBN: 978-5-6046205-2-6

В современном мире знание иностранных языков становится все более востребованным, поэтому перед методистами и преподавателями стоит задача найти способы эффективного обучения иностранному языку, в том числе русскому языку. Автор анализирует интерферентные явления и считает, что причиной многих ошибок, которые возникают у учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному, является именно языковая интерференция, когда инофон не различает дифференциальные признаки в изучаемом языке, либо, наоборот, переносит структурные свойства родного языка на второй, либо заменяет дифференциальные признаки изучаемого русского языка признаками родного (испанского). Цель монографии – описать и охарактеризовать типичные лексико-семантические и грамматические ошибки испаноязычных учащихся в русской речи, возникающие вследствие межъязыковой интерференции, а также представить способы их предупреждения и преодоления.

УДК 81-13+811.161.1+811.134.2
ББК 74.268.1Рус я73

Печатается по решению редакционно-издательского совета НИЦ «Открытое знание»

ISBN: 978-5-60462-052-6
9 785604 620526

© Валеева Д.Р. 2022
© НИЦ «Открытое знание», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 2
Глава 1. Понятие интерференции. Типы интерферентных явлений 5
Глава 2. Интерференционные ошибки лексико-семантического характера в речи испаноязычных учащихся 9
Глава 3. Ошибки грамматического характера 15
Глава 4. К вопросу о деепричастии в русском и испанском языках 23
Глава 5. О целевых конструкциях в русском и испанском языках 35
Глава 6. Роль трансференции в обучении русскому языку испаноговорящих слушателей 49
Заключение 56
Список литературы 57

Введение

Вопрос использования родного языка учащихся при обучении иностранному всегда был спорным. Так, некоторые ученые полагают, что обращение к родному языку на занятиях препятствует овладению коммуникативными навыками [16]. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой «…учащиеся должны изучать всякое новое трудное явление иностранного языка через его сравнение с соответственным по значению явлением родного языка» [68, с. 57]. Многие современные исследователи также считают, что одной из основных предпосылок формирования навыка говорения на иностранном языке является «учет педагогом ранее сформировавшихся навыков родного языка» [79, с. 112], поскольку «в большей степени усвоение второго языка идет по пути переноса (транспозиции), сопровождаемого овладением новыми умениями и навыками» [36, с. 2], [81]. Сопоставительный метод имеет широкое применение в преподавании иностранных языков, поскольку он способствует «преодолению межъязыковой интерференции и построению новых методик освоения всех аспектов языка» [37, с. 373], [38]. Автор исследования также придерживается принципа опоры на родной язык учащихся полагает, что типологическое описание языков имеет теоретическое и прикладное значение.

Если говорить о сопоставлении языков, то нельзя не вспомнить о явлении интерференции, которое понимается как «отклонение от нормы в иноязычной речи вследствие переноса навыков родного языка на изучаемый иностранный язык» [31, с. 197]. В последнее время этот термин стал активно использоваться в языкознании и появилось немало трудов, исследующих «наложение» одного языка на другой. Под интерференцией в современной лингвистике нередко понимают процесс смешения «элементов родного и иностранного языков в лингвистическом сознании индивидуума вследствие наложения двух систем друг на друга при языковом контакте» [84, с. 171]. А когда говорящий на иностранном языке человек пытается «сблизить

языковые структуры и установить однозначное соответствие между взаимодействующими языками» [5, с. 146], возникают интереференционные ошибки, изучение и классификация которых необходимы для того, чтобы разработать эффективную методику их предупреждения и устранения, основанную на максимальном исключении из процесса обучения причин, приведших к ошибке [65, с. 157].

Цель исследования – описать и охарактеризовать типичные лексико-семантические и грамматические ошибки испаноязычных учащихся в русской речи, возникающие вследствие межъязыковой интерференции, а также представить способы их предупреждения и преодоления.

Безусловно, в настоящее время имеются работы, в которых рассматриваются ошибки испаноязычных студентов. Так, статьи А. Ю. Пшеничниковой и Н. Э. Петровой посвящены явлению интерференции и анализу фонетических ошибок носителей испанского языка [56], [55]. О. М. Виноградовой – сложностям употребления и «выпадения» предлогов «в» и «на» в речи говорящего на русском языке [24], Д. М. Мироновой – ошибкам глагольного управления и специфике перевода лексических и семантических лакун [47]. С. Н. Голиков пишет о трудностях усвоения категории рода имен существительных, о сложностях употребления притяжательных местоимений и глаголов движения [31], об отрицании в испанском и русском языках [30, с.117-120].

Тем не менее вопрос возникновения интерференции испанского языка в процессе освоения русского до сих пор является актуальным. Мы дополнили имеющийся список характерных ошибок, допускаемых испаноговорящими студентами, сопроводив его лингвистическим комментарием. Новизна исследования заключается в том, что в монографии представлен не только перечень ошибок, но и разработанные автором таблицы и схемы с правилами, пояснениями и примерами на родном языке учащихся, применение которых позволяет оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и повышает

интеллектуальную активность студентов, которые учатся сопоставлять и анализировать лексико-грамматические явления русского и испанского языков.

Понятие интерференции.
Типы интерферентных явлений

В процессе обучения иностранному языку каждый преподаватель сталкивается с тем, что учащиеся пытаются найти дословный перевод конкретной лексемы и соотнести ту или иную грамматическую конструкцию со схожей в родном языке. В одних случаях это упрощает понимание новой темы и ускоряет формирование навыков говорения и письма, а в других – ведет к интерференционным ошибкам. В связи с этим актуальным видится исследование интерферирующего влияния родной речи студентов, осваивающих иностранный язык.

Как известно, термин «интерференция» стал активно употребляться в лингвистической науке благодаря исследованиям У. Вайнрайха, который рассматривал интерференцию как отклонение от языковых норм в речи билингвов под влиянием другого иностранного языка [18]. Этой позиции придерживаются многие современные ученые и определяют интерференцию как «появление в иноязычной речи индивида дифференциальных признаков, несвойственных изучаемому языку, что происходит в результате переноса речевых навыков из родного или уже известного иностранного языка» [10, с. 47], что приводит к различного рода нарушениям в речи учащихся: фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим – в связи с чем необходимо преодолевать негативное влияние интерференции [54], [79]. Автор монографии также считает, что интерференция – негативный перенос речевых навыков из родного языка на изучаемый, и она возникает на различных языковых уровнях: фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом и т.д.

Интерференция представляет собой сложное и многоаспектное явление, и ученые выделяют несколько причин интерференционных явлений. Так, А.В. Барахта предлагает классифицировать эти причины в

рамках четырехкомпонентной системы:

1) лингвистические (расхождение и сходство контактирующих языков, низкая степень сформированности речевых навыков на изучаемом иностранном языке, определенные условия коммуникативного акта);

2) психологические (языковые способности индивида, тип двуязычия в сознании говорящего, эмоциональное состояние обучаемого и степень его утомления);

3) социолингвистические (социально-исторические условия, в ходе которых осуществляется контактирование языков, социальный статус изучаемого языка и общественное отношение);

4) методические (прямая зависимость интерференции от метода, этапа и средств обучения) [15, с. 110].

Рассмотрим явление интерференции более подробно на примере взаимодействия испанского и русского языков. Одним из факторов возникновения интерференции являются структурные расхождения между языками, которые сводятся к трем типам:

1) наличие дифференциальных признаков в первом языке и их отсутствие в изучаемом втором языке;

2) наличие дифференциальных признаков во втором языке и их отсутствие в первом языке;

3) наличие в обоих языках разных функциональных признаков в одной и той же системе языковых средств.

Этим типам структурных расхождений контактирующих языков соответствует три основных типа интерферентных явлений:

1) недодифференциация;

2) сверхдифференциация;

3) реинтерпретация языковых фактов [39, с. 148].

Недодифференциация – это неразличение дифференциальных признаков в изучаемом (русском) языке из-за отсутствия этих признаков в родном (испанском) языке. Недодифференциация имеет место на всех

языковых уровнях. Так, в области грамматики она возникает при изучении категории рода. Дело в том, что в русское существительное может принадлежать мужскому, женскому или среднему роду, в то время как в испанском языке обычно выделяют два рода: мужской и женский. Различие в родовой принадлежности русских и испанских существительных проявляется прежде всего в согласовательных правилах [34, с. 67], что приводит к многочисленным ошибкам у студентов.

Недодифференциация возникает и на лексическом уровне, когда двум или трем русским лексемам в испанском языке соответствует лишь один коррелят, например: *учиться, изучать, учить, заниматься – estudiar, звать, звонить, называться – llamar, один, сам – solo, очень, много – mucho, первый, во-первых – primero, если, ли – si* и т.д.

Сверхдифференциация – это перенос дифференциальных признаков родного языка на изучаемый иностранный, в котором эти признаки отсутствуют. Это явление можно проиллюстрировать на примере категории времени (табл. 1):

Таблица 1. Система времен в русском и испанском языках

Русский язык	**Испанский язык**
Прошедшее время	Pretérito Imperfecto
	Pretérito Indefinido
	Pretérito Perfecto
	Pretérito Pluscuamperfecto
	Pretérito Anterior
Настоящее время	Presente de Indicativo
	Presente Continuo
Будущее время	Futuro Imperfecto (Simple)

	Futuro Perfecto (Compuesto)
	Futuro Perifrástico

Частным случаем сверхдифференциации можно считать ошибку испаноязычных учащихся наподобие *Весь день Ольга была готовила ужин. = Todo el día Olga estaba preparando la cena*. Подобные нарушения, по справедливому замечанию С. Н. Голикова, возникают в речи учащихся вследствие того, что глагол в прошедшем времени нередко переводится на испанский язык с помощью конструкции «estar + gerundio», которая выражает длительное или непрерывно повторяющееся действие, и учащиеся по аналогии с родным языком переносят это значение в русский язык [31, с. 181].

Реинтерпретация языковых фактов представляет собой «замену дифференциального признака вторичного языка дифференциальным признаком первичного языка» [70, с. 174]. Типичным примером реинтерпретации является неправильное употребление предлогов в русской речи студентов-носителей испанского языка, например: *писать с ручкой (escribir con el esfero), резать хлеб с ножом (cortar el pan con el cuchillo)*. Другими частотными ошибками являются фразы наподобие *У него есть 20 лет* вместо *Ему 20 лет* по аналогии с испанской *Tiene 20 años; У меня не есть словарь* вместо *У меня нет словаря, в* то время как в испанском языке *Yo no tengo el diccionario.*

На лексическом уровне в результате реинтерпретации появляются так называемые ложные друзья переводчика. Например, испанское *familia* означает «семья», а не «фамилия», *clase* переводится на русский язык как «урок», а не «класс», *firma* – «подпись», а не «фирма», botas – «ботинки», а не «боты». На наш взгляд, особо «опасной» из всех типов интерферентных явлений следует считать реинтерпретацию языковых фактов, поскольку именно она приводит к коммуникативно-значимым ошибкам,

затрудняющим понимание интенции говорящего и нарушающим как смысл отдельного высказывания, так и диалога в целом [12, с. 160].

Итак, одной из причин ошибок, которые возникают у учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному, является языковая интерференция, когда инофон не различает дифференциальные признаки в изучаемом языке, либо, наоборот, переносит структурные свойства родного языка на второй, либо заменяет дифференциальные признаки изучаемого русского языка признаками родного (испанского).

Интерференционные ошибки лексико-семантического характера в речи испаноязычных учащихся

Интерферирующее влияние родного языка может приводить к многочисленным ошибкам.

В первую очередь рассмотрим ошибки лексико-семантического характера, возникающие в речи испаноязычных учащихся. Так, на начальном этапе наиболее частотной ошибкой студентов является неразличение базовых глаголов «знать», «мочь» и «уметь». В русском языке, например, невозможны следующие сочетания: *я знаю играть в футбол, он знает плавать, мы знаем писать и читать по-русски* и так далее – тогда как в испанском языке являются приемлемыми сочетания *yo sé jugar al fútbol, él sabe nadar, yo sé escribir y hablar en ruso*. Дело в том, что одним из основных значений глагола «знать» в русском является значение ‘иметь какие-либо познания в чем-либо’ (Кузнецов, 2000: с. 368): *знать историю России, знать тему, знать правило*. Испанский же «saber» означает умение, способность (habilidad aprendida) и чаще всего употребляется в сочетании с инфинитивом: *Mi amigo sabe cocinar muy bien. = Мой друг умеет хорошо готовить.* В русском языке умение и постоянную способность (или отсутствие способности) передает глагол «уметь». В «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова приводится такое значение

глагола: ‘обладать умением делать что-либо благодаря знаниям или навыку к чему-либо’ [86, с. 1386], например, *я умею играть в шахматы, я умею шить* и т.д.

Что касается глагола «мочь» и его коррелята «poder», то они обозначают ‘быть в состоянии или не в состоянии что-либо сделать’ и нередко связаны с временным физическим состоянием субъекта: *Он умеет играть в футбол, но сейчас не может, потому что у него болит нога. = Él sabe jugar al fútbol, pero ahora no puede porque le duele la pierna*.

Предвосхитить и предупредить ошибки, связанные с употреблением глаголов «знать» и «уметь», на наш взгляд, поможет следующая таблица (№ 2) с примерами и пояснениями:

Таблица 2. Глаголы «знать» и «уметь» в русском языке

Verbo en ruso	**Verbo en español**	**Ejemplos**	**Explicaciones**
Знать	**= Conocer**	*Я знаю Мигеля. = Conozco a Miguel.*	El verbo “знать” significa que hemos tenido alguna experiencia con alguna persona, cosa o fenómeno.
	= Saber	• *Я хорошо знаю биологию. = Sé biología muy bien.* • *Я знаю об экзаменах. = Sé sobre los exámenes.*	• El verbo “знать” se usa cuando alguien tiene conocimiento, ideas sobre una ciencia o materia. • El verbo “знать” se usa para hablar sobre el conocimiento que una persona tiene o no tiene acerca de una información o noticia.
Уметь	**= Saber**	*Она умеет плавать. = Ella sabe nadar. Он умеет писать и читать по-русски. = Él sabe escribir y leer ruso.*	El verbo “уметь” se utiliza para hablar de habilidades aprendidas y significa que alguien está instruido en algo.

Помимо представленных выше глаголов, на начальном этапе студенты часто не различают глаголы «учить», «учиться», «изучать», «заниматься», ввиду того что в родном языке им соответствуют в основном две лексемы – “estudiar” и “aprender”. Заметим, что студенты эффективнее усваивают данную тему и делают меньше ошибок, когда в процессе обучения применяется сознательно-сопоставительный метод, поэтому особенности употребления глаголов «учить», «учиться», «изучать», «заниматься» объясняются на родном языке учащихся и примеры даются с переводом (табл.3):

Таблица 3. Глаголы «учить», «учиться», «изучать», «заниматься» в русском языке

Ruso	**Esp.**	**Ejemplos**	**Explicaciones**
Учить	**= Aprender**	*– Что ты делаешь сейчас? (¿Qué estas haciendo ahora?)* *– Я учу новый текст (Estoy aprendiendo un texto nuevo).*	Este verbo se usa con los sustantivos *текст (texto), диалог (diálogo), грамматика (gramática), правило (regla), стихотворение/ стихи (verso/ versos), песня (canción)* en el caso acusativo.

Учиться	**= Estudiar o aprender**	• Usualmente se emplea en la pregunta *Ты учишься или работаешь? (¿Trabajas o estudias?)*y la respuesta *Я учусь (Estudio).* • *– Где учится ваш брат ? (¿Dónde estudia su hermano?)* *– Он учится в университете (Él estudia en la universidad).* • *– Как учится ваш сын? (¿Cómo estudia su hijo?)* *– Он учится хорошо (Él estudia bien).* • *Я учусь танцевать (Estoy aprendiendo a bailar).*	• Cuando alguien está interesado en si su interlocutor trabaja o estudia (qué hace en su vida). • Cuando el hablante está interesado en dónde estudia el interlocutor. En la respuesta siempre se utiliza el caso preposicional. • Si estamos interesados en cómo estudia alguien (bien o mal). • Cuando después del verbo "учиться" sigue el infinitivo de otro verbo.
Изучать	**= Estudiar**	*Моя подруга изучает медицину (Mi amiga estudia medicina).* *В школе дети изучают математику, географию, историю, литературу и т.д. (En la escuela los niños estudian matemáticas, geografía, historia, literatura, etc.).*	En idioma ruso este verbo se utiliza cuando se habla de las materias escolares y asignaturas universitarias o de las ciencias. El sustantivo estará en el caso acusativo.

Заниматься	**= Estudiar o hacer (practicar)**	• *Каждый вторник я занимаюсь в библиотеке (Cada martes estudio en la biblioteca). Вечером я занимаюсь самостоятельно (Por la tarde estudio por mi mismo).* • *В свободное время я занимаюсь музыкой. Ещё я занимаюсь рисованием и спортом (En mi tiempo libre estudio musica. También estudio dibujo y hago deporte).*	• “Заниматься” se utiliza para señalar que una persona estudia por sí misma. Cuando se menciona el lugar de la acción, se usa el caso preposicional. • En algunos casos se quiere contar que le gusta hacer en su tiempo libre. En este sentido “заниматься” exige el caso instrumental.

Довольно распространенной ошибкой испаноязычных студентов является ошибочное употребление глагола «делать» вместо глагола «заниматься», нарушение его лексической сочетаемости (*В воскресенье я люблю делать спорт; Тебе надо делать спортом, потому что это хорошо для вашего здоровья*). Это происходит в связи с тем, что в родном языке учащихся употребляется устойчивое выражение “hacer deporte”, дословно переводимое на русский язык как «делать спорт».

Интерферирующим влиянием родного языка можно объяснить и другие частные случаи, когда студенты неверно подбирают испанской лексеме русский коррелят. Например, в предложении *Сергей начал читать книгу об одном драматическом рассказе, поэтому он заплакал* неправильно использовано слово «рассказ», употребленное вместо «история», так как в испанском языке используется полисемантичная лексема “cuento”, совмещающая оба этих значения. В результате прямого лексического переноса возникают также ошибки типа *Я беру автобус 5*, ведь, говоря о транспорте, испанцы будут использовать глагол “coger”. Приведем другой пример: *В августе климат в Кито жаркий*. Учащиеся нередко используют существительное “clima” и “tiempo” в качестве синонимов, то есть,

спрашивая о погоде, они могут сказать *¿Que clima es hoy?*, что дословно переводится на русский язык как *Какой сегодня климат*?

Другими характерными ошибками испаноговорящего инофона являются фразы наподобие *Мы скучаем много по тебе; Врач может много помочь вам*. Выбору правильной лексемы в данном случае также препятствует влияние родного языка студентов, так как испанское наречие “mucho” многозначное, и в русском языке ему соответствуют два разных слова – «много» и «очень». Сравните: *Él estudia mucho. = Он много занимается. Me gusta mucho la película. = Мне очень нравится этот фильм. Trabajo mucho. = Я много работаю. Te quiero mucho. = Я очень тебя люблю*.

Учащиеся испытывают вполне закономерные трудности в выборе наречия, и при буквальном переводе с родного языка на русский возникают лексико-семантические ошибки. Особенности разграничения и специфика употребления данных наречий представлены в табл. 4:

Таблица 4. Наречия «очень» и «много» в русском языке

Esp.	Ruso	Ejemplos	Explicaciones
Mucho	**= Очень**	*Я очень устал.* *Вы мне очень помогли.*	“Очень”denota la intensidad y grado de la acción y usualmente está antes del verbo.
	= Много	*Он много занимается.* *Раньше она много читала.*	La palabra “много” designa la duración y repetitividad de la acción. En orden directo se usa tambien antes del verbo.

Ошибки грамматического характера

Представим список распространенных, согласно нашему исследованию, грамматических ошибок, допускаемых испаноязычными учащимися, и проанализируем их.

1) Частотным нарушением в речи студентов, независимо от уровня владения русским языком, является смешение прилагательных и наречий, вследствие чего возникают ошибки в координации и согласовании наподобие *это климат жарко, этот город очень хорошо для жизни, моя жизнь в Казани очень хорошо, этот интересно город, русский язык трудно для меня*. Представляется, что такого рода ошибки вызваны межъязыковой интерференцией, поскольку в испанском языке многие прилагательные и наречия имеют одинаковую форму, например, *alto (высокий, высоко), bajo (низкий, низко), interesante (интересный, интересно), bastante (достаточный, достаточно)*. Такое сходство объясняется тем, что большинство наречий образовалось «по конверсии от прилагательных» [21, с. 233]. Кроме того, многие испанские прилагательные и наречия имеют в конце букву «о», что усиливает сходство с русским наречием: *tanto, poco, largo, demasiado* и т.д. На наш взгляд, при объяснении темы «Наречие» представляется целесообразным дать студентам следующее правило (табл. 5):

Таблица 5. Прилагательное или наречие?

Esp.	Ruso	Ejemplos	Explicaciones
Adjetivo	**Прилагательное**	*El coche* ***azul*** *va rápido. =* ***Синяя*** *машина едет быстро.* *El* ***nuevo*** *estudiante estudia bien.=* ***Новый*** *студент учится хорошо.* *La amiga* ***de la escuela**** *está bailando maravillosamente. =* ***Школьная*** *подруга чудесно танцует.* *La cantante* ***de opera**** *canta bonito. =* ***Оперная*** *певица красиво поёт.*	El adjetivo caracteriza el sujeto, la persona o el fenómeno y nos da información adicional sobre ellos, por ejemplo, determina cómo es el objeto: de qué color, de qué forma, de qué tamaño, etc. En una oración, un adjetivo por lo general se usa con un sustantivo y está antes de él.
Adverbio	**Наречие**	*El coche azul va* ***rápido****. = Синяя машина едет* ***быстро****.* *El nuevo estudiante estudia* ***bien****.= Новый студент учится* ***хорошо****.* *La amiga de la escuela está bailando* ***maravillosamente.*** *= Школьная подруга* ***чудесно*** *танцует.* *La cantante de ópera canta* ***bonito.*** *= Оперная певица* ***красиво*** *поёт.*	El adverbio caracteriza la acción y nos informa cómo la procede, por ejemplo, rápido o lentamente, bien o mal. En una oración, un adverbio generalmente se coloca antes o después de un verbo.

* A menudo las construcciones españolas “de + sustantivo” se traducen al ruso como adjetivo.

2) На элементарном и базовом уровнях многочисленны ошибки в

управлении, в особенности в предложном глагольном (*я еду к друг, мы идём в занятие* и т.д.). Так, если в испанском языке семантику направления движения передает один предлог “a”, то в русском языке ему соответствует три различных предлога – «в», «на», «к». При этом предлоги «в» и «на» управляют винительным падежом, в том время как «к» требует дательного падежа. Слушателям можно предложить такое правило (табл.6):

Таблица 6. Предлоги «в», «на», «к» в русском языке

Esp.	Ruso	Ejemplos	Explicaciones
a	**= в**	**Я иду <u>в больницу</u>. =** **Voy <u>al hospital</u>.** *В магазин = a la tienda, в гостиницу = al hotel, в университет = a la universidad.* *В Россию = a Rusia, в Эквадор = a Ecuador, в Москву = a Moscú, в Мадрид = a Madrid.*	“В” denota que alguien va a un edificio o a un cualquier espacio cerrado y con los verbos de movimiento exige el caso acusativo. Además la preposición indica la dirección de movimiento hacia un país, una población o ciudad.
	= на	**Я иду <u>на концерт</u>. =** **Voy <u>al concierto</u>.** *На остров = a la isla, на улицу = a la calle, на берег = a la orilla, на остановку = a la parada.* *На экскурсию = a la excurción, на занятие = a la lección, на выставку*	“На” denota que alguien va a un lugar al aire libre, es decir, a un espacio abierto y con los verbos de movimiento exige el caso acusativo. Además la preposición se usa cuando se trata de alguna reunión, actividad o algun

		= a la exposición.	encuentro.
	= к	**Я иду <u>к врачу</u>. =** **Voy <u>al doctor</u>.** *К другу = al amigo, к сестре = a la hermana, к бабушке = a la abuela, к сыну = al hijo, к преподавателю = al profesor*.	La preposición indica la dirección de movimiento hacia una persona. Siempre exige el caso dativo.

3) На занятиях студенты нередко говорят: «*После отдыхать я делаю домашнее задание*» (уровни A2, B1). В русском языке невозможно употребление временного предлога «после» в сочетании с инфинитивом, в то время как испанский предложный оборот «después de» допускает не только существительное или обстоятельство времени, но и глагол в форме инфинитива, например: *Después de almorzar yo leo. = После обеда (после того как пообедаю) я читаю* [48, с. 9]. Дословно это предложение будет переводиться на русский язык следующим образом: *После того как обедать, я читаю*. Безусловно, это ошибочный перевод с точки зрения нормы русского языка. Неудивительно, что испаноязычные студенты строят такие фразы, как *Утром преподаватель уехал в Москву после завтракать; В понедельник я приду на урок после обедать в ресторане; Я пошла на концерт после сделать моё домашнее задание*. Для устранения подобных ошибок мы предлагаем вниманию студентов следующую компактную схему-правило:

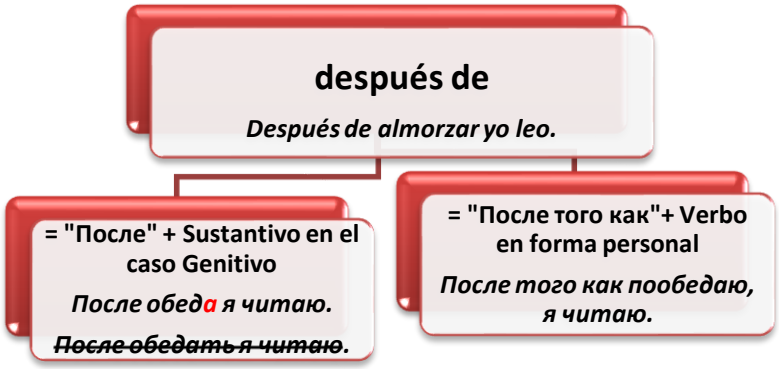

Рисунок 1. Как сказать “después de” по-русски?

4) Другая характерная ошибка (B1), которую допускают испаноязычные учащиеся на уровне структурной сочетаемости, заключается в неверном употреблении инфинитива после целевого предлога «для», который русском языке выражает чаще всего «назначение предмета» (*Она подарила футляр для очков*) или показывает, в пользу кого или чего совершается действие (*Родители купили подарки для детей. Мы прибыли в Варшаву для участия в конференции*) [58, с. 131]. Предлог «для» управляет родительным падежом и передает объектные отношения. Его коррелятом в испанском языке выступает предлог “para”, после которого допустимо использование как именных частей речи, так и начальной формы глагола. Ср.: *para él = для него, tenedor para el pescado = вилка для рыбы, te llamo para avisarte = я звоню предупредить тебя*:

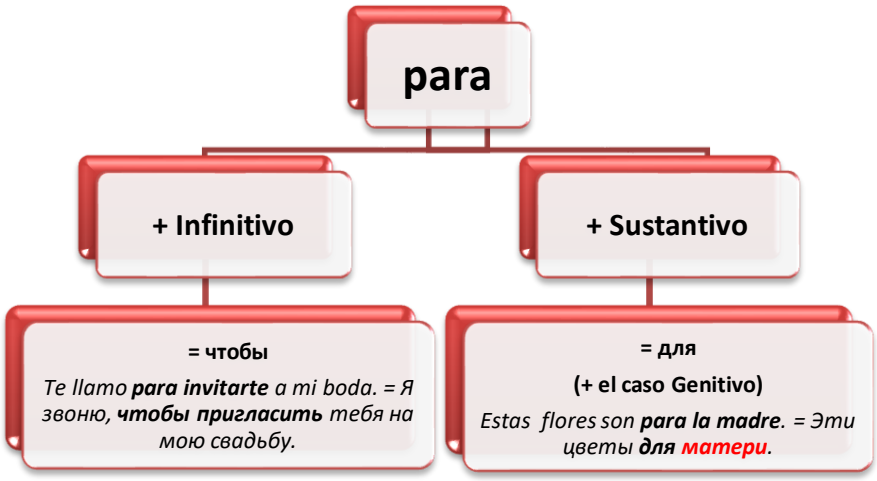

Рисунок 2. Слово “para” и его соответствия в русском языке

5) *Весь день Ольга ~~была~~ готовила ужин. = Todo el día Olga estaba preparando la cena*. Употребление глагола «быть» в данном контексте также можно рассматривать как интерференционную ошибку. Подобные нарушения, по справедливому замечанию С. Н. Голикова, возникают в речи учащихся вследствие того, что глагол в прошедшем времени нередко переводится на испанский язык с помощью конструкции “estar + gerundio”, которая выражает длительное или непрерывно повторяющееся действие, и учащиеся по аналогии с родным языком переносят это значение в русский язык [31, с. 181].

Подобные ошибки учащиеся допускают независимо от уровня владения языком. Но, безусловно, они наиболее частотны на начальном этапе. При объяснении особенностей функционирования слова «был» в языке можно использовать такую схему:

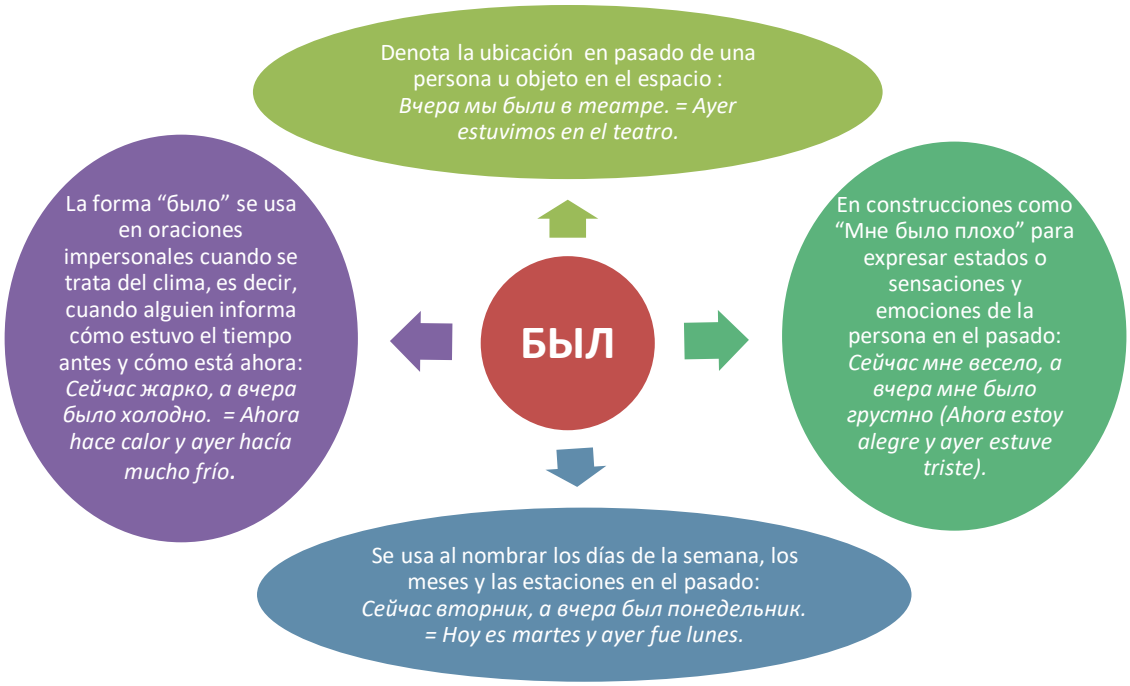

Рисунок 3. Употребление глагола «быть» в прошедшем времени

6) Еще одной характерной ошибкой, связанной с искажением грамматической модели, является нарушение построения предложения с косвенной речью. Эту ошибку часто допускают студенты, изучающие русский язык на базовом уровне. Строя высказывание с косвенной речью,

инофон просто копирует структуру предложения из родного языка. Например, в испанском языке при переводе общего вопроса в косвенную речь используется изъяснительный, вводящий союз “si” (anunciativo), эквивалентный частице «ли» (рис. 6) [21, с. 266]. Но, поскольку союз “si” активно применяется в условных предложениях, студенты переводят его на русский язык словом «если»: *Не важно, если это плохо для людей; Они заинтересованы в деньгах, поэтому идут на все, не важно если это ложь; Я хочу знать, если у тебя есть овощи в твоей кухне; Я также пишу, чтобы спросить тебя, если ты хочешь, чтобы мы перестроили твою комнату*. Как правило, ошибки такого рода затрудняют понимание интенции учащегося и нарушают смысл отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, поэтому относятся к коммуникативно значимым [13], [14].

Рисунок 4. Слово “si” и его корреляты в русском языке

Список интерференционных ошибок, совершаемых испаноговорящими учащимися, намного шире. Так, на элементарном уровне владения русским языком студенты используют неправильные конструкции с отрицанием, говоря *«У меня не есть книга» вместо «У меня нет книги»; «В библиотеке не можно громко разговаривать»* вместо *«В библиотеке не можно громко разговаривать»* и т.п. На базовом уровне, например, студенты затрудняются в разграничении предлогов «от» и «у». На уровне B1 учащиеся ошибочно употребляют предлог «с» в сочетании с

творительным падежом существительного, обозначающего орудие действие (*Я пишу с красной ручкой*). Сложности вызывает у студентов запоминание большого количества падежных окончаний, что усугубляется тем, что в испанском языке значения того или иного падежа передаются с помощью сочетания предлога и существительного. Также частотны ошибки, связанные с глагольным управлением.

Безусловно, на протяжении всего курса изучения русского языка испаноговорящие слушатели допускают ошибки, связанные с употреблением глаголов несовершенного и совершенного вида. Но категория вида русского языка трудно сопоставима с системой времен испанского языка, и мы солидарны с мнением З. П. Оконь о том, что в этом случае «преподаватель должен идти от фактов русского языка, лишь опираясь на значение некоторых временных форм испанского глагола» [53, с. 117].

Так или иначе составление перечня типичных интерференционных ошибок студентов на основе сопоставительного изучения языков позволяет по возможности предупреждать их возникновение и, следовательно, оптимизировать процесс обучения РКИ.

К вопросу о деепричастии в русском и испанском языках

В последние годы увеличилось количество работ, сопоставляющих деепричастие с подобными формами в других языках. Так, А. Р. Тазранова сравнивает деепричастные конструкции в русском и алтайском языках [77], Г. Р. Абдуллина проводит параллели с башкирским языком [1], А. В. Озолиня – с орокским [50], И. В. Архипова – с немецким [8], [9], И. А. Невская – с тюркскими языками [65]. В зарубежной же лингвистической науке представлено немного работ, посвященных сравнению деепричастия с герундием в европейских языках [76]. В основном анализируются особенности употребления испанского и английского герундия. К примеру, Anna Espunya сопоставляет испанскую герундиальную конструкцию “ir + gerund” с аналогичной английской [74], Grand M. Berry проводит параллель между испанским “estar + gerund” и английским временем “English Progressive” [73], в работе Antonio Fábregas и Ángel L. Jiménez-Fernández выявляются сходства и отличия между испанским и английским герундием [75], а Marlén Izquierdo акцентирует внимание на проблеме перевода английского герундия на испанский язык [77]. Тем не менее вопрос о том, как сделать процесс усвоения деепричастия более простым и продуктивным на занятиях по русскому языку как иностранному, до сих пор актуален.

Деепричастие является важной и достаточно специфической частью русской грамматической системы и представляет собой неизменяемую атрибутивную форму глагола, выступающую в предложении в роли обстоятельства. Не случайно многие исследователи подчеркивают, что деепричастие совмещает в себе грамматические свойства глагола и наречия [7, с.179] и обозначает действие (состояние, отношение) как сопутствующий признак другого действия (состояния, отношения) [58, с.608]. В настоящее время некоторые ученые относят деепричастие к самостоятельным частям речи в силу их «ярко выраженной синтаксической функции, единства грамматической формы и грамматического значения, сложившимися в

результате длительного исторического развития» [2, с. 71].

Деепричастие имеет аналоги в других языках, однако синтаксически эти формы сильно отличаются от русского. Так, в предложении русское деепричастие всегда соотносится с глаголом-сказуемым и выражает второстепенное действие. Оно не может выступать в качестве независимого (абсолютного) оборота, в отличие от испанского герундия. Дело в том, что в самостоятельных герундиальных оборотах (construcciones absolutas con gerundio) логическое деепричастие не совпадает с грамматическим подлежащим предложения: *Preparando los turistas sus mochilas*, ***el jefe*** *del campamento dio señal de salida (Пока туристы подготавливали свои рюкзаки, начальник лагеря подал сигнал к отправлению)*. Кроме того, испанский герундий может обозначать дополнительное действие как субъекта, так и объекта в предложении [75, с. 312]. Например: *Observamos* ***al enfermo*** *durmiendo con tranquilidad (Мы смотрели на спокойно спавшего больного)*. В связи с этим испаноязычные студенты нередко по аналогии с родным языком не замечают «специфических способов выражения логического субъекта, при которых деепричастный оборот не употребляется, в результате чего возникают некорректные трансформы сложноподчиненного предложения» [54, с. 181]. Например: *Возвращаясь домой, пошёл* ***снег*** вместо *«Когда* ***я*** *возвращался домой, пошёл* ***снег****»*. В русском же языке деепричастие и глагол-сказуемое всегда передают действия одного и того же субъекта [75], [87]. Ср.: ***Волны*** *шумят, ударяясь о скалы*. *Поднявшись на горы*, ***мы*** *увидели изумительную панораму*.

Деепричастия обычно не употребляются в безличных предложениях, так как в них отсутствует субъект, объединяющий деепричастие и глагол-сказуемое. Однако если оба действия относятся к одному и тому же лицу (обобщенному или конкретному) и это явно вытекает из смысла предложения, то деепричастие может употребляться и в бессубъектных предложениях: *Неизъяснимо хорошо плыть по Волге осенней ночью, сидя на корме баржи, у руля* (Горький). Действия “плыть” и “сидя” относятся к

одному и тому же «обобщенному» лицу (тому, кто будет плыть и сидеть у руля) [93, с. 215].

Деепричастие, будучи неизменяемой формой глагола, не может выражать временные значения морфологически. Действие, выраженное деепричастием, воспринимается как «некий фон, на котором описывается другое действие в форме абсолютного времени», т.е. деепричастие передает только «относительное» обозначение времени [7, с. 11], [9, с. 39]. И это оказывается возможным благодаря наличию у деепричастия категории вида. Как отмечают Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин, вид – это единственная полноценная категория деепричастных форм. Не случайно каждая видовая форма глагола производит деепричастие: *думать* (НСВ) – *думая, подумать* (СВ) – *подумав*. Однако для деепричастий характерны не все видовые значения, а только основные (обычно конкретно-фактическое для совершенного вида и конкретно-процессное для несовершенного) [58, с. 617].

Как и глаголы, деепричастия в русском языке могут быть несовершенного и совершенного вида и в зависимости от этого передавать:

1) одновременное с главным глаголом действие: *Поезд замедлял ход*, *<u>подходя к станции</u>*. В данном случае деепричастия несовершенного вида могут выражать:

– полную одновременность (деепричастие НСВ – глагол НСВ): *<u>Читая статью</u>, я смотрю незнакомые слова в словаре*;

– частичную одновременность (деепричастие НСВ – глагол СВ): *<u>Поднимаясь к двери своей квартиры</u>, Антон услышал какой-то странный звук*.

– одновременность состояния (глагол СВ) как результата действия и процессуального действия (деепричастие НСВ): *Она загрустила*, *<u>перебирая старые фото и письма</u>* [41, с. 4].

2) предшествующее действие: *<u>Проснувшись</u>, Маргарита не заплакала, как это бывало часто, потому что проснулась с предчувствием,*

что сегодня наконец-то что-то произойдет.

3) Последующее действие: *Директор вышел из кабинета*, *закрыв за собой дверь*.

Итак, русское деепричастие – это уникальная форма глагола, которая, помимо собственно глагольного значения, содержит в себе значение наречия. На наш взгляд, сходство русского деепричастия с испанским герундием заключается в том, что оно может указывать на различные обстоятельственные отношения, при которых происходит основное действие. К примеру, деепричастие может передавать время совершения основного действия: *Закончив работу, она пошла домой. = Когда она закончила работу, она пошла домой*.

Что касается герундия, то в испанской лингвистической науке его относят к нефинитным таксисным формам [34, с. 1754] и также подчеркивают его связь с наречием, поскольку герундий нередко характеризует глагольное действие в предложении и выступает в качестве обстоятельства [60]. Не случайно герундий нередко называют «глагольным наречием» (adverbio verbal) [82, с. 169].

Герундий имеет две формы образования – простую (gerundio simple) и сложную (gerundio compuesto). Простая форма образуется от основы глагола посредством суффиксов -ando или -iendo в зависимости от спряжения глагола: *habl(ar) + ando = hablando, comprend(er) + iendo = comprendiendo*. Она обозначает действие, одновременное с главным глаголом [55, с. 399]. Сложная форма герундия образуется с помощью вспомогательного глагола *haber* и причастия основного глагола, например, *hablar – habiendo hablado, comprender – habiendo comprendido* [22, с. 111-112]. Сложную форму герундия некоторые исследователи называют перфектной (gerundio de perfecto) и отмечают, что она всегда в предложении передает действие, предшествующее основному [80]. В этом прослеживается некоторое её сходство с русским деепричастием. Однако сравнительный анализ показывает, что указанные формы герундия и русского деепричастия не

всегда соотносятся. В переводах нередко форме gerundio simple соответствует деепричастие совершенного вида, например: – *También nosotros le tendremos – le suspiró ella al oído, envolviendolo en un beso. «И у нас тоже будет ребенок», – шепнула она ему на ухо, запечатав в свои слова поцелуй* [57, с. 269].

Для выражения предшествующего действия в испанском языке используется *gerundio compuesto*. Однако наряду с ним существуют и другие формы, например, время Pretérito indefinido: *Dos jóvenes intercambiaron entre si una significativa mirada, se levantaron de sus asientos y se dirigieron al bar. Двое молодых людей, обменявшись многозначительным и веселым взглядом, снялись с места и прямехонько направились в буфет.* Выбор между тем или иным средством выражения таксисных отношений зависит во многом от стилевой принадлежности текста [Там же, с. 270-271].

Герундий, так же как и деепричастие, может передавать различные обстоятельственные значения: условия, причины, времени и так далее, например: *El joven entró cantando algo. Юноша вошел, что-то напевая* (образа действия). *En terminando los ejercicios, saldremos a pasear. Закончив упражнение, мы сразу же пойдем гулять* (времени) [22, с. 111-112]. Заметим, что у герундия может быть и уступительная функция в предложении, когда он сопровождается союзом aun или incluso, например: *Aun estudiando mucho, no podremos pasar los examines. Даже много занимаясь (даже если мы будем много заниматься), мы не сможем сдать экзамены.*

Тем не менее не следует, на наш взгляд, полностью отождествлять данные глагольные формы. Так, в отличие от деепричастия, герундий может входить в состав глагольных конструкций, выполняющих в предложении роль сказуемых. При этом глагол в личной форме играет роль вспомогательного компонента, а герундий – смыслового, сохраняя свое лексическое значение. Например, конструкция estar + gerundio указывает на «длительное или непрерывно повторяющееся действие, которое может

протекать в настоящем, прошедшем или будущем времени»: *Las gotas de agua estaban cayendo pausadamente. Размеренно падали капли воды* [Там же, с. 222].

Кроме того, для испанского языка характерны самостоятельные герундиальные обороты, о которых было упомянуто ранее. Деепричастие в русском языке такие обороты не образует, поэтому предложения наподобие *Estando enfermo Pablo, no le vieron en la lección* переводятся как сложные предложения с придаточными обстоятельственными (в данном случае причины): *Так как Пабло был болен, его не видели на лекции.*

Итак, испанский герундий имеет специфические черты, поэтому инофону трудно усвоить такую грамматическую форму, как деепричастие. Как известно, в процессе обучения иностранных студентов большое значение имеет коммуникативная составляющая [59, с. 313]. И хотя деепричастие не характерно для разговорного языка, для иностранцев оно представляет особый интерес, поскольку это неотъемлемый элемент публицистических, официально-деловых и научных текстов. Более того, студенты, претендующие на знание русского языка как иностранного в рамках первого сертификационного уровня (ТРКИ-1), обязательно должны знать способы образования деепричастия и особенности его употребления, поскольку эта тема включена в программу, необходимую для поступления в российские вузы, и ее изучение «поможет учащимся в написании рефератов, ВКР, диссертаций» [47, с. 47].

Согласно Программе по русскому языку для иностранных граждан первого сертификационного уровня, деепричастие – «неизменяемая форма, которая имеет признаки глагола (вид, управление, возвратность) и наречия» [92, с. 177]. Важно, что деепричастие в русском языке не изменяется ни по родам, ни по лицам, ни по числам и оно бывает двух типов – несовершенного и совершенного вида, каждый из которых образуется с помощью определенных суффиксов от основы глагола.

При объяснении нового материала важно показать учащимся, что

деепричастие несовершенного вида производится посредством суффиксов -я- либо -а-. Суффикс -я- присоединяется к основе глаголов на гласную, например: *читать – читают – читая, отдыхать – отдыхают – отдыхая, думать – думают – думая, изучать – изучают – изучая, работать – работают – работая* и т.п. Что касается суффикса -а-, то он присоединяется к глагольной основе, заканчивающейся на согласные буквы **ж, ч, ш, щ**: *слышать – слышат – слыша, молчать – молчат – молча, лежать – лежат – лёжа* и т.д. При этом, если глагол имеет суффикс -ва-, то эта морфема сохраняется и в деепричастии, к примеру, *давать – давая, продавать – продавая, узнавать – узнавая, вставать – вставая*. Заметим, что от глагола *быть* деепричастие образуется не по правилу и имеет форму "будучи". А от некоторых глаголов деепричастия не образуются вовсе. К ним относятся *писать, мочь, помочь, петь, пить, ждать, хотеть, спать, казаться, ехать, бежать, бить*.

Деепричастие в русском языке, так же как испанский герундий, может быть невозвратным и возвратным. Если оно образуется от возвратных глаголов, то постфикс -ся сохраняется в деепричастии, приобретая вид "сь": *собираться – собираясь, одеваться – одеваясь, заниматься – занимаясь, улыбаться – улыбаясь, встречаться – встречаясь* и т.д. Здесь можно провести параллель с родным языком учащихся и привести примеры возвратных глаголов и герундия: *levantarse – levantándose, lavarse – lavándose, sentirse – sintiéndose, perderse – perdiéndose* и др.

У студентов нередко возникает вполне закономерный вопрос о месте деепричастия в предложении. Оно, как и связный герундиальный оборот, может располагаться в начале, середине и конце предложения. Например: *Решая задачу, студент допустил ошибку. Студент, решая задачу, допустил ошибку. Студент допустил ошибку, решая задачу*.

Интересно, что герундий, в отличие от русского деепричастия, не допускает отрицания. Вместо этого используется конструкция sin + infinitivo, например: *Он завтракает, не читая газету* = *Desayuna sin leer el*

periódico. Кроме того, важно обратить внимание учащихся на тот факт, что предложения наподобие "*Estudiando mucho me duele la cabeza"* на русский язык можно переводить только как сложноподчиненное предложение "*Так как я много занимаюсь, у меня болит голова*". Конструкция с деепричастием в данном случае будет ошибочной.

В смысловом плане деепричастие несовершенного вида нередко апеллирует к настоящему времени, и именно поэтому в некоторых испанских учебниках по русскому языку авторы выделяют такие типы деепричастий, как presente и pasado, т.е. деепричастие настоящего и прошедшего времени [82, с,169-170], [83, с. 11]. Наш на взгляд, это не совсем оправданно. Безусловно, деепричастие несовершенного вида в основном передаёт действие, одновременное с действием глагола-сказуемого и происходящее в настоящий момент: *Встречая соседей, Виктор всегда приветливо улыбается*. Однако бывают случаи, когда деепричастие соотносится с действием, которое происходило в прошлом или будет происходить в будущем: *Они шли по дороге, рассказывая друг другу новости* (прошедшее время). *Учась в университете, мой старший брат будет работать на одном из казанских заводов* (будущее время).

На следующем этапе объяснения деепричастия необходимо обратить внимание студентов на то, какие обстоятельственные оттенки может передавать эта глагольная форма. В русском языке, как и в испанском, возможны параллельные конструкции – предложения, осложнённые деепричастным оборотом, или сложные предложения с различными придаточными обстоятельственными: *Зная характер сестры, Ирина не сказала ей, что не придёт на день рождения. = Так как Ирина знала характер сестры, она не сказала ей, что не придёт на день рождения. Ирина не сказала сестре, что не придёт на день рождения, потому что знала характер сестры* (придаточное причины). *Сделав домашнее задание, Пётр пошёл в кино. = Когда Пётр сделал домашнее задание, он пошёл в кино* (придаточное времени). *Читая эту книгу, вы узнаете много нового и*

полезного. = Если вы будете читать эту книгу, вы узнаете много нового и полезного (придаточное условия).

Деепричастие совершенного вида, подобно несовершенному, образуется при помощи суффиксов. Однако в данном случае в формообразовании участвуют такие суффиксы, как -в- и -вши-. Большинство деепричастий образуется с помощью -в- от производящей основы: *сказать – сказав, прочитать – прочитав, посмотреть – посмотрев, подумать – подумав, подписать – подписав.* Если глагол возвратный, то к деепричастию присоединяется “-вшись”, например: *собраться – собравшись, улыбнуться – улыбнувшись, одеться – одевшись, испугаться – испугавшись*. Отметим, что при наличии суффикса -ну- в глаголе, в деепричастии он так же сохраняется: *прыгнуть – прыгнув, погибнуть – погибнув, отдохнуть – отдохнув*.

Деепричастия совершенного вида нередко соотносятся с прошедшим временем глагола-сказуемого и передают последовательность действий. Чаще всего они указывают на действие, которое происходило раньше действия, выраженного глаголом: *Написав письмо, он пошёл на почту (Он написал письмо и пошёл на почту)*.

Деепричастия совершенного вида также могут привносить в предложение различные обстоятельственные значения. Им синонимичны сложные предложения с придаточными причины, уступки, условия, образа действия и др.: *Получив сообщение, отец сразу начал писать ответ. = Когда отец получил сообщение, он сразу начал писать ответ* (придаточное времени). *Не поняв вопроса преподавателя, студент не смог на него ответить. = Так как студент не понял вопроса преподавателя, он не смог на него ответить* (придаточное причины).

Интересно, что в испанском языке более разнообразны конструкции, включающие «нефинитные глагольные формы» и характеризующиеся несамостоятельностью одного из компонентов [35]. Так, не только собственно герундий, но и причастные и инфинитивные обороты могут

переводиться на русский язык с помощью деепричастия. Приведем примеры:

1) Инфинитивные обороты: *Al auscultar al enfermo, el médico le recetó una medicina (Выслушав больного, врач прописал ему лекарство). Al llegar a la primera encrucijada se detuvo (Дойдя до первого перекрестка, он остановился). Después de comer, mi tío se durmió* (Поев, мой дядя заснул) [22, с. 194].

2) Причастные обороты: *Sentado al borde del corredor, Alfonso miraba hacia el río (Сидя на краю галереи, Альфонсо глядел на реку* [Там же, с. 203].

В качестве наглядного материала испаноязычным учащимся можно предложить следующую схему:

Таблица 7. Образование и употребление русского деепричастия

Деепричастие* **(~gerundio)**		
НСВ (imperfecto)		**СВ (perfecto)**
-Я-, -А- Читать → чита-ют → чита+**я** Слышать → слыш-ат → слыш+**а** Улыбаться → улыба-ют-ся → улыба+**я+сь**	**SIN + INFINITIVO = НЕ + ДЕЕПРИЧАСТИЕ** *Он завтракает, не читая газету = Desayuna sin leer el periódico*	**-В-, -ВШИ-** Прочитать → прочита-л → прочита+**в** Улыбнуться → улыбну-л-ся → улыбну+**вшись**
Одновременное действие (expresa una acción simultánea a la acción verbal)		Последовательное действие, в основном предшествующее действию глагола (expresa una acción

		anterior a la acción verbal)
1. Они гуляли по парку, громко разговаривая.	**Образа действия (Как? Каким образом?)**	*1. Он посмотрел на меня, грустно улыбнувшись.*
2.Читая новый текст, студент переводит незнакомые слова.	**Время (Когда?)**	*2. Написав письмо, мой брат пошёл на почту.*
3. Он молчал, не понимая, о чём мы говорим.	**Причина (Почему?)**	*3. Заболев, мой отец вызвал врача.*
4. Зная русский язык хорошо, вы легко найдёте новую работу.	**Условие (При каком условии?)**	*4. Не повторив правила, мы не сможем хорошо сдать экзамен.*
5.Понимая сложность эксперимента, учёные решили его провести.	**Уступка (Несмотря на что?)**	*5. Проработав на заводе 10 лет, Андрей Викторович не смог отремонтировать новый аппарат.*
(!) *Volviendo a casa empezó a llover. = Когда я возвращался домой, начался дождь.* ~~*Возвращаясь домой, начался дождь.*~~		
* Varias construcciones españolas se pueden traducir al Ruso con la ayuda del “деепричастие”: 1. Infinitivo (инфинитив): *Al abrir la puerta, vi a mi amigo. = Открыв дверь, я увидел своего друга. Despues de comer, el durmió = Поев, он заснул.* 2. Participio (причастие): Terminado la tarea, el estudiante decidió descansar. = Закончив домашнее задание, студент решил отдохнуть. 3. Nombre sustantivo con preposición (существительное с предлогом): Estaba mirándome con sonrisa triste. = Она смотрела на меня, грустно улыбаясь (с грустной улыбкой).		

На заключительном этапе презентации материала по теме «Деепричастие» можно привести несколько примеров фразеологизмов, в структуру которых входит деепричастие (*работать засучив рукава, бежать сломя голову, сидеть сложа руки, положа руку на сердце*), и объяснить, в каких ситуациях их стоит использовать.

О целевых конструкциях в русском и испанском языках

Цель представляет собой формирующийся в нашем сознании идеальный образ будущего результата и является важнейшим элементом структуры человеческой деятельности. Цель – это универсальная семантическая категория, имеющая языковое выражение во всех языках. В связи с этим в науке представлено немало трудов, анализирующих целевые отношения и средства их вербализации. В качестве примера можно привести работы Л. В. Ворониной [28], [29], пособие для иностранных учащихся В. А. Марковой [46], статьи М. А. Акоповой [3], А. М. Ломова и Н. И. Овчинниковой [44]. Интересно, что в последнее время увеличилось число работ, в которых сравниваются способы репрезентации цели в различных языках. Так, И. В. Логвинова сравнивает синтаксические средства выражения цели в немецком и русском языках [43], Д. А. Аксенова проводит параллели между русским языком и английским [4], А. Хосейни и Х. Вализадех рассматривают особенности выражения целевых отношений в русском и персидском [64], А. Назруллоев – в таджикском и английском языках [49].

Однако в современной лингвистике отсутствуют работы, анализирующие способы реализации целевых отношений в русском и испанском языках. Рассмотрим более детально структурные и семантические особенностей средств выражения цели в русском и испанском языках.

В русском языке имеются различные средства для передачи целевых отношений. Основными из них являются конструкции с полисемантичными предлогами «на», «в», «по», «к», «для», «за», «с», «под», «от», «про», «против», «ради», которые могут выражать несколько типов отношений. Например, предлог «на» совмещает пространственные, временные и целевые значения: *жить в Казани, командировка на неделю, деньги на ремонт компьютера*.

Проанализируем семантику и особенности употребления наиболее частотных предлогов, выражающих отношения цели в русском языке. Одним из первых целевых предлогов, с которыми знакомятся иностранцы, изучающие русский язык, является предлог «для». Он передает объектные отношения, управляя родительным падежом, и указывает на «назначение или цель чего-нибудь», например: *всё для победы, купить для детей, вредно для здоровья* [91, с. 149]. Предлог «для» в русском языке выражает чаще всего «назначение предмета» [*Она подарила футляр для очков*] или показывает, в пользу кого или чего совершается действие [*Родители купили подарки для детей. Мы прибыли в Варшаву для участия в конференции*] [59, с. 131]. Некоторое сходство с предлогом «для» имеет предлог «от», обладающий значением предназначения, но с оттенком против чего-либо, и также сочетающийся с родительным падежом: *Надо купить лекарство от гриппа*. На испанский язык такие предложения переводятся с помощью предлога «contra»: *Hay que comprar la medicina contra el gripe*. Заметим, что студенты-иностранцы при достижении первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным [РКИ] должны знать семантические и функциональные особенности предлога «для». Предлог же «от» изучается, как правило, в рамках второго сертификационного уровня [39, с. 15].

Русскому предлогу «для» в испанском языке соответствует «para», который в предложении ставится перед косвенным дополнением: *Trajeron los libros para los profesores. = Они принесли книги для преподавателей. Lo he hecho para ti. = Я сделал это для [ради] тебя. Dame la tela para forros. = Дай мне ткань для подкладки [на подкладку]* [84, с. 383]. Тем не менее оба служебных слова имеют свои семантические особенности. Так, у русского «для» может развиваться значение собственно «овеществленной» цели в конструкциях, где позицию контактного слова занимает конкретное существительное, а о его назначении сообщает отглагольное: *Помимо аппаратов для проверки проездных у них появятся видеорегистраторы* [27,

с. 150]. Испанское же «para» в сочетании с абстрактным существительным может указывать на временной предел, т.е. обозначать «включение во что-нибудь, добавление во временном отношении». Именно это и будет являться целью для говорящего. В таком случае на русский язык «para» переводится как сочетание предлога «к» с дательным падежом существительного: *Estamos preparándonos para los examenes. = Мы готовимся к экзаменам*. Безусловно, предлог «к» в русском языке также может выражать целевые отношения. Однако на начальном этапе обучения РКИ студентам объясняются не все его значения. На базовом уровне вводится сочетание «к + дательный падеж» со следующими значениями: 1) лицо как цель движения: *Он поедет к друзьям*; 2) лицо или предмет как цель приближения: *Мы подъехали к дому в 6 часов* [90, с. 48].

Другими частотными целевыми предлогами в русском языке являются предлоги «ради», «на», «за». Предлог «ради» употребляется с родительным падежом и в основном используется в двух случаях: 1) в сочетании с абстрактными именами существительными, когда действие осуществляется в интересах другого лица: *Я сделал это ради нашей дружбы*; 2) если субъект прикладывает значительные усилия для достижения цели: *Всю ночь он занимался переводом бумаг ради грошового заработка* [59, с. 132].

Что касается предлога «на», то он может управлять различными падежами в русском языке. Если он выражает целевые отношения, то в предложении сочетается с именами существительными в винительном падеже. Данный предлог употребляется при указании на предмет достижения, например: *взять кредит на ремонт, лес на постройку, учиться на инженера* (разг.). Кроме того, предлог «на» может указывать на место как направление и цель движения: *Я иду на пляж*. В испанском языке в таком случае будет использоваться предлог «а»: *Voy a la playa*. Подобные конструкции студенты изучают на занятиях по русскому языку как иностранному уже на элементарном уровне. Им обязательно даются

разъяснения о том, какой предлог следует употреблять в том или ином случае, – «в» или «на». Первый из них используется, когда речь идет о закрытом пространстве, помещении с крышей (*идти в университет, в магазин, в аптеку, в банк*), а второй – по отношению к чему-либо, находящемуся под открытым небом (*идти на рынок, на стадион, на пляж, на улицу*).

Направление движения в русском языке может передавать и другой предлог – «за» в сочетании с винительный падежом: *Он уехал за город*. Этот же предлог может указывать и на цель движения: *Он пошёл за хлебом* [90, с. 70-71]. Конструкции «за + творительный падеж» в испанском языке соответствует предлог «por»: *Salieron al mercado por flores. = Они ушли на рынок за цветами*. В обоих языках предлоги сочетаются с существительным, обозначающим конкретный предмет, который субъект стремится заполучить, приобрести. В качестве предиката в таких предложениях, как правило, выступают глаголы движения. Отметим, что для выражения целевых отношений «por» может сочетаться и с отвлеченными существительными: *Luchar por la Patria. = Сражаться за Родину*. На русский язык такие выражения переводятся с помощью предлога «за» в сочетании с винительным падежом.

Интересно, что в русском языке вместо предложно-падежных в качестве синонимичных синтаксических средств могут употребляться конструкции с инфинитивом или сложноподчиненные предложения с придаточными цели. Ср.: *Они ушли на рынок купить цветы. Они ушли на рынок, чтобы купить цветы. = Salieron al mercado para comprar flores*. Подобным предложениям в испанском языке соответствуют конструкции с предлогом «para» в сочетании с инфинитивом. Инфинитив возможен, так как в главном и придаточном предложениях речь идет об одном и том же субъекте.

Инфинитив для передачи цели выступает в русском предложении как зависимый компонент после глаголов движения, а также после глаголов

брать – взять, давать – дать, приглашать – пригласить, звонить – позвонить, звать – позвать и некоторых других со схожей семантикой. Инфинитив может быть субъектным и выражать при этом действие, желаемое для субъекта основной ситуации и совершаемое им же: *Он позвонит Антону пригласить его на день рождения*. Конструкции с субъектным инфинитивом легко трансформируются в сложноподчиненные предложения с союзом чтобы. Объектный же инфинитив передает действие объекта основного действия, названного глаголом в личной форме, совершаемое им по воле субъекта основной ситуации: *Детей отправили гулять*. Конструкции с объектным инфинитивом не могут трансформироваться в сложноподчиненные предложения с придаточными цели [59, с. 132].

Заметим, что для русского языка не характерны связные инфинитивные обороты (construcciones conjuntas con infinitivo), состоящие из предлогов или предложного оборота, инфинитива и примыкающих к нему слов. Подобные конструкции выступают в качестве распространенного обстоятельства, когда логическим субъектом действия, выраженного инфинитивом, является подлежащее всего предложения [22, с. 194]. Такие инфинитивные обороты также могут выражать отношения цели: *A fin de prepararnos bien para el test estudiamos cada día. = Мы занимаемся каждый день для того, чтбы хорошо подготовиться к тесту.*

Если же субъекты абсолютно разные, то в испанском языке употребляются сложные предложения с придаточными цели, которые вводятся союзными оборотами «para que», «a que», «a fin de que» и др. Глагол же при этом стоит в сослагательном наклонении (Presente de Subjuntivo), например: *La lengua existe para todos los hombres puedan comunicarnos = Язык существует, чтобы все люди могли с нами общаться* [Там же, с. 333]. В аналогичной сложной конструкции русского языка глагол также должен употребляться в сослагательном наклонении (в прошедшем времени). Интересной особенностью испанского языка является наличие

эмфатических придаточных предложений цели, когда главное предложение преобразуется в условное придаточное, а придаточное цели (либо его эквивалент) создает главное предложение на базе глагола «ser»: *Vengo para decírtelo (Я иду, чтобы сказать тебе это)* > *Si vengo es para decirtelo* (досл. *Если я приду, то только для того, чтобы сказать тебе это*). Суть эмфазы заключается в том, чтобы выделить элемент и придать ему рематичность [6, с. 118]. Чтобы корректно перевести такие предложения на русский язык, применяются слова наподобие «именно», «это», «вот» и другие, подчеркивающие нужный член предложения [7, с. 75].

Рассмотрим семантику сложных предложений с придаточными цели более подробно. Основное их значение – «выражение целенаправленного, желательного следствия в результате активного действия» [30, с. 120]. В зависимости от тех семантических оттенков цели, которые могут выражать придаточные части, отечественные исследователи выделяют следующие типы сложных предложений:

1) Собственно-целевые предложения, в которых для главной части характерно наличие динамического, активного действия: *Полтора года я был в лагере – и выжил, чтобы прийти сюда*.

2) Обосновывающе-целевые (несобственно-целевые), в которых желательный результат служит одновременно и обоснованием необходимости того или иного предмета, действия, достаточности или недостаточности предметов и признаков, чтобы вызвать нужное для говорящего следствие. Для таких предложений характерно наличие слов «нужно», «надо», «необходимо», «понадобиться» и т.д.: *Чтобы всегда говорить правду, нужно много мужества*.

3) Предложения антицели, в которых «субъект действия представлен действующим не сознательно и целенаправленно, а в силу сложившихся обстоятельства, либо является предметом неодушевленным»: *Ветер утихает, чтобы через мгновение задуть с новой силой.*

4) Предложения со значением отвергнутой цели, в которых в роли

связки выступает союз «вместо того, чтобы», например: *Дворяне, вместо того чтобы сравниться с рыцарями, истощали недавно приобретенные поместья*.

5) Синкретичные сложноподчиненные предложения, в которых придаточное цели осложнено разными дополнительными смысловыми оттенками, например, изъяснительными, определительными, условными, причинными и т.п.: *Ему казалось, что Богданыч едет близко, чтобы показать Ростову свою храбрость* (причинно-целевые) [30].

О том, что сложноподчиненные предложения с придаточными цели дополняются различными семантическими оттенками, пишут и испанские исследователи. Как правило, ученые проводят параллель между целевыми и причинными предложениями, подчеркивая, что вопросы «Почему?» и «Зачем?» нередко взаимозаменяемы, например: *–¿Por qué repites siempre lo mismo? – Para que me hagan caso de una vez (Почему ты всегда повторяешь одно и то же? – Для того чтобы на меня хоть раз обратили внимание)*. Более того, изначально причинные конструкции со словами «por» и «porque» часто передают значение цели: *Habla en voz baja por no molestar (Говори тихо, чтобы никого не беспокость)* [80, с. 879].

Безусловно, существуют и другие способы выражения цели. Так, в качестве ядерных конструкций, наиболее четко и однозначно репрезентирующих целевую семантику, можно рассматривать, помимо всего прочего, сложносочиненные предложения [61, с. 301]. Оттенки целевого значения могут передавать и некоторые деепричастные и причастные обороты. В качестве примера можно привести такое предложение: *Анна месяцами готовилась к экзаменам, надеясь поступить в университет*. В подобных конструкциях целевой компонент выражается деепричастием с модальным значением и их эквивалентами: «желая», «захотев», «пытаясь», «стараясь», «стремясь», «собираясь», «решив», «рассчитывая», «думая», «ожидая», «опасаясь» и др. [80, с. 301].

В отличие от деепричастных, причастные обороты не могут выражать

собственно целевое значение в русском языке, однако в современных средствах массовой информации много примеров, когда оборот употребляется в аспекте назначения предмета (при назывании его функции): *Для начала выломали и отнесли в приемный пункт металлическую дверь, защищавшую вход в подвал* (Дверь какая? Для чего? Чтобы защищать). Что касается испанского языка, то для него характерно употребление определения, имеющего целевой оттенок значения, в сочетании с инфинитивом, например: *un lugar donde dormir (место, где/ чтобы поспать)* [80, с. 879].

Наконец, семантику цели могут выражать и некоторые бессоюзные предложения, в которых обычно используются глаголы несовершенного вида со значением надежды на осуществление действия. Такие конструкции характерны для разговорного стиля речи, например: *Садись, будем пить чай*. На испанский язык это предложение можно перевести как *Siéntate, vamos a tomar el té*, и оно тоже будет приемлемо для разговорного языка и применимо в неофициальном общении.

В задачи настоящего исследования не входило описание таких специфичных конструкций, как обороты и бессоюзные предложения, поскольку нас интересовала в первую очередь употребительная лексика русского и испанского языков, т.е. те языковые факты, которые необходимы в первую очередь тем, кто начинает изучать иностранный язык. Наши наблюдения мы попытались обобщить в виде следующей таблицы (№ 8), которую, как нам кажется, в той или иной мере можно применять на занятиях по РКИ или испанскому языку как иностранному для того, чтобы оптимизировать и упростить процесс обучения, внести ясность в особенности употребления тех или иных целевых конструкций.

Таблица 8. Выражение цели. Expresión de finalidad

Construcción en Español = Construcción En Ruso	**Ejemplos**	**Explicación**
Infinitifo = Infinitivo	Te llamo para invitarte a mi boda. = Я звоню пригласить тебя на мою свадьбу.	En la oración rusa se usa una construcción «Verbo + infinitivo»
Infinitifo = Oración compleja	Te llamo para invitarte a mi boda. = Я звоню, чтобы пригласить тебя на мою свадьбу.	Dos partes de la oración rusa están conectadas con conjunción «чтобы». La acción es realizada por un sujeto, por lo tanto, el verbo en la segunda parte de la oración está en forma del infinitivo. En Español cuando la persona gramatical del núcleo verbal se refiere a la misma que está implícita en el verbo transpuesto, en lugar de la oración degradada con «para que» y subjuntivo, se utiliza la construcción «para» con infinitivo (Llorach, 2000: 438).
Construcción final = Construcción final	El maestro siempre hace una gran tarea para que (a fin de que, a que) los estudiantes aprueben bien el examen final. = Преподаватель всегда дает большое домашнее задание, чтобы студенты хорошо сдали итоговый экзамен.	Dos partes de la oración rusa están conectadas con conjunciónes «чтобы», «для того чтобы», «с целью чтобы». La acción es realizada por sujetos diferentes, por lo tanto, el verbo en la segunda parte de la oración rusa está en forma del Subjuntivo, es decir en el Tiempo Pasado.

Preposición «a» = preposiciones «на» / «в» + Accusativo	Voy al mercado. = Я иду на рынок. Voy a la Universidad. = Я иду в университет.	Estas preposiciones se usan después de los verbos de movimiento en el idioma ruso y transmiten el valor del lugar como el elemento de destino. Este es el objetivo del hablante. La preposición «в» se usa cuando se trata del espacio cerrado, algun edificio o habitación y la otra – cuando se habla sobre un espacio abierto, sin techo.
Preposición «a» = preposición «к» + Dativo	Voy a mi hermana. = Я иду к сестре. Nos acercamos a la casa. = Мы подошли к дому.	La preposición «к» también se usa después de los verbos de movimiento. Normalmente se requiere de sustantivos animados. Pero se puede usar una con sustantivo inanimado cuando un objeto se piensa como el objetivo de aproximación.
Preposición «por» + Sustantivo concreto = preposición «за» + Instrumental	Voy por las flores. = Я иду за цветами.	
Preposición «por» + Sustantivo abstracto = preposición «за» + Accusativo («ради» + Genitivo)	Luchamos por la independencia. = Мы боремся за независимость. Lo hice por nuestra amistad. = Я сделал это ради нашей дружбы.	
Preposición «por» + Sustantivo animado = preposición «ради» + Genitivo	Lo hice por (para) ti. = Я сделал это ради тебя.	

Preposición «Para» + Sustantivo animado = preposición «для» + Genitivo	Estas flores son para ti. = Эти цветы для тебя.	
Preposición «Para» + Sustantivo con significado «objeto de la cita» = preposición «для» + Genitivo	Dame el tenedor para el pescado. = Дай мне вилку для рыбы.	
Preposición «Para» («por») + Sustantivo abstracto = preposición «ради» + Genitivo	Lo hice para (por) ti. = Я сделал это ради тебя.	
Preposición «Para» + Sustantivo con significado «el tiempo como objetivo» = preposición «к» + Dativo	Estamos preparando para el viaje. = Мы готовимся к путешествию.	
Preposición «contra» = preposición «от» + Genitivo	Necesito la medicina contra la tos. = Мне нужно лекарство от кашля.	La preposición «contra» («от») tiene un sentido de propósito, pero con un matiz en contra de algo.

Для формирования у студентов грамматических навыков по употреблению целевых конструкций в русском языке применяются различные типы языковых и условно-коммуникативных упражнений. Отметим, что в современной методике преподавания РКИ в качестве основных принципов отбора грамматического материала выступают коммуникативная оправданность формы и соответствие уровню владения языком. На данный момент в учебниках и пособиях по русскому языку для

иностранных учащихся представлено большое количество заданий, способствующих развитию компетенции по употреблению целевых предлогов, сложных предложений с придаточными цели и т.п. В качестве примера приведем некоторые упражнения.

1. Задание на образование одной грамматической формы от другой. Так, учащиеся должны раскрыть скобки,

А) употребляя предлог «для»:

Родители купили игрушки для (сын) _____. Что это? – Это подарок для (Олег) _____. Мой сосед болеет. Я купил для (он) _____ фрукты и сок [25, с. 166].

Б) употребляя предлог «к»:

Сегодня мне нужно пойти … (глазной врач). В каникулы Павел поедет в деревню … (его старший брат). Анна пойдёт в гости … (её лучшая подруга) и т.д. [63, с. 114].

2. Упражнение на составление предложений по модели: Мы посмотрели хоккей и … – Мы посмотрели хоккей и пошли ужинать.

Рита купила билет и … Катя написала письмо и … Подруги сделали домашнее задание и … Костя перевёл текст, а потом … [26, с. 39].

3. Задание на заполнение пропусков в предложении. Студентам предлагается выбрать нужный союз – «что» или «чтобы».

Она говорит, _____ была в кафе. В письме он написал, _____ мы приехали к нему в гости. Мои друзья хотят, _____ мы вместе пошли на концерт. Преподаватель сказал, _____ экзамен по русской литературе будет через две недели. По телевизору сказали, _____ завтра будет сильный ветер и снегопад.

4. Тесты:

1. Она приходила, … пригласить меня в гости.	а) что б) чтобы в) потому что
2. Он позвонил, … сообщить новость.	а) что

	б) чтобы в) потому что
3. Она сказала, … опоздает.	а) что б) чтобы в) поэтому
4. Они звонили, … пригласить нас на свадьбу.	а) что б) почему в) чтобы
5. Он слышал, … завтра будет дождь и сильный ветер.	а) что б) чтобы в) поэтому

[33].

5. Упражнение на составление предложений из заданных слов на основе образца: У вас есть бумага для (факс) (батарейки – фотоаппарат, консервы – кошка, мебель – офис) и т.д. [66, с. 169].

6. Задание на соотнесение формы изученного грамматического явления со значением, когда студентам предлагается перевести предложения на родной язык и наоборот. Например:

А) переведите на русский: Vamos a comprar un regalo para tu abuela (Мы идём покупать подарок для твоей бабушки). Estas bolsas son para mis hermanas (Эти сумки для моих сестёр). Vamos a comprar algo para el perro (Пойдём что-нибудь купим для собаки).

Б) переведите на испанский: Tenemos libros para él (У нас для него есть книги). Para escuchar no tenemos nada (У нас ничего нет послушать). Venimos aqui para/ a descansar (Мы приехали (приезжаем) сюда отдохнуть [51, с. 55].

7. Упражнение на составление предложений с опорой на картинку. Учащимся предлагается ответить на вопрос, например: «*Зачем Рита едет на озеро? Рита едет на озеро, чтобы …*».

Это задание особенно интересно испаноязычным учащимся. Как отмечает М. В. Кутьева, визуализация занимает в методической работе

носителя испанского языка особое место и испанские методисты рекомендуют идти к объяснению трудноусваиваемого материала от изображения [42, с. 74].

Разумеется, на занятиях по русскому языку как иностранному можно использовать и другие виды упражнений: замена в предложении выделенных слов другими, задание на нахождение в тексте предложения с новым грамматическим явлением, расширение и сокращение предложений и т.д.

Роль трансференции в обучении русскому языку испаноговорящих слушателей

Одной из методик, в настоящее время применяемых в системе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на подготовительном факультете, является методика национально-языковой ориентации, базирующаяся на данных сопоставительного анализа языков. Преимущества этой методики трудно переоценить, поскольку она: дает возможность увеличить объем учебного материала и сократить сроки его изучения; позволяет достигать его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения; способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, предупреждая и ограничивая совершение типичных ошибок; предусматривает обеспечение чистоты речи учащихся; создает условия для самообучения и разноуровневой индивидуализации обучения [17]. Автор монографии также придерживается мнения о том, что принцип опоры на родной язык является важным, в особенности, когда занятия ведутся в моноязычной учебной группе. Родной язык – это средство объяснения грамматического материала и семантизации лексических единиц, следовательно, это средство формирования лексико-грамматических навыков и профилактики ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией [40, с. 4-11].

Важно отметить, что в процессе обучения русскому языку преподаватель сталкивается не только с негативным интерферирующим влиянием родного языка, но и с позитивным. Это явление получило название трансференции (транспозиции), или положительного переноса. Суть его заключается в том, что при возникновении новой задачи человек пытается сначала использовать такие приемы, которыми он владеет [34, с. 10]. Трансференция проявляется на разных уровнях, в том числе и на лингвистическом, и её нередко определяют как «языковой перенос, при

котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, а стимулирует уже существующие в нем закономерности» [11, с. 22]. При изучении иностранного языка положительный перенос очень важен, поскольку он облегчает формирование новых языковых навыков, следовательно, повышает эффективность обучения.

Рассмотрим явление трансференции более детально и проанализируем взаимодействие испанского и русского языков. Так, на занятиях по РКИ положительный перенос может служить опорой для преподавателя при объяснении новой темы, к примеру, при знакомстве с частями речи и их грамматическими категориями. Проиллюстрируем это на примере категории рода русских существительных. Безусловно, родной язык будет оказывать интерферирующее влияние на формирование новых навыков у студентов, ведь данная категория в испанском языке существенно отличается от аналогичной в русском, что приводит к ошибкам, и в первую очередь на начальном этапе. Во-первых, в русском языке три рода (мужской, женский и средний), в то время как в испанском два (категория среднего рода отсутствует). Во-вторых, в языках имеются одинаковые окончания, свойственные разным родовым категориям: *о* – для среднего рода в русском языке и *о* – для мужского рода в испанском [32, с. 179]. В-третьих, в русском языке особые сложности вызывают слова, заканчивающиеся на мягкий знак и не поддающиеся конкретным правилам (*тетрадь, церковь* – женского рода; *словарь, корень* – мужского рода), за исключением существительных с суффиксом -тель (ср. в испанском языке суффикс -or: *el constructor – ‘строитель’, el ganador – ‘победитель’* и т.д.) и наименований месяцев (все они мужского рода), а также имен на -ь после шипящего звука, относящихся к женскому роду (*ночь, вещь, помощь* и т.д.). Во время занятий у студентов часто возникают затруднения в согласовании прилагательных и притяжательных местоимений с существительными на -ь. Как показывает практика и анализ лексических минимумов по РКИ элементарного [89], базового [88] и I сертификационного уровней [87], род

существительных, как правило, совпадает с родом их коррелятов в испанском языке, поэтому, на наш взгляд, на занятиях с испаноговорящими слушателями можно рассказать о таком совпадении, а слова, различающиеся в роде, дать как исключение из правил, что упростит запоминание новой лексики, формирование и закрепление грамматических навыков и позволит избежать потенциальных ошибок в речи учащихся (примеры приведены в табл. 9).

Таблица 9. Род существительных на -ь в русском языке и род их коррелятов в испанском языке

Лексический минимум по РКИ	Совпадение в роде существительных		Несовпадение в роде существительных
	Существительные мужского рода	Существительные женского рода	
Элементарный уровень (A1)	день – el día словарь – el diccionario гость – el huésped рубль – el rublo преподаватель – el profesor житель – el habitante апрель – el abril декабрь – el diciembre июнь – el junio июль – el julio сентябрь – el septiembre октябрь – el octubre ноябрь – el noviembre январь – el enero	дверь – la puerta дочь – la hija жизнь – la vida мать – la madre новость – la noticia, la novedad ночь – la noche площадь – la plaza соль – la sal	картофель – las patatas любовь – el amor обувь – el calzado, los zapatos осень – el otoño тетрадь – el cuaderno

	февраль – el febrero		
Базовый уровень (А2)	автомобиль – el carro гость – el invitado житель – el habitante календарь – el calendario кремль – el Kremlin спектакль – el espectaculo строитель – el constructor читатель – el lector спектакль – el espectaculo	вещь – la cosa дверь – la puerta грязь – la suciedad жизнь – la vida кровать – la cama новость – la noticia, la novedad помощь – la ayuda постель – la cama радость – la alegría специальность – la especialidad часть – la parte	камень – la piedra картофель – las patatas любовь – el amor обувь – el calzado, los zapatos роль – el papel смерть – el muerte

I сертификационный уровень (B1)	госпиталь – el hospital деятель – el hacedor зритель – el espectador исследователь – el investigador огонь – el fuego победитель – el ganador путь – el camino руководитель – el jefe царь – el rey	бедность – la pobreza болезнь – la enfermedad возможность – la oportunidad молодежь – la juventud казнь – la pena молодость – la juventud национальность – la nacionalidad независимость – la independencia область – la area память – la memoria подпись – la firma старость – la vejez церковь – la iglesia юность – la juventud	зверь – la bestia гибель – el arruinar речь – el discurso роль – el papel нефть – el aceite опасность – el peligro печать – el sello

Приведем другие примеры трансференции на грамматическом уровне:

- Для испаноговорящих слушателей не представляет сложности изучение винительного падежа в значении прямого объекта, так как эти понятия наряду с понятием переходности глаголов известны учащимся из системы их родного языка: *Студент читает журнал. – ‘El estudiante lee la revista’. Я пишу письмо. – ‘Yo escribo una carta’* [31, с. 139].

- Легким для усвоения инофона оказывается изучение творительного падежа в значении совместности, в связи с чем С.Н. Голиков рекомендует начинать с конструкции с предлогом «с», который переводится на испанский язык как “con”, например, *разговаривать с братом – ‘conversar con el hermano’* [31, с. 142].

- Местоименные (возвратные) глаголы испанского языка имеют определенную аналогию с русскими возвратными глаголами [22, с. 106]. Особенно максимальное сходство глаголы имеют в инфинитиве, когда возвратное местоимение -se, соответствующее русскому -ся, стоит в постпозиции по отношению к глаголу и пишется с ним слитно. Потому нужно определить для учащихся круг наиболее употребительных возвратных глаголов и на этих глаголах проследить все формальные моменты: наличие одной формы для всех лиц и чисел (-ся или -сь после гласной), постоянная постпозитивная позиция по отношению к глаголу и слитное написание с ним, к примеру: *мыться, умываться – ‘lavarse’, одеваться – ‘vestirse’, причёсываться – ‘peinarse’* и т.д. [53, с. 153-154].

- На занятиях в испаноязычной аудитории можно успешно использовать перенос уже имеющегося опыта при изучении сложноподчиненных предложений с придаточными цели, которые вводятся с помощью «чтобы». Этому предлогу в испанском языке соответствует «para», после которого так же, как и в русском, употребляется инфинитив, если действие совершается одним и тем же субъектом: ***Te llamo para invitarte*** *a mi boda. – ‘**Я звоню, чтобы пригласить** тебя на мою свадьбу’.*

На лексическом уровне трансференция проявляется в наличии созвучных слов в русском и испанском языках, имеющих схожее значение. В связи с этим на занятиях при изучении новой лексики возможно применение мнемонических приемов, направленных на улучшение запоминания и активизацию хранящейся в памяти информации [45, с. 106]. Приведем примеры:

1) Запоминать русские слова можно при помощи созвучных

испанских: *abril – апрель, agosto – август, febrero – февраль* и другие обозначения месяцев.

2) Эффективен также метод «зацепок», когда в русских и испанских словах находят общие буквы, буквосочетания и корни: *temp**rano** = рано, **mes** = месяц, **bot**as = ботинки, **du**cha = душ, e**special**idad = специальность, **su**stantivo = существительное, **ca**ja = [ка]робка.*

3) Метод ассоциаций: *чеснок – ajo (“ах”).*

Представляется, что лингвистическая мнемотехника, опираясь на словесные и зрительные приемы, способствует быстрому и долговременному запоминанию новых лексических единиц. Следовательно, при разумном подходе к исходному языку положительный перенос позволяет повысить качество занятий по РКИ. И родной язык учащихся, на наш взгляд, следует рассматривать не как преграду на пути к овладению новыми языковыми навыками, а как опору, благодаря которой учащиеся поймут, что, несмотря на кажущуюся сложность, русский язык в чем-то схож с их родным, они перестанут бояться новых правил и начнут самостоятельно устанавливать лингвистические закономерности.

Заключение

Итак, одной из причин типичных ошибок, которые возникают у студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному, является межъязыковая интерференция, представляющая собой отклонение от норм изучаемого языка под влиянием родного и возникающая на различных языковых уровнях. Наиболее распространенными лексико-семантическими и грамматическими интерференционными ошибками являются: 1) прямой лексический перенос (*coger el tren* – досл. *брать, поймать поезд; saber nadar* – досл. *знать плавать*); 2) неправильный выбор эквивалента, когда испанской лексеме соответствует два коррелята в русском языке (*cuento – история, рассказ; tiempo – погода, климат, mucho – очень, много*); 3) ошибки в управлении; 4) нарушение согласования и сочетаемости слов (смешение прилагательных и наречий); 5) искажение грамматической модели вследствие дословного перевода с родного языка на изучаемый язык (употребление глагола «быть», предложения с деепричастным оборотом, конструкции с косвенной речью).

Задача преподавателя – «противодействовать интерферирующему влиянию родного языка учащихся на их речь на изучаемом языке» [20, с. 110], то есть необходимо по возможности предупреждать возникновение интерференционных ошибок, в связи с чем целесообразным является составление перечня типичных ошибок студентов. Анализ и классификация ошибок на основе сопоставительного изучения языков позволяет оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному, делает его более продуктивным. Результаты контрастивных исследований можно использовать при создании национально-ориентированных тестов, методических пособий и учебников, включающих правила с пояснениями и примерами на родном языке учащихся, а потому представляется перспективным дальнейшее изучение явления интерферирующего влияния испанского языка на русский.

Список литературы

1. Абдуллина Г.Р. Категория неличных форм глагола башкирского языка // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 321. – С.7-13. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=13610754 (Дата обращения: 01.11.2022).

2. Абдулхакова Л.Р. Русское деепричастие: часть речи или форма глагола? // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2010. – № 2 (12). – С. 67-72. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=15574811 (Дата обращения: 01.11.2022).

3. Акопова М.А. Синтаксические модели придаточных обстоятельственных предложений цели // Лингвистика в XXI веке: новые векторы развития романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Межвузовский сборник научных трудов. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2016. – С. 11-20.

4. Аксенова Д.А. Сопоставительный анализ способов выражения цели в русском и английском языках // Гендер и проблемы коммуникативного поведения. Сборник материалов VI международной конференции. – 2016. – С. 140-144.

5. Арбузова И.И. Языковая интерференция и ее учет в преподавании темы «русские пространственные предлоги» в иностранной аудитории // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 1. – С. 143-150.

6. Арутюнова Н.Д. Проблемы морфологии и словообразования: на материале испанского языка. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 288 с.

7. Арутюнова Н.Д. Трудности перевода с испанского языка на русский. М.: Наука, 1965. – 121 с.

8. Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (16). – С.149-159. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=20891801 (Дата обращения: 01.11.2022).

9. Архипова И.В. Предложный девербатив как конституент зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32) – С.135-142. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.12 (Дата обращения: 01.11.2022).

10. Ашрафи Рад М. Русское деепричастие и способы его передачи в персидском языке с учетом видов глагола // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2011. – № 2. – С. 38-42. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=16394763

11. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Автореф. дис. … д. пед. наук. – СПб., 1993. – 36 с.

12. Баграмова Н.В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических факторов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 44-63.

13. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

14. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Типы ошибок в речи инофона // Проблемы объективного измерения уровня владения иностранным (русским) языком. 2006. Режим доступа: http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/ErrorType.doc (Дата обращения: 01.11.2022).

15. Барахта А.В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 8 (69). – С.108-111.

16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.

– М.: Просвещение, 1965. – 228 с.

17. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Части речи: Автореферат дис. … д. пед. наук. – М., 1997. – 41 с.

18. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Изд-во «Вища школа», 1979. – 263 с.

19. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н. С. Валгиной. – Москва: Логос, 2002. – С. 179.

20. Верещагин Е.М. Понятие ‘интерференция’ в лингвистической и психолингвистической литературе // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – № 4. – С. 103-110.

21. Виноградов В.А. Интерференция // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – Москва, 2000.

22. Виноградов В.С. Грамматика испанского языка: Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – 7-е изд. – М.: КДУ, 2005. – 432 с.

23. Виноградов В.С., Милославский И.Г. Русская грамматика в сопоставлении с испанской: сходство и различия. Статья первая. Род и одушевленность // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 2 (58). – С. 69-70.

24. Виноградова О.М. Учет родного языка при обучении испаноговорящих учащихся // Вестник Тверского государственного технического университета, серия “Науки об обществе и гуманитарные науки”. – 2015. – № 3. – С. 111-114.

25. Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет! Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень). 3-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 228 с.

26. Владимирова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела? Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень). 3-е изд., перераб. и доп. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2017. – 214 с.

27. Воронина Л.В. Определяющие тенденции в оформлении функционально-семантического поля «цель» на материале современных печатных СМИ // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 2 (36). – С. 148-152.

28. Воронина Л.В. Семантика цели и способы ее выражения средствами синтаксиса русского языка: монография. – Рязань: Изд-во Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военный ин-т) им. В.Ф. Маргелова, 2011. – 186 с.

29. Воронина Л.В. Современные тенденции в грамматическом строе русского языка (на примере синтаксических конструкций семантики цели, актуальных для печатных СМИ). – Известия ВГПУ. Филологические науки, 2016. – С. 125-129.

30. Глазунов М.В. Семантические разновидности сложных предложений с придаточными цели // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. – № 6 (69). – С. 120-123.

31. Голиков С.Н. Лингводидактические основы педагогического проектирования системы обучения испанцев русскому языку и тестированию: дис. … канд. пед. наук. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 283 с.

32. Голиков С.Н. Национально-ориентированные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-1 (64). – С. 176-186.

33. Грымзина Т.В., Валеева Д.Р. Лексико-грамматические тесты по РКИ средней и повышенной сложности (базовый уровень). – Казань: Изд-во Казан. гос. технолог. ун-та, 2006. – 57 с.

34. Гураль С.К., Сорокина Е.И. Интерферентные языковые явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. – С. 7–11.

35. Гусман Т.Р. О функционировании нефинитных глагольных форм в испанском и в русском языках // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1754-1757. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=28384299 (Дата обращения: 01.11.2022).

36. Ефимова С.Ю., Зюзюкина А.А. Обучение студентов-иностранцев особенностям употребления причастных и деепричастных конструкций (на материале текстов медицинской направленности) // Уральский научный вестник. – 2017. – № 2. – С. 47-51.

37. Загаштоков А.Х. Вопросы сопоставительного описания языков в лингводидактических целях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 205-209. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=17949018 (Дата обращения: 01.11.2022).

38. Зуров А.М. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1 (2). – С.369-373. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=18173045 (Дата обращения: 01.11.2022).

39. Исмагилова Н.В. Причины появления интерференции // Теория и практика языковой коммуникации. Материалы XVIII международной научно-методической конференции. – 2016. – С. 147-151.

40. Колкер Я. М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С, Устинова, И. М. Шеина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2007. – 220 с.

41. Куприянова Т. Ф. Знакомьтесь: деепричастие. – СПб: Златоуст, 2002. – С. 4.

42. Кутьева М.В. Как превратить изучение испанского языка в праздник: идеи испанских методистов // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – № 1 (32). – С. 71-78.

43. Логвинова И.В. Сопоставительный анализ синтаксических

средств выражения значения цели в современном немецком и русском языках // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А: Гуманитарные науки. – 2016. – № 10. – С. 127-134.

44. Ломов А.М., Овчинникова Н.И. Придаточные цели: содержание и объем понятия // Единицы и категории языка в антропоцентрическом и функционально-коммуникативном освещении к 75-летию профессора В.В. Щеулина. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет, 2003. – С. 39-51.

45. Лопатин М.А. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I. – С. 105-109.

46. Маркова В.А. Выражение обстоятельственных отношений в русском языке: причина, следствие, цель, условие, уступка, время. Пособие для иностранных учащихся. М., 2016. – 152 с.

47. Миронова Д.М. Роль сопоставительного анализа в когнитивно ориентированной методике преподавания РКИ // Известия Южного федерального университета, серия «Филологические науки». – 2017. – № 4. – С. 221-229.

48. Моралес Т.О. Предлоги в испанском языке. Правила и упражнения. – М.: Издательство Litres, 2017.

49. Назруллоев А. Некоторые особенности сложноподчиненных предложений с придаточными цели в таджикском и английском языках // Вестник Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава. – 2015. – № 4 (34). – 54-57 с.

50. Невская И.А. Результативные второстепенные предикаты в тюркских языках // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 2. – С.84-94. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=23598859 (Дата обращения: 01.11.2022).

51. Нуждин Г., Эстремера К.М., Лора-Тамайо П. Учебник современного испанского языка. Español en vivo. М.: Айрисс-пресс, 2017. –

528 с.

52. Озолиня Л.В. Соотносительность форм глагола в русском и орокском языках (причастие, деепричастие, особые формы глагола) // Сибирский филологический журнал. – 2016. – № 2. – С.211-221. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.17223/18137083/55/22 (Дата обращения: 01.11.2022).

53. Оконь З.П. Очерки по методике преподавания русского языка лицам, говорящим на испанском языке (1 год обучения). – М.: Изд-во Московского университета, 1964. – 172 с.

54. Парецкая М.Э. Обучение иностранцев трудностям русского синтаксиса: употребление причастного и деепричастного оборота // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – Т. 4. – С. 179-184. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=25585716 (Дата обращения: 01.11.2022).

55. Петрова Н.М. Языковая интерференция латиноамериканского варианта при обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. – 2016. – С. 113-119.

56. Пшеничникова А.Ю. О прогнозировании фонетических ошибок при обучении студентов с испанским языком // Новые педагогические технологии. – 2014. – № 17. – С. 75-78.

57. Родина И.В. Деепричастие как уникальная грамматическая форма в преподавании русского языка англоязычным и испаноязычным студентам // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – Т. 104. – № 3. – С.308-313. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=18770974 (Дата обращения: 01.11.2022).

58. Русский язык: Учебник / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П.

Крысин и др.; Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2001. – С. 608.

59. Спиридонова Л.Н. Опыт междисциплинарного подхода в предвузовской подготовке иностранных студентов // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы III Международной науч.-практ. конференции (19-21 ноября 2014 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 313-316. Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/publication/papers/lanru2014/lanru_2014-313-316 (Дата обращения: 01.11.2022).

60. Тазранова А.Р. Деепричастные конструкции в алтайском языке // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 1. – С.160-167. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=19065776 (Дата обращения: 01.11.2022).

61. Теремова Р.М. Обучение иностранных стажеров целевым конструкциям: Коммуникативно-функциональный аспект // Язык, культура, менталитет: проблемы обучения в иностранной аудитории. Материалы VII Международной научно-практической конференции, 24-26 апреля 2008 г. Т. 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 321 с.

62. Францева Е.Н., Прилепских О.С, Кузнецова Е.Н., Донцов А.В., Корлякова С.Г. Технология коммуникативного обучения как средство формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С.108-123. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.07 (Дата обращения: 01.11.2022).

63. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие (для говорящих на английском языке). 13 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2004. – 285 с.

64. Хосейни А., Вализадех Х. Целевые отношения в русском языке и способы их выражения в персидском языке // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 744-751.

65. Чевела О.В., Федотова С.И., Никитюк В.П. К вопросу о преодолении языковой интерференции при обучении РКИ // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 154-158.

66. Чернышев С.И. Поехали!: Русский язык для взрослых. Начальный курс. – СПб.: Liden & Denz, Златоуст, 2005. – 280 с.

67. Шишкина Т. Г. Интерференционные ошибки в письменном переводе как барьер в установлении эффективной коммуникации // Российская школа связей с общественностью. – 2017. – № 10. – С. 167-174.

68. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал урсс, 2004. – 432 с.

69. Юсупова З.Ф. К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 10 (64). – Ч. 1. – С. 216-218. Режим доступа: http://elibrary.ru/full_text.asp?id=26603794 (Дата обращения: 01.11.2022).

70. Ягнич А.Я. Классификация грамматической интерференции //Исследование и разработки в перспективных научных областях. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 173-178.

71. Abidova R.KH., Yusupova Z.D., Ibodullayeva D., Ashirboyeva M. Inte rference of mother tongue in teaching and learning foreign languages // European Journal of Literature and Linguistics. 2015. № 3. P. 3-5.

72. Aleixandre-Benavent R., Valderrama Zurián J. C., Bueno-Cañigral F. J. Utilización adecuada del lenguaje medico: principales problemas y soluciones // Revista clínica española. 2015. № 7. P. 396-400. Режим доступа: Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1016/j.rce.2015.04.001 (Дата обращения: 01.11.2022).

73. Berry Grant M. Structural autonomy and aspectual import: A new(er) Spanish Progressive // Probus. 2015. P. 1-28. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1515/probus-2015-0001 (Дата обращения: 01.11.2022).

74. Espunya A. On the Semantics of the Spanish Progressive Sequence ir + gerund // Belgian Journal of Linguistics. 1998. № 12. P. 21-42. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1075/bjl.12.03esp (Дата обращения: 01.11.2022).

75. Fábregas A., Jiménez-Fernández Á.L. Extraction from gerunds and the internal syntax of verbs // Linguistics. 2016. № 54 (6). P. 1307-1354. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1515/ling-2016-0029 (Дата обращения: 01.11.2022).

76. Huertas N.M. Análisis funcional comparative del gerundio en Ruso y en Español // Cuadernos de Rusística Española. 2004. № 4. P. 264-276. Режим доступа: http://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/download/1877/2056(Дата обращения: 01.11.2022).

77. Izquierdo M. On Describing Similarity and Measuring Equivalence in English-Spanish Translation // Meta LIX. 2004. Vol. 59. № 1. P. 140-159. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.7202/ 1026474ar (Дата обращения: 01.11.2022).

78. Llorach E.A. Gramática de la lengua española. Madrid, Editorial Espasa Calpe S. A, 2000. 406 p.

79. Nikishina S.R., Yarullina A.SH. Language interference in teaching of a foreign language // World Science Proceedings of articles the international scientific conference. 2017. P. 292-295.

80. Nueva Gramática de la Lengua Española. Real Academia Española. Madrid, Espasa Calpe, 2010. P. 968. (RAE).

81. Pabst B. Russisch-deutsche Zweisprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Verlag, 2007. 110 p.

82. Puig M. S. Lecciónes de Ruso. Vol. 2. Ediciónes Cantoblanco Universidad autónoma de Madrid, Editorial Castalia, p.169.

83. Dronov V., Matchabelli W., Gallais F. et al. El Nuevo Ruso sin esfuerzo. Barcelona, 1999. P. 11.

Список источников

84. Иванова Л.Т. Испанско-русский словарь: ок. 45000 слов и около 65000 словосочетаний. – М.: Цитадель-трейд: Вече, 2005. – 576 с.

85. Иванова Т.А. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. Иванова Т.А. и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 40 с.

86. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб: Норинт, 2000.

87. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – 5 изд. испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 2011. – 200 с.

88. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – 4 изд. испр. и доп. – М.: – СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2011. – 116 с.

89. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – М.: – СПб: ЦМО МГУ –Златоуст, 2000. – 80 с.

90. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001. – 134 с.

91. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Ок. 57000 слов. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.

92. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – СПб: Златоуст, 2012. – С. 117.

93. Современный русский язык. Учебник. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М.: Просвещение, 1987. – С. 215.

Научное издание

Селиванов Вячеслав Михайлович

Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному

Монография

Редактор Плесканюк Т.Н.
Технический редактор Жаворонкова А.Д.

ISBN: 978-5-60462-052-6

Подписано в печать 30.12.2022.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 6,4.
Тираж 500 экз.