

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И. А. БУНИНА»

**Ю.А. Трегубова**

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ  
ВО ВТОРОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БИЛИНГВА**

**(НА МАТЕРИАЛЕ НЕКОНТАКТНОГО  
РУССКО-АНГЛИЙСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ  
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)**

Монография

Елец – 2018

УДК 81'27  
ББК 81  
Т 66

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина  
от 29. 01. 2018 г., протокол № 1

Рецензенты:

**Сребрянская Н.А.**, д-р филол. наук, профессор кафедры английского языка (ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»);

**Лаврищева Е.В.**, канд. филол. наук, зав. кафедрой романо-германских языков и перевода (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»)

**Ю.А. Трегубова**

**Т 66** Социолингвистический аспект интерференции во второязычной речи билингва (на материале неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области): монография. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 159 с.

**ISBN 978-5-94809-960-6**

Монография посвящена проблеме неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи. Предлагаемая монография состоит из двух частей. В первой части представлены теоретические аспекты понятия «двуязычие», «билингвизм» в лингвистической литературе, дана классификация типов и видов двуязычия. Также представлено исследование неконтактного русско-английского двуязычия учащихся в исторической ретроспективе с момента образования Липецкой области по 2016 год и создана социолингвистическая модель неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи.

Вторая часть монографии посвящена изучению интерференции русского и английского языков в английской речи учащейся молодежи Липецкой области в условиях неконтактного русско-английского двуязычия. В главе представлены результаты исследования фонетической, лексико-семантической и грамматической интерференции в английской речи русских учащихся, подтвержденные конкретными примерами из их устной и письменной речи на английском языке.

Монография адресована студентам высших учебных заведений, методистам и лингвистам.

УДК 81'27  
ББК 81

**ISBN 978-5-94809-960-6**

© Елецкий государственный  
университет им. И.А. Бунина, 2018

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Исследование языковых контактов – одна из важнейших задач современного языкознания. Поскольку народы, государства вступают в непосредственные или опосредованные связи – военные, экономические, политические, культурные либо иные отношения, а языки контактирующих народов не функционируют изолированно, постольку такие контакты приводят к взаимодействию народов и их языков и к возникновению процесса двуязычия. Наблюдения показывают, что координативное двуязычие возникает не сразу. Этапы овладения вторым языком отражаются в интерференции, следовательно, проблема билингвизма и интерференция взаимосвязана.

Лингвисты считают, что двуязычие было присуще людям еще при первобытно-общинном строе [Михайлов 1988:3,5]. Впервые ситуацию двуязычия (билингвизма) ученые отметили при изучении шумеров, жителей Месопотамии. Во втором тысячелетии до нашей эры шумеры были завоеваны аккадийцами, для которых шумерский язык стал вторым и священным. Здесь билингвизм аккадийцев представлен сосуществованием родного разговорного и священного (письменного) языков. Эта ситуация обусловила появление в Месопотамии первых одноязычных и двуязычных словарей. Двуязычные словари занимали важное место также в процессе преподавания языка в Вавилоне.

Проблемы двуязычия (билингвизма) рассматривались и рассматриваются многими российскими и зарубежными лингвистами. В нашей стране большое внимание уделялось изучению исторически сложившегося русско-национального и национально-русского двуязычия [Аюпова 1998, Багироков 2005, Блягоз 1976, Губогло 1979, Хашимов 1986 и др.].

Функциональное распределение того или иного типа двуязычия представляет интерес в плане воздействия на структуру языковых предпочтений социума, что приводит к образованию в рамках данного социума одного или нескольких языковых коллективов; по социальной роли в данном социуме и по распределению социальных функций между отдельными языками в различных сферах коммуникации в рамках данного социума [Дьячков 1991:20-21].

В последние время под влиянием научно-технической революции и усиления различных связей между народами и государствами расширяются характер, способ проявления и функции двуязычия. В частности, лингвисты считают, что появляется новый тип двуязычия – билингвизм по профессии, например, билингв-журналист, билингв-математик, билингв-бизнесмен, билингв-писатель и другие, которые овладевают языками не полностью, а только их профессиональным стилем, лексико-фразеологическим составом, свойственными той или иной профессии [Блягоз 2003:7-8].

Двуязычие и многоязычие являются характерными особенностями современного мирового лингвистического процесса, так как в современном

обществе, в условиях интенсивных межгосударственных и личностных контактов «без наличия двуязычия у известной части населения невозможно было бы организовать нормальное сотрудничество наций, народностей в политической, экономической и культурной жизни» [Дешериев 1972:5].

В современном мире, который воспринимается как единая глобальная цивилизация «редкий представитель монолингвального общества не ощутил проникновение элементов иного языка и культуры в свою повседневную жизнь или профессиональную деятельность» [Куликов 2004:23].

Классическое определение двуязычия принадлежит У. Вайнрайху, которое рассматривалось им как «практика попеременного использования двух или нескольких языков одним и тем же индивидом» [Вайнрайх 1979:18]. Однако остается спорным, дискуссионным само понятие билингвизма и его типов [Михайлов 1969:10; Вайнрайх 1979:22; Попова, Стернин 2004:192; Верещагин 1973:134; Мечковская 2001:168; Ахманова 2005:125; Багироков 2005:26]. Нет единства мнений и относительно того, какого носителя можно считать билингом [Ахунзянов 1978:25; Ахманова 2005:125; Аврорин 1969:10; Филин 1972:13-25; Попова, Стернин 2004:193; Дешериев, Протченко 1972:36; Блягоз 2003:7].

В плане возникновения социально значимого (массового) билингвизма большое значение имеет способ овладения вторым языком – контактное или неконтактное двуязычие [Дешериев 1976:334-338; Щерба 1947:54]. В современных условиях возможен комбинированный способ овладения вторым языком [Хашимов 1986:110-111]. Вторым языком в условиях контактного двуязычия может стать полноценным средством общения, если имеются соответствующие исторические и социальные условия [Проблемы двуязычия и многоязычия 1972; Развитие национально-русского двуязычия 1976; Розенцвейг 1972; Хашимов 1986; Аюпова 1998; Галимьянова 2003; Багана Жером 2004; Миронова 2006; Суходоева 2006; Багироков 2005]. Совместное проживание двух народов на одной территории, длительное пребывание за границей, иммиграция, интернациональные браки и т.п. способствуют контактному двуязычию.

В современную эпоху возникновение массового двуязычия связано не только с непосредственными языковыми контактами, но и с овладением вторым языком вне подобных контактов с носителями второго языка при помощи самостоятельного (индивидуального) и коллективного и целенаправленного изучения в таких организованных сферах деятельности человека, как сфера образования, а также при помощи средств массовой информации, сети Интернет. Следствием целенаправленного изучения иностранного языка в условиях, максимально приближенных к ситуации общения, а таковыми являются аудиторные занятия в высшей и средней школе, и, стало быть, воссоздающих реальную коммуникативную ситуацию, является возникновение неконтактного двуязычия. В подобных случаях второй язык как коммуникативное средство реализуется в ограниченных сферах общения. Такая си-

туация наблюдается в детских садах, школах, вузах, на различных специальных языковых курсах.

Иностранные языки всегда были частью образовательной системы в нашей стране, основы их преподавания были заложены еще в царской России, и двуязычие образованных слоев общества, особенно дворянства, было распространенным явлением. Следовательно, в дооктябрьский (досоветский) период развития российского общества билингвизм носил групповой и словесный характер, так как не только среднее и высшее, но и начальное образование не всем было доступно, грамотными были всего 27% населения всей империи (См.: Исаев 1979: 25; Статистический ежегодник...: 1915: 97-99).

В 20-е годы прошлого века был выдвинут лозунг: «Иностранные языки в массы!». В 1932 году в Постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа отмечается: «Признать необходимым, чтобы средняя школа обязательно обеспечила знание одного иностранного языка каждому оканчивающему школу» [Цели обучения иностранным языкам ...2002:3]. Однако надо признать, что двуязычие со вторым иностранным (западноевропейским) языком в СССР не стало массовым. Такой билингвизм не был распространен даже среди преподавателей и учителей иностранных языков, так как он активно не использовался вне аудитории, т.е. не было социальной и коммуникативной потребности в самом обществе.

В 60-80-е годы XX века начинает развиваться международный обмен специалистами, туризм. Однако до 90-х годов стимул к овладению английским языком у учащихся не имел экстралингвистического подкрепления, не были созданы условия социальной мотивации, а возможности изучения английского языка широкими массами населения были ограничены. В советский период в изучении иностранного языка преимущество отдавалось образовательной и развивающей целям. Социальные условия для практического использования любого иностранного языка отсутствовали.

С середины 90-х годов интерес к изучению английского языка стал резко возрастать. Это было обусловлено многими социальными и политическими факторами, а именно: был ликвидирован «железный занавес», открылись возможности для туристических поездок и общения с иноязычным населением зарубежных стран не только через гида, но и самостоятельно. Стали создаваться совместные предприятия, началась быстрая компьютеризация страны и развитие сети Интернет. В результате этих изменений появились новые сферы использования английского языка в России.

В последнее время особенно возросло влияние английского языка и как средства общения, и как языка современных компьютерных технологий и средств массовой информации. Расширяется международное сотрудничество, интенсифицируются деловые контакты в области экономических и культурных связей, увеличивается возможность общения с населением других стран. В начале XXI века «открытость общества приводит к значительному расширению кругозора и объема знаний россиян, к значительному улучшению знания иностранных языков» [Попова, Стернин 2004:186].

В современную эпоху увеличилось число информационных текстов на иностранном языке, иностранной литературы, газет и технической документации. Но, переводная литература, особенно в научно-технической области, не успевает за информационным взрывом, поэтому интерес к информации непосредственно из языка-источника усиливается. Потребность и мотивация знания иностранных языков становятся все более необходимыми для получения всей информации точно и быстро.

Как следствие взаимодействия русского и английского языков резко возросло число заимствований [Ваганова 2005; Садик 2005; Крысин 1996, 2002; Сешан Шармила 1996] по сравнению с заимствованиями из других языков, возросли английские вкрапления в русской речи [Еренков 1998:29-30]. Это можно объяснить «потребностью в номинации новых предметов и понятий, появившихся в последнее время на российском рынке (например, импортная техника, средства связи и др.), а с другой стороны действием общемировой тенденции к интернационализации и глобализации лексического фонда развитых языков» [Попова, Стернин 2004:186]. Резкое увеличение англицизмов в русской речи свидетельствует о возрастающей тенденции не только процесса заимствования, но и процесса активизации русско-английского билингвизма.

В новых социально-политических условиях широкое распространение получила тенденция овладения двумя языками вне естественной двуязычной среды. Известно, что процесс овладения вторым языком происходит постепенно, а опосредованные контакты предполагают менее благоприятные условия, чем непосредственные контакты. Потребности непосредственного общения и достижения взаимопонимания с носителями второго языка обуславливают интенсификацию, скорость процесса возникновения координативного двуязычия. В связи с этим актуальной становится проблема исследования неконтактного двуязычия со вторым английским языком и неизбежно возникающей интерференцией в английской речи русских (далее – АРР).

Многие лингвисты занимались проблемами русско-иностранного двуязычия. Так, например, вопросам фонетической интерференции русского, английского и немецкого языков посвящена статья К.К. Дугашевой «Изучение фонетической интерференции в методических целях в условиях искусственного триязычия» [Дугашева 1989]. В результате изучения немецкого произношения русских студентов факультета английского языка лингвист делает вывод о том, что «основным источником межъязыкового переноса на фонетическом уровне в парадигматическом, синтагматическом и просодическом плане является родной язык, а в звуко-буквенном плане – первый иностранный» [Дугашева 1989:21]. Подобные вопросы рассматривает в своей работе также С.Н. Тохтахунова [Тохтахунова 1989:149].

Проблемами интерференции в английской речи учащихся разных национальностей в условиях искусственного, неконтактного двуязычия занимались многие исследователи-лингвисты. Так, например, вопросы обучения английской интонации, произношению рассматриваются в работах Г.М. Вишневской [Вишневская 1978, 2000], И.Е. Абрамовой [Абрамова 1999].

В статье М.К. Исаева «Акцентная структура английского слова в интерферированной речи» [Исаев 1989] исследуются особенности просодической интерференции в английской речи студентов-казахов в процессе пятилетнего обучения английскому языку при неконтактном билингвизме.

Вопросы обучения русских студентов английскому и американскому вариантам произношения в условиях русско-английского билингвизма рассматривает в своей работе Н.Б. Цибуля [Цибуля 2000].

Проблемы интерференции на других уровнях английской речи рассматривали в своих работах А.И. Шаповалов [Шаповалов 1989], И.С. Невмержицкий [Невмержицкий 1987], А.К. Григорьева [Григорьева 2004], А.Е. Карлинский [Карлинский 1989] и др.

Процессы формирования двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма исследуются в работе Д.В. Куликова «Становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма (лексический и лексикографический аспекты)» [Куликов 2004]. Лингвист обращает особое внимание на вопросы становления искусственного билингвизма, под которым он понимает такую форму контакта двух языков, «при которой условия данного контакта создаются преднамеренно с целью развития билингвальной компетенции личности» [Куликов 2004:153].

Проблемы англо-русского и русско-английского двуязычия рассматривали также А.Е. Карлинский [Карлинский 1972], И.А. Петухова [Петухова 1986], В.В. Кулешов [Кулешов 1987], Е.А. Эйнуллаева [Эйнуллаева 2003] и др.

В лингвистическом и социолингвистическом аспектах представляют интерес работы следующих лингвистов: А.С. Еренков [Еренков 1998], А.Е. Попкова [Попкова 2002], Е.В. Яковченко [Яковченко 2003], Маркосян А.С. [Маркосян 2004], в которых анализируются различные факторы процесса овладения иностранным языком в условиях неконтактного двуязычия, а также уровни владения иностранным языком.

Так, языковое сознание носителей английского языка и русских, изучающих английский язык в вузах, является целью исследования А.Е. Попковой, а языковая способность искусственного билингва – Е.В. Яковченко. А.С. Маркосян в своей работе исследует уровни владения иностранным языком, а также возрастные и индивидуальные факторы процесса овладения языком.

Обычно взаимодействие языков в фонетике, лексике, грамматике, словообразовании рассматривают в плане заимствования, которое представляет собой языковую интерференцию. Однако билингвизм проявляется непосредственно в речи носителя второго языка. Только устная и письменная билингвальная речь, являющаяся результатом взаимодействия двух или более языков, может представлять реальный научный интерес в лингвистическом, психолингвистическом или социолингвистическом аспекте. Если в речи на втором языке проявляются отклонения от его норм, то мы имеем дело с речевой интерференцией. Однако интерференция зависит не только от степени владения вторым языком, но и от способа овладения им, от социального статуса билингва.

# **Глава 1. Социолингвистическое исследование неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области**

## **§ 1. Теоретические основы социолингвистического анализа двуязычия**

### **1.1. Типы двуязычия по степени владения двумя языками**

В процессе исследования двуязычия неизбежен вопрос о степени владения вторым языком, т.е. важно определить, когда начинается двуязычие, а человек признается билингом. Действительно, «опыт всемирной истории свидетельствует, что у разных народов в различные времена существовали неодинаковые условия и факторы приобщения к инонациональному языку, разные уровни знания и частота употребления второго языка, а также разные реальные потребности в нем» [Губогло 1998:65]. В данном вопросе в специальной литературе наметилось два основных понимания двуязычия – узкое и широкое.

Некоторые исследователи, рассматривая двуязычие в собственно лингвистическом плане, определяют его как «одинаково совершенное владение двумя языками» [Ахманова 2005:125], как «приблизительно одинаково свободное активное владение двумя языками вплоть до способности думать на них без перевода с одного на другой» [Аврорин 1969:10]. Обычно под двуязычием понимают «свойство лица или определенной группы, свободно владеющих двумя языками ..., т.е. под двуязычием подразумевается свободное владение двумя языками, один из которых унаследован от предшествующих поколений – родной язык, второй – чужой, иностранный» [Даурова 1964:3-4]. Так, например, Ю.Д. Дешериев и И.Ф. Протченко определяют двуязычие в лингвистическом плане как «владение в совершенстве общеупотребительными устной и письменной формами существования обоих литературных языков без проявления интерференции на каком-либо уровне их структур» [Дешериев, Протченко, 1972:33]. Следовательно, при таком понимании двуязычия нельзя считать билингом человека, который допускает интерференцию, т.е. отклонения от норм второго языка. В работе «Общее языкознание» З. Д. Попова, И.А. Стернин отмечают, что «билингвами принято считать людей, свободно и продуктивно владеющих двумя языками», но, «если один из языков пассивно изучался в школе и человек на нем не говорит, то это не дает основания считать его билингом» [Попова, Стернин 2004:193]. Однако что нужно понимать под билингом, «под продуктивно владеющим двумя языками»? На наш взгляд, наличие интерференции не означает отсутствия продуктивности, т.е. самой речевой деятельности, наличия какой-то речи на втором языке. Отсутствие порождения речи (говорения) не всегда является признаком отсутствия понимания на втором языке. Вспомним, высказывание Г. Пауля о «необходимом минимуме понимания» [Пауль 1960:460] на вто-

ром языке, так как наличие в высказывании 3-4 лексических единиц общего лексического фонда двух языков вполне может породить ситуацию понимания на втором (иностранном) языке.

При таком узком определении двуязычия сама проблема билингвизма превращается в чисто лингвистическую, а понимание двуязычия как свободного владения обоими языками, во-первых, «ограничивает масштабы его распространения, ибо билингвы, в совершенстве владеющие вторым языком, все же составляют меньшинство двуязычного населения» [Закирьянов 1984:10], во-вторых, не учитывается то, что от состояния одноязычия и до полного билингвизма человек должен пройти несколько этапов овладения вторым языком. Можно и нужно согласиться с тем, что «степень совершенства владения вторым языком может быть различной» [Дешериев 1966:325-330], что «абсолютно равное знание и использование в повседневном общении двух языков – явление редкое и не является массовым» [Хашимов 1986:106].

Некоторые лингвисты, отмечая степень владения двуязычием, признают необходимость учитывать социальное назначение билингвизма. В собственно социологическом плане понимали двуязычие как «знание двух языков в известных формах их существования в такой мере, чтобы выразить и излагать свои мысли в доступной для других форме, независимо от степени проявления интерференции и использования внутренней речи двуязычным индивидом в процессе письменного или устного общения на втором языке, а также умение воспринимать чужую речь, сообщение с полным пониманием» [Дешериев, Протченко 1972:36].

Признание разной степени владения, использования второго языка легло в основу классификации билингвизма по данному признаку. Ф.П. Филин различает двуязычие в узком смысле этого слова, означающее более или менее свободное владение родным и неродным языками и двуязычие в широком смысле, которое подразумевает относительное владение вторым языком, умение им в том или ином объеме пользоваться в определенных сферах общения (научной, производственной, бытовой и т.п.). Второй тип двуязычия Ф.П. Филин называет неполным или частичным [Филин 1972:13-25]. Этот тип двуязычия является наиболее важным для социолингвистического исследования, так как случаи одинаково свободного владения двумя языками в массовом масштабе, как отмечалось выше, достаточно редки.

В качестве примера неполного двуязычия Ф.П.Филин указывает на знаменитую пушкинскую Татьяну, истинно русскую по своему происхождению и душевному складу женщину, о которой поэт писал: «Она по-русски плохо знала. Журналов наших не читала, И выражалась с трудом На языке своем родном» [Филин 1972:13-25]. Отмечается, что неполное или частичное двуязычие распространено широко, а абсолютно одинаковое владение двумя языками, т. е. абсолютно полное двуязычие встречается не часто. В данном замечании Ф.П.Филина важно то, что указывается неполное знание (*Она по-русски плохо знала*) и использование (*И выражалась с трудом / На языке*

*своем родном*) родного языка, так как исследователи чаще обращают внимание на плохое знание второго (неродного) языка.

По степени владения вторым языком Л.В.Щерба выделяет двуязычие *чистое* и *смешанное*. Чистым двуязычием он называет ситуацию, где языки совершенно изолированы друг от друга и никогда не встречаются – например, когда человек на работе использует один и только один язык, а дома – только другой, или когда дети учатся и говорят в школе на одном языке, а дома разговаривают с родителями на другом языке, так как последние не понимают первого языка. Подобное распределение сфер использования того или иного языка в лингвистике иногда называют принципом функциональной дополнительности [Швейцер 1976:76]. По мнению Л.В. Щербы, языки функционируют в сознании билингва в качестве двух автономных знаковых систем, изолированно друг от друга, не приводя к интерференции [Щерба 2004:314]. В случае смешанного двуязычия люди постоянно переходят от одного языка к другому, они употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой в каждом случае употребляют. В таких ситуациях происходит взаимодействие, взаимопроникновение двух языков и их смешение. Люди при смешанном двуязычии свободно владеют обоими языками, свободно переводят, причем переключение с одного языка на другой для них не представляет трудностей [Щерба 2004:314-315]. Вместе с тем остается неясным, означает ли, что при чистом двуязычии функциональное распределение двух языков не ведет к свободному переключению с одного языка на другой, если возникнет соответствующая ситуация общения? Или при смешанном двуязычии в сознании билингва два языка не существуют автономно? На наш взгляд, термины **чистое двуязычие** и **смешанное двуязычие** не отражают сути описываемого явления.

Критерий степени владения двумя языками лежит в основе выделения типов двуязычия У. Вайнрайхом. Он высказал идею о том, что билингвизм может быть *составным*, когда системы двух языков образуют нечто общее; *координативным*, когда системы двух языков существуют относительно независимо и *субординативным*, когда система второго языка постигается сквозь призму первого [Вайнрайх 1979:22; см. также: Беликов, Крысин 2001:56-57]. Данный тип двуязычия нуждается в уточнении и лингвистическом определении, так как важно выяснить: до каких пор билингв использует систему родного языка, когда он приобретает черты координативного двуязычия? Субординативный вид билингвизма интересует и методистов по иностранным языкам, поскольку усвоение структурных особенностей иностранного языка в процессе его изучения в учебных заведениях строится на сравнении с родным языком. Однако отмечается, что такие идеальные случаи билингвизма очень редко встречаются в жизни. Реальная картина двуязычия далека от гармоничной, так как люди обладают разными языковыми способностями и не всегда могут овладеть каждым из языков одинаково хорошо и на максимально высоком уровне.

В собственно лингвистическом плане координативное двуязычие – «использование индивидом или коллективом людей двух языков в качестве средства общения людей, орудия выражения их мыслей и чувств, т.е. носители двуязычия, обладают устойчивыми умениями и навыками использования обоих языков в коммуникативной, экспрессивной, конструктивной и аккумулятивной функциях» [Хашимов 1986:105].

Выделяются также и такие виды двуязычия как *комбинированное*, когда в процессе развития двуязычия вырабатываются две комбинированные лингвистические системы, и *соотнесенное*, когда возникают две соотнесенные лингвистические системы [Дешериев 1972:37]. Отмечается также, что соотнесенное двуязычие формируется в процессе обучения, где основными методами овладения новым языком являются перевод и сопоставление.

Е.М. Верещагин, определяя двуязычие как «психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющие человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [Верещагин 1969:134], выделяет три уровня билингвизма: *рецептивный*, *репродуктивный* и *продуктивный*. Рецептивный уровень билингвизма предполагает понимание речевых произведений, которые принадлежат второй языковой системе. Умение воспроизвести прочитанное или услышанное характеризует следующий, репродуктивный уровень билингвизма. На продуктивном уровне билингвизма проявляется умение не только понимать и воспроизводить, но и самостоятельно строить осмысленные высказывания.

В психолингвистическом аспекте исследует двуязычие и А.А. Залевская. Однако в отличие от Е.М. Верещагина, А.А.Залевская предлагает выделять определенную «модель соотношения двух языков у индивида», а не тип двуязычия как таковой, поскольку «практически очень сложно бывает определить, продуктом какого именно типа двуязычия является некоторое речевое произведение, а тем более установить в целом характер владения языком у конкретного обучаемого» [Залевская 1996:160-161]. Данный вывод вытекает из того, что индивид усваивает определенные явления второго языка с большим трудом и ему приходится постоянно контролировать себя, чтобы избежать нарушения системы, норм и узуса этого языка.

Поскольку навыки пользования первым языком уже прочно установились к тому времени, когда человек начинает овладевать вторым языком, постольку происходит перенос имеющихся навыков. Поэтому наличие расхождений между языками обуславливает значительные различия между овладением языками. Для обучения второму языку необходимо предпринимать сопоставительный анализ систем двух языков для выявления фактов совпадения и расхождения, которые должны быть учтены при обучении для предотвращения интерференции. А.А. Залевская предлагает использовать в целях выявления особенностей взаимодействия языков в процессе обучения контрастный анализ, который представляет собой сопоставление двух языковых систем, а получаемые таким путем перечни расхождений между языко-

выми явлениями служат основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок [Залевская 1999:290-297].

Не вызывает сомнения, что степень владения оказывает влияние на степень использования второго языка: чем лучше знаешь его, владеешь им, тем чаще пользуешься им, испытываешь потребность в общении, в его использовании. Отмечается, что по степени активности проявления двуязычие может быть *высоким, средним и низким*. Для высокой степени двуязычия использование второго языка является естественной потребностью и жизненно необходимо. Обычно данная степень проявления двуязычия связана также и с престижем второго языка, с наличием социально значимого двуязычия, которое в большей степени востребовано обществом, народом, особенно малочисленным [Шамбезода 2007:22].

Среднюю степень двуязычия характеризует дифференцированное использование второго языка, тогда как родной язык используется во всех сферах человеческой деятельности без всяких ограничений. При низкой степени двуязычия билингвы, полностью понимая речевые произведения второго языка, создают речевые произведения на этом языке с интерференционными явлениями на различных уровнях: фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом, что приводит к ограничению сферы употребления второго языка [Хашимов 1987:26-27].

К вопросу об изучении двуязычия в социологическом понимании можно отнести и также *активное и пассивное* владение вторым языком [Ахунзянов 1978:35]. При активном билингвизме предполагается владение вторым языком в его устной и письменной форме. При этом общение на втором языке может происходить с некоторыми отклонениями от нормы данного языка, которые не препятствуют пониманию в процессе коммуникации.

При пассивном двуязычии предполагается частичное (неполное) владение вторым языком, то есть, пассивный билингвизм означает умение понять, но неумение ответить или умение передать текст, не понимая полностью его содержание. При различной степени владения вторым языком интерферирующее влияние проявляется по-разному. Например, при высокой степени владения английским языком нет интерференции при использовании глагола-связки *to be*, при использовании артиклей или при образовании прошедшего времени правильных и неправильных глаголов.

Таким образом, социолингвистическое понимание двуязычия и степени владения вторым языком представляет для исследователей большой интерес, чем собственно лингвистическое понимание двуязычия, поскольку учитывает этапы овладения вторым языком и, следовательно, различные типы или формы проявления билингвизма.

В процессе формирования двуязычия исследователи выделяют несколько периодов:

– первый период характеризуется умением понимать и строить простейшие предложения обыденного содержания, а процесс внутренней речи осуществляется только на родном языке;

– второй период или переходное двуязычие характеризуется освоением всей обиходной лексики, основным набором моделей сочетания слов, процесс мышления осуществляется частично на втором языке, а понимание почти любого по тематике и по сложности речевого произведения практически становится доступным, не вызывающим серьезных затруднений;

– третий период – адекватное двуязычие характеризуется равенством степеней владения двумя языками, что означает одинаковую степень свободы человека говорить и думать на обоих языках, когда оба языка выполняют весь объем функций [Ахунзянов 1978:34-35].

Четыре ступени двуязычия выделяют авторы коллективного труда «Развитие национально-русского двуязычия» (1976 г.). Каждая ступень, по их мнению, характеризуется установленным объемом знаний родного и второго языков в соответствии с программой средней и высшей школы. Однако степень владения не зависит от уровня образования, так как вторым языком можно овладеть и вне учебных заведений. Следовательно, необходимо учитывать иные критерия владения вторым языком.

Безусловно, можно согласиться с тем, что от состояния одноязычия до полного (координативного) двуязычия человек может пройти 4 этапа:  $A \rightarrow Ab_1 \rightarrow Ab_n \rightarrow AB$ , где  $A$  – одноязычие,  $AB$  – полное двуязычие (равное знание обоих языков), а этап  $Ab_n$  предполагает подразделение на свои подэтапы [Аврорин 1975:145], но не раскрывается, каково содержание этих подэтапов, потому что каждый этап формирующегося билингвизма может характеризоваться наличием различных и разнообразных средств второго языка, накопленных билингвом и реализуемых им в устной и письменной речи. Именно эти средства в речи и отражают степень владения вторым языком.

Для подтверждения данной мысли приведем три изложения студентов 1 курса одной и той же группы неязыкового отделения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Тема изложения «Stamps» (Марки).

1. When people do not have stamps, they give a lot of money for the letter is to the man who did give him a money. English teacher Rowland Hill in 1840 had good idea. Rowland offered the stamps – one penny on the piece of paper. (Студент А.)

2. When there were no stamps in the world people paid money postman. The postman didn't give letters to people who didn't pay him. Rowland Hill English teacher in 1840 had a good idea about stamps. The post offices begin to solve pieces of paper whose one penny. On stamps often show are beautiful flowers, trees and others. On stamps also have famous people or historic moment of country. (Студент В.)

3. When there were no stamps in the world people paid the postman for letters. The postman didn't give letters to people who did not pay him. In 1840 an English teacher Rowland Hill had a good idea about stamps. Post offices began sell pieces of paper on with one penny. The stamps often show famous people, flowers, trees, different beautiful places. (Студент С.)

Как можно увидеть, первый студент не справился с заданием. Он запомнил несколько первых фраз, хотя и не смог воспроизвести их точно. Студент в целом понял содержание рассказа, однако ему не удалось изложить его на английском языке.

Вторая студентка с изложением справилась, степень отклонения от норм английского языка существенна только в нескольких предложениях и фразах (The post offices begin to solve pieces of paper whose one penny, On stamps often show are ..., On stamps also...). Данные предложения построены с большими отклонениями от грамматических норм английского языка, и существенно искажают мысль рассказа.

Третий студент также справился с заданием. Ему удалось передать содержание рассказа с минимальными отклонениями от норм английского языка (began sell вместо began to sell, on with one penny вместо with one penny on them), которые не влияют на понимание смысла высказывания.

По выделенным В.А. Аврориным этапам двуязычия трудно определить, на каком этапе развития русско-английского неконтактного двуязычия находятся данные студенты. Процесс становления двуязычия, овладения вторым языком состоит из ряда последовательных этапов, которые отражают степень владения родным и иностранным языком, а также степень отклонения от норм литературного языка.

На наш взгляд, содержание нераскрытого В.А. Аврориным этапа  $Аб_n$  отражается в классификации Р.И. Хашимова, который считает, что процесс овладения вторым языком охватывает 7 этапов, каждый из которых характеризуется лингвистическими критериями: коммуникативно значимой/незначимой (релевантной/нерелевантной), регулярной/нерегулярной интерференцией максимального и минимального типа на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровнях. Данные этапы между одноязычием и полным двуязычием и возможным переходом к одноязычию со вторым языком отражены в схеме:  $A \rightarrow Аб_1 \rightarrow Аб_2 \rightarrow Аб_3 \rightarrow Аб_4 \rightarrow Аб_5 \rightarrow Аб_6 \rightarrow Аб_7 \rightarrow AB \rightarrow Ба_7 \rightarrow Ба_6 \rightarrow Ба_5 \rightarrow Ба_4 \rightarrow Ба_3 \rightarrow Ба_2 \rightarrow Ба_1 \rightarrow B$ , где А – это родной (первый) язык и состояние одноязычия, В – второй язык и состояние одноязычия (со вторым языком), АВ – состояние полного (координативного) билингвизма.

Для нашего дальнейшего исследования важным является то, как тип двуязычия зависит от степени проявления интерференции [см. подробное описание: Хашимов 1986:132-148; Хашимов 1987:29-31]. Зависимость типа двуязычия и типа интерференции представлена таблицей 1.

Таблица 1

Зависимость типа двуязычия и типа интерференции

Тип двуязычия	ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ						стили- стическая
	коммуникативно значимая			коммуникативно незначимая			
	фонетическая	грамматическая	лексико-семанти- ческая	фонетическая	грамматическая	лексико-семанти- ческая	
Суперферентная	+	+	+	+	+	+	+
Полиферентная	-	+	+	+	+	+	+
Деферентная	-	-	+	+	+	+	+
Метаферентная	-	-	-	+	+	+	+
Мезоферентная	-	-	-	-	+	+	+
Трансферентная	-	-	-	-	-	+	+
Эндоферентная	-	-	-	-	-	-	+
Адептивная	-	-	-	-	-	-	-

Данная классификация билингвизма позволяет выделить конкретные лингвистические параметры, учитывающие переходные явления на пути к становлению координативного двуязычия или смене языка.

### 1.2. Социальный и коммуникативный аспект двуязычия

Знание, владение вторым языком необходимо человеку вообще и народу (коллективу) в частности для удовлетворения своих потребностей в общении. Поэтому важнейшим критерием двуязычия считают способность человека, народа использовать два языка в процессе коммуникации. Л.В. Щерба в работе «Языковая система и речевая деятельность» под двуязычием понимает «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [Щерба 2004:313]. Двуязычие классифицируют по различным признакам.

В работах многих исследователей лингвистическая сущность двуязычия противопоставлено социологическому пониманию. Для социологического понимания важным критерием является достижение взаимопонимания представителей разных национальностей при помощи одного из двух или нескольких языков, т.е. совершение акта коммуникации.

К.Х. Ханазаров говорит о наличии двуязычия там, «где люди владеют вторым языком в степени, достаточной для согласования своих действий с носителями второго языка для обмена мыслями» [Ханазаров 1969:45]. Он также отмечает тот факт, что знание двух языков может быть неодинаковым.

В социалингвистическом аспекте исследовал билингвизм и А.Д. Швейцер в работе «Современная социалингвистика: теория, проблемы, методы». По его мнению, билингвизм в социалингвистическом понимании – это «существование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» [Швейцер 1976:115].

Социалингвистический аспект двуязычия раскрывает возможности билингва совершить акт речевого общения, независимо от степени владения вторым языком. Такое двуязычие предполагает «использование индивидом или коллективом людей двух языков в качестве средства общения людей для достижения взаимопонимания в многоязычной (двуязычной) или одноязычной среде, т.е. билингвы обладают умением и навыками использования обоих языков в основной функции языка – коммуникативной» [Хашимов 1986:106]. Таким образом, на первый план выступает социальная функция языка – возможность передать свою мысль собеседнику, независимо от наличия интерференции в речи на втором языке.

О важности взаимопонимания людей в условиях двуязычия говорит и З.У. Блягоз, который определяет двуязычие как «умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части (устно или письменно) попеременно пользоваться двумя разными языками для выражения своих мыслей в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [Блягоз 2003:7].

По направлению действия контактирующих языков выделяют также двуязычие *одностороннее* и *двустороннее*, возникающее в результате контактных межъязыковых связей [Дешериев 1966:331]. При двустороннем двуязычии билингвами являются носители обоих контактных языков, в то время как при одностороннем – носители только одного из контактных языков.

По охвату носителей языка двуязычие также может быть *индивидуальным, групповым, массовым* и *всеобщим* [Проблемы двуязычия и многоязычия 1972:85].

В.Д. Бондалетов выделяет *индивидуальное* и *массовое* двуязычие, а массовое подразделяет на *региональное* и *национальное*. Если двуязычие свойственно всем социальным группам населения, его называют *полным*, а если двуязычие присуще лишь отдельным социальным группам, то его называют *частичным* [Бондалетов 1987:82-83].

З. Д. Попова, И.А. Стернин отмечают двуязычие *групповое* (возникает у групп людей, объединенных профессией, классовой принадлежностью, интересами) и *массовое* (возникает в условиях жизни этнической группы людей в окружении большого иноязычного народа); *билингвизм национальный* (сосуществование двух языков в рамках одного языкового коллектива, использующего эти языки в разных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации) и *индивидуальный* (использование говорящим двух языков в зависимости от социальной ситуации) [Попова, Стернин 2004:192].

Индивидуальный билингвизм подразделяется на *координативный* (оба языка равноправны в языковом сознании человека) и *субординативный* (один из языков занимает господствующее положение, другой – подчиненное).

Н.Б. Мечковская в работе «Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков» отмечает двуязычие *этническое*, которое «связано с совместной жизнью двух этносов (народов) в одной стране, городе, штате» и двуязычие *культурное*, которое «обусловлено причинами социального, культурного порядка» [Мечковская 2001:168]. При этническом двуязычии люди в своих этнических группах общаются, прежде всего, на своих родных языках, а другим языком пользуются при межэтнических контактах. При *культурном* двуязычии представители одного народа могут общаться между собой как на родном языке, так и на втором языке, неродном для них.

В зависимости от условий и способа овладения вторым языком некоторые лингвисты различают двуязычие *контактное* и *неконтактное* [Дешериев 1966:325-330], *естественное* и *искусственное* [Вишневская 1997; Черничкина 2007]. Отмечается, что «если естественный билингвизм предполагает овладение языком в процессе социализации и изучение иностранного языка является средством адаптации, то при искусственном билингвизме цель может быть достаточно отсрочена и пониматься как потенциальное использование иностранного языка в будущем с целью личностной, профессиональной самореализации» [Черничкина 2007:11], а «искусственный билингв – это, в первую очередь, национально-маркированная языковая личность, становление которой имело место в рамках родной лингвокультуры» [Черничкина 2007:13]. Возникает вопрос: разве в условиях непосредственных контактов билингв формируется вне родной лингвокультуры? Любой билингв остается национально маркированным, так как он формируется как личность в рамках родного языка, средства формирования национальной культуры в сознании человека.

На наш взгляд, термины «естественное двуязычие» и «искусственное двуязычие» не являются вполне корректными, так как любой язык как социальное явление, как «непосредственная действительность мысли» (К.Маркс) или как знаковая система существует и функционирует в естественной среде – в человеческом обществе, в сознании человека – независимо от того, каким способом это средство общения внесено в общество, в сознание человека. Следовательно, любой тип двуязычия – это естественное сосуществование двух языков в сознании человека как биологического и социального явления. Вне биологической (естественной) природы человека может существовать только мертвый язык, но нет в природе мертвого билингвизма ни как социального явления, ни как знаковой системы. Именно поэтому мы считаем термины **контактный билингвизм** и **неконтактный билингвизм** более приемлемыми.

Контактный билингвизм – двуязычие, приобретенное в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов. Такое двуязычие

более устойчиво и постоянно, оно передается из поколения в поколение, если сохраняются социально-территориальные условия. Контактное двуязычие может стать основой для видоизменения одного из контактных языков [Суходоева 2006] или привести к скрещиванию языков [Багана Жером 2004]. Контактное двуязычие чаще возникает при воздействии на родной язык средства межнационального или международного общения, социально востребованного языка с развитыми общественными функциями [Блягоз 1980; Михальченко 1984; Орусбаев 1991; Багираков 2005; Шамбезода 2007].

Мононациональная среда предполагает функционирование какого-то одного (родного, национального) языка. Однако моноязычных стран в мире не превышает шести [Вахтин, Головкин 2004:41], правда авторы не указывают, какие это страны. Но на территории одной страны существуют моноязычные регионы, в которых абсолютное большинство населения представлено какой-либо одной этнической общностью, говорящей на одном (родном) языке.

Возможность возникновения билингвизма обычно связывают с наличием непосредственных языковых контактов, территориальным единством двух и более совместно проживающих этносов, наличием единого многонационального государства, что является вполне естественным и предсказуемым явлением [см. подробно аннотированную библиографию по проблемам языковых контактов, билингвизма, заимствований: Русский язык как средство...1977:213-300]. Если такой язык является социально значимым, то в полиэтническом обществе возникает **доминирующее контактное двуязычие, так как могут функционировать и другие типы двуязычия**. Например, в Дагестане доминирующим двуязычием необходимо признать билингвизм со вторым русским языком для полиэтнического общества данного региона. А билингвизм со вторым аварским, лезгинским, даргинским, кумыкским, лакским, табасаранским и других народов Дагестана можно признать и аксиоматичным, и биполярным [Шамбезода 2007:8, 28]. Не случайно, В.Ю. Розенцвейг, предваряя статьи по языковым контактам в сборнике «Новое в лингвистике. Выпуск VI», пишет, что круг идей языковых контактов группируется вокруг проблем двуязычия, интерференции и конвергенции языков [Розенцвейг 1972:9]. Авторы всех статей, рассматривая эти проблемы, не акцентируют внимание на том, в каких условиях – моноязычном или многоязычном – протекают те или иные языковые процессы, не указывают на возможность возникновения или функционирования неконтактного билингвизма.

Однако в современном мире интенсификация экономических контактов сопровождается культурными и языковыми контактами опосредованным способом, следствием таких контактов может стать неконтактное двуязычие со вторым каким-либо международным или социально необходимым языком. Этот язык чаще всего изучается как специальная дисциплина в образовательных учреждениях. Например, русский язык совсем недавно преподавался как обязательная дисциплина учебного плана в общеобразовательной школе стран Восточной Европы (Болгарии, Польше, Чехословакии, Венгрии,

Югославии, Германской Демократической Республике) и Азии (Монголии, Китае, Вьетнаме, КНДР), входивших в зону влияния СССР. Культурологическое воздействие французов посредством литературы, обучения и воспитания гувернерами детей русских дворян в конце XVIII – начале XIX привело к широкому распространению русско-французского двуязычия: «дворянство постепенно становится двуязычным, французский язык делается признаком образованности. Переводы с французского преобладают. Французский образ жизни проникает в быт верхов» [История лексики...1981:168], становится элементом даже эпистолярного общения [Дубинина 2005:9]. Таким образом, можно полагать, что неконтактное двуязычие может иметь место, если мононациональным коллективом изучается в общеобразовательных учреждениях или иным (неконтактным) способом внедряется в общество второй язык. Такое двуязычие может стать доминирующим в мононациональной, монопольной общности людей, объединенных территориально, социальными, профессиональными, сословными и др. интересами. Неконтактное двуязычие является следствием целенаправленного изучения иностранных языков вне межэтнических контактов, в искусственных условиях, максимально методически приближенных к естественным, воссоздающим реальную коммуникативную ситуацию: в детском саду, в школе, в ВУЗе, на различных языковых и специальных курсах.

Отмечается, что если второй язык изучается в общеобразовательной школе, то «к нему обычен подход с точки зрения первого языка, то есть происходит постоянно сравнение семантических эквивалентов разных языков, овладение языком осуществляется через призму уже освоенной и осознанной системы своего языка» [Багана Жером 2004:15].

Двуязычие со вторым английским, немецким, французским языками, распространенное в основном среди учащейся молодежи, относится к неконтактному виду двуязычия. Обучение второму языку, т.е. его организованное усвоение в учебных заведениях в соответствии с образовательными программами, а также через посредство общения с представителями народа – носителя языка, находящимися в другой стране, необходимо признать одним из важнейших способов формирования двуязычия.

## **§ 2. Социолингвистический аспект функционирования английского языка в Липецкой области**

### **2.1. Этноязыковая ситуация в Липецкой области**

Липецкая область была создана решением Верховного Совета СССР 6 января 1954 года. В ее состав вошли города Липецк, Елец, а также 34 района: 12 – из Воронежской области, 9 – из Орловской, 10 – из Рязанской и 3 – из Курской. Окончательное формирование административных границ, количества районов было закончено в 1963 году: областным центром стал город

Липецк, были созданы 18 районов. Площадь области составила 23,8 тысячи квадратных километров, а численность населения – немногим более 1 млн. человек. По данным Википедии за 2017 год, в Липецкой области проживает 1 156 221 человек, Городское население составляет 64,19 % [[https://ru.wikipedia.org/wiki/Население\\_Липецкой\\_области](https://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Липецкой_области)].

Функциональная характеристика языка зависит от языковой ситуации, которая может быть различной: рассматривается ли она в какой-либо стране (в США, Франции, России, Украине и т.п.), географической зоне (на Балканах, Кавказе, в Средней Азии, Сибири и т.п.), в политико-административной единице государства (Дагестан, Якутия, Красноярский край, Липецкая область – в России, Квебек – в Канаде, Каракалпакия – в Узбекистане и т.п.).

Функционирование языка (языков) иногда рассматривается и на более ограниченном пространстве – в какой-либо малой административной единице: городе, районе [Галимьянова 2003], производственном коллективе.

Языковой ситуацией можно назвать «совокупность языков, подязыков и функциональных стилей, обслуживающих общение в административно-территориальном объединении и в этнической общности» [Никольский 1976:79-80].

В.А. Аврорин, определяя языковую ситуацию как «конкретный тип взаимодействия языков и разных форм их существования в общественной жизни каждого языка на данном этапе его исторического развития» [Аврорин 1975:2], применяет данный термин, как к одноязычному народу, так и к полиэтнической ситуации. Подчеркивая социолингвистический аспект языковой ситуации, В.А. Аврорин выделял три момента, подлежащих исследованию: социальные условия функционирования языка, сферу и среду употребления языка, формы существования языка.

По мнению Л.Л. Аюповой, под языковой ситуацией необходимо понимать «совокупность социолингвистических, этнолингвистических и лингвистических компонентов, образующих некий континуум» [Аюпова 1998:14-15].

Определяя типологические признаки языковых ситуаций, среди которых, например, количество языков, составляющих языковую ситуацию, степень этноязыкового разнообразия, процент населения, говорящего на каждом из языков, юридический статус языков и др., Н.Б. Мечковская под языковой ситуацией предлагает понимать «совокупность языков и языковых образований, обслуживающих некоторый социум (этнос и полиэтническую общность) в границах определенного региона, политико-территориального объединения или государства» [Мечковская 2006:160].

Принимая за основу приведенные выше определения, под языковой ситуацией мы будем понимать **совокупность языков и языковых образований, функционирующих в определенной административно-территориальной единице или этнической общности на определенном историческом этапе развития общества.**

Поскольку Россия представляет собой крупное полиэтничное и многоязычное государство, поэтому в ней функционирует не одна, а несколько языковых ситуаций.

Отдельная языковая ситуация в Липецкой области характеризуется функционированием нескольких языков: контактных – русского как родного для абсолютного большинства населения области, армянского, азербайджанского, цыганского как родного языка небольших диаспор (в Грязинском районе сосредоточена основная масса компактно проживающих цыган) и других малочисленных групп нерусского населения, а также неконтактных – английского, немецкого, французского как иностранного во всех общеобразовательных, средних и высших учебных заведениях области.

Языковая ситуация в области характеризуется такими типологическими признаками как различный юридический статус, многокомпонентность, коммуникативная несбалансированность, разный престиж сосуществующих языков и др. В то же время можно отметить абсолютное преобладание русского языка во всех социально значимых сферах жизни населения области.

На территории области только русский язык имеет статус федерального государственного языка, статус других языков юридически никак не обозначен, так как действует федеральное законодательство. Фактически языки других национальных групп функционируют как языки семейного или внутривнутриэтнического общения, а билингвизм азербайджанцев, цыган, армян и других этнических групп носит дисперсный семейный и индивидуальный характер. Основным, **доминирующим типом двуязычия является неконтактное национально-английское двуязычие**, которым охвачено значительное количество носителей различных языков, изучающих английский язык в образовательных учреждениях (см. об этом ниже).

Следовательно, даже в мононациональном обществе, а таковым фактически является Липецкая область, где абсолютное большинство (почти 93%) составляют русское население, функционирует билингвизм, возникающий как следствие языковой политики в сфере образования.

**Таблица 2**

Национальный состав населения Липецкой области

Национальность	1959 г.		2010 г.	
	Численность	% от общего	Численность	% от общего
Русские	1 124 431	98, 5%	1 086 851	92, 55%
Украинцы	9 740	0, 85%	9901	0, 84%
Армяне	189	0, 016%	7129	0, 61%
Азербайджанцы	232	0, 02%	3897	0, 3%
Цыгане	759	0, 066%	3235	0, 28%
Белорусы	1 884	0, 16%	1857	0, 16%

Татары	407	0,036%	1972	0,17%
Молдаване	404	0,035%	1248	0,11%
Немцы	272	0,024%	976	0,08%
Грузины	125	0,010%	842	0,07%
Езиды	-	-	1128	0,10%
Узбеки	126	0,010%	1689	0,14%
Таджики	120	0,010%	1312	0,11%
Чеченцы	-	-	425	0,04%
Лезгины	-	-	471	0,04%
Чуваши	123	0,010%	317	0,03%
Мордва	174	0,015%	253	0,02%
Аварцы	-	-	336	0,03%
Осетины	-	-	297	0,03%
Табасараны	-	-	255	0,02%
Корейцы	-	-	316	0,03%
Прочие национальност сти	816	0,07%	3732	0,32
Лица, не указавшие национальность	46	0,004%	45268	3,86%

Таблица составлена по следующему источнику: РГАЭ РФ (быв. ЦГАНХ СССР), фонд 1562, опись 336, ед.хр. 1566а -1566д.

Как показывают материалы переписи населения, за 60 лет Липецкая область стала, во-первых, более многонациональной, так как прибыли в последнее десятилетие представители северокавказских регионов (осетины, ингуши, аварцы, табасаранцы, лезгины, чеченцы и др.), во-вторых, хотя русские по-прежнему составляют подавляющее большинство (95,83%), но увеличилась доля нерусского населения: с 1,5% до 3,38%. Однако представители нерусских национальностей используют свои этнические языки только в семье или при внутринациональном общении. Во всех остальных сферах, включая сферу образования, используют только русский язык. Таким образом, при изучении иностранного языка школьники нерусской национальности вынуждены обращаться не только к родному языку, но и к русскому как средству обучения и получения образования. Таким образом, при изучении иностранного языка школьники нерусской национальности вынуждены обращаться не только к родному языку, но и к русскому как средству обучения и получения образования. Как показывают материалы переписи населения,

социальной базой формирования группового неконтактного билингвизма потенциально являются молодые люди от 15 до 29 лет.

Исследуемая группа населения в возрасте от 15 до 29 лет в основном обучается в различных учебных заведениях, составляет 259 772 человек, или 21% всего населения. Таким образом, демографическая база неконтактного билингвизма имеет вполне определенные границы, хотя представители отдельных категорий вне данной возрастной группы (старше 29 лет) также входят в группу носителей неконтактного билингвизма, особенно переводчики, учителя и преподаватели иностранных языков, многие научные работники и бизнесмены, компьютерщики и менеджеры.

По данным управления образования и науки Липецкой области за 2016 г. в формате юридических лиц действуют более 700 государственных и муниципальных образовательных учреждений различных уровней образования и подведомственности. В области функционирует 16 вузов, из них – 3 государственных университета, 2 негосударственных вуза, 1 муниципальный институт и 10 филиалов институтов и университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, 30 учреждений профессионального образования, 390 общеобразовательных организаций, в которых обучаются и изучают в той или иной мере иностранный язык более 163 тыс. человек, или 14% всего населения области [Итоги Работы. 2016 год. Образование. Наука., [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_высших\\_учебных\\_заведений\\_Липецкой\\_области](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_высших_учебных_заведений_Липецкой_области)].

Диаграмма 1

**Количество учащихся в учебных заведениях  
Липецкой области в 1960-1961 гг.**

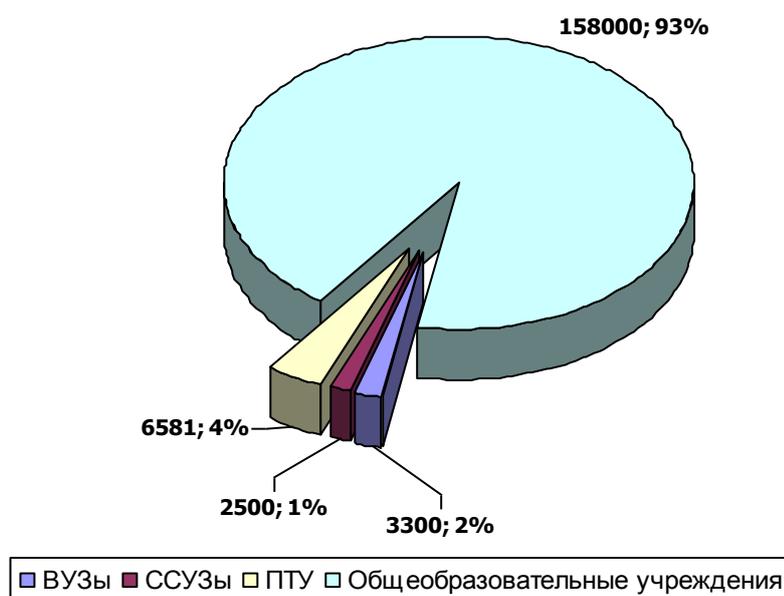


Диаграмма 2

Количество учащихся в учебных заведениях  
Липецкой области в 2016-2017 гг.



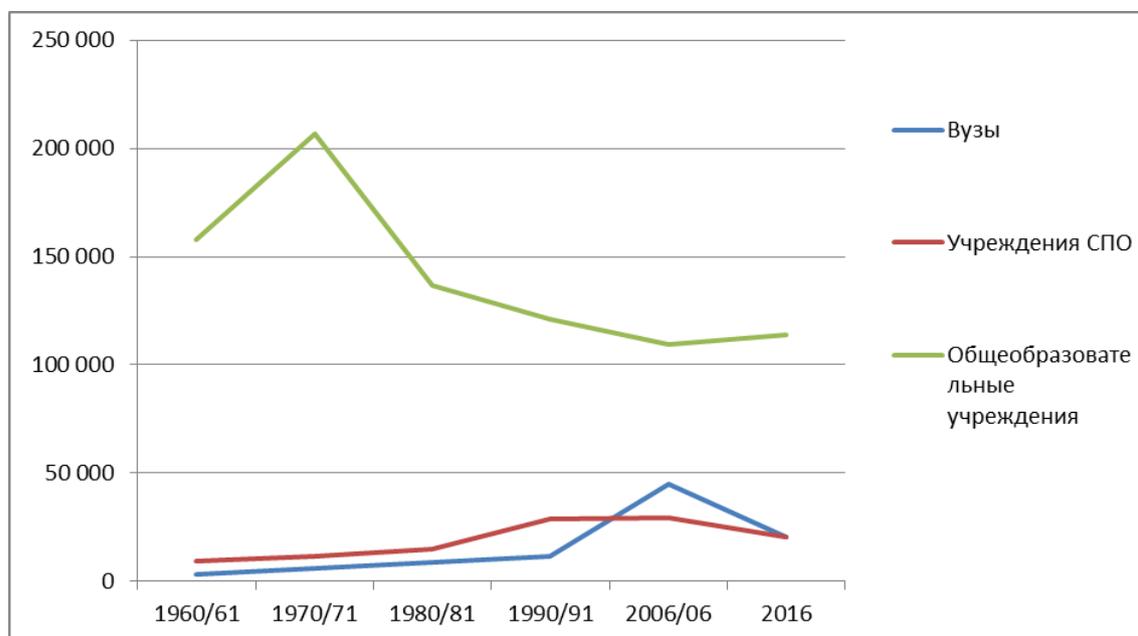
Таблица 3

Рост числа учащихся по видам обучения

Учебный год	Количество обучающихся в		
	ВУЗах	средних специальных заведениях	общеобразовательных учреждениях
1960/1961	3 300	9081	158 000
1970/1971	6 000	11490	206 980
1980/1981	8 700	14900	136 920
1990/1991	11 800	28750	121 000
2006/2007	44 729	29534	109 635
2016/2017	20630	20514	113956

Таблица составлена: Липецкая школа. Сост. проф. Шахов В.В., с. 26; [www.admlr.lipetsk.ru](http://www.admlr.lipetsk.ru); Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 435, оп.1, д. 274., Итоги Работы. 2016 год. Образование. Наука. Опекa и попечительство. Информационно-справочные материалы. – Липецк, 2017. / Под общ. ред. начальника управления Косарева С.Н.

**Динамика численности учащихся образовательных учреждений  
Липецкой области**



**2.2. Иностранные языки в сфере общеобразовательной школы**

Вопрос об общественных функциях языка, т.е. системе конкретных реализаций языка человеком в общении, был выдвинут в середине 20-го века отечественными языковедами [Дешериев 1958; Леонтьев 1968 и др.], хотя понятие о функциональной дифференциации, состоящей из функций языка и форм его реализации было поставлено пражскими лингвистами: «изучение языка требует в каждом отдельном случае **строгого учета разнообразных лингвистических функций и форм их реализации** (выделено мной – Ю.Т). В противном случае характеристика любого языка, будь то синхроническая или диахроническая, неизбежно окажется искаженной и до известной степени фиктивной» [Пражский лингвистический кружок 1967:24].

Поскольку «социолингвистические параметры отдельного языка определяются объемом и структурой коммуникации» [Мечковская 2006:118], то важно выяснить «состав общественных функций и социальных сфер, в которых используется язык» [Мечковская 2006:118]. Данный аспект представляется важным, так как развитие общественных функций и сфер применения языка «вызывает многократное возрастание частотности употребления различных слов, морфологических форм, звуковых комплексов...» [Дешериев 1977:118] и воздействует на процессы возникновения и функционирования двуязычия.

Так как изучение иностранных языков начинается в общеобразовательных учреждениях, то именно в этих учебных заведениях закладываются ос-

новы неконтактного русско-английского двуязычия. В 1960 году в Липецкой области насчитывалось около 1 300 школ, в которых на тот момент обучались 158 000 школьников. В настоящее время в системе среднего образования работают 390 образовательных учреждения, в которых обучается более 113 тыс. школьников. За 60 лет количество школ в области сократилось более чем в 4 раза, что отражено в Таблице 4 диаграммах 4, 5.

**Таблица 4**

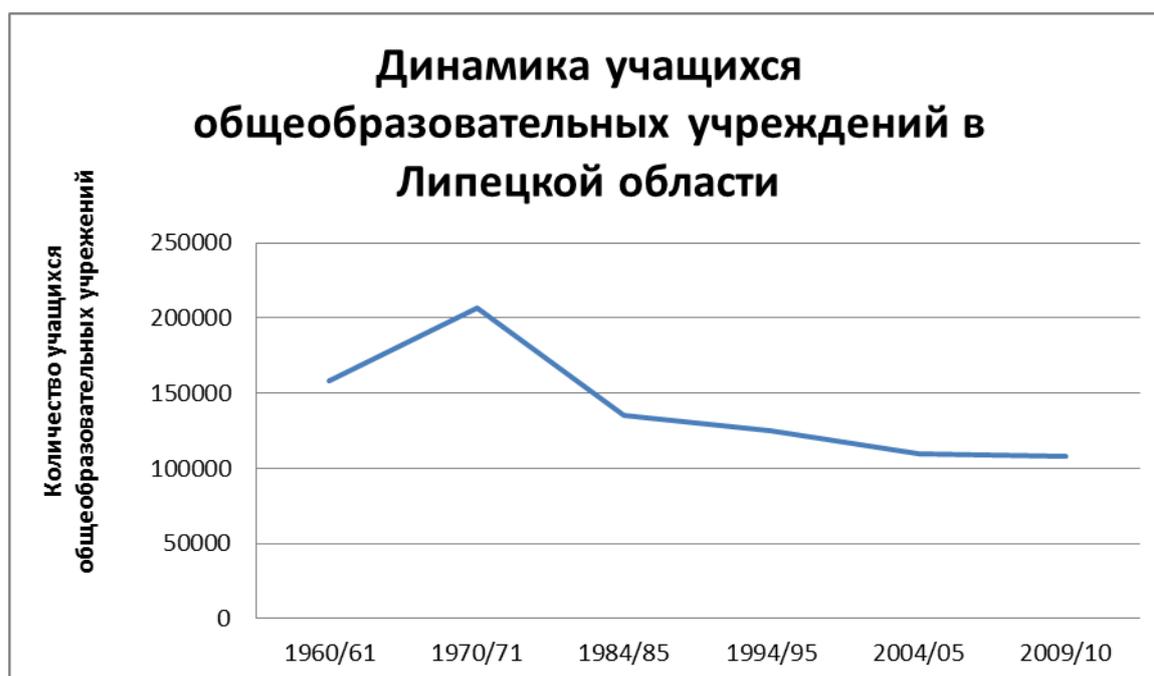
Количество учащихся в школах Липецкой области в 1960-2016 гг.

Год	Количество школ	Количество учащихся
1960/1961	1 300	158 000
1970/1971	1 132	206 980
1984/1985	752	135 000
1994/1995	693	124 740
2004/2005	616	109 635
2009/2010	603	108 000
2016	390	113956

Таблица составлена: Липецкая школа. Сост. проф. Шахов В.В., с. 26., Итоги Работы. 2016 год. Образование. Наука. Опекa и попечительство. Информационно-справочные материалы. – Липецк, 2017. / Под общ. ред. начальника управления Косарева С.Н.

**Диаграмма 4**





Иностранные языки изучаются в настоящее время во всех общеобразовательных учреждениях, в объеме 1-3 часа в неделю, хотя признается, что «иностранный язык не может быть «выучен», если им заниматься раз в неделю, хотя бы и 7-8 лет» [Зимняя 1991:29].

Безусловно, на территории нынешней Липецкой области иностранные языки использовались **в функции предмета изучения** и до создания области. Например, в Елецкой женской гимназии (1874-1919 гг.) изучались такие иностранные языки как латинский, немецкий, французский, в Елецкой мужской гимназии (1871-1917 гг.) – латинский, греческий, немецкий и французский. Однако, на наш взгляд, вполне правомерным является и то, что точкой отсчета для ретроспективной характеристики функционирования английского языка был избран год создания новой административной единицы России.

Анализ архивных материалов показывает, что английский язык в Липецкой области в середине XX столетия имел те же общественные функции, что и немецкий язык, но более узкую сферу распространения, так как в 20-е-40-е годы прошлого века немецкий язык был более популярным и необходимым для государства [Крючкова 2006].

В сельских школах Липецкой области преобладало изучение немецкого языка. По данным департамента науки и образования Липецкой области в 1955 г. из 60 учителей английского языка в сельских школах области насчитывалось 5 человек, тогда как учителей немецкого языка было 276 человек [Государственный архив Липецкой области Ф.Р. 515, оп 1, д. 222, 431, 504, 584, 746, 747, 749, 860].

Однако можно утверждать, что английский язык стал использоваться **в функции средства обучения** и в общеобразовательной школе, когда стали

создаваться классы и школы с углубленным изучением английского языка, который во время занятий использовался как основное средство общения учителя и ученика.

Наличие небольшого количества учителей иностранных языков свидетельствует, что неконтактное двуязычие со вторым иностранным языком, в том числе и с русско-английским билингвизмом, носило в большей степени индивидуальный характер.

В середине XX столетия в сфере образования Липецкой области сложилось нерациональное соотношение изучаемых иностранных языков. Большинство учащихся изучало немецкий язык, небольшое количество – французский, английский, совсем не изучались испанский и некоторые другие распространенные языки, что не отвечало потребностям в специалистах со знанием иностранных языков [Народное образование... 1974:213].

В середине 50-х годов XX в., когда была создана Липецкая область, ситуация с функционированием английского языка была совершенно иная, нежели в настоящее время: в то время он изучался преимущественно в городах (Липецке, Ельце, Грязи), в сельской школе английский язык практически не преподавался, т.е. сфера распространения в образовании была ограничена. Изучение английского языка не находило практического выхода и имело лишь образовательную и развивающую функции. Оно сводилось в то время в первую очередь к овладению только одним из четырех навыков владения языком – навыком чтения, в то время как обучение коммуникации оставалось невостребованным, поскольку на протяжении многих лет существовала практика преподавания живых языков как мертвых [Тер-Минасова 2000:26-29].

Например, из беседы с одним из учащихся школы г. Грязи Липецкой области (которую он закончил в 1958 г.), мы узнали, что на уроках английского языка основными видами работы были перевод, чтение текстов, запись на доске. Количество учащихся в классе достигало 40 человек, что значительно снижало эффективность освоения языка. Таким образом, можно говорить, что в общеобразовательной школе закладывались основы пассивного неконтактного двуязычия учащейся молодежи. В последующие годы больше внимания стало уделяться преподаванию иностранных языков. В Постановлении Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» от 27 мая 1961 г. признаются недостатки в подготовке специалистов и преподавании иностранных языков [Народное образование... 1974:211-213].

Специальным постановлением Совета Министров РСФСР от 16 февраля 1963 г. «О соотношении иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях» было определено и новое процентное соотношение изучаемых иностранных языков для учащихся школ: 50% – английский язык, 20% – французский, 20% – немецкий, 10% – испанский и др. Для студентов средних специальных и высших учебных заведений это соотношение было следующим – 45% – английский язык, 20% – французский, 15% – немецкий, 15% – испанский и

5% – другие языки [Народное образование... 1974:218]. Таким образом, в начале 60-х годов расширяется сфера и среда использования английского языка.

Формирование русско-английского билингвизма происходило в первую очередь среди учителей, которые сами еще недостаточно активно использовали предмет своего преподавания. Так, Л.В. Севрюгина, преподаватель Елецкого педагогического института говорит о низком уровне знания предмета некоторыми учителями, о недостатке квалифицированных кадров по иностранному языку в сельских школах [Севрюгина 1962: 107-118]. Ст. преподаватель кафедры иностранных языков О.Н. Иванчинова, выступая на научно-практической конференции Елецкого государственного педагогического института с докладом «Рациональная организация уроков иностранного языка (на материале уроков г. Ельца и Елецкого района)», сообщала о создании системы курсов и семинаров по повышению квалификации учителей, **развитию их навыков речи**. В докладе говорится о работе методического семинара и семинара разговорной практики учителей города и района, о проведении курсов повышения квалификации учителей иностранных языков Становлянского района [Иванчинова 1962:119-133]. Однако больше внимания в ее сообщении уделяется анализу уроков немецкого языка, проведенных учителями Липецкой области.

О.Н. Иванчинова отмечает недостатки в преподавании иностранного языка, одним из которых была недооценка разговорной речи и перегрузка школьной программы лексическим и грамматическим материалом. Она уделяет внимание перестройке структуры урока, а именно: последовательности этапов урока, распределению времени и выбору методических средств и приемов, которые должны вытекать из цели и содержания урока [Иванчинова 1962:121-122].

В докладе к.ф.н., зав. кафедрой иностранных языков ЕГПИ Л. В. Севрюгиной, «Развитие устной речи на рационально организованных уроках иностранного языка (Из опыта елецких и липецких учителей)» в 1962 г. отмечается важность овладения языком как средством общения, большое внимание уделяется развитию устной речи. Автор отмечает, что обучение устной речи – довольно сложная работа, т.к. нет необходимых условий обучения иностранному языку, а именно – отсутствует естественная языковая среда и есть трудность искусственного создания такой среды в условиях массового обучения в школе. Большое количество учащихся в классе создает известные трудности по формированию навыков устной речи [Севрюгина 1962:108].

С целью улучшения практического владения вторым иностранным языком, для устранения организационных недостатков в сфере образования Постановлением правительством были поставлены следующие задачи: улучшить содержание программ по иностранным языкам, издать новые учебники, улучшить подготовку учителей иностранных языков, запретить препода-

вание иностранных языков учителям других предметов, слабо владеющим иностранным языком [Народное образование... 1974:220].

Важным средством расширения общественных функций и сферы употребления английского языка в более активной форме стало открытие в стране не менее 700 школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, расширение сети курсов иностранных языков для взрослых, установление численности обучающихся в группах на курсах иностранных языков не более 20 человек и др. Следовательно, английский язык в функции средства обучения стал использоваться не только на уроках английского языка, но и при изучении других дисциплин, т.е. можно отметить расширение сферы использования английского языка в учебной деятельности учащихся.

Была сформулирована также и главная задача – практическое овладение иностранными языками. В настоящее время в общеобразовательной школе происходит интенсификация общественных функций английского языка, так как он превращается не в пассивный предмет изучения (чтение, перевод), а развиваются все виды речевой деятельности: **чтение**: а) уметь бегло, выразительно читать учебные тексты; б) понимать их содержание; **аудирование**: а) понимать устную диалогическую и монологическую речь; б) уметь выделять главную мысль высказывания; **говорение**: а) уметь логически построить и передать основную мысль высказывания; б) свободно говорить на учебные бытовые, образовательные темы в темпе, обычном для устной русской речи; **письмо**: уметь а) составить и правильно оформить план прочитанного; б) написать изложение и сочинение на основе прослушанного или прочитанного текста в определенной композиционной форме. Наиболее распространенные темы бесед, письменной и устной речи – это «Моя семья», «Мой город», «В магазине» и другие.

Известно, что иностранный язык как учебная дисциплина обладает своими специфическими чертами, поскольку он, «характеризуясь чертами, присущими вообще языку как знаковой системе, в то же время определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения и владения им» [Зимняя 1991:25]. Такими отличиями овладения иностранным языком от овладения родным языком, по мнению И.А. Зимней являются: направление пути овладения, плотность общения, включенность языка в предметно-коммуникативную деятельность человека, совокупность реализуемых иностранным языком функций, соотносимость с сензитивным периодом речевого развития ребенка [Зимняя 1991:28].

Отмечается, что практическим аспектом обучения иностранным языкам называется «возможность общения поверх языковых барьеров» и «общеобразовательный смысл преподавания иностранных языков состоит в развитии речемыслительных способностей человека и в расширении его культурного кругозора» [Мечковская 2006:140].

Принятые государством меры привели постепенно к изменению соотношения в изучении иностранных языков и увеличению доли изучающих английский язык в стране и в Липецкой области в частности. Формирование

группового неконтактного билингвизма начинается с того момента, когда численность владеющих иностранным языком и активно использующих его не только в профессиональной деятельности, но и вне аудитории достигает значительной доли в данной социально-профессиональной или демографической группе, в нашем случае – в среде учителей общеобразовательных школ.

Также следует отметить, что, начиная с середины 90-х гг. прошлого века в общеобразовательных школах вводится в рамках вариативности образования начальное, углубленное изучение 2-3 иностранных языков [Липецкая школа 1995:30].

### **2.3. Иностранные языки в сфере среднего профессионального образования**

Развитие общественных функций английского языка в сфере среднего профессионального образования зависело и зависит от количества соответствующих учебных заведений и количества обучаемых. На момент создания Липецкой области система среднего профессионального образования насчитывала широкую сеть учреждений: 29 училищ (в том числе 2 педагогических, 1 музыкальное, 2 медицинских) и 8 техникумов.

Система начального профессионального образования (НПО) и среднего специального образования (СПО) Липецкой области в 2016 г. представлена 30 образовательными учреждениями, в которых обучается более 20 тыс. человек.

**Таблица 5**

Учреждения среднего профессионального образования в Липецкой области.

Год	Училища		Техникумы	
	Количество учреждений	Количество учащихся	Количество учреждений	Количество учащихся
1960/1961	29	6 581	8	2 500
1985/1986	22	9 376	21	6 620
2005/2006	25	14 425	26	20 611
1009/2010	10	6390	13	7532
2016	Учреждения среднего профессионального образования – 30		Количество обучающихся 20 514	

Таблица составлена: Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 435, оп.1, д. 274; [www.admlr.lipetsk.ru](http://www.admlr.lipetsk.ru), Итоги Работы. 2016 год. Образование. Наука. Опекa и попечительство. Информационно-справочные материалы. – Липецк, 2017. / Под общ. ред. начальника управления Косарева С.Н.

Диаграмма 6



Диаграмма 7



На основе анализа архивных данных об образовательной системе Липецкой области можно сделать вывод о том, что изучение иностранных языков в учреждениях среднего профессионального образования в 50-х годах XX века не было обязательным и повсеместным, а носило лишь факультативный характер. Так, например, в отчете о работе Елецкого педучилища за 1953-54 учебный год отмечается, что иностранные языки изучались факультативно, отсутствовали программы по иностранным языкам, в работе пользовались программой средней школы [Государственный архив Липецкой области 1135:171].

Ситуация с изучением иностранных языков в учреждениях среднего профессионального образования начинает меняться с начала 60-х гг. прошлого века, когда было принято постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков».

В постановлении были указаны меры по устранению недостатков в изучении иностранных языков в средних специальных учебных заведениях, определено процентное соотношение иностранных языков для средних специальных учебных заведений, а именно: 45% студентов должно изучать английский язык, 20% – французский язык, 15% – немецкий язык, 15% испанский язык и 5% – другие языки [Народное образование... 1974:211-218].

В отчетах о работе учреждений среднего профессионального образования области середины 60-х – начала 80-х гг. XX века указывается, что иностранные языки входили в перечень обязательных изучаемых дисциплин, на изучение которых отводилось в среднем 2-3 часа в неделю. Из архивных данных узнаем, что, например, в Липецком кооперативном техникуме в середине 70-х годов прошлого века на уроках иностранного языка студенты делали переводы из сборников текстов по экономике торговли, составляли диалоги по профессиональной тематике. Таким образом, внимание уделялось и развитию устной речи, отрабатывались профессиональные термины [Государственный архив Липецкой области 585:402].

В отчетах Липецкого машиностроительного техникума того же времени имеется информация об открытых занятиях по иностранному языку. Преподаватели проводили индивидуальную работу со студентами, которые имели трудности в изучении иностранных языков; давали им дополнительные задания. Имеются сведения о проведенных вечерах на иностранных языках, где студенты делали различные сообщения, читали стихи и пели песни на английском, немецком и французском языках. В техникуме работали 2 кружка английского и французского языков [Государственный архив Липецкой области 561:2]. Следовательно, английский язык стал использоваться не только в функции предмета изучения, но и в функции языка досуга, т.е. языковая ситуация приближалась к естественной среде общения.

В настоящее время иностранные языки изучаются во всех учреждениях начального и среднего профессионального образования в объеме 2-4 часа в неделю. Из изучаемых языков английский «начинает занимать доминирую-

щее положение в сфере среднего и высшего образования в качестве иностранного языка, постепенно вытесняя из них немецкий и французский языки» [Крючкова 2006:80].

Расширяется среда использования английского языка. Так, в отдельных учреждениях среднего профессионального образования осуществляется подготовка специалистов в области иностранных языков.

В сфере среднего профессионального образования функция английского языка расширяется также за счет того, что он становится **средством обучения**. В учебный план входят такие предметы, как «Языкознание», «Античная культура», «Основы стилистики», «Практический курс иностранного языка» и др. На занятиях по иностранному языку изучаются темы «Политическое устройство Англии и США», «Географическое положение Англии и США», «Система образования в России и англоязычных странах», «Пресса», «Виды транспорта», «Погода», «Семья», «Хобби», «Спорт» и др. Студенты также изучают английскую и американскую литературу. Во внеучебное время проводятся тематические вечера на иностранных языках; вечера, посвященные английским и американским праздникам [Шевякова 2006:81-120].

#### **2.4. Иностранные языки в сфере высшего профессионального образования**

В Липецкой области, как и во многих регионах России, преобладает неконтактное двуязычие со вторым английским, немецким или французским языками. Функционирование данного типа русско-иностранного двуязычия объясняется тем, что в большинстве общеобразовательных учреждений, учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования области изучаются указанные иностранные языки. Важнейшим фактором формирования группового русско-английского билингвизма является функционирование английского языка в сфере высшего образования. **Ядром формирования группового двуязычия мы считаем подготовку учителей английского языка и создание специальных факультетов иностранных языков.**

Во второй половине XX столетия в Липецкой области иностранные языки стали расширять свои общественные функции, больше внимания стало уделяться изучению английского языка. В 50-х годах в Липецкой области не было ни одного высшего учебного заведения или факультета, где готовили бы специалистов только по иностранным языкам. На территории области формирование русско-иностранного неконтактного двуязычия в первую очередь осуществлялось в двух вузах – Липецком и Елецком государственных педагогических институтах, в которых готовились профессиональные кадры учителей, переводчиков иностранных языков. Высказывается мнение, что в современную эпоху «как средство обучения английский язык используется только в специализированных английских школах, а также на факультетах английского языка вузов» [Крючкова 2006:86]. Как показывают наши мате-

риалы, в этой функции английский язык стал использоваться с середины 20-го столетия.

С 1949 г. на филологическом факультете Липецкого учительского института готовили учителей с дополнительной специальностью – иностранные языки. В 1954 г. учительский институт был преобразован в педагогический. В 2000 г. Липецкий педагогический институт получил статус университета.

Университет осуществляет подготовку специальных кадров, для которых иностранный язык, в том числе английский, является компонентом будущей профессиональной деятельности.

Из архивных данных известно, что с 1969-1970 гг. отделение английского языка факультета иностранных языков Липецкого педагогического института продолжало работу по учебному плану с 4-летним сроком обучения, отделение французского и немецкого языков и отделение немецкого и английского языков работали по учебному плану с 5-летним сроком обучения. В течение 1970-1973 гг. были открыты кафедры немецкого, французского и английского языков.

В 1971-1972 гг. контингент студентов на факультете иностранных языков Липецкого государственного института составил 228 человек, изучающих английский язык – 116 человек, немецкий язык – 43 человека, французский язык – 69 человек, группы состояли из 8-11 человек. В 1973 году на факультете обучались уже 317 человек. План приема студентов составил 70 человек.

В годовых отчетах о работе кафедр Липецкого государственного института за 1971-1975 гг. отмечается следующая работа факультета иностранных языков: на факультете проводился фонетический конкурс среди первокурсников, осуществлялся просмотр кинофильма на английском языке в кинотеатре «Металлург», проводился конкурс стенгазет на английском языке.

Велась работа по усилению связи со школой и органами народного образования, основное внимание обращалось на оказание методической помощи сельской школе. В институте начал работу методический совет, возглавляемый заведующим кафедрой немецкого языка Е.И. Пассовым. Совет занимался изучением теоретических проблем методики преподавания иностранного языка в вузе.

В отчетах указывались и определенные недостатки, а именно: отсутствие учебных программ по теоретическим курсам и практикуму английского языка, недостаточное использование средств ТСО и наглядности, мало внимания уделялось вопросам методики преподавания иностранных языков на старших курсах и методике обучения письменной речи. Также отмечались некоторые недостатки во владении студентами иностранными языками, а именно: отсутствие знания отдельных грамматических явлений, значительные ошибки в письменной речи студентов [Государственный архив Липецкой области 565:376, 413, 500].

Работа факультета иностранных языков в Липецком педагогическом институте постепенно совершенствовалась и расширялась. Например, в годовых отчетах о работе факультета иностранных языков за 1976-1980 учебные годы ставились такие задачи работы факультета, как: продолжить работу по совершенствованию качества подготовки учителей иностранных языков, для чего необходимо: улучшить работу с абитуриентами, совершенствовать качество учебно-воспитательной работы на факультете с целью подготовки учителя, обратив основное внимание на подготовку учителей для сельской школ и др. С 1979 г. вводится преподавание курса «Языкознание» на иностранном языке, широко используются средства ТСО такие, как, аудиозал, лингафонный кабинет. Среди недостатков в работе факультета отмечается: недостаточная укомплектованность специалистами кафедры немецкого языка; отсутствие дипломированных специалистов на кафедре французского языка; во время прохождения студентами педагогической практики в 6-8 классах школ области (среднее количество проведенных уроков – 10-15) отмечались такие типичные ошибки в речи студентов, как: неправильный порядок слов в предложении, ошибки в употреблении косвенной речи, артикуляции, ударении и др. [Государственный архив Липецкой области 565:619, 911].

В настоящее время в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского специалистов по иностранным языкам в институте филологии по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование (Иностранный язык), 44.03.01 Педагогическое образование (Русский язык), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (первый язык) и иностранный язык (второй язык)), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (с двумя языками)), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Русский язык и литература), 45.03.02 Лингвистика (Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (по двум иностранным языкам)).

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина является одним из старейших учебных заведений Липецкой области. В 1919 г. на базе Елецкой женской гимназии открылся рабочий факультет и педучилище, которые в 1939 г. были преобразованы в Елецкий учительский институт. В 1953 г. Елецкий учительский институт был реорганизован в Елецкий педагогический институт, которому в 2000 г. был присвоен статус университета.

В качестве предмета изучения и средства обучения английский язык расширяет свои функции за счет расширения среды будущих специалистов, которые приобретают дополнительную специальность – английский язык. Так, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина осуществляет подготовку специалистов по иностранным языкам на языковом отделении института филологии по следующим направлениям бакалавриата, магистратуры и аспирантуры: 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (про-

филь) Иностранный язык; 44.03.05 Педагогическое образование, направленности (профили) Иностранный язык (первый), Иностранный язык (второй), Иностранный язык и экономика; 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение; 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Иноязычное образование в системе профильной подготовки; 44.06.01 Образование и педагогические науки, направленность (профиль) Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык).

В качестве компонента специальности английский язык выступает при подготовке кадров и по другим специальностям: начиная с 1956 г. выпускники филологического факультета Елецкого педагогического института получили право преподавать иностранные языки в школе. В настоящее время такое право приобретают выпускники неязыковых отделений института филологии по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, направленности (профили) Русский язык, Иностранный язык и института педагогики и психологии по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки); направленность (профили): Начальное образование и Иностранный язык.

Из архивных данных известно, что факультет иностранных языков был открыт в Елецком педагогическом институте в 1964 г. Имеющаяся кафедра иностранных языков была разделена на кафедру английского языка и кафедру иностранных языков (немецкой и французский язык) [Государственный архив Липецкой области 515:222].

За годы функционирования факультета иностранных языков в г. Ельце велась активная работа по подготовке специалистов по иностранным языкам, признавалась важность владения ими.

В 1964 г. на факультете иностранных языков обучалось 207 студентов, набор на I курс составлял 58 человек. На неязыковых факультетах также продолжалось преподавание иностранных языков, на изучение которых отводилось 3 часа в неделю. На факультетах иностранных языков на изучение иностранных языков отводилось 8-10 академических часов в неделю.

В годовых отчетах о работе кафедр ЕГПИ за 1963-1969 гг. отмечается, что на факультете иностранных языков были разработаны теоретические курсы по англо-американской литературе, методике преподавания английского языка, спецкурсы по лексикологии и современному английскому роману. Кафедрой английского языка проводились конкурсы и конференции на английском языке, работал факультатив по изучению английского языка [Государственный архив Липецкой области 515:431, 504, 584].

Однако качественная подготовка будущих учителей английского языка была затруднена, так как у студентов ЕГПИ, например, не хватало учебников по теоретическим курсам, не было достаточного количества научной лингвистической и художественной литературы на английском языке, программ для обучения, технических средств обучения.

В 1969 году факультет иностранных языков был переведен в Липецкий педагогический институт [Государственный архив Липецкой области 565:897]. На факультете изучались английский, французский и немецкий языки на трех отделениях: английский с немецким, французский с немецким и немецкий с английским языками.

До момента перевода факультета иностранных языков в Липецкий педагогический институт в 1969 г. Елецким педагогическим институтом было подготовлено 175 учителей иностранных языков, в том числе 100 учителей английского языка. Факультет иностранных языков в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина снова возобновил свою работу в 2000 году.

Произошедшие в нашей стране общественно-политические и социально-экономические изменения, вхождение ее в мировое сообщество, развитие международных политических, экономических и культурных связей способствует тому, что значимость и востребованность иностранных языков в России значительно возросла. Английский язык как язык международного общения получил большое распространение в России и во всем мире. Своевременны слова М.И. Калинина: «... недалеко то время, когда признание человека культурным будет связано со знанием им хотя бы одного иностранного языка» [Калинин 1957:179].

В Методическом письме «Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях» М.Р. Леонтьева пишет: «Каждый регион нашей страны имеет свои международные связи, свою специфику, свои потребности в кадрах, для которых тот или иной иностранный язык может стать приоритетным» [Леонтьева 2001:4]. Не является исключением и Липецкая область.

В настоящее время на территории области расширяются общественные функции английского языка и за пределами учебных заведений, так как функционируют международные фирмы и предприятия, для работников которых одним из условий является знание английского языка. Однако такая ситуация характерна лишь для последних десятилетий XX – начала XXI вв. Следствием этого в настоящее время является все увеличивающаяся потребность в специалистах, владеющих английским языком.

Речь идет не только о деловой переписке и работе на компьютере, но и о разговорном английском языке, о коммуникации, об общении с носителями языка. Поэтому и в современной методике цель изучения иностранных языков сформулирована следующим образом: «Основные цели изучения иностранных языков – формирование способности участвовать в коммуникации на этом языке, работая над сохранением и совершенствованием этой способности» [Теоретические основы... 1981:86-89].

По мнению Г.В. Елизаровой, «целью обучения иностранным языкам становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет «для жизни», для общения в реальных ситуациях и кото-

рая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур» [Елизарова 2001:4-7].

Сегодня необходимость в преподавателях английского языка значительно возросла. Как отмечает профессор Пассов Е.И.: «Потребность нашей страны в людях, способных к устному, письменному общению на иностранных языках возрастает с каждым годом по мере развития политических, экономических, научных и культурных связей с зарубежными странами» [Пассов 2002:17].

В настоящее время в Липецкой области функционируют 15 учреждения высшего профессионального образования, в которых обучаются и изучают в той или иной мере иностранный язык, а, следовательно, пассивно владеют неконтактным более 24 тысяч человек [[https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_высших\\_учебных\\_заведений\\_Липецкой\\_области](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_высших_учебных_заведений_Липецкой_области)]. Из них более половины изучают английский язык. На изучение иностранного языка в вузах области отводится следующее количество часов: на факультетах иностранных языков и факультетах с дополнительной специальностью «иностраный язык» – 10-12 часов в неделю, на неязыковых факультетах – 2-4 часа в неделю.

В настоящее время подготовка специалистов по иностранным языкам осуществляется также в филиале Нижегородского лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

Липецкий филиал Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова работает в области с 1998 г. Филиал осуществляет обучение по направлениям подготовки бакалавриата и специалитета: 44.03.01 – Педагогическое образование (Профиль подготовки: Иностранный язык), 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Профили: Английский язык и русский язык как иностранный), 45.03.02 – Лингвистика (Профиль подготовки: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур), 45.03.02 – Лингвистика (Профиль подготовки: Перевод и переводоведение), 45.03.02 – Лингвистика (Профиль подготовки: Теория и практика межкультурной коммуникации), 45.05.01 – Перевод и переводоведение (англ. яз.).

**Таблица 6**

Динамика количества учащихся в учреждениях высшего профессионального образования

Год	Количество вузов	Количество учащихся
1960/1961	3	3 300
1970/1971	4	6 000
1980/1981	4	8 700
1990/1991	4	11 800
2005/2006	22	41 399
2015/2016	15	20630

Диаграмма 8



Диаграмма 9



Главную цель обучения иностранным языкам в вузах можно сформулировать как практическое владение разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка, как в повсе-

дневном, так и в профессиональном общении, что говорит об интенсификации общественных функций английского языка в данной сфере его функционирования. В процессе обучения иностранным языкам в вузах большое внимание уделяется развитию всех видов речевой деятельности, таких как: **говорение** – владение навыками разговорно-бытовой речи; владение наиболее употребительной грамматикой и основными грамматическими явлениями, характерными для профессиональной речи; знание базовой лексики бытовой речи, лексики, представляющей нейтральный научный стиль, а также основной терминологией своей специальности; **аудирование** – понимание устной (монологической и диалогической) речи на бытовые и специальные темы; **письмо** – владение основными навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов и ведения переписки; знание основных приемов аннотирования, реферирования и перевода литературы по специальности; **чтение** – чтение и понимание со словарем специальной литературы по широкому и узкому профилю специальности. Устное общение представлено такими темами, как, например, Моя семья, Мой рабочий день, Спорт, Времена года и погода, Мой родной город и др.

С начала 60-х годов XX века стали уделять внимание и изучению иностранных языков в детских садах. В 1961 г. Совет Министров СССР в постановлении «Об улучшении изучения иностранных языков» от 27 мая постановил разрешить, с учетом пожеланий родителей и за их счет, организовать группы для занятий по иностранным языкам в детских садах, а также поручил Министерству просвещения РСФСР и Академии педагогических наук РСФСР составить программы по изучению иностранных языков в группах детских садов, разработать и опубликовать материалы по методике преподавания иностранных языков в этих группах [Народное образование...1974:212].

Судя по архивным данным за 1968-69 гг., на территории Липецкой области впервые английский язык становится предметом изучения и в детских садах, т.е. отмечается расширение сферы его использования как предмета изучения, следовательно, и общественных функций. Например, студенты IV курса во время педагогической практики вели занятия по английскому языку в детских садах № 21 и 22 г. Ельца [Государственный архив Липецкой области 515:199].

Одной из важнейших сфер использования языка являются средства массовой коммуникации и информации. В советские годы здесь абсолютно доминировал русский язык. В стране отсутствовали в продаже газеты и журналы на английском языке, они были фактически запрещены. Подтверждением этому служат слова И.В. Сталина в обращении к министру иностранных дел В.М. Молотову на Пленуме ЦК партии 16 октября 1952 г.: «Товарищ Молотов дал согласие английскому послу издавать в нашей стране буржуазные газеты и журналы... Почему? Разве не ясно, что буржуазия – наш классовый

враг и распространять буржуазную печать среди советских людей – это, кроме вреда, ничего не принесет» [Карпов 2002:474]. Лишь в 1956 г. году стали издавать и продавать советскую газету на английском языке «The Moscow News». Сегодня газета выходит каждую неделю тиражом 35000 экземпляров.

В последние годы доступными стала англоязычная печать массового спроса (газеты и журналы, например, English Learner's Digest – дайджест для изучающих английский язык. Журнал выходит 2 раза в месяц общим тиражом 120000 экземпляров в год), на которые можно оформить подписку в отделениях связи России. Печатные издания отражают последние политические, экономические и культурные новости во всем мире и в России. Появились учебники по английскому языку, написанные зарубежными авторами, а также английские и американские художественные видеофильмы без перевода на русский язык и с субтитрами на английском языке.

В настоящее время в Липецкой области общественные функции английского языка расширяются и в сфере научной и издательской деятельности, преимущественно в вузах. Так, существует методическая школа профессора Пассова Е.И., которой был издан комплект пособий «Методика обучения иностранным языкам», учебники «Коммуникативное иноязычное образование», «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» и др. Данные пособия используются студентами и преподавателями факультетов иностранных языков вузов России.

Авторским коллективом, возглавляемым к.п.н., профессором, заведующим кафедрой учебников английского языка Российского центра иноязычного образования при Липецком государственном педагогическом университете В.П. Кузовлевым, подготовлены и изданы учебники английского языка для 5-11 классов.

В фондах библиотек области имеется научная и художественная литература, изданная на различных иностранных языках, в том числе и на английском языке.

По словам Т.Б. Крючковой, «на всей территории страны в сфере науки и высшего образования русский язык, безусловно, занимал то место, которое в настоящее время занимает или стремится занять английский язык во многих неанглоязычных странах» [Крючкова 2006:78]. Однако нельзя утверждать, что английский язык займет доминирующее положение в сфере высшего, среднего образования России, так как организация высшего образования по техническим, медицинским, сельскохозяйственным и др. специальностям на национальных языках в бывших советских республиках, имевших значительно меньшее население, не имела успеха.

В настоящее время важность знания английского языка признается не только самими преподавателями, но и непосредственно учащимися образовательных учреждений Липецкой области, т.е. усилился мотивационный фактор среди самой активной части населения – молодежи.

Таким образом, среди общественных функций английского языка, под которыми понимаются «социальные нагрузки языков в жизни общества, в разных сферах деятельности людей» [Бондалетов 1987:92] можно выделить:

– функцию средства обучения в классах с углубленным изучением английского в общеобразовательных учреждениях, на языковых отделениях и факультетах педагогических училищ и ВУЗов;

– функцию языка науки и издательской деятельности (преимущественно в ВУЗах) подразумевает написание и опубликование научных трудов (учебников, докладов, статей и др.) на английском языке;

– функцию языка досуга, когда английский язык используется в качестве основного языка при проведении вечеров, концертов, конференций (преимущественно в образовательных учреждениях), а также в тех случаях, когда учащиеся пользуются им при чтении различной литературы, просмотре фильмов и концертов, при работе в сети Интернет вне учебного процесса.

Стали возможными для учащихся, а именно для студентов учреждений высшего профессионального образования, поездки в различные страны, в том числе и англоязычные, по программам студенческого обмена (например, Work and Travel USA, DAAD и др.). Подобные программы, существующие по всей России, действуют и в Липецкой области. Например, студенты Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина участвуют в данных программах с 2002 г.

Анализ анкет опрошенных учащихся показывает, что 10 респондентов (3%) бывали в англоязычных странах (США), 19 респондентов (6%) посещали другие страны ближнего и дальнего зарубежья (Украина, Белоруссия, Грузия, Латвия, Польша, Германия, Узбекистан, Таджикистан).

На основе анализа общественных функций английского языка и сферы, среды его использования можно полагать, что в Липецкой области сформировалось, во-первых, **доминирующее русско-английское групповое двуязычие**, так как билингвизм со вторым немецким, французским языками уступает по количеству носителей русско-английского двуязычия, во-вторых, можно выделить две разновидности неконтактного русско-английского билингвизма:

1) *пассивное групповое одностороннее неконтактное* двуязычие учащейся молодежи (студентов, школьников), которые овладевают иностранным языком в процессе обучения в школе, ВУЗе или самостоятельно изучая иностранный язык;

2) *активное групповое одностороннее неконтактное* двуязычие преподавателей, учителей английского языка и студентов факультетов иностранных языков.

Поскольку неконтактное двуязычие предполагает нерегулярное употребление билингвом второго языка, то в таких случаях часто отмечается использование иностранного языка в ограниченных целях, «вдали от основной массы носителей языка» [Дешериев 1966:331-332].

Однако нельзя не считаться с тем, что неконтактное двуязычие «способствует укреплению сотрудничества с другими странами именно благодаря тому, что русский, английский, французский, арабский, испанский, китайский и некоторые другие языки выполняют официальные функции для заключения договоров и проведения других межгосударственных актов» [Аюпова 1988:24].

Главным отличием неконтактного двуязычия от контактного является отсутствие непосредственных и регулярных контактов с носителями второго (иностранного) языка. В Липецкой области наличие именно неконтактного русско-английского двуязычия обусловлено тем фактом, что носители английского языка (англичане или американцы) в области не проживают, и у учащихся нет возможности регулярно общаться с ними на английском языке. Контакты учащихся с носителями английского языка носят нерегулярный характер и представлены в основном в форме письменного общения.

### **§ 3. Конкретно-социологическое исследование неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области**

Известно, что «в современных условиях ни одно исследование социальной роли языков не может считаться полноценным без проведения социолингвистического анкетирования» [Григорян 2006:10].

Нами было проведено анкетирование учащихся с целью – исследовать функционирование английского языка в среде учащейся молодежи Липецкой области. Результаты анкетирования позволяют, на наш взгляд, исследовать некоторые особенности функционирования английского языка в данной среде. Анкеты содержали вопросы, позволяющие зафиксировать реальные функции английского языка, определить уровень знания английского языка учащимися, выявить степень воздействия внеаудиторной учебной деятельности, мотивацию к дополнительным занятиям по английскому языку, а также возможные индивидуальные непосредственные языковые контакты с представителями англоязычных стран и др.

Социолингвистическое анкетирование было проведено среди учащихся 10-11 классов школ № 5 и № 95 г. Ельца, г. Задонска, поселка Солидарность Елецкого района, студентов 1-5 курсов студентов языковых и неязыковых отделений Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Елецкого промышленно-экономического колледжа, студентов института филологии Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Целью данного анкетирования было исследование функционирования и социального статуса английского языка среди учащейся молодежи Липецкой области. Всего было опрошено 310 человек (128 учащихся школ и 146 сту-

дентов вуза, 36 студентов колледжа), из них юношей – 128, девушек – 182. Возраст респондентов на момент проведения анкетирования – от 15 до 25 лет. Длительность изучения английского языка опрошенными учащимися варьируется от 5 до 14 лет. Анкета включала социологические (возраст, место рождения, сведения о родителях, место учебы и др.) и социолингвистические (сферы использования английского языка, срок изучения английского языка, использования английского языка в повседневной жизни и др.) вопросы. В процессе исследования определялся уровень владения учащимися английским языком.

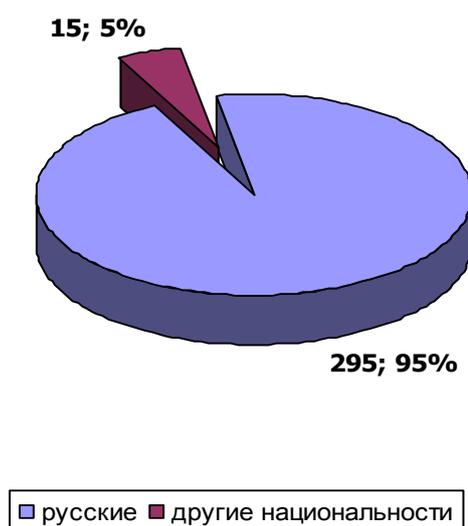
Средством обучения и получения образования для всех учащихся в Липецкой области является русский язык.

По национальному составу респонденты представлены в основном русскими – 295 учащихся (95 %), остальные национальности: ингуши – 3 учащихся (1 %), таджики – 3 учащихся (1 %), татары – 2 учащихся (0,7 %), украинцы – 2 учащихся (0,7 %), армяне – 2 учащихся (0,7 %), азербайджанцы – 1 учащийся (0,3 %), молдаване – 1 учащийся (0,3 %), чеченцы – 1 учащийся (0,3 %).

Диаграмма 10 отражает национальный состав респондентов в количественном отношении.

**Диаграмма 10**

**Национальный состав респондентов**



Важно выяснить, какое место занимает изучение английского языка среди других предметов. Мы попросили респондентов расположить изучаемые предметы по степени важности. Результаты, представленные в таблице 7 по-

казывают, что учащиеся отводят изучению иностранных языков, в частности английского языка, одно из первых мест среди изучаемых предметов.

**Таблица 7**

Место английского языка среди других предметов.

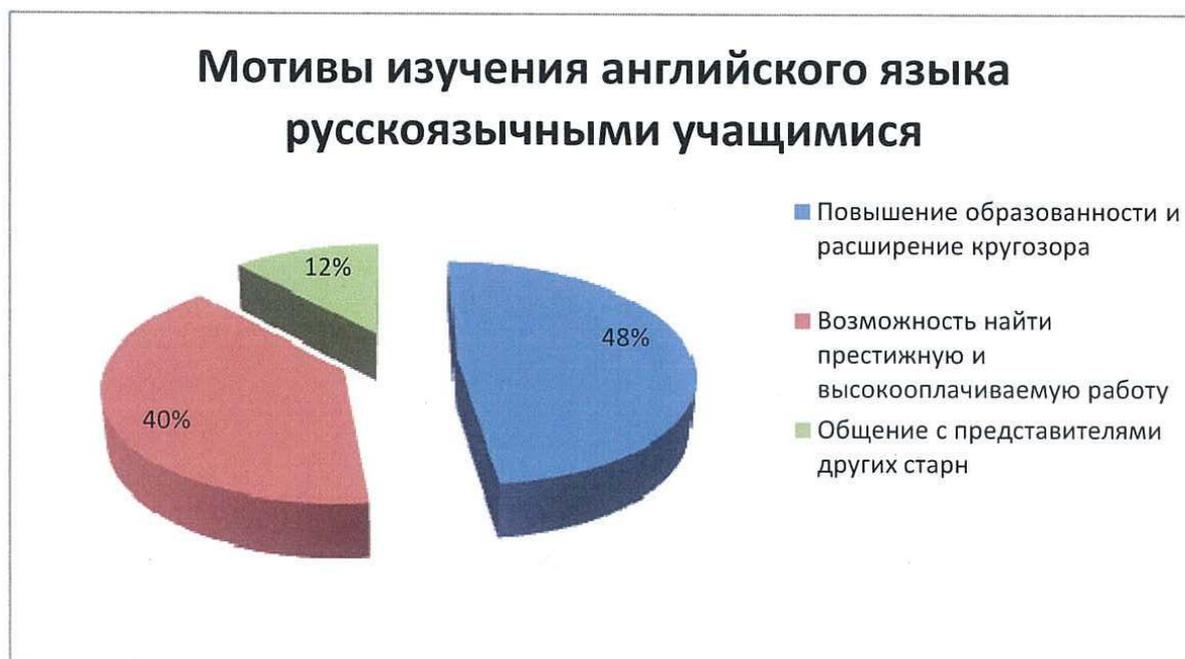
Изучаемые предметы	Категория учащихся			
	Школьники	Студенты техникумов	Студенты вузов	
			языковых отделений	неязыковых отделений
1 место английский язык	89 %	79 %	100 %	80 %
2 место профильные предметы	91 %	92 %	88 %	93 %
3 место другие предметы	75 %	73 %	76 %	74 %

Так, на первом месте для студентов неязыковых отделений стоят профилирующие предметы (для 93% учащихся); во вторую по значимости группу (для 80% студентов) вошел иностранный язык; в третью группу 79% студентов отнесло другие общеобразовательные предметы. У студентов языковых отделений изучение иностранных языков стоит на первом месте (100% респондентов), что, конечно, объясняется спецификой отделения.

В целом, необходимость изучения английского языка признают 89% респондентов. Мотивами изучения английского языка респондентов являются следующие:

- повышение уровня образованности и расширение кругозора – 48%;
- возможность в будущем найти более престижную и высокооплачиваемую работу – 40%;
- общение с представителями других стран – 12% .

Таким образом, учащиеся понимают необходимость изучения английского языка и имеют свои цели в овладении им.



Хотя, в основном, студенты неязыковых факультетов признают необходимость знания иностранного языка, многие из них проявляют отсутствие интереса и положительной установки в изучении иностранного языка, а некоторые – даже негативное к нему отношение, говоря, что иностранный язык им не нужен, что они живут в России, а не в Великобритании (США, Германии и т.д.), что юристу (экономисту, учителю музыки, истории и т.п.) иностранный язык не пригодится. Чем же объясняют отсутствие интереса к иностранному языку сами студенты? Большинство говорит о низком уровне школьной подготовки (49%), о том, что иностранный язык не пригодится в дальнейшем (30%) и даже об отсутствии способностей к изучению иностранных языков (20%). А в некоторых случаях студенты говорят о негативном отношении к школьному преподавателю (1%). Таким образом, немногие студенты считают для себя овладение иностранным языком реальным и необходимым, хотя и признают увеличение роли иностранного языка в настоящее время.

Уровень владения английским языком респондентов, по их собственному мнению, различен. Так, на вопрос «Как Вы оцениваете свое знание английского языка?» 4% респондентов ответили «Отлично», 23 % – «Хорошо», 37% – «Не очень хорошо» и 15% – «Совсем не знаю», 21% респондентов затруднились ответить на данный вопрос.

Диаграмма 12



Таблица 8

Оценка своего знания английского языка студентами и школьниками.

Категория учащихся		Оценка знания английского языка учащимися				
		отлично	хорошо	не очень хорошо	совсем не знаю	затрудняюсь ответить
школьники	городские	3%	20%	30%	12%	35%
	сельские	2%	15%	40%	20%	23%
Студенты колледжа		2%	12%	49%	22%	15%
студенты	языковых	5%	35%	12%	0%	5%

	неязыковых	2%	15%	30%	14%	26%
--	------------	----	-----	-----	-----	-----

Английский язык в условиях неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи усиливает свои общественные функции, как в процессе учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Несмотря на тот факт, что учащиеся не имеют постоянных контактов с носителями английского языка, они все же используют его в этих сферах. Об этом говорят следующие данные результатов анкетирования.

По мнению респондентов, по их самооценке, в той или иной степени используют английский язык более 75%, т.е. три четверти респондентов охвачено русско-английским двуязычием: свободно говорят на английском языке 9 %, читают и переводят 46 %, переводят со словарем 55 %.

**Диаграмма 13**

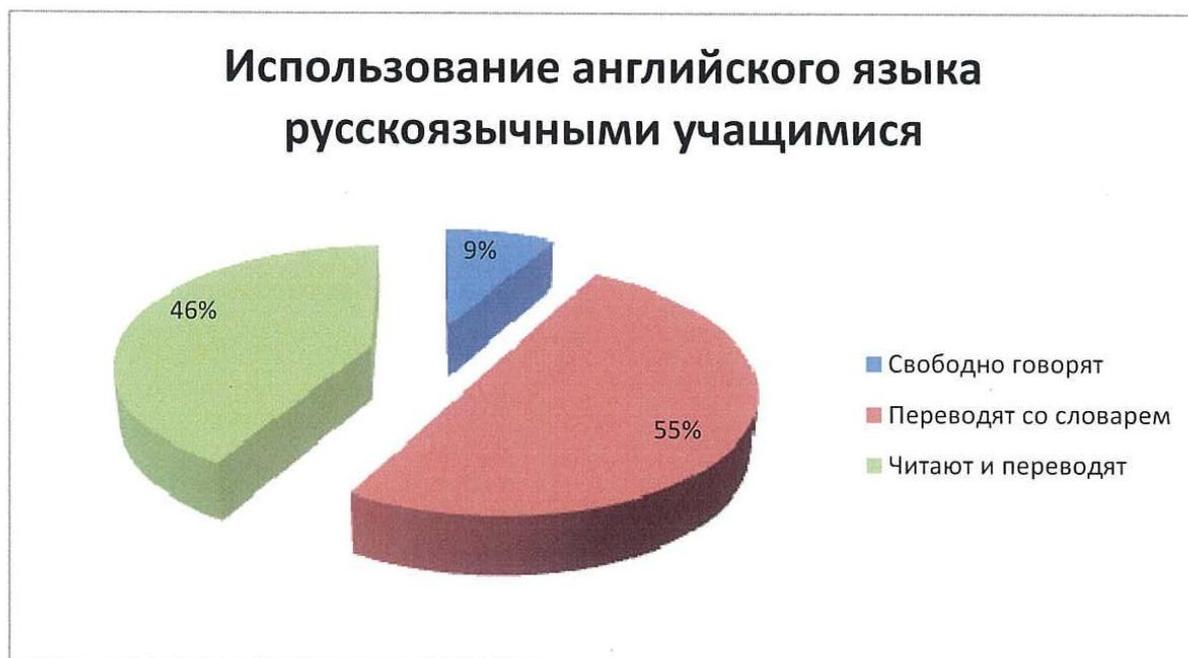


Таблица 9

Распределение видов речевой деятельности по социальной категории учащихся

Социальная категория		юноши вид речевой деятельности				девушки вид речевой деятельности			
		всего	говорят свободно (в %)	читают и переводят (в %)	переводят со словарем (в %)	всего	говорят свободно (в %)	читают и переводят (в %)	переводят со словарем (в %)
школьники	сельские	29	2%	22%	24%	25	3%	48%	35%
	городские	17	6%	30%	50%	57	10%	45%	46%
студенты вузов	языковых	28	9%	35%	65%	30	18%	58%	38%
	неязыковых	34	5%	32%	55%	54	3%	45%	40%
студенты техникумов		20	7%	28%	50%	16	12%	55%	33%
Всего		128	6%	27%	67%	182	14%	49%	37%

Следует отметить, что, хотя на занятиях большее внимание уделяется развитию всех видов речевой деятельности, отсутствие непосредственных контактов с носителями языка ведет к слабому владению разговорной речью. Так, в анкетах 46% опрошенных указали, что им легче читать на английском языке, 29% указали, что им легче читать и писать на английском языке, чем говорить на нем и лишь 25% – говорить на английском языке.

Диаграмма 14



Таблица 10.

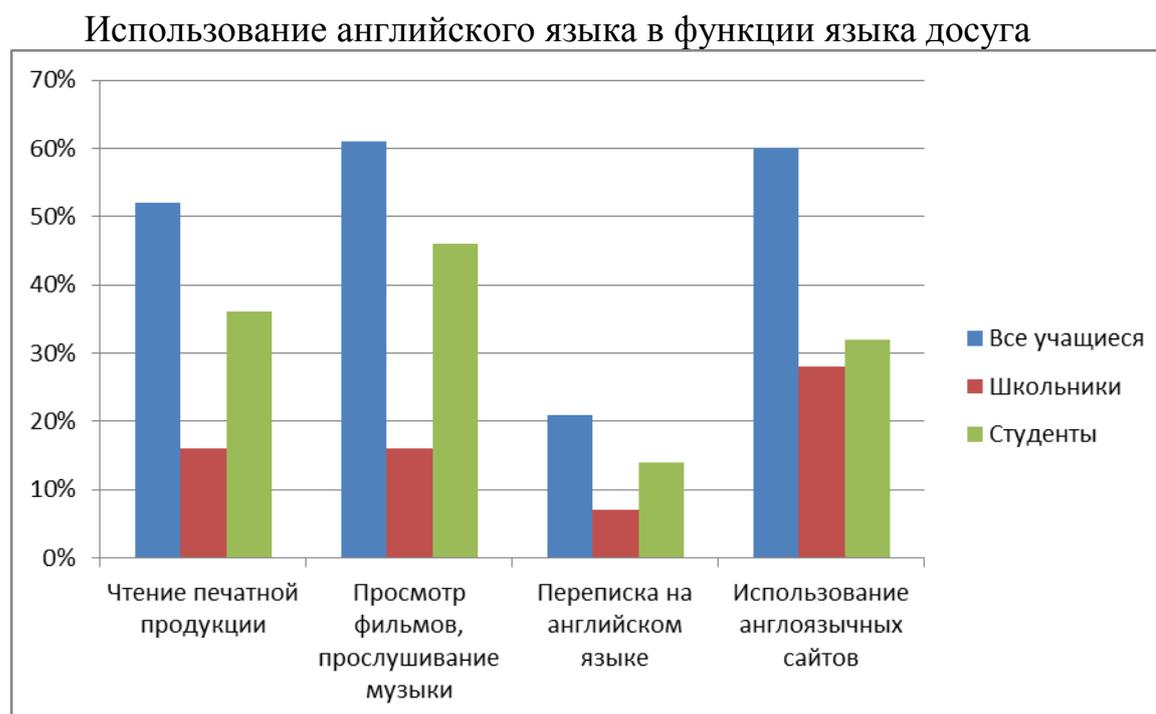
Распределение предпочтений учащихся по видам речевой деятельности

Социальная категория		юноши предпочитают (в %) вид речевой деятельности				девушки предпочитают (в %) вид речевой деятельности			
		всего	говорить	читать	писать	всего	говорить	читать	писать
ШКОЛЬНИКИ	сельские	29	12%	63%	17%	25	15%	49%	24,5%
	городские	17	20%	68%	16%	57	24,5%	51%	25%
СТУДЕНТЫ ВУЗОВ	языковых	28	25%	65%	12%	30	25%	56%	21%
	неязыковых	34	16%	69%	19%	54	14%	60%	26%

студенты техникумов	20	8%	68%	15%	16	13%	59%	27%
всего	128	17%	67%	16%	182	21%	54%	25%

Чтение как основной вид пассивного двуязычия по видам массовой коммуникации распределяется также по-разному. Анализ ответов респондентов показывает, что вне аудиторной работы английский язык используется учащимися в функции языка досуга.

**Диаграмма 15**



Анализ ответов респондентов показал, что из 310 человек 52% всех опрошенных читают газеты, журналы и художественную литературу на английском языке, 61% – смотрят фильмы, телепередачи, слушают концерты и радиопередачи на английском языке, 21% учащихся ведет переписку на английском языке и 60% – пользуются англоязычными сайтами в Интернете.

При этом среди школьников только 16% читают газеты, журналы и художественную литературу на английском языке, 16% смотрят фильмы, телепередачи, слушают концерты и радиопередачи на английском языке, 7% учащихся ведут переписку на английском языке и 28% пользуются англоязычными сайтами в Интернете.

Среди студентов эти проценты выше – 36% читают газеты, журналы и художественную литературу на английском языке, 46% смотрят фильмы, телепередачи, слушают концерты и радиопередачи на английском языке, 14% учащихся ведут переписку на английском языке и 32% пользуются англоязычными сайтами в Интернете. Как показывают наши материалы, студентки в большей степени охвачены чтением, чем юноши-студенты.

**Таблица 11**

Чтение художественной литературы, газет и журналов  
на английском языке социальными категориями учащихся

Социальная категория		юноши читают (в %)				девушки читают (в %)			
		все-го	художественную лит-ру	газеты	журналы	все-го	художественную лит-ру	газеты	журналы
ШКОЛЬНИКИ	сельские	29	15%	5%	9%	25	21%	8%	10%
	городские	17	22%	11%	13%	57	24%	11%	14%
СТУДЕНТЫ ВУЗОВ	языковых	28	25%	20%	24%	30	40%	22%	25%
	неязыковых	34	13%	11%	10%	54	16%	12%	11%
студенты техникумов		20	8%	5%	8%	16	15%	6%	9%
всего		128	16,5%	11%	16%	182	26%	12%	11%

О том, что английский язык используется учащимися и вне занятий говорит также и тот факт, что дополнительно английским языком во внеучебное время занимается 43% опрошенных: 16% занимается английским языком самостоятельно помимо занятий, 27% респондентов занимается дополнительно с репетитором.

Диаграмма 16



Таблица 12

Данные о дополнительных занятиях учащихся английским языком

Занимаются дополнительно	Категория учащихся				
	Школьники		Студенты колледжа	Студенты вузов	
	городские	сельские		языковых	неязыковых
Самостоятельно вне занятий	16%	11%	9%	45%	10%
Дополнительно с репетитором	54%	17%	8%	30%	8%

По мнению Е.И. Пассова, «приобретенные в школе способности ограниченного использования иностранного языка, могут быть быстро развиты в нужном направлении в соответствии с той сферой языкового общения, которая будет определяться профессией и интересами индивида» [Пассов 2002:15].

Развиваются общественные функции английского языка и в качестве языка учебного общения или потенциального средства общения в межнациональной языковой ситуации. Например, 77% респондентов (69% школьников и 81% студентов) указали, что хотели бы общаться с представителями англоязычных стран. А на вопрос «Смогли бы Вы общаться с представите-

лями англоязычных стран?» 53% респондентов ответили утвердительно «Да, смогли бы», 22% – «Возможно, но с трудом» и 25% – «Нет, не смогли бы».

Диаграмма 17

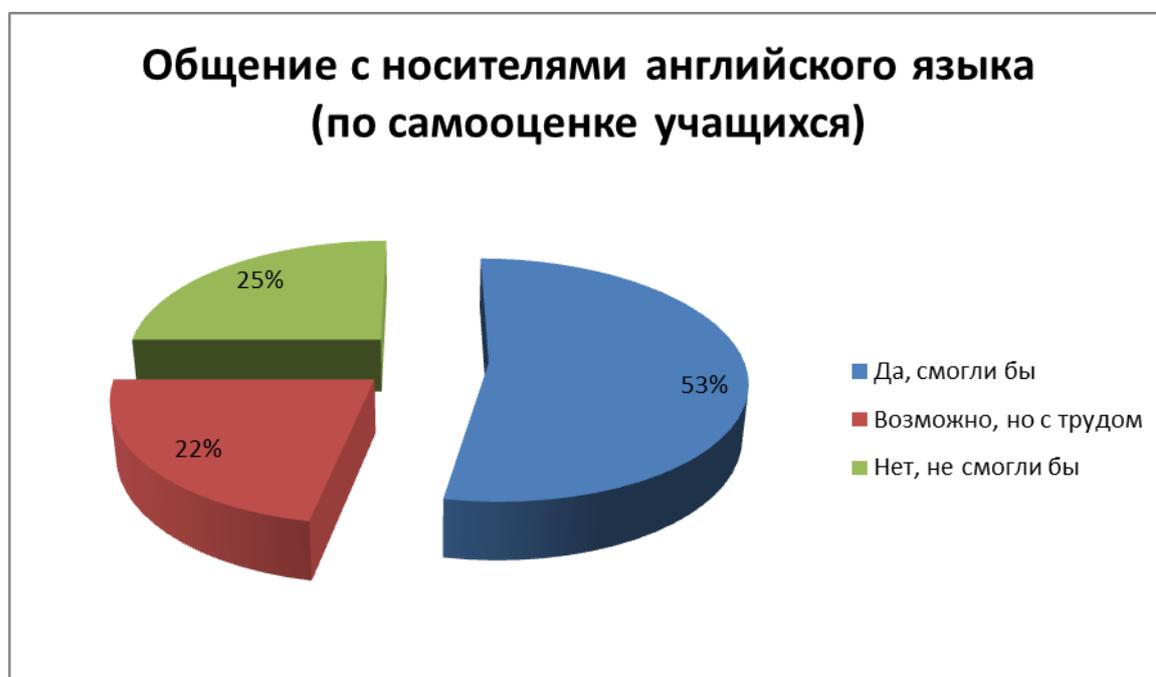


Таблица 13

Оценка учащимися своих возможностей общения с носителями английского языка

Категория учащихся		Оценка своих возможностей общения с носителями английского языка		
		Да, смогли бы	Возможно, но с трудом	Нет, не смогли бы
школьники	городские	55%	25%	20%
	сельские	43%	22%	35%
Студенты колледжа		48%	25%	27%
студенты вузов	языковых	65%	17%	11%
	неязыковых	40%	28%	25%

Что касается учебной деятельности, то 10% респондентов (преимущественно студенты языковых отделений ВУЗов) указали, что на занятиях об-

щаются кроме русского также и на английском языке. Английский язык используется учащимися и в функции языка письменного общения, поскольку 11% респондентов указали, что ведут переписку на английском языке со сверстниками из англоязычных стран.

Таким образом, изучив материалы социолингвистического анкетирования учащихся, можно представить общественные функции английского языка в среде учащейся молодежи в условиях неконтактного русско-английского двуязычия Липецкой области в виде следующей таблицы.

**Таблица 14**

Общественные функции английского языка в среде учащейся молодежи.

Среда использования английского языка	Сфера использования английского языка	Общественные функции английского языка
Учащаяся молодежь	Сфера обучения в общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Функция языка обучения на занятиях по английскому языку;</li> <li>2. Функция средства овладения различными формами речевой деятельности (чтением, аудированием, говорением и письмом);</li> <li>3. Функция языка общения на занятиях по английскому языку в образовательных учреждениях (по типу ученик-учитель, ученик-ученик);</li> <li>4. Функция языка общения при проведении различных тематических вечеров, концертов, конференций на английском языке.</li> <li>5. Функция языка издательской деятельности при написании статей, курсовых и выпускных квалификационных работ студентами, научных работ, статей преподавателями вузов.</li> </ol>
	Сфера досуга	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Функция языка досуга при чтении художественной литературы, газет, журналов, при просмотре фильмов и концертов на английском языке, а также при работе с англоязычными сайтами в сети Интернет;</li> <li>2. Функция языка письменного общения при переписке со сверстниками из англоязычных стран и в сети Интернет.</li> </ol>

## Глава 2. Исследование интерференционных процессов в английской речи учащейся молодежи Липецкой области

### § 1. О понятии «интерференция» в лингвистической литературе

При сосуществовании в обществе двух или более языков, т.е. в ситуации двуязычия (билингвизма) или многоязычия явление интерференции возникает неизбежно. Это явление описывают в своих трудах многие отечественные и зарубежные лингвисты – Ю.Д. Дешериев, В.А. Виноградов, Л.В. Щерба, Н.Б. Мечковская, Э. Хауген, У. Вайнрайх, Г.М. Вишневская и др. Отмечается, что «интерференция – это неотъемлемая составная часть процесса медленного, постепенного проникновения того или иного иноязычного элемента в систему воспринимающего языка» [Закирьянов 1984:34].

Первоначально термин «интерференция» (от латинского *inter* – между и *ferens* – несущий, переносящий) употреблялся в физике и означал наложение волн друг на друга, а затем стал употребляться и в других отраслях науки. Так, в психологии термином «интерференция» обозначают, прежде всего, перенос навыков, который может быть как отрицательным, так и положительным [Любимова 1985:7-9].

Положительный перенос навыков состоит в том, что «приобретенные в конкретной ситуации навыки, умения или знания проявляют себя также и в ситуациях, отличающихся от той, в которой они первоначально сформировались» [Леонтьев 1973:7]. Отрицательный перенос навыков, в свою очередь, имеет место тогда, когда «влияние выполнения первой задачи проявляется в снижении эффективности выполнения второй» [Олерон 1973:140].

В лингвистику термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка [Розенцвейг 1972:14], однако широкое распространение получил после выхода монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты», который предлагает называть интерференцией «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [Вайнрайх 1972:27].

Однако в лингвистической литературе нет однозначного понимания данного явления, а именно – некоторые лингвисты вкладывают в понятие «интерференция» как положительное, так и отрицательное влияние родного языка, другие – только отрицательное влияние родного языка на изучаемый.

Таким образом, существует узкое и широкое понимание интерференции, а именно – узкое понимание интерференции предполагает лишь факт нарушения языковых норм в речи, а широкое – и явления заимствования [Закирьянов 1984:33]. Так, В.Ю. Розенцвейг определяет понятие «интерференция» как «нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которые проявляются в его речи в отклонении от нормы» [Розенцвейг 1972:4].

По мнению Э. Хаугена, интерференция – это «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [Хауген 1972:62].

О.М. Ким определяет интерференцию как «явление речи на чужом языке, возникающее в результате «неосвобождения» от навыков родного языка, в силу принципиальных различий бинарно сталкиваемых языков» [Ким 1964:10]. Н.Б. Мечковская определяет интерференцию как ошибки в речи на иностранном языке, вызванные влиянием системы родного языка [Мечковская 1983:368].

Аналогичное понимание влияния родного языка на второязычную речь мы находим и у В.А. Виноградова: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка» [Виноградов 1990:197], а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции.

По мнению Г.М. Вишневской «интерференция – процесс, обуславливающий смешение элементов родного и изучаемого языков в лингвистическом сознании индивидуума вследствие наложения двух систем друг на друга при языковом контакте» [Вишневская 1993:7].

Ю.Д. Дешериев определяет интерференцию как «отклонение во втором языке, вызываемое влиянием социального фактора или первого языка, а также – в первом языке под воздействием социального фактора или второго языка» [Методы билингвистических исследований, 1976:22]. Как отмечает Ю.Д. Дешериев, интерференция может проявляться:

- 1) во втором языке билингва под влиянием родного языка;
- 2) в речи билингва под воздействием родной речи;
- 3) в родном языке билингва под воздействием второго языка;
- 4) в речи билингва под воздействием речевой практики на втором языке [Методы билингвистических исследований 1976:9].

Таким образом, интерференция в широком понимании – «это изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого, причем не имеет значения, идет ли речь о родном, исконном для говорящего языке, или о втором языке, так как интерференция может осуществляться в обоих направлениях» [Ахунзянов 1978:82].

Широкая трактовка интерференции предполагает необходимость различать интерференцию на уровне языка и на уровне речи. Языковая интерференция связана с явлением вхождения иноязычных элементов в систему языка-реципиента, т.е. с заимствованием. Так, У. Вайнрайх отмечает, что в речи интерференция проявляется впервые в высказывании билингва как результат его личного знакомства с другим языком, а в языке часто встречается явление интерференции, которая после частого употребления в речи билингов, становится обычной и общепринятой [Вайнрайх 1968:11-12]. Отмечается, что «интерференцию на уровне языка можно отнести к явлениям положи-

тельным» [Аюпова 1988:19], и рассматривать ее как явление, синонимичное заимствованию.

Другими словами, «если интерференция в речи – это нарушение системы и нормы одного из языков в индивидуальной речевой деятельности одного или группы индивидов, то интерференция в языке, или, иначе, интеграция отражает изменения в системе данного языка, возникшие в результате контакта» [Любимова 1985:14].

Интерференция в речи обычно трактуется как явление отрицательное, связанное с ошибками в речи на неродном языке. Такое понимание интерференции характерно для методики преподавания иностранных языков, когда «интерференцию обычно понимают лишь как отрицательный по своей сути перенос навыков родного языка на изучаемый язык» [Аюпова 1988:19].

Рассматривая интерференцию как явление негативное при освоении второго языка, некоторые лингвисты предлагают для определения подобного понятия иной термин.

Так, например, Э.М. Ахунзянов, отрицательный перенос навыков родного языка на изучаемый язык определяет термином «трансференция», т.е. лингвист называет данным термином интерференцию в узком смысле. Причиной трансференции лингвист называет разрыв между мыслительной деятельностью и речевой возможностью билингва из-за несовершенного двуязычия. Интерференцию же лингвист считает явлением положительным, поскольку она способствует «взаимообогащению контактирующих языков и выработке общих линий их конкретного развития, проникновению структурных элементов одного языка в другой, создает предпосылки для дальнейших качественных сдвигов в развитии их системы» [Ахунзянов 1981:134].

О положительной интерференции или положительном переносе навыков говорят в тех случаях, когда «внесение в речь на иностранном языке явлений и навыков родного языка не вызывает искажения первого, но облегчает усвоение изучаемых явлений» [Гордина 1973:124-125]. Такой положительный перенос навыков родного языка на изучаемый иностранный язык принято называть «транспозицией» [Закирьянов 1984:35].

В отечественной литературе существуют также и другие обозначения отрицательной и положительной интерференции, а именно – деструктивная и конструктивная интерференция, когда конструктивная интерференция определяется как «положительное воздействие явлений, функций и средств одного языка на явления, функции и средства другого языка при их контакте (при изучении иностранного языка, общении и при переводе с одного языка на другой)» [Алимов 2005:161].

Естественно, что отрицательная интерференция в речи билингва является наиболее часто изучаемой, поскольку именно она создает определенные трудности в общении, мешает осуществлению коммуникации.

Таким образом, «сущность процесса интерференции состоит в том, что человек, усваивающий неродной язык, бессознательно переносит систему

действующих правил, программу речевого поведения, закрепленного в родном языке, на изучаемый язык» [Багана Жером 2004:9], а сама интерференция понимается «как совокупность различных признаков выражения данного смысла в двух сопоставительных системах, образующих третью, в которой действуют законы родного и неродного языков» [Там же:10].

Основываясь на рассмотренных выше различных определениях интерференции, мы будем понимать его в широком смысле как вторжение норм одного языка в другой, которое имеет место как на уровне речи (отклонения от норм изучаемого языка под влиянием родного на различных уровнях – фонетическом, лексическом, семантическом, грамматическом, стилистическом), так и на уровне языка (процесс заимствования).

Отмечается, что при овладении вторым языком люди сначала включают освоенные элементы в систему родного языка: ассимилируют фонемы, не могут членить чужие слова на морфемы, присваивают чужим словам свои словоформы, вставляют чужие слова и словоформы в структурные схемы родного синтаксиса.

Овладение чужим языком начинается с овладения лексемами данного языка, а также некоторыми его словообразовательными морфемами. В отношении устной речи на чужом языке указывается, что устоявшиеся артикуляционные и акустические навыки делают систему фонем второго языка трудно усваиваемой, а «принимаемые элементы чужого языка обычно сильно меняют свой фонетический облик, приспособляясь к системе фонем, привычной для говорящих» [Попова, Стернин 2004:193].

В овладении неродным языком исследователи различают несколько ступеней: первая ступень – знание 50 слов другого языка, последняя – знание 5 тысяч слов другого языка [Там же:193].

Отмечается, что исследование интерференции на любом уровне речи можно осуществлять при помощи индуктивного, дедуктивного и экспериментального методов [Карлинский 1989:51-60]. В основе индуктивного метода лежит фиксация ошибок в иноязычной речи билингва и их последующая классификация в списки по различным уровням.

Дедуктивный метод рассматривается как частный случай сравнительно-сопоставительного метода и осуществляется путем сопоставления систем, подсистем и отдельных явлений, что позволяет предсказать «сферу потенциальной интерференции» [Там же: 54].

Сущность экспериментального метода проявляется в создании искусственных условий для изучения определенных явлений. Каждый из трех методов имеет свои определенные недостатки, однако, их комплексное использование позволит получить наиболее достоверные данные о процессах интерференции в речи билингва.

В изучении интерференции, как и в изучении двуязычия, принято выделять следующие виды: по происхождению – **внутриязыковая и межъязыковая**, по характеру переноса навыков родного языка – **прямая и косвенная**, по характеру проявления – **явная и скрытая**, по лингвистической при-

роде – **фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая** [Закирьянов 1984:46-67].

Межъязыковая интерференция в АРР возникает под влиянием законов и средств родного языка. Она может быть прямой и косвенной, явной и скрытой и, как и внутриязыковая, проявляется на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом уровнях речи.

Внутриязыковая интерференция является результатом ложной внутриязыковой аналогии. Так, например, внутриязыковая интерференция в АРР возникает при образовании форм множественного числа существительных, которые считают исключениями из правил, хотя они представляют собой реликты прошлых (исторических) фонетических процессов. В английском языке множественное число большинства имен существительных образуется путем прибавления окончания *-s* к форме единственного числа (*place – places, box – boxes*). Однако несколько существительных (*man – men, woman – women, foot – feet* и др.) образуют множественное число за счет внутренней флексии путем изменения корневой гласной при изменении формы слова. Так, в письменной и устной английской речи учащихся возникают формы слова *mans* (вместо *men*), *foots* (вместо *feet*), *womans* (вместо *women*), обусловленные внутриязыковой интерференцией.

К явлениям внутриязыковой интерференции в АРР можно также отнести отклонения от норм в образовании прошедшего неопределенного времени (*The Past Indefinite Tense*) неправильных глаголов. В английском языке правильные глаголы образуют прошедшее время путем прибавления окончания – **ed**, например, *to smile – smiled* «улыбаться» – «улыбнулся», *to return – returned* «возвращаться» – «вернулся», и др. Неправильные глаголы образуют прошедшее время путем изменения корневой гласной, например, *to meet – met* «встречать» – «встретил», путем изменений окончания – *to send – sent* «посылать» – «послал». Однако учащиеся, под влиянием ложной внутриязыковой аналогии, образуют прошедшее время неправильных глаголов по правилу образования прошедшего времени правильных глаголов, например, вместо *made* (от глагола *to make* «делать, совершать») учащиеся говорят **madeed**, вместо *took* (от глагола *to take* – «брать») – **taked**, вместо *left* (от глагола *to leave* – «покидать, уезжать») – **leaved**, **meeted** (от глагола *to meet* – «встретить») вместо *met*.

Прямая интерференция предполагает прямой перенос норм родного языка в речь на иностранном языке. Косвенная интерференция предполагает отклонения от норм иностранного языка при употреблении языковых явлений, отсутствующих в родном языке. Таким образом, «прямая интерференция выражается в непосредственном переносе каких-либо единиц, свойств и правил одного языка в речь на другом языке... Косвенная интерференция по своему воздействию на речь, напротив, не связана с непосредственным переносом. Она вызывается несвойственностью, нетипичностью или еще чаще полным отсутствием данных явлений второго языка в родном языке индивида» [Успенский 1975:6]. Другими словами, при «прямой интерференции на

иностранный язык учащимся воздействует то, что в материальной форме имеется в родном языке, а при косвенной то, что в нем отсутствует» [Там же].

В АРР к явлениям прямой интерференции можно отнести, например, нарушение порядка слов в английском языке под влиянием русского языка. Например, в предложении «Много лет назад был основан наш город», которое учащиеся перевели на английский язык, нарушая его структуру *A long time ago was founded our town* тогда как правильный вариант следующий *Our town was founded a long time ago*, где на первом месте стоит подлежащее, за ним – сказуемое и после них – обстоятельство времени. Данный пример отклонения от норм английского языка представляет собой дословный перевод английского предложения.

К явлениям косвенных интерференционных процессов в АРР можно отнести такие отклонения от норм в их речи на английском языке, как: ошибки в произношении звуков [ʤ], [x], [ŋ], [t], [w], ошибки в употреблении неопределенного артикля **a (an)** и определенного артикля **the**, отсутствующих в русском языке, ошибочное употребление или опущение предлогов и др ;

Явная интерференция подразумевает появление в речи на иностранном языке элементов родного языка, чуждых данному иностранному языку и нарушающих нормы фонетического, лексико-семантического и грамматического уровней языка. Примерами явной интерференции в АРР являются все отклонения от норм английского языка, вызванные влиянием русского языка (см. примеры ошибок межъязыковой интерференции, прямой и косвенной интерференции). Степень проявления явной интерференции зависит от степени владения учащимися английским языком: по мере овладения английским языком учащиеся постепенно освобождаются от влияния родного языка, а, следовательно, и от ошибок явной интерференции.

Кроме явной интерференции в речи билингва присутствует и скрытая интерференция, которая «характеризуется упрощением, обеднением выразительных возможностей, лишением идиоматичности иноязычной речи путем сознательного исключения из нее всего того, что может привести к ошибкам» [Закирьянов 1984:50-51]. Таким образом, учащиеся исключают из своей англоязычной речи все элементы, которые отсутствуют в родном языке или расходятся с ним. Иными словами, речь на английском языке строится «лишь из таких языковых единиц, которые имеют структурные совпадающие эквиваленты в родном языке или которые уже прочно усвоены и в правильности употребления их ученик уже не сомневается. Возможные ошибки в речи скрыты, но речь бедна по лексическому составу и грамматике, в ней мало используется синонимических средств..., она страдает однообразием синтаксических конструкций» [Закирьянов 1984:51].

Известно, что скрытая интерференция обычно имеет место на завершающем этапе овладения иностранным языком. Скрытую интерференцию в АРР можно отметить в тех случаях, когда учащиеся избегают использования

некоторых сложных явлений английского языка, заменяя их более простыми и известными средствами.

Например, учащиеся, зная, что в английском языке распространены такие явления, как объектный оборот (сложное дополнение) и субъектный оборот (сложное подлежащее) с инфинитивом и причастием, заменяют данные обороты более привычными сложными предложениями с придаточными дополнительными. Так, например, вместо предложения, содержащего сложное дополнение *We expected him to pass the examination* «Мы ожидали, что он сдаст экзамен», учащиеся употребляют сложное предложение, содержащее придаточное дополнительное предложение *We expected that he would pass the examination*.

Скрытая интерференция в английской речи учащихся проявляется также и в опущении или замене идиоматических выражений более привычными словами и словосочетаниями. Например, идиомы *to be flat out* и *to be worn out* «быть измученным, очень усталым» учащиеся часто заменяют прилагательным *exhausted* «измученный, усталый». Подобные примеры скрытой интерференции в английской речи учащихся не являются отклонениями от норм английского языка и не влияют на коммуникацию и понимание высказываний учащихся, однако они значительно обедняют АРР и не позволяют использовать выразительные средства английского языка в полной мере.

Фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая интерференция являются наиболее часто изучаемыми видами интерференции в иноязычной речи билингва. Поскольку именно фонетическая, лексико-семантическая и грамматическая виды интерференции в английской речи учащихся являются целью исследования в данной работе, то все эти виды интерференции будут подробно описаны в параграфе 3 главы II – «Речевая интерференция в английской речи учащейся молодежи».

Лингвисты определяют также и степень интерференции – сильная, умеренная, слабая, едва заметная и нулевая, причем последняя наблюдается очень редко [Аюпова 1988:43-49]. Сильная интерференция проявляется комплексно, на всех уровнях речи – фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом. Умеренная интерференция предполагает при хорошем владении вторым языком присутствие в речи билингвов некоторых нерегулярных фонетических отклонений, а также отдельных лексико-семантических, грамматических интерферентных явлений. Слабая интерференция проявляется в речи билингва в основном в нерегулярных фонетических явлениях, связанных с произношением, а также местом ударения. Едва заметная интерференция выражается в наложении интонации, мелодики родной речи на структурно правильную вторую речь билингва. Нулевая интерференция отражает ее отсутствие как таковой в речи билингвов и демонстрирует абсолютное знание языка и безупречное владение им [Там же].

## § 2. Анализ интерференции в английской речи учащейся молодежи

Применяя описанную выше классификацию степени интерференции [Аюпова 1988:43-49] к интерференционным процессам в английской речи выделенных нами категорий учащейся молодежи в условиях неконтактного русско-английского двуязычия, можно отметить, что английская речь учащихся первой группы характеризуется преимущественно сильной степенью интерференции, тогда как английская речь учащихся второй группы – преимущественно умеренной и слабой степенями интерференции. Такие степени интерференции, как едва заметная и нулевая, в английской речи учащихся обеих групп отмечены не были.

За единицу измерения степени проявления интерференционных процессов в речи билингва на втором языке можно принять интерферему, которая может быть простой, сложной, разноуровневой, синкретичной и множественной [Хашимов 2003:88]. На наш взгляд, простая интерферема (см. ниже) может проявляться не только нерегулярно, но она может иметь факультативный, единичный характер. С учетом данного дополнения можно говорить еще об одном типе интерферем – единичной интерфереме. Предлагаемая нами классификация учитывает проявление степени интерференции (сильная, умеренная, слабая) от типа интерферем для изучения интерференционных процессов в АРР. Данную классификацию можно представить следующей таблицей.

**Таблица 15**

Зависимость степени интерференции в АРР и типа двуязычия  
от вида интерферемы

Степень интерференции	Вид интерферемы	Форма двуязычия						
		1-я ступень	2-я ступень	3-я ступень	4-я ступень	5-я ступень	6-я ступень	7-я ступень
сильная	множественная	+						
	разноуровневая		+	+				
умеренная	синкретичная				+			
	сложная					+		
слабая	простая						+	
	единичная							+

На наш взгляд, сильная степень интерференции в АРР характеризуется наличием множественной и разноуровневой интерференции в английской речи русских учащихся.

Множественная интерференция, определяемая как «такая лингвистическая единица второязычной речи, которая состоит из двух или более типов интерференции: сложной и синкретической, сложной и разноуровневой и т.д.» [Хашимов 2003:89], присутствует в АРР на начальном этапе овладения учащимися английским языком, когда влияние русского языка, потенциального поля интерференции проявляются особенно сильно на всех уровнях языка и носят значимый характер, т.е. влияют на понимание высказывания билингва. Множественная интерференция характерна на первой ступени билингвизма. Так, например, в предложении – *Is your sun engineer or worker?* («Твой сын инженер или рабочий?») присутствует множественная интерференция, которая состоит из синкретической интерференции – вместо *son* «сын» употреблено слово *sun* – «солнце» (такое нарушение фонетического облика слова привело одновременно к лексико-семантической интерференции), а также сложной интерференции на грамматическом уровне – опущены два неопределенных артикля перед названиями профессий *an engineer* и *a worker*. Правильный вариант предложения *Is your son an engineer or a worker?*

Под разноуровневой интерференцией понимается «лингвистическая единица второязычной речи, которая содержит в себе отклонения от норм второго языка на разных уровнях речи» [Хашимов 2003:89]. Она характеризует более высокую степень двуязычия, чем первая ступень, но она в то же время может исказить мысль билингва. Например, разноуровневая интерференция одновременно присутствует в следующем речевом произведении: *The history* (вместо *story*) *told* (опущен предлог *by*) *him* *was* *very* *interesting* – («История, рассказанная им, была очень интересная»). Разноуровневая интерференция здесь проявляется на лексико-семантическом уровне – учащиеся употребили слово *history* – «прошлое, история, историческая наука» вместо *story* – «история - рассказ», что обусловлено билингвальной паронимией; и на грамматическом уровне – опущение предлога *by* для обозначения лица выполнившего действие, что обусловлено различиями в образовании падежных отношений в русском и английском языках: в английском языке, в отличие от русского, существительные, а также местоимения во всех падежах не имеют специальных окончаний, а различные отношения выражаются предлогами.

Разноуровневая интерференция отмечается и в таком речевом высказывании *What you think at the new building?*, когда учащиеся опустили вспомогательный глагол *do*, который используется для образования отрицаний и вопросов в настоящем неопределенном времени (*The Present Indefinite Tense*), что является интерференцией на грамматическом уровне, а также когда учащиеся использовали предлог *at* вместо *about* – «думать о чем-либо», что является интерференцией на грамматическом уровне. Правильный вариант предложения должен быть *What do you think about the new building?*

Синкретическая интерферема определяется как «лингвистическая единица второязычной речи, которая в одной и той же лингвистической позиции включает в себе два или более нарушения на одном каком-либо уровне или нескольких уровнях речи» [Хашимов 2003:89]. Такая интерферема проявляется в речи билингва на четвертой ступени двуязычия и характеризует билингвизм более продвинутого этапа. Например, в предложении *My **sun** (вместо **son** - «сын») употреблено слово **sun** – «солнце») is still a pupil and he will finish school next year («Мой **сын** еще школьник, но в следующем году он окончит школу»)*, нарушение фонетического облика слова привело одновременно к лексико-семантической интерференции в АРР.

Наличие сложной интерферемы в английской речи учащихся характеризует умеренную степень проявления интерференции в АРР. Под сложной интерферемой понимается «такая лингвистическая единица второязычной речи, которая состоит из двух и более нарушений на одном каком-либо уровне второязычной речи» [Хашимов 2003:89]. Сложная интерферема в английской речи учащихся на грамматическом уровне присутствует, например, в речевом произведении: *I like listen English music* вместо *I like **to** listen **to** English music* («Мне нравится слушать английскую музыку»), когда в первом случае опущена частица *to*, предшествующая инфинитиву *listen*, а во втором – предлог *to* в выражении *to listen **to** somebody, something* «слушать кого-либо, что-либо».

Сложная интерферема в английской речи учащихся на лексико-семантическом уровне отмечается, например, в речевом произведении – *The English language gives you an opportunity **to know** more about traditions and **costumes** of other nations* («Английский язык дает возможность узнать больше о традициях и обычаях других наций»). В данном предложении вместо глагола *to learn* – «узнать что-либо» употреблен глагол *to know* – «знать что-либо, кого-либо», а также вместо *customs* – «обычай» употреблено слово *costumes*, схожее по звучанию и написанию, но со значением «костюмы».

Слабая степень интерференции в АРР характеризуется наличием простой и единичной интерферем. Если простая интерферема представляет собой минимальную лингвистическую единицу в речи билингва на втором языке, которая «отражает отклонение от норм второго языка на одном уровне речи при реализации отдельных элементов фонетической, лексической, грамматической или стилистической систем второго языка» [Хашимов 2003:88], то единичная интерферема – это такая минимальная единица интерференции, которая представлена один раз и проявляется факультативно, т.е. не сопровождается еще какой-либо простой интерферемой. При этом отмечается, что подобная интерференция обычно имеет место на самой высокой ступени владения вторым языком.

Так, например, простая интерференца на грамматическом уровне в АРР присутствует при употреблении артиклей. В английском языке неопределенный артикль a (an) не употребляется с существительными во множественном числе. С такими существительными употребляется либо нулевой, либо определенный артикль the. Поскольку в русском языке отсутствует грамматическая категория «определенности/неопределенности», то в английской речи учащихся возникает грамматическая интерференция. Учащиеся, забывая о том, что некоторые существительные в английском языке (например, goods «товар», clothes «одежда», police «полиция» и др.) имеют только форму множественного числа, употребляют с этими существительными неопределенный артикль a (an): Our company got **a** new goods – «Наша компания получила новый товар».

Простая интерференца на грамматическом уровне также присутствует в предложении She share the room with a girl called Rachel, когда у глагола в 3-м лице единственном числе в настоящем простом времени (The Present Indefinite Tense) опущено окончание –s She shares the room with a girl called Rachel.

Простая интерференца на грамматическом уровне речи может быть отмечена в предложении At last the chemist understood what **wanted** the Frenchman and gave him the remedy, когда в придаточном предложении сказуемое стоит перед подлежащим, что является нарушением норм английского синтаксиса под влиянием русского предложения «Наконец аптекарь понял, что хочет француз и дал ему лекарство». Правильный вариант предложения такой – At last the chemist understood what the Frenchman **wanted** and gave him the remedy.

В предложении She **asked** that she didn't know him – «Она сказала, что не знает его», когда учащиеся вместо глагола to say «сказать» употребили другой глагол to ask «спрашивать», отмечается единичная интерференца на лексико-семантическом уровне, которая проявляется довольно редко и то только в спонтанной устной речи.

Или, например, простую интерференцу на фонетическом уровне можно отметить в предложении London is the capital of Great Britain, когда учащиеся произносят название столицы Великобритании – London [lʊndʊn] или [lʊndɔn] вместо [lʌndɔn].

На основе анализа практического материала (2730 письменных и устных текстов и ответов-реплик) был проведен статистический анализ наличия интерференц разных видов в письменной и устной АРР. Диаграмма 18 и таблица 16 отражает данные такого статистического анализа.

Диаграмма 18



Таблица 16

Сводная таблица интерферем разного вида в АРР.

Вид речи		Количество текстов	Количество единиц интерферем	Множественная	Разноуровневая	Синкретическая	Сложная	Простая	Единичная
Письменная	Монологическая	235	560	66 (12%)	52 (9%)	33 (6%)	99 (18%)	210 (37%)	100 (18%)
	Реплики-предложения	1500	1355	130 (10%)	260 (19%)	220 (17%)	44 (3%)	505 (37%)	196 (14%)
Устная	Монологическая	170	752	121 (16%)	109 (15%)	130 (17%)	82 (11%)	221 (29%)	89 (12%)
	Реплики-предложения	825	1593	121 (8%)	250 (16%)	510 (33%)	120 (6%)	405 (25%)	187 (12%)
Всего		2730	4260	438 (10%)	671 (17%)	893 (21%)	345 (8%)	1341 (31%)	572 (13%)

Изучение интерференции должно основываться не только на данных сопоставительного анализа структур родного и изучаемого языков, выявляющего потенциальные поля интерференции, но также и на результатах анализа типичных ошибок во второязычной речи билингва, поскольку именно ошибки являются конкретным проявлением интерференции. Отмечается, что «количество ошибок в речи учащихся на иностранном языке, возникающих под влиянием родного языка, составляет свыше 50% от общего числа речевых ошибок двуязычных людей» [Карлинский 1989:52].

У начинающего изучать иностранный язык весь процесс усвоения знаний проходит через сознательное или подсознательное сравнение с родным языком, что часто является причиной непосредственного или опосредованного переноса (возможно в измененном виде) свойства или отношения с одного предмета на другой [Уемов 1964].

Л.В. Щерба отмечал, что «нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как это он заставляет нас делать ... бесчисленные ошибки ... и мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А поэтому мы должны из врага превратить его в друга. И это очень легко сделать: надо только осознать все те случаи, когда он вводит нас в искушение» [Щерба 2004:343].

Определяется, что «ошибка в иностранном языке – это обычно результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли» [Бурденюк, Григорьевский 1978:30]. При этом причины такого неправильного выбора различны: семантическое, структурное и функциональное отождествление явлений родного и иностранного языков и явлений внутри самого иностранного языка, а также влияние таких факторов, как переосмысление на почве недопонимания, возникновение неправильных ассоциаций иногда чисто механического характера и т.д. [Там же:29-30]. По нашему мнению, термин **ошибка** в отношении различных типов интерферем представляется в теоретическом отношении некорректным. В речи билингва наблюдаются не ошибки, а отклонения от норм языка, которым он еще не овладел, поэтому у билингва нет «выбора языковых средств иностранного языка», у него есть «выбор» только между тем, чем он овладел в первом (родном) и втором (иностранном) языке, т.е. от наличия языковых средств, структурных особенностей чаще родного языка. Если одноязычный носитель языка использует диалектные черты, то это не говорит об «ошибке» в его речи.

По мнению Л.В. Щербы, «с точки зрения речетворческих процессов (т.е. нашей речевой деятельности), отклонения от норм языка в речи билингва особенно показательны: они-то и раскрывают механизм этих процессов; они зачастую дают ключ к пониманию причин исторических изменений в языке. Для настоящего лингвиста-теоретика, для которого вопросы «как» и «почему» являются самыми важными, ошибки речи оказываются драгоценным материалом» [Щерба 2004:287-288].

Отмечается, что в основе классификации ошибок лежит их значимость для акта коммуникации:

1) ошибки, влияющие на акт коммуникации незначительно (например, акцент);

2) ошибки, нарушающие смысл, но не акт коммуникации (например, искажение смысла слова, неверная коннотация, неадекватная лексическая сочетаемость);

3) ошибки, делающие акт коммуникации невозможным (например, нарушение и формы и смысла) [Балиашвили 1988:189].

Следует отметить, что «обучающиеся, недостаточно владея иностранным языком, отталкиваются от программы высказывания на родном языке, которая обычно безошибочна, так как связана с уровнем сознательного контроля, осуществляемого также на родном языке» [Бурденюк, Григорьевский 1978:29]. Такие ошибки не относятся к речевым, поскольку речевые ошибки, являются следствием «неправильной реализации замысла», это обычно «результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для правильно запрограммированной мысли» [Там же: 29-30].

Однако необходимо пояснить, что термин «ошибка» важен в первую очередь в методике преподавания языка. Под термином «ошибка» мы понимаем результат взаимодействия родного (русского) и второго (английского) языков, который проявляется во второязычной речи билингва. Это нормальное явление при двуязычии, учитывая тот факт, что степень владения вторым языком может быть различной, а, следовательно, различным по своей силе является интерферирующее влияние родного языка на второй язык. Далее мы будем говорить об отклонениях от норм английского языка под влиянием родного (русского) языка, понимая под нормой «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [Ахманова 2005:270].

Для изучения интерференционных процессов в английской речи учащейся молодежи на фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях нами было исследовано 577 письменных работ учащихся и 255 минут записи их речи на английском языке, как на свободные темы («О себе», «Моя семья», «Мой рабочий день», «Мой выходной», «Хобби», «Великобритания», «Лондон», «Россия», «США», «Газеты Великобритании», «Политические партии Великобритании», «Политические партии США», «Почему я хочу изучать иностранные языки», анализ статей различной тематики из газеты *The Moscow News*, чтение текстов по специальности), так и на употребление определенных фонетических, грамматических и лексико-семантических явлений, общим объемом 10420 словосочетаний и предложений.

Лингвистические задания, предложенные респондентам, состояли из: перевода с русского языка на английский язык словосочетаний, предложений и текстов, включающих различные лексико-семантические и граммати-

ческие явления английского языка, которые представляют для русских учащихся трудности в усвоении; чтение различных сложно произносимых английских слов, скороговорок и др.

Всего было выявлено и проанализировано 4 153 случая отклонения от норм английского языка в речи учащихся в 3 220 высказываниях: 2 058 случаев фонетической интерференции; 1 758 случаев грамматической интерференции; 337 случаев лексико-семантической интерференции.

Овладевая системой изучаемого языка, учащиеся усваивают такие языковые явления, которые в родном языке отсутствуют или как-либо отличаются от языковых явлений родного языка. Вплоть до полного усвоения второго языка, учащиеся испытывают интерферирующее влияние родного языка на изучаемый, результатом которого являются отклонения от норм речи на изучаемом языке. Источником подобных отклонений являются ложные аналогии с языковыми явлениями изучаемого языка. Таким образом, «отсутствие интерференции можно рассматривать как показатель того, что билингв полностью овладел вторым языком» [Методы билингвистических исследований 1976:74].

Речевая интерференция связана с реальным проявлением одного из контактных языков в процессе порождения речевых произведений в речи билингва на втором языке. Чаще всего это проявляется в речи на неродном (втором) языке. Причинами реальной речевой интерференции являются:

- 1) отсутствие в родном языке билингва фонем и грамматических категорий второго языка;
- 2) частичное расхождение одной и той же грамматической категории, звуковой и лексико-семантической систем контактных языков;
- 3) влияние грамматической категории и фонем родного языка, отсутствующих во втором языке;
- 4) наличие вариантных способов реализации одних и тех же лексических значений, фонем, грамматических значений и категорий второго языка [Хашимов 2003:87].

Таким образом, сравнив системы двух языков (русского и английского), можно выявить в обоих языках определенные типологические отличия на различных уровнях языка, которые представляют собой потенциальное поле интерференции в АРР. Потенциальное поле интерференции реализуется сильнее в английской речи учащихся на начальных ступенях неконтактного русско-английского двуязычия. Отмечается, что «если структурные расхождения порождают потенциальное поле интерференции, то различия в системной организации речи обуславливают реальное поле интерференции, которое может соответствовать потенциальному полю или превышать его, или охватывать только его часть» [Хашимов 1987:33].

### **§ 3. Речевая интерференция в английской речи учащейся молодежи**

#### **3.1. Фонетическая интерференция в английской речи учащейся молодежи**

Отклонения от произносительных норм родного языка учащихся вызывают «произносительный акцент» [Закирьянов 1984:51]. Часто этот акцент и выдает в речи иностранцев, поскольку произношение всегда является «визитной карточкой» любого говорящего на иностранном языке. Отмечается, что «акцент как речевая характеристика говорящего является важнейшим показателем идентификации личности говорящего в процессе речевой коммуникации» [Вишневецкая 1997:21].

Первоначальное определение термина "акцент" (лат. "accentus" – ударение) как выделение голосом отдельных элементов (гласных звуков, слогов, слов) в потоке речи, в современной лингвистике применяется как к ударению в слове или во фразе, так и для описания особого характера произношения говорящего, который не владеет общепринятой произносительной нормой данного языка.

В словаре лингвистических терминов Ахмановой О.С. акцент определяется как «своеобразное произношение, отличающее иностранца и заключающееся в произвольной замене звуками родного языка звуков чужого» [Ахманова 2005:39]. В настоящее время термин «иноязычный акцент» обычно связывают с особенностями произношения говорящего на чужом, иностранном языке.

Акцент проявляется на всех уровнях языка – фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом. Однако отклонения от норм изучаемого языка на фонетическом уровне особенно заметны и устойчивы и приводят к наибольшим затруднениям в условиях опосредованных языковых контактов, отсутствия общения с носителями английского языка как родного. Как показывают наши наблюдения, простая интерференция наблюдается иногда, спорадически даже на довольно высокой ступени владения английским языком (см. ниже).

Основные признаки акцента как явления, характерного для речи иностранцев, были подробно описаны В.В. Кулешовым и А.Б. Мишиным [Кулешов, Мишин 1987:17-19].

К.З. Закирьянов отмечает, что при восприятии и воспроизведении дифференциальных признаков изучаемых иностранных языков учащиеся заменяют непривычные им звуки этих иностранных языков звуками родного языка, в результате чего иностранные звуки в речи учащихся получают иноязычную (в нашем случае – русскую) произносительную окраску, которую принято называть произносительным акцентом. Он подчеркивает также, что учащиеся при этом даже не замечают произошедшую замену [Закирьянов 1984:51-52].

С одной стороны, отклонения от произносительной нормы в иноязычной речи говорящего обладают определенной спецификой, отражающей языковую принадлежность человека, говорящего с акцентом. С другой стороны, иноязычная речь человека с акцентом отличается и общими признаками, характерными для любого человека, говорящего на неродном языке и не владеющего им в совершенстве.

Многие русские и зарубежные ученые (Л.В. Щерба, У. Вайнрайх, Э. Хауген, Н.С. Трубецкой, Н.А. Любимова, В.В. Кулешов, А.Б. Мишин и др.) занимались вопросами звуковой интерференции, т.е. интерференции, связанной со звуковым строем языка.

Таким образом, под фонетической интерференцией понимается «прежде всего, нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [Любимова 1985:18].

Отклонения от произносительных норм проявляются в речи на втором языке, а причины таких отклонений от произносительных норм второго языка заложены в фонологических особенностях обоих языков. Источником фонетической интерференции является «каждый момент различия между двумя фонетическими системами ... независимо от того, какая из систем является первичной» [Вайнрайх 1979:22].

Как отмечал Н.С. Трубецкой, «слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное нам «фонологическое сито» своего родного языка. А поскольку наше «сито» оказывается неподходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную интерпретацию, так как они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка» [Трубецкой 1960:59].

«Фонологическое сито» возникает в силу воздействия потенциального поля фонетической интерференции, которая обусловлена типологическими различиями фонологических систем русского и английского языков.

Типологические различия фонологических систем русского и английского языков были предметом изучения [Кулешов, Мишин 1987; Абрамова 1999]. Однако лингвисты, исследуя такие вопросы, как иноязычный акцент, норма в английском произношении, артикуляционные базы, английский артикуляционный уклад, описывают наиболее общие нарушения на сегментном уровне в английской речи русских, типичные отклонения в произношении английских согласных русскими школьниками разных возрастных групп и их учителями, в то время как необходимо сравнивать парадигматику фонем в конкретной речи и определять характер, тип интерферем.

Артикуляторная база русского и английского языков, а также особенности обучения британскому и американскому типам произношения описаны в статье Н.Б. Цибули «Двойная интерференция у русских студентов при изу-

чении английского языка (британский и американский типы произношения)» [Цибуля 2000:188-193].

Вопросы фонетики английского и русского языков, в том числе система согласных звуков в двух языках, система гласных звуков, ударение и интонация освещаются в «Сравнительной типологии английского и русского языков» [Гуревич 2004].

Как известно, фонетическая интерференция имеет четыре типа проявления. А именно:

1. Недодифференциация, т.е. замена фонемы второго языка фонемой первого языка или замена нескольких фонем второго языка одной фонемой фонологической системы первого языка.

2. Сверхдифференциация, т.е. избыточная дифференциация фонем состоит в том, что билингв переносит некоторые различительные признаки фонем родного языка на фонемы иностранного языка, в котором такие различия не значимы. Таким образом, фонемы фонологической системы второго языка наделяются такими признаками, которыми они на самом деле не обладают.

3. Фонетическая субституция, т.е. отождествление билингвом межъязыковых диафонов, внешне сходных в фонологическом отношении, но различающихся по своему фонетическому качеству. Диафонами называются «те фонемы двух контактирующих языков, между которыми на основе некоторого внешнего сходства возникают межъязыковые связи» [Хауген 1972:74].

4. Реинтерпретация, т.е. различение билингвом в фонемах фонологической системы второго языка таких особенностей, которые в ней являются избыточными, но в фонологической системе первого языка являются релевантными. Таким образом, под реинтерпретацией понимают переразложение билингвом фонемы второго языка на два самостоятельных элемента системы первого языка [Принципы и методы социолингвистических исследований 1989:171-182].

Освоение английского произношения – трудоемкий и сложный процесс, а само английское произношение «считается трудным, потому что правила чтения в английском языке очень сложное и научиться механически читать по-английски, не зная языка, в сущности, немислимо» [Щерба 2004:127].

Анализ отклонений от фонетических норм английского языка основывался на 255 минутах записи устной английской речи учащейся молодежи. Всего было исследовано 2058 случаев фонетической интерференции в английской речи учащихся. Изучив речевые произведения учащихся можно выделить подобные общие признаки в их речи на английском языке, т. е. можно определить наиболее типичные в речи учащихся отклонения от произносительных норм английского языка. В отсутствии английской звуковой стихии, звукового фона носителей английского языка, русский билингв постигает звучание английских слов в фонокабинетах, посредством радио, те-

левидения, кинофильмов, т.е. в определенной степени умозрительно, особенно при первом знакомстве с артикуляционными признаками английских звуков.

Сравнив фонетические системы русского и английского языков, можно отметить, что в английском языке есть звуки, которые отсутствуют в русском языке, а также аллофоны (несколько реализаций одной фонемы), освоение которых представляет для учащихся определенные трудности. Система аллофонов русского и английского языков обуславливает потенциальное поле фонетической интерференции.

Как отмечал Л.В. Щерба в своей работе «Языковая система и речевая деятельность», «... мы нормально воспринимает как свои русские *a, э, е, в* и т.д. похожие на них иностранные звуки, хотя бы эти последние и значительно отличались от соответственных русских. При этом в большинстве случаев мы даже не замечаем этих различий, так как на первый взгляд нет ни малейшего практического повода обращать на это внимание. Поэтому, изучая иностранный язык, мы неизбежным образом подставляем вместо иностранных звуков соответственные или ближайšie русские...» [Щерба 2004:128].

Изменение произношения английских звуков часто ведет к затруднению коммуникации и непониманию речи. По словам Л.В. Щербы, «главнейшим препятствием к усвоению правильного иностранного языка вообще и его произношения в частности является родной язык учащихся» [Щерба 2004:126].

Некоторые аллофоны английского языка также представляют трудности для учащихся в плане их реализации. Как отмечал Л.В. Щерба, «... зачастую мы считаем за один и тот же звук такие иностранные звуки, которые, принадлежа в соответственном языке к разным звуковым типам, способны различать слова» [Там же:129].

В системе реализаций английского вокализма наибольшую интерференцию на начальном этапе овладения вторым языком представляет оппозиция долгих и кратких гласных, отсутствующая в русском языке. В русской речи долгота ударного гласного не является коррелятивной, так как редукция гласных в русской речи обусловлена не противопоставлением гласной в одной и той же фонетической позиции.

В английском языке признак долготы-краткости гласных, в отличие от русского языка, является смыслоразличительным. Поэтому, английские аллофоны, например, краткое [ɪ] и долгое [i:], вместо которых учащиеся произносят русский звук [и], интерферируют в английской речи учащихся довольно часто. Так, если учащиеся произносят [ɪ] вместо долгого английского гласного [i:], то вместо, например, слова *beet* [bi:t] – «свекла» реализуется слово *bit* [bɪt] – кусочек, вместо глагола *lead* [li:d] – «вести, показывать путь» реализуется существительное *lid* [li:d] – «крышка».

Таким образом, отсутствие в русском языке фонологической оппозиции долгих и кратких гласных создает потенциальное поле фонетической интер-

ференции в отношении долгих и кратких гласных звуков английского языка. В таких случаях учащиеся заменяют английские гласные [ʌ] и [ɜ] русской гласной [а], английские гласные [u] и [ʊ] русской гласной [у], английские гласные [i] и [ɪ] русской гласной [и], английские гласные [o] и [ɒ] русской гласной [о].

Например, английская фонема [ɪ], похожая на русский звук [э], но более открытая, в английской речи учащихся часто подвергается интерферирующему влиянию, что часто приводит к изменению смысла слов в английском языке. Так, если учащиеся в словах произносят вместо звука [ɪ] звук [ɜ], то вместо слова pan [pʌn] – «кастрюля» реализуется слово pen [pɛn] – «ручка», вместо слова man [mʌn] – «мужчина», человек реализуется слово men [mɛn] – «мужчины, люди», вместо слова bad [bʌd] – «плохой» реализуется слово bed [bɛd] – «кровать», вместо слова lad [lʌd] – «юноша» реализуется слово led [lɛd] – прошедшее время от глагола to lead – «вести, руководить».

Согласные звуки английского языка в устной речи учащихся на английском языке также подвергаются интерферирующему влиянию со стороны родного языка. В английском языке насчитывается 24 согласные фонемы [C, D, G, N, S, T, V, Z, b, d, f, g, h, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, z], часть из которых не представляет для учащихся трудностей, однако другие согласные фонемы достаточно сложны в плане их освоения.

Так, например, большую трудность для учащихся представляют английские звуки [T] и [D] в таких словах как **the, this, that, truth, teeth, thing** которые учащиеся заменяют похожими русскими звуками [ф], [д], [з], [т], [с]. В подобных случаях происходит недодифференциация, т. е. смешение фонем русского языка с фонемами английского языка в силу определенных различий в фонологических системах обоих языков.

Таким образом, вместо одних английских слов учащиеся из-за неправильного произношения определенных звуков производят другие английские слова. Например, если учащиеся в словах вместо [T] произносят [c], то вместо английского существительного thing [Tɪŋ] – «вещь» реализуется [sɪŋ] – английский глагол sing – «петь», вместо английского глагола think [Tɪŋk] – «думать» реализуется глагол sink [sɪŋk] – «тонуть», вместо английского прилагательного thick [Tɪk] – «толстый» реализуется прилагательное sick [sɪk] – «больной», вместо английского существительного mouth [maʊT] – «рот» реализуется существительное mouse [maʊs] – «мышь», вместо английского существительного moth [mɒT] – «моль, мотылек» реализуется существительное moss [mɒs] – «мох» или вместо английского существительного faith [fæɪT] – «вера, религия» реализуется существительное face [fæɪs] – «лицо».

Или, например, если учащиеся в слове **there** вместо [D] произносят [д], то вместо английского наречия there [ðɛə] – «там» реализуется глагол dare [dɛə] – «смечь, отваживаться». В других случаях, если учащиеся вместо [T]

произносят [t], то вместо, например, слова three [tɪr] – «три» реализуется слово tree [tri] – «дерево» или вместо существительного thorn [tɔːn] – «шип, колючка» реализуется глагол torn [tɔːn] – прошедшее время от глагола to tear – «рвать».

Иногда встречается такое произношение данного буквосочетания учащимися, при котором обе буквы **th** произносятся не как один звук [T] или [D], а как отдельные звуки [t] и [h]. Тогда вместо thing [tɪŋ] – «вещь» реализуется [thɪŋ], вместо there [ðeə] – «там» реализуется [thɛə] и т.п. В подобных случаях разделения английской фонемы на два самостоятельных звука русского языка можно говорить о процессе реинтерпретации в английской речи учащихся.

Английский звук [w], который отсутствует в русском языке, часто заменяется учащимися на русский звук [в], что довольно часто приводит к изменению смысла слова.

Например, если учащиеся произносят русский звук [в] вместо английского звука [w] в словах, то вместо глагола wail [weɪl] – «оплакивать, причитать» то реализуется существительное veil [veɪl] – «покрывало, вуаль», вместо слова wane [weɪn] – «убывать (о луне)» реализуется слово vein [veɪn] – «вена», вместо глагола went [wɛnt] прошедшее время от глагола to go – «идти» реализуется слово vent [vɛnt] – «выход, давать выход» или вместо прилагательного wary [weəri] – «осторожный» реализуется глагол vary [veəri] – «изменяться».

Другой английский звук [ŋ], отсутствующий в русском языке, часто интерферирует в английской речи учащихся, которые заменяют его на похожие звуки [н] или [нг]. Например, если учащиеся в слове sing [sɪŋ] – «петь» произносят звук [н], то реализуется слово sin [sɪn] – «грех, грешить», вместо слова singer [sɪŋə] – «певец, певица» реализуется слово sinner [sɪnə] – «грешник», вместо слова king [kɪŋ] – «король» реализуется kin [kɪn] – «род, семья» или вместо существительного wing [wɪŋ] – «крыло» реализуется глагол win [wɪn] – «побеждать».

Конечные звонкие согласные в английском языке не оглушаются, за исключением некоторых случаев, например, при образовании прошедшего времени правильных глаголов, оканчивающихся на глухую согласную – to walk – walked [wɔːkt], to hope – hoped [həʊpt]. Как отмечают исследователи теоретических вопросов грамматики английского языка, «в английском языке звонкость-глухость является признаком смысловозначительным, поскольку процессов позиционного оглушения или озвончения там нет (некоторое ослабление звонкости в конце слова в английском языке не приводит к реальному оглушению)» [Гуревич 2004:119].

Так, например, конечная согласная **d** в английском языке не оглушается в отличие от русского языка. Но, под влиянием родного языка, учащиеся часто оглушают ее, что приводит к изменению смысла слова в определенных случаях.

Так, если учащиеся оглушают согласную **d** в конце слова, то это приводит к значимой фонетической интерференции: например, вместо слова *bad* [bʌd] – «плохой» реализуется слово *bat* [bʌt] – «летучая мышь», вместо *spend* [spɛnd] – «тратить» реализуется *spent* [spɛnt] – прошедшее время от глагола *to spend*, вместо *and* [ʌnd] – «и» реализуется *ant* [ʌnt] – «муравей», вместо *lend* [lɛnd] – «одалживать» реализуется *lent* [lɛnt] – прошедшее время от глагола *to lend*, вместо прилагательного *hard* [hɑrd] – «твердый» реализуется существительное *heart* [hɑrt] – «сердце» или вместо глагола в прошедшем времени *made* [meɪd] – от глагола *to make* – «делать, совершать» реализуется существительное *mate* [meɪt] – «товарищ».

Такие реализации учащимися английских звуков, когда в результате отклонения от произносительных норм английского языка нарушается смысл сказанных слов можно, следуя за Л.В. Щербой, назвать «звукосмысловыми», а отклонения от произносительных норм английского языка в речи учащихся, не изменяющие смысла слов – «ошибками выговора или фонетическими» [Щерба 2004:129-130].

Подобные случаи изменения смысла слов английского языка в результате интерференционного влияния русского языка не редкость, однако, в большинстве случаев, когда типологические различия фонем русского и английского языков не имеют фонологического значения, например, когда учащиеся вместо английских звуков [T], [D], [N], [w], [x], [J] произносят похожие на них русские звуки, смысл слова не меняется, но в результате образуется акцент. Кроме того, «так как цель коммуникации оказывается достигнутой, как только то или другое слово (а тем более фраза) бывает узнано и понятно, то очень трудно сосредоточить внимание на ошибках произношения, которые на практике оказались уже неважными» [Щерба 2004:127].

Некоторые согласные в английском языке, такие как, например, **p**, **t**, **d**, **k** произносятся с аспирацией, в отличие от русского языка, в котором аспирация отсутствует. Поэтому русские учащиеся в своей английской речи часто забывают об этом и произносят английские согласные без придыхания.

Особо следует отметить произносимые звуки, которые в английском языке обозначаются на письме буквами. Фонетическая интерференция возникает вследствие графической зависимости зрительного восприятия билингвом и реального произношения. **Такое «орфографическое» произношение характерно в первую очередь при неконтактном билингвизме, при отсутствии окружающей английской речевой стихии.** Например, начальная буква **h** в некоторых словах, таких как **heir**, **heiress**, **hour**, конечная немая **e** в словах **duke**, **case**, **space** и др., буквосочетания **wh**, **kn** которые произносятся как [w], [h] и [n] в словах **whine**, **why**, **who**, **know**, **knock** или буква **s** в словах **island**, **islander**, **islet** и **isle** и др. В таких случаях происходит сверхдифференциация, т.е. учащиеся придают английским звукам такие свойства, которыми они не обладают, в данных случаях – произнесение произносимых согласных. К явлениям сверхдифференциации в английской

речи учащихся можно отнести, например, произнесение учащимися конечной немой е в таких словах как *village*, *peace*, *place*, *private*, *palace*, *table*, *here*, *definite*, *change*, *note*.

Часто учащиеся, забывая про правила английского языка, произносят непроносимые звуки английского языка. Например, слово *when* [wɛn] «когда» учащиеся произносят как [whɛn], слово *whole* [houl] «весь, целый» – как [whoul], слово *hour* [auɔ] – «час» учащиеся произносят как [haɔɔ], слово *bottle* [bɔtl] – «бутылка» учащиеся произносят как [bɔtlɛ], слово *island* [allqnd] – «остров» учащиеся произносят как [alslqnd], слово *know* [nou] – «знать» учащиеся произносят как [knou], слово *knee* [n] – «колени» произносят как [kn] или слово *knight* [nalt] – «рыцарь» произносят как [knalt].

Иногда учащиеся под влиянием русского языка произносят английские слова по принципу «как вижу, так и произношу», то есть они, забывая про правила фонетики английского языка, произносят все английские буквы так, как они написаны.

Так, например, буква **c** произносится как звук [s] перед буквами **e**, **i**, **y** (например, в словах *city* – «город», *center* – «центр», *cycle* – «цикл»), а во всех остальных случаях буква **c** произносится как звук [k] (например, в словах *comb* – «расческа», *comedy* – «комедия» и др.). Однако учащиеся часто произносят букву **c** как звук [k] во всех случаях, например, слово *center* [sɛntɔ] – «центр» как [kɛntɔ], слово *certain* [sɔtɛn] – «определенный» как [kɔtɛn] – *curtain*, которое в английском языке имеет значение «занавеска».

Такое же правило действует и в отношении буквы **g**, которая перед буквами **e**, **i**, **y** произносится как звук [ɟ] (например, в словах *gymnasium*, *gentleman*, *giant* и др.), а в остальных случаях – как звук [g]. Однако в английской речи учащихся встречаются такие отклонения от норм английского языка под влиянием родного, как, например, вместо произнесения слова *giant* [ɟɔlqnt] – «великан, гигант» учащиеся произносят [gɔlqnt], вместо произнесения слова *genius* [ɟɛnjqs] – «гениальность» учащиеся произносят [gɛnjqs] или вместо произнесения слова *largest* [lɔɟɛst] – «самый большой» учащиеся произносят [lɔgst].

Часто встречаются отклонения в произнесении учащимися буквосочетания **ght**, представляющего звук [t]. Учащиеся произносят данное буквосочетание не как один звук, а как три самостоятельных звука [ght]. Например, слово *knight* [nalt] – «рыцарь» они произносят как [nalght], слово *light* [lalt] – «свет» произносят как [lalght].

В некоторых случаях интернациональные слова и географические названия, которые получили свое звуковое оформление в родном языке в качестве заимствованных освоенных слов, в английской речи учащихся подвергаются интерференции под влиянием родного языка.

Например, название столицы Великобритании – *London* произносится в английском языке [lʌndɔn]. Однако в речи учащихся встречаются такие отклонения от норм английского языка при произнесении данного слова как

[lʌndʌn] или [lʌndɒn]. В данном случае английское произнесение слова заменяется русским вариантом. В качестве другого примера подобных отклонения от норм английского языка можно привести произношение учащимися английского названия континента Europe, которое произносится как [juɔpɔp]. Под влиянием родного языка учащиеся произносят данное слово как [ɛvrɔp].

В произношении интернациональных слов часто учащиеся также допускают отклонения в силу внешней схожести таких слов с русскими вариантами. Например, слово firm [fɪr̩m] – «фирма» учащиеся произносят как [fɪrm], agent [eɪdʒənt] – «агент» произносят как [eɪgənt].

Подобные отклонения от норм английского произношения в речи учащихся проявляется обычно на начальных ступенях владения английским языком при недостаточно сформированных у них произносительных навыках и при недостаточной речевой практике.

Из проведенного нами исследования английской речи учащихся, которое основывалось на чтении отрывков текстов, содержащих указанные буквы и буквосочетания, а также на устных высказываниях на определенные темы, можно сделать вывод о том, что подобные отклонения в английской речи в большей или меньшей степени отмечаются у большинства учащихся. Такие отклонения от произносительных норм английского языка у учащихся первой группы носят регулярный характер, а у учащихся, составляющих вторую группу – нерегулярный характер, что зависит от уровня владения учащимися английским языком.

### **3.2. Лексико-семантическая интерференция в английской речи учащейся молодежи**

Любой язык имеет свои специфические особенности и национальное своеобразие, которое обусловлено тем, что каждому языку принадлежит не только особая фонетическая система, грамматический строй, но и лексический запас, собственная особая система понятий. Освоение таких понятий иностранного языка изучающими его всегда представляет трудности в силу своеобразия языков и их отличий друг от друга.

Одним из аспектов изучения интерференции в речи учащихся является изучение лексико-семантической интерференции.

Изучением лексической и лексико-семантической интерференции во второязычной речи билингва занимались многие лингвисты (Имедадзе 1971, Глемжене 1976, Ахунзянов 1978, Хашимов 1987, Карлинский 1989, Алимов 2002, Шамбезода 2007 и др.).

Определим само понятие «лексико-семантическая интерференция», которое включает две составляющие – лексическая интерференция и семантическая интерференция.

Лексическая интерференция, т.е. вмешательство лексики одной языковой системы в другую [Алимов 2005:134], является одним из наиболее изученных видов интерференции. Под семантической интерференцией понима-

ют вмешательство элементов одной языковой системы в другую на уровне сем [Там же:138]. Таким образом, лексико-семантическая интерференция – это отклонение от норм словоупотребления в результате перенесения значений слов родного языка и особенностей их лексической сочетаемости на изучаемый иностранный язык, что проявляется в речи на уровне смысла слов, фраз, предложений, текстов [Закирьянов 1984:53-54].

Следует отметить, что регулярная и коммуникативно значимая лексико-семантическая интерференция проявляется в большей степени на начальных ступенях владения учащимися вторым (английским) языком. В 577 проанализированных письменных работах учащихся и 255 минутах записи их устной речи нами было отмечено 337 случаев проявления интерферирующего влияния английского и русского языков на лексико-семантическом уровне.

Одной из причин лексико-семантической интерференции в английской речи учащихся является несовпадение объема значений слов в обоих языках, несовпадение лексической сочетаемости и ассоциативных связей у соотнесенных слов английского и русского языков, синонимия и омонимия в английском языке.

Наиболее наглядно это проявляется в письменной английской речи учащихся. Например, слова *son* «сын» и *sun* «солнце» являются омофонами и могут подвергаться интерферирующему воздействию.

Например, в предложении *My sun is steel a pupil but he will finish school next year* («Мой сын еще школьник, но в следующем году он окончит школу») встречается такое проявление лексико-семантической интерференции данных слов. В данном случае употреблено слово *sun* – «солнце», а не слово *son* – «сын», что искажает смысл предложения. Правильный вариант данного предложения такой *My son is still a pupil but he will finish school next year*.

В этом же предложении интерферируют слова *still* [stɪl] – «все еще, до сих пор» и *steel* [sti:l] – «сталь», которые в устной речи различаются только долгой гласной [ɪ]. Однако и в письменной речи встречается такое проявление интерферирующего влияния этих двух слов – *My son is steel a pupil but he will finish school next year*. В данном предложении учащиеся употребили слова *steel* – «сталь» вместо слова *still* «все еще, до сих пор».

Другая пара омофонов *piece* «кусок, часть» и *peace* «мир» также интерферирует при употреблении их учащимися в письменной речи. Например, предложение *Дай мне листок бумаги* учащиеся переводят так *Give me a peace of paper* вместо *Give me a piece of paper*, употребляя в словосочетании «листок бумаги» - *a piece of paper* слово *peace* «мир».

Однако такие примеры интерференции на лексико-семантическом уровне могут быть отмечены лишь в письменной речи учащихся, так как слова *son* «сын» и *sun* «солнце», *piece* «кусок, часть» и *peace* «мир» произносятся одинаково [sʌn] и [pi:s]. В устной речи учащихся смысл сказанного искажаться не будет, а также не будет затрудняться коммуникация.

Слова *sad* [sæd] – «грустный» и *said* [seɪd] – «сказал», прошедшее время от глаголу *to say* «сказать», подвергаются интерферирующему влиянию из-за

схожего произношения гласных звуков в устной речи учащихся, а в письменной речи учащихся в английских предложениях встречается такое употребление данных слов Vicky **sad** that she would call mom and dad вместо Vicky **said** that she would call mom and dad («Вики сказала, что позвонит маме и папе»), что меняет смысл сказанного и может вызвать непонимание предложения у читающего или слушающего.

Таким же образом интерферируют в речи учащихся слова leave [lɪv] – «покидать, уезжать, оставлять» и live [lɪv] – «жить, существовать», которые в устной речи различаются только долготой гласного звука i. Например, в предложении Our family **lives** in the town of Yelets – «Наша семья живет в городе Ельце», учащиеся произносят глагол lives [lɪvz] – «живет, проживает» с долгой гласной i [lɪvz] как глагол leaves – «уезжает, оставляет», что меняет смысл сказанного учащимися предложения.

Паронимы, такие как, например, английские слова personal – «личный, персональный» и personnel – «персонал, кадры предприятия» также интерферируют в английской речи учащихся. Например, в предложении We should be grateful if you would visit our office and meet all our **personal** – «Мы были бы рады, если бы вы посетили наш офис и встретились со всеми нашими сотрудниками», учащиеся употребили слово personal – «личный» вместо personnel – «персонал, сотрудники». Правильный вариант данного предложения – We should be grateful if you would visit our office and meet all our **personnel**.

Английские слова costume – «костюм» и custom – «обычай, привычка», похожие по написанию и звучанию, также могут интерферировать в английской речи учащихся, как, например, в предложении It is interesting to meet other people, their **costumes** and traditions («Интересно встречаться с другими людьми, их обычаями и традициями») учащиеся употребили слово costume – «костюм» вместо слова custom – «обычай». Правильный вариант данного предложения – It is interesting to meet other people, their **customs** and traditions.

Лексико-семантическая интерференция обычно приводит к буквализмам. В английской речи учащихся лексико-семантическая интерференция проявляется при употреблении слов и словосочетаний, схожих по звучанию с русскими словами, но различных по значению. Так, например, под влиянием русского слова «фамилия», учащиеся вместо английских вариантов last name или surname употребляют слово family «семья», которое похоже на русское слово «фамилия», что приводит к изменению смысла предложения: My **family** is Ivanov вместо My **last name** is Ivanov или My **surname** is Ivanov. В 25 письменных работах учащихся слово family вместо английских вариантов last name или surname употреблено в 4 случаях.

Другое английское слово magazine «журнал» похоже по звучанию на русское слово «магазин», что часто приводит к неверному употреблению этого слова в английской речи учащихся, например, в предложении I am going to the **magazine** to buy some bread («Я собираюсь в магазин, чтобы купить хлеб») учащиеся употребляют вместо английского слова grocery «продуктовый магазин» слово magazine «журнал». Правильный вариант данного пред-

ложения I am going to the **grocery** to buy some bread. Например, в 25 письменных работах учащихся слово magazine вместо английского варианта grocery употреблено в 3 случаях.

Русское прилагательное «актуальный» на английский язык можно перевести как to be in demand, important или urgent. Однако учащиеся по аналогии с родным языком переводят его английским прилагательным actual, которое переводится как «действительный, настоящий». Поэтому в предложении The profession of manager is very **actual** and important nowadays («Профессия менеджера актуальна и важна в наши дни») нельзя употреблять слово actual, лучше употребить один из названных вариантов, например, The profession of manager is important and **in demand** nowadays. Например, в 22 письменных работах учащихся слово actual вместо английских вариантов important и in demand употреблено в 6 случаях.

В предложении My favorite **discipline** at school was English («Моим любимым **предметом** в школе была математика») учащиеся переводят слово «предмет» английским словом discipline по аналогии с русским языком. Однако у слова discipline нет значения «учебный предмет, дисциплина», его основные значения «порядок; дисциплина – отрасль наук». В английском языке «учебный предмет, дисциплина» переводится словом subject, поэтому данное предложение следует перевести следующим образом – My favorite **subject** at school was English.

В предложении My parents have recently bought a new machine («Мои родители недавно купили новую машину») учащиеся иногда переводят слово «машина» английским словом machine, которое похоже по звучанию на русское слово «машина». Однако английское слово machine означает «машина – механизм, аппарат». В правильном варианте должно быть употреблено слово car, которое и имеет значение «машина – автомобиль» – My parents have recently bought a new car.

Русское прилагательное «аккуратный» переводится на английский язык словом neat. Однако учащиеся под воздействием интерференционного влияния со стороны русского языка часто (в 25 предложениях с употреблением данного прилагательного – 8 случаев неверного перевода) заменяют данное слово английским прилагательным accurate – «точный, тщательный», как, например, предложение «Он очень аккуратный человек» учащиеся часто переводят He is a very accurate person вместо He is a very neat person.

Часто учащиеся употребляют слово history – «прошлое, история, историческая наука» в значении «история - рассказ», как, например, в предложении The **history** told by him was very interesting («История, рассказанная им, была очень интересная»). В подобных случаях слово history употреблять нельзя, т.к. для обозначения понятия «история - рассказ» в английском языке существует слово story. Поэтому данное предложение следует перевести следующим образом The **story** told by him was very interesting.

Указанные английские слова (family, magazine, actual, discipline, machine, accurate) можно отнести к «интерферентам», под которыми пони-

мают «любые значимые единицы (морфемы, слова, выражения, синтагмы, предложения), которые по звучанию/написанию и функциям в одном языке напоминают соответствующие единицы или функции в другом языке, причем отрицательные интерференты различаются, а положительные совпадают в плане содержания» [Алимов 2005:195]. В работе «Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации)» В.В. Алимова представлен словарь интерферентов, которые разделены на отрицательные и положительные [Там же:195-230].

Однако приведенные выше примеры интерферирующего влияния русского языка на английский язык на лексико-семантическом уровне наблюдались лишь на начальных ступенях двуязычия. Данные ступени двуязычия характеризуются наличием таких ошибок в речевых произведениях учащихся на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровнях, которые могут исказить смысл всего высказывания.

Многозначность английских слов часто вызывает у учащихся трудности в употреблении и является одним из источников лексико-семантической интерференции в английской речи учащихся на начальных ступенях владения английским языком.

Например, в предложении *A lot of politic, business and sport events go in English* («Многие политические, деловые и спортивные встречи проходят на английском языке») учащиеся употребляют глагол *to go* – «идти ходить, пойти». Однако в данном предложении словосочетание «встречи проходят» подразумевает то, что эти встречи проводятся на английском языке. Поэтому в данном случае следует употребить глагол *to hold* в значении «проводить собрание, встречу» – *A lot of politic, business and sport events are held in English*.

В предложении *In summer I like to go to the forest behind mushrooms* («Летом я люблю ходить в лес за грибами») учащиеся часто переводят русский предлог «за» английским предлогом *behind*, который обозначает местоположение предмета, например, *behind the house* – «позади дома, за домом». Данное предложение следует переводить, используя словосочетание *to pick mushrooms* «собирать грибы» – *In summer I like to go to the forest to pick mushrooms*.

В предложении *The English language gives you an opportunity to know more about traditions, customs and culture of other nations* («Английский язык дает нам возможность больше узнать о традициях, обычаях и культуре других народов») учащиеся употребили глагол *to know* «знать». Однако данный английский глагол имеет значение «знать – помнить что-либо как результат опыта, обучения или получения какой-либо информации». Поскольку в русском языке глагол «узнать» подразумевает «приобрести информацию в процессе учебы или опыта», то в английском варианте данного русского предложения следует употребить глагол *to learn*, который имеет такое же значение, что и русский глагол «узнать». Таким образом, правильный вариант

этого предложения такой – The English language gives you an opportunity **to learn** more about traditions, customs and culture of other nations.

Наличие синонимов в английском языке также является одной из причин явлений лексико-семантической интерференции в английской речи учащихся. Так, например, часто интерферируют английские слова to learn, to study и to teach. Все эти слова переводятся «учить, изучать», только to learn означает «приобретать знания в процессе обучения», to study – «изучать какие-либо предметы в школе, университете, учиться в школе, университете», а to teach – «учить кого-либо, обучать чему-либо».

Однако учащиеся часто забывают про эти различия в значении слов, что приводит к ошибочному употреблению данных слов в речи – вместо When I was a schoolboy I wanted **to study** at Yelets university («Когда я был учеником школы, я хотел учиться в Елецком университете») учащиеся пишут When I was a schoolboy I wanted **to teach** at Yelets university.

Наиболее часто лексико-семантическая интерференция возникает при использовании глаголов говорения, звучания, мышления и т. д. Слова-синонимы say «сказать», speak «говорить – произносить слова; говорить что-либо о ком-либо», tell «рассказать, сказать», talk «говорить – выражать мысли, идеи; обсуждать что-либо» также интерферируют в речи учащихся. Например, предложение «Мы будем рады, если вы посетите нас и **поговорите** с нашими работниками» учащиеся переводят следующим образом We should be glad if you visit us and **tell** with our employees, используя глагол to tell – «рассказать». Правильный вариант предложения – We should be glad if you visit us and **talk** with our employees.

В английском языке «сказать неправду, врать» переводится словосочетанием to tell a lie, как, например, в предложении To betray means **to tell a lie** about somebody – «Предавать – значит говорить неправду о ком-либо». Однако учащиеся часто под влиянием русского выражения «сказать неправду» используют в данном словосочетании глагол to say «сказать» вместо глагола to tell «рассказать», например, To betray means **to say a lie** about somebody.

Большую трудность в освоении для учащихся представляют особые лексические единицы английского языка – фразовые глаголы. Так, например, в предложении What happened **with** her? («Что с ней случилось?») учащиеся употребляют послелог with «с» по аналогии с русским языком, в то время как в английском языке в выражении «случиться с кем-либо, произойти с кем-либо» употребляется послелог to – What happened **to** her? В таких случаях следует говорить о случаях сверхдифференциации, т.е. когда учащиеся привносят в английский язык дифференциальные признаки русского языка. В данном примере это выражается в появлении в английской речи послелога в «ненужной» форме. Выражение «поступить в университет», в отличие от английского to enter a university, употребляется с послелогом. Поэтому под влиянием русского языка учащиеся часто добавляют в английское выражение to enter a university различные послелоги, такие как to, in, at, нарушая, таким образом, правила английского языка.

Для английского выражения *to wait for somebody* характерно присутствие послелог, а в русском выражении «ждать кого-либо» его нет, что является в данном случае причиной интерференции, так как учащиеся часто опускают послелог *for* в данном выражении.

Одной из наиболее распространенных ошибок в речи учащихся является использование английского выражения *to listen to somebody, something* «слушать кого-либо, что-либо» без послелога *to* как в русском языке, например, *I like to listen English music* вместо *I like to listen to English music*. Недифференциация в английской речи в данных случаях, т.е. не соблюдение дифференциального признака в английском языке по причине его отсутствия в родном языке, проявляется в опущении послелогов, что характерно для русского языка.

В английском предложении *The knowledge of foreign languages is very important today because of our close connections with other countries in all the spheres of our usual life* («Знание иностранных языков очень важно из-за наличия близких связей с другими странами во всех сферах нашей повседневной жизни») – учащиеся употребили слово *usual*, которое переводится на русский язык как «обычный, обыкновенный». Однако в английском языке есть выражение *everyday life*, которое переводится как «повседневная жизнь». Поэтому в данном случае предложение должно звучать следующим образом – *The knowledge of foreign languages is very important today because of our close connections with other countries in all the spheres of our everyday life*.

Употребление учащимися в своей речи английских синонимов *each* и *every*, которые переводятся на русский язык словом «каждый», также вызывает у них трудности и ведет к интерференции данных синонимов в речи. Различие между этими двумя словами состоит в том, что слово *each* – «каждый» мы употребляем, когда говорим об отдельных предметах в группе, например, *in each corner of the room* – «в каждом углу комнаты». А слово *every* – «каждый» мы употребляем, когда говорим обо всех предметах в группе сразу, например, *Every child in the school passed the test* («Каждый ребенок в школе сдал тест»).

В своей речи учащиеся часто неверно употребляют данные синонимы в силу того, что не чувствуют различия между ними. Например, в предложении *There is a hierarchy of employees in each company* («В каждой компании есть иерархия работников») учащиеся употребляют слово *each*. Однако в данном случае следует употребить слово *every* – *There is a hierarchy of employees in every company*, так как подразумевается тот факт, что иерархия работников есть во всех компаниях.

Трудности у учащихся вызывает также и использование английского наречия *well* – «хорошо», которое обычно стоит после глагола и после прямого дополнения, например, *The children behaved well* – («Дети вели себя хорошо»). Учащиеся в своей речи часто употребляют в таких случаях вместо наречия *well* прилагательное *good* – «хороший», например, в предложении *A manager must work good* – «Менеджер должен хорошо работать». Правиль-

ный вариант данного предложения – A manager must work **well**. Например, в 25 работах учащихся в предложении I can speak English well – «Я хорошо говорю по-английски», вместо наречия well прилагательное good употреблено в 7 случаях.

### **3.3. Грамматическая интерференция в английской речи учащейся молодежи**

Важное место в изучении интерференционных процессов в речи билингва занимает грамматическая интерференция. Отечественные и зарубежные ученые занимаются проблемами грамматической интерференции с 30-х гг. XX века. В работе «Languages in Contact. Findings and Problems» У. Вайнрайх отмечает, что «проблема грамматической интерференции в настоящее время находится среди наиболее обсуждаемых вопросов общей лингвистики» [Weinreich 1968:47, 56].

Первыми отечественными лингвистами, начавшими изучение грамматической интерференции, были В.А. Богородицкий и Л.В. Щерба. В начале 1960-х гг. с работ В.Ю. Розенцвейга и Л.М. Умана началось систематическое изучение процессов грамматической интерференции.

По мнению У. Вайнрайха «грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему языка S, применяются к примерно таким же цепочкам элементов языка C, что ведет к нарушению норм языка C, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики языка C, не срабатывают ввиду их отсутствия в грамматике языка S» [Вайнрайх 1972:39-40]. Языком S Вайнрайх называет источник интерференции, а языком C – объект интерференции.

Поскольку минимальной единицей речи, выражающей мысль человека, является высказывание, то при анализе речевых произведений билингва необходимо, во-первых, выделить простое высказывание как целостную единицу второязычной речи, во-вторых, выделить два основных организующих центра высказывания: сочетание членов ядра высказывания, выражающее предикативность; сочетание членов ядра с зависимыми дополняющими членами высказывания, выражающими объектные, определительные, обстоятельственные (пространственные) и другие значения и отношения [Хашимов 1987:42-61].

Анализ интерференционных процессов в английской речи учащейся молодежи проводился на основе письменных работ на свободные темы, а также на основе записей устной речи студентов первых курсов языковых и неязыковых отделений ЕГУ им. И.А. Бунина. Было исследовано 577 письменных работ студентов и 255 минут записи их устной речи и проанализировано 1758 случаев грамматической интерференции. В данном параграфе приводится анализ наиболее типичных отклонений от норм грамматики английского языка.

Причины явлений грамматической интерференции можно определить, сравнив грамматические системы двух языков (русского и английского) и определив их различия. Такие типологические различия в русском и английском языках представляют собой потенциальное поле грамматической интерференции. Реальное поле грамматической интерференции в английской речи учащихся охватывает лишь часть потенциального поля грамматической интерференции.

Английский и русский языки различаются по характеру порядка слов в простом предложении. Для русского языка характерен свободный порядок слов, а для английского – фиксированный, поэтому типологические различия в структуре русских и английских предложений будут создавать потенциальное поле грамматической интерференции. Отмечается, что «для современного английского языка характерен аналитический строй, при котором грамматические отношения выражаются служебными словами, порядком слов, интонацией и т.д., а не словоизменением» [Меерович 1981:92].

На потенциальное поле грамматической интерференции при обучении порядку слов английского предложения нужно обращать особое внимание, поскольку «синтаксис, выражая значение путем словосложения, является динамичным актом, лежащим в основе всей языковой коммуникации» [Косарева 2008:226]. В 577 работах нами были отмечены 420 случаев отклонения норм английского синтаксиса. Приведем примеры подобных отклонений в английской речи учащихся.

В английской речи учащихся отмечаются нарушения норм английского языка, связанные с переносом структуры русского предложения на структуру английского предложения, с нарушением фиксированного (подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – предложное дополнение – обстоятельство) порядка слов английского предложения.

Часто грамматическая интерференция при построении английских предложений учащимися затрагивает главные члены предложения – подлежащее и сказуемое. В работах по сравнительной типологии русского и английского языков отмечается, что главные члены предложения в английском языке могут опускаться в неполных (эллиптических) предложениях, хотя для английского языка это менее характерно [Гуревич 2004:162-163].

Что касается сказуемого в английских предложениях, то в речи учащихся часто опускается его часть. В отличие в русского языка, где сказуемое может опускаться, для английского языка это не характерно. Однако в английской речи учащихся можно отметить такие моменты опущения части сказуемого как, например, в предложениях, с глаголами в страдательном залоге (the Passive Voice), в которых часто опускается часть сказуемого, выраженная глаголом to be: Manager **is** characterized by such qualities as... («Менеджер характеризуется такими чертами характера, как...»), A simple but reliable security system includes special sensors, which **are** attached to the doors and windows («Простая, но надежная охранная система включает специальные датчики, прикрепленные к дверям и окнам»), This firm **is** situated in

our town («Эта фирма находится в нашем городе»), English **is** used as the official language in Great Britain («Английский используется в качестве официального языка в Великобритании»), Cockney English **is** spoken by about 2 million people in London («Более 2 миллионов людей в Лондоне говорят на кокни»), The language we study **is** known as Standard English («Язык, который мы изучаем, называют литературный английский язык»).

В предложениях с использованием времен группы Continuous часть сказуемого, выраженная глаголом to be, также часто опускается, например, в предложениях типа I **am** waiting for my friend («Я жду своего друга»), We thought you **were** working on your project («Мы думали, что ты работаешь над своим проектом»), The Frenchman caught a severe cold and **was** coughing day and night («Француз простудился и кашлял день и ночь»), The chemist thought that he **was** speaking to a madman («Аптекарь подумал, что разговаривает с сумасшедшим»).

В предложениях с использованием настоящего совершенного и прошедшего совершенного времени (the Present and Past Perfect Tense) учащиеся часто опускают часть сказуемого, выраженную глаголом to have, например, в предложениях типа He **has** never seen his father («Он никогда не видел своего отца»), My dream **has** come true («Моя мечта сбылась»), I am sure you **have** translated the article («Я уверен, что ты уже перевел статью»), I **have** chosen the faculty of Economics of Yelets State University («Я выбрал экономический факультет Елецкого государственного университета»), His lectures **have** always been interesting («Его лекции всегда были интересными»), At the party we met people whom we **had** never seen before («На вечере мы встретили людей, которых никогда раньше не видели»), I was sure that you **had** translated the article without a dictionary («Я был уверен, что ты перевел статью без словаря»).

Одним из наиболее ярких проявлений грамматической интерференции русскими учащимися является опущение вспомогательных глаголов при построении вопросительных и отрицательных предложений в английском языке. Типологические различия в образовании таких предложений в русском и английском языках представляют собой потенциальное поле грамматической интерференции, т.к. вспомогательные глаголы в русских предложениях отсутствуют.

Например, в предложении How many letters you **wrote** yesterday? опущен вспомогательный глагол прошедшего времени did, что соответствует структуре русского предложения «Сколько писем ты написал вчера?» Правильный вопрос звучит следующим образом How many letters **did** you **write** yesterday?

Вспомогательный глагол did также часто опускается учащимися, например, в отрицательных предложениях типа I **did** not come yesterday («Я вчера не приходил»), Yesterday I **did** not know what to think («Вчера я не знал что думать»).

Или, например, вопрос «Что твой брат делал вчера?» также подвергается интерферирующему влиянию. Учащиеся переводят его так *What your brother **did** yesterday?* С одной стороны, в данном случае грамматическая интерференция имеет место вследствие влияния структуры родного языка учащихся. С другой стороны, отклонения от норм английского языка в данном предложении возникают также и из-за грамматической интерференции, так как учащиеся не могут различить вспомогательный глагол прошедшего времени *did*, от смыслового глагола прошедшего неопределенного времени (the Past Indefinite Tense) *did* (от глагола *to do* – «делать»).

В вопросительных и отрицательных предложениях с употреблением настоящего неопределенного времени (Present Indefinite Tense) учащиеся часто опускают вспомогательный глагол настоящего времени *do* (*does*), например, в предложениях типа *Where **does** she live?* («Где она живет?»), *What **do** you usually do in the evening?* («Что ты обычно делаешь вечером?»), *What **do** you think about the new building?* («Что ты думаешь о новом здании?») или *He takes his own decisions and **does** not consult his colleagues* («Он сам принимает решения и не советуется с коллегами»).

В вопросительных и отрицательных предложениях с употреблением будущего неопределенного времени (Future Indefinite Tense) учащиеся часто опускают вспомогательных глагол будущего времени *shall* (*will*), например, в предложениях типа *When will you come?* («Когда ты придешь?»)

Достаточно распространенным отклонением от норм английского языка в речи учащихся является опущение или неточное использование форм английского глагола-связки *to be* (в русском языке глагол-связка «есть») в предложениях типа: *Our planes the best in the world* вместо *Our planes **are** the best in the world*, *Our people very passive* вместо *Our people **are** very passive*, *It very big and beautiful* вместо *It **is** very big and beautiful*, *You is late* вместо *You **are** late*; *My favourite subjects **was*** вместо *My favourite subjects **were***.

В русском языке в подобных предложениях в настоящем времени глагол-связка «есть» опускается, а в прошедшем и будущем временах сохраняется, например: Наши самолеты лучшие в мире; Наши самолеты **были** лучшими в мире; Наши самолеты **будут** лучшими в мире. В отличие от русского языка, в английском языке глагол-связка *to be* сохраняется. Это различие в употреблении глагола-связки в русском и английском языках приводит к интерференционным процессам в грамматике английского языка в речи учащихся. В 336 работах студентов с употреблением глагола-связки *to be* было отмечено 144 случаев опущения данного глагола.

Подлежащее иногда опускается под влиянием русского языка, как, например, в предложении *At the party we met people whom **we** had never seen before* («На вечере мы встретили людей, которых никогда раньше не видели»), где в придаточном предложении учащиеся опускают подлежащее *we* «мы», в предложении *He got a bad mark at the English exam because **he** had made a lot of mistakes in the translation* («Он получил плохую оценку на экзамене по английскому языку, потому что сделал много ошибок в переводе»),

где в придаточном предложении учащиеся опускают подлежащее *he* «он» или в предложении *He said he had taken necessary books in the library* («Он сказал, что взял необходимые книги в библиотеке») где в придаточном предложении учащиеся также опускают подлежащее *he* «он».

Несмотря на значительные грамматические расхождения в структуре русского и английского языков, состав частей речи в них представляется сходным, хотя в английском языке в ряде классов слов (например, артикль, глаголы-связки) имеются определенные отличия [Аракин 1979, Гуревич 2004, Кошева 2008 и др.]. Различия в составе грамматических категорий частей речи и средствах их выражения составляют потенциальное поле грамматической интерференции русского и английского языков.

Наибольшей грамматической интерференции в английской речи учащихся подвергаются глаголы, которые в каждом языке обладают собственной системой категорий и находятся под контролем определенных правил [Алимов 2005:108]. Как в русском, так и в английском языке глагол имеет категории времени, наклонения, залога, лица и числа. Однако в обоих языках существуют свои определенные правила, которым подчиняются эти категории.

Одной из грамматических категорий английского глагола является категория лица, выраженная в настоящем времени морфемой **-(e)s** и нулевыми морфемами в других лицах [Аракин 1979:106]. При употреблении глаголов в третьем лице, единственном числе в настоящем неопределенном времени (Present Indefinite Tense) учащиеся часто опускают данное окончание: *Russia play a great role...* вместо *Russia plays a great role...*, *Russia supply* вместо *Russia supplies*, *it give us* вместо *it gives us*; *the manager believe that ...* вместо *the manager believes that...*, *He inspect the work of his subordinates* вместо *He inspects the work of his subordinates*, *He coordinate all personnel of an organization* вместо *He coordinates all personnel of an organization*, *This type of business organization represent logical development from the one-person business* вместо *This type of business organization represents logical development from the one-person business*, *He enjoy the fruits of the success* вместо *He enjoys the fruits of the success*. Данное явление грамматической интерференции обусловлено различиями в употреблении окончаний, обозначающих категорию лица в русском и английском языках. В 268 работах студентов с использованием глаголов с окончанием *-s* было отмечено 43 случая опущения данного окончания.

В системе английского глагола представлена также грамматическая категория времени, которая представляет собой противопоставление форм, выражающих настоящее, прошедшее и будущее время. Однако система временных форм современного английского языка имеет в своем составе абсолютные временные формы – формы группы Indefinite, и относительные временные формы – времена группы перфект и длительные.

В английском языке для образования прошедшего неопределенного времени (Past Indefinite Tense), которое употребляется для выражения действия, произошедшего в истекшем отрезке времени, используется вторая форма гла-

гола: к основе правильных глаголов присоединяется суффикс прошедшего времени – ed, а неправильные глаголы имеют особую форму Past Indefinite, которую нужно выучить. Учащиеся, забывая про данную форму неправильных глаголов, образуют форму прошедшего неопределенного времени этих глаголов путем прибавления к ним суффикса прошедшего времени правильных глаголов – ed. Таким образом разделение английских глаголов на правильные и неправильные является собой **потенциальное поле грамматической интерференции** при употреблении английских глаголов в английской речи русских учащихся.

Так, например, вместо made (от глагола to make «делать, совершать») учащиеся говорят **made**, вместо took (от глагола to take – «брать») – **taked** или **tooked**, вместо left (от глагола to leave – «покидать, уезжать») – **leaved**, **meeted** (от глагола to meet – «встретить») вместо met, вместо caught (от глагола to catch – «ловить, поймать») – **catched**, вместо fell (от глагола to fall – «падать») – **falled**, вместо rebuilt (от глагола to rebuild – «восстановить, построить заново») – **rebuilted**, вместо spent (от глагола to spend – «проводить, тратить») – **spented**. Следует отметить, что данные примеры относятся к явлениям внутриязыковой грамматической интерференции и число таких отклонений в английской речи учащихся (13 случаев в 110 работах с употреблением неправильных глаголов в прошедшем времени) говорит о нерегулярной и коммуникативно нерелевантной грамматической интерференции на более высоких ступенях неконтактного русско-английского двуязычия.

Противопоставление абсолютных и относительных временных форм в английском языке также приводит к возникновению грамматической интерференции. Учащимся, в особенности на начальном этапе изучения языка, часто трудно различить настоящее неопределенное время (the Present Indefinite Tense) и настоящее завершённое (the Present Perfect Tense), прошедшее неопределенное (the Past Simple Tense) и прошедшее завершённое время (the Past Perfect Tense). Учащиеся также часто не обращают внимания на правила согласования времен. В результате проявления внутриязыковой грамматической интерференции в данном случае появляются отклонения в использовании видовременных форм во английской речи русскоязычного билингва, например: “He **worked** 10 years there” вместо “He **has worked** 10 years there”, “The sun **shone** when I arrived in Moscow”, вместо “The sun **was shining** when I arrived in Moscow”. “Sometimes she **is wearing** fascinating clothes” вместо “Sometimes she **wears** fascinating clothes”.

Категория залога, как в русском, так и в английском языке, выражает различные отношения между субъектом и объектом действия, имеющее своё морфологическое выражение в форме глагола.

Отличительной особенностью русского языка является наличие залоговых форм только у переходных глаголов. Английский язык характеризуется более широким свойством объектности глагола, т.е. наличием при глаголе какого-либо дополнения – либо прямого, либо

косвенного, либо предложного. Следовательно подлежащее при сказуемом в страдательном залоге может обозначать как объект воздействия, так и адресат действия и любые подвиды объектного значения, выраженные предлогами [Гуревич 2004:146].

Употребление пассивного залога (the Passive Voice) также сопровождается явлением грамматической интерференции во второязычной речи билингва. Отклонения от норм английского языка, прежде всего, связаны со сложностями глагольных форм в пассивном залоге, например: “Today, the same trip **can be do** in only a few hours” вместо “Today, the same trip **can be done** in only a few hours”, “It **was make** from wooden and it wasn't very reliable” вместо “It **was made** from wood and it wasn't very reliable”, “I **was borned** here” вместо “I **was born** here”. Судя по данным примерам, отклонения от норм английского языка во второязычной речи учащихся связаны с проявлением внутриязыковой интерференции.

Следует помнить, что правила употребления неопределенных форм глагола, таких как, например, инфинитив (the Infinitive) в английском языке вызывают у учащихся определенные трудности и часто являются причиной появления грамматической интерференции.

Инфинитив – неопределенная форма глагола, формальным признаком которой является частица to, предшествующая самому инфинитиву. В некоторых случаях инфинитив употребляется без этой частицы, например, после глаголов физического восприятия (to see, to hear, to know и др.), глаголов побуждения (to let, to make, to have и др.), модальных глаголов (can, may, must), в некоторых фразеологических сочетаниях (I'd better, I'd rather и др.). Однако учащиеся часто вообще опускают частицу to, даже когда она необходима, в таких предложениях, как I wanted **to** learn English – «Я хотел изучать английский язык»; I want **to** travel a lot – «Я хочу много путешествовать».

Иногда интерференции подвергаются и причастия. Например, вместо Причастия I (Participle I) используются формы Причастия II (Participle II): I want to find a work **connecting** with English вместо I want to find a work **connected** with English.

Различия в грамматических категориях имен существительных в русском и английском языках также представляют собой потенциальное поле грамматической интерференции.

Например, грамматическая категория числа совпадает в обоих языках, однако в английском языке она носит более ограниченный характер.

Интерференция наблюдается при выражении категории числа, в первую очередь, имен существительных. В обоих языках имеются существительные, большинство которых имеют формы и единственного, и множественного числа. Потенциальное поле грамматической интерференции обуславливают имена существительные, имеющие форму только единственного или только множественного числа, реализуется в речи по-разному. Для таких существительных употребляются специальные термины – Singular – только в единственном числе и Plural – только во множественном числе. Воздействие потенциального

поля уменьшается тогда, когда билингв усвоит в полной мере своеобразие грамматической системы изменения слов, обладающих категориями числа английского языка.

Существительные *money* «деньги» и *news* «новости» употребляются только в единственном числе, а существительные *goods* «товар» и *clothes* «одежда» – только во множественном, аналогично в русском языке – «каникулы, сутки, бегодня, лепет». При замене таких существительных местоимениями учащиеся часто допускают отклонения от норм английского языка из-за различий в форме числа русских и английских существительных, так как сказывается влияние родного (русского) языка, в котором данные существительные имеют противоположную количественную характеристику. Например, при ответе на вопрос *What is the latest news?* учащиеся отвечают **They** are about the oil situation in the USA, где вместо местоимения *they* нужно употребить местоимение *it*, так как существительное *news* имеет только форму единственного числа. Также учащиеся часто употребляют глагол *to be* в форме множественного числа *are* – *What are the latest news?*, попадая под влияние русского предложения «Каковы последние новости?», где существительное «новости» употребляется во множественном числе.

В русском языке существительное «одежда» употребляется в единственном числе, в то время как в английском языке существительное *clothes* «одежда» – только во множественном. Из-за несоответствия употребления числа существительных в русском и английском языках, учащиеся, попадая под влияние родного языка, допускают типичные отклонения от норм типа *His clothes is dirty*, употребляя глагол *to be* в форме единственного числа *is* вместо множественного числа *are*.

Грамматическая интерференция встречается и при образовании множественного числа существительных. В английском языке множественное число имен существительных образуется путем прибавления окончания *-s* к форме единственного числа (*place – places, box – boxes*). Но, несколько существительных (*man – men, woman – women, foot – feet* и др.) образуют множественное число путем изменения корневой гласной и другими способами. В письменной и устной английской речи учащихся появляются такие отклонения от норм английского языка, как, например, *mans* (вместо *men*), *foots* (вместо *feet*). Данные примеры относятся к явлениям внутриязыковой интерференции, так как подобные отклонения от норм английского языка являются результатом внутриязыковой аналогии.

В английском языке грамматическая категория числа дополнительно поддерживается грамматической категорией определенности/неопределенности, представленной артиклями [Кошева 2008:267-268]. При употреблении английских существительных, отличающихся по форме числа от русских существительных, артикли подвергаются интерференционным явлениям.

Например, в английском языке неопределенный артикль *a (an)* не употребляется с существительными во множественном числе. С такими суще-

ствительными употребляется либо нулевой, либо определенный артикль *the*. Поскольку в русском языке отсутствует грамматическая категория «определенности/неопределенности», то в английской речи учащихся возникает грамматическая интерференция. Учащиеся, забывая о том, что некоторые существительные в английском языке (*goods* «товар», *clothes* «одежда», *people* «люди», *police* «полиция», *stairs* «лестница» и др.) имеют только форму множественного числа, употребляют с этими существительными неопределенный артикль *a (an)*: *The company got a new goods* – «Компания получила новый товар». *A police has come there in a minute* – «Полиция прибыла туда через минуту». Правильное использование других артиклей – *The company, a minute* говорит о более высокой степени владения английским языком, поскольку единицей измерения интерференции здесь является простая интерференция – минимальная лингвистическая единица второязычной речи, которая отражает отклонение от норм английского языка на одном уровне речи при реализации отдельных элементов системы этого языка [Хашимов 2003:88].

Изучение интерференции артиклей играет большую роль в изучении грамматической интерференции в речи учащейся молодежи, так как усвоение употребления артиклей в английском языке обычно представляет большие трудности для самих учащихся. Учащиеся часто опускают неопределенный артикль *a, an* и определенный артикль *the*, например, в словосочетаниях и предложениях типа **the** most interesting, **the** greatest exporter, in **the** whole world, **the** people of Russia, to be **a** team leader, to write **a** thank you letter, **the** best, to take **the** first place, **the** countries of **the** third world, manager is **a** very important person..., to be **a** very efficient specialist, **the** last reason, to learn **a** foreign language, to find **a** good job, he got **a** bad mark, my son is still **a** pupil, English is **an** international language, English is **a** very beautiful language, We need **an** umbrella stand, Could we have **the** invoice on Monday?, Can we get **a** five percent discount? Такие проявления грамматической интерференции в английской речи учащейся молодежи может объяснить тот факт, что артикли в русском языке отсутствуют.

Таким образом, на различной степени владения английским языком русские учащиеся (студенты) по-разному реализуют потенциальное поле интерференции: типологические различия – отсутствие грамматической категории определенности/неопределенности и артиклей – порождают регулярную интерференцию на начальных ступенях двуязычия [Хашимов 1986:132-133].

О регулярной интерференции в английской речи студентов, которая определяется как систематические отклонения от норм второго языка в одной о той же лингвистической позиции [Хашимов 2003:86], говорят 311 случаев опущения артиклей в 577 проанализированных работах студентов.

Грамматическая категория рода английских существительных представляет собой в большей степени лексико-грамматическую категорию, поскольку в английском языке нет соответствующих грамматических показа-

телей, и родовая принадлежность английского существительного определяется, прежде всего, соотносительностью с местоимением 3 лица единственного числа (he, she, it) [Кошечкина 2008:269].

В русском языке местоимения 3-го лица «он», «она» используются вместо существительных, обозначающих как живые существа «мальчик, девочка, овца», так и неодушевленные реалии «парта, стол». А в английском языке для обозначения неодушевленных реалий используется местоимение 3-го лица it. Учащиеся часто используют личные местоимения he, she «он, она» вместо местоимения it для обозначения неодушевленных реалий: What do you think about the new building? – **He** is very big and beautiful, должно быть: What do you think about the new building? – **It** is very big and beautiful. Таким образом, в русском языке местоимения более грамматикализованы, чем в английском.

Часто студенты и школьники испытывают трудности с употреблением личных и притяжательных местоимений. Например, русскому словосочетанию «мне нравится» соответствует английское выражение I like. Из-за расхождения в грамматических конструкциях обоих языков, учащиеся часто допускают интерференцию в употреблении данного выражения. Они говорят Me like или Me likes, заменяя личное местоимение в именительном падеже I «я» личным местоимением в косвенном падеже me «мне, меня», что соответствует русской конструкции данного выражения.

Для выражения побуждения в английском языке используется глагол to let и соответствующее личное местоимение в объектном падеже, например, Let **him** go home – «Пусть он пойдет домой». Под влиянием русского языка, где в данном предложении используется личное местоимение в именительном падеже, учащиеся и в английском языке часто используют соответствующее личное местоимение в именительном падеже – Let **he** go home.

Вопрос о грамматической категории падежа в английском языке остается дискуссионным, однако общепринятой считается точка зрения, согласно которой падежная система английского существительного представлена двумя падежами – общим и притяжательным [Аракин 1979, Блох 2000, Гуревич 2004 и др.].

Поскольку английский язык относится к языкам аналитического строя, а русский – синтетического, то преимущественно предлоги в английском языке выполняют функции связи между словами или/и для выражения объектных, обстоятельственных и других отношений, которые в русском языке могут дополнительно или самостоятельно выражаться при помощи падежных форм существительных и местоимений.

В английском языке, в отличие от русского, существительные, а также местоимения во всех падежах не имеют специальных окончаний. Поэтому в английском языке различные отношения выражаются предлогами и порядком слов в предложении. Типологические различия в способах выражения различных падежных отношений представляют собой потенциальное поле грамматической интерференции. В 577 анализируемых работах было отмечено

но 205 случаев опущения или неверного употребления предлогов английского языка и нарушения порядка слов английского предложения.

Так, в предложении *At last he understood what **wanted the Frenchman** and gave him the remedy* («Наконец он понял, что хочет француз, и дал ему лекарство») нарушено местоположение подлежащего и сказуемого (*wanted the Frenchman* – «хочет француз») в придаточном предложении, что повторяет структуру русского предложения. Поскольку в данном предложении существительное *the Frenchman* расположено после глагола-сказуемого, то вместо значения субъектного значения оно приобретает значение объектное, а, следовательно, согласно правилам английского языка будет являться не подлежащим, а дополнением. Правильным вариантом данного предложения является *At last he understood what **the Frenchman wanted** and gave him the remedy*, где в придаточном предложении на первом месте стоит подлежащее, а за ним – сказуемое, что соответствует правилам английского языка.

Обратный пример смешения субъектного и объектного значений можно отметить, например, в предложении ***This work** we will begin tomorrow* («Эту работу мы начнем завтра»). В данном предложении, порядок слов нарушен противоположным образом, поскольку словосочетание *this work* «эту работу» является прямым дополнением и должно стоять непосредственно после глагола, к которому оно относится – *We will begin **this work** tomorrow*.

Значительные трудности представляет для русских учащихся выражение временного значения при помощи порядка слов в английском языке. Так, в предложении *Who will be able to meet **tomorrow the delegation** at the station?* («Кто сможет **завтра** встретить **делегацию** на вокзале?») учащиеся также употребляют прямое дополнение не после глагола, а после обстоятельства времени, которое обычно ставится в конце или начале предложения. Правильный вариант такой *Who will be able to meet **the delegation** at the station **tomorrow**?*

Или, например, в английской речи учащихся интерферируют наречия неопределенного времени *always, often, seldom, never, usually*, которые обычно занимают место перед смысловым глаголом или глаголом *to be*. Однако учащиеся часто ставят данные наречия в любое место в английских предложениях, попадая под влияние русского языка, в котором такие наречия не имеют фиксированного места в предложении: *What **usually** do you do in the evening?* вместо *What do you **usually** do in the evening?* («Что ты **обычно** делаешь вечером?») или *His lectures **always** have been interesting* вместо *His lectures have **always** been interesting* («Его лекции **всегда** были интересными»), *He said that his parents had **always** lived in the country* («Он сказал, что его родители всегда жили в деревне»).

Выражение пространственного значения места при помощи порядка слов в английском языке вызывает некоторые трудности у русских учащихся. Так, например, происходит при употреблении английского оборота *there is/there are* для обозначения местонахождения предмета или предметов. Часто учащиеся опускают оборот *there is/there are* в утвердительных предложениях.

Например, предложение «В нашей квартире три комнаты» учащиеся переводят *In our flat three rooms*, тогда как правильный вариант **There are** three rooms in our flat. Такой порядок слов в английском предложении соответствует порядку слов в русском.

При формулировании вопросительного предложения с оборотом *there is/there are* учащиеся часто опускают его, даже видя его в утвердительном предложении. Например, в группе из 18 человек 15 учащихся к предложению **There are** three windows in the room задали вопрос *How many windows in the room?*, опустив оборот *there is/there are*, и только трое задали вопрос правильно *How many windows are there in the room?*

В некоторых случаях при формулировании английского предложения учащиеся не опускают оборот *there is/there are*, употребляя его не в начале предложения, а в других местах, что также нарушает структуру предложения. Например, в предложении «В каждой компании есть иерархия работников» учащиеся также нарушают структуру английского предложения, употребляя оборот *there is/there are* в том месте в предложении, где его быть не должно – *A hierarchy of employees there is in every company*. В подобных предложениях оборот *there is/there are* должен стоять в начале предложения – **There is** a hierarchy of employees in every company.

Часто учащиеся совсем забывают про этот оборот, заменяя его глаголами *to be* и *to have* в предложениях типа: *Three windows are in the room* – «В комнате три окна»; *Our flat has two rooms* – «В нашей квартире две комнаты».

Типологические различия в выражении различных отношений в русском и английском языках при помощи различных предлогов приводят к регулярным отклонениям от норм английского языка. Так, некоторые английские предлоги (*of, to, by, with*) выполняют чисто грамматическую функцию и передают те же отношения (объектные, субъектные, определительные и т.д.), которые в русском языке передаются косвенными падежами без предлогов. В подобных случаях данные английские предлоги на русский язык не переводятся.

Так, например, в 156 работах студентов с употреблением предлога *of* было выявлено 45 случаев опущения данного предлога при образовании родительного падежа существительных и местоимений.

Предлог *of* в английском языке используется для образования родительного падежа имен существительных при выражении объектных, субъектных, определительных отношений. Однако, попадая под влияние русского языка, в котором для образования падежей используются окончания, учащиеся часто опускают предлог *of* в своей речи.

Например, можно встретить такие случаи отклонения от норм английского языка: *This form business organization is the most important in Russia* вместо *This form of business organization is the most important in Russia*; *The main forms business organizations are...* вместо *The main forms of business organizations are...*; *I live in the town Yelets* вместо *I live in the town of Yelets*; *the success an organization* вместо *the success of an organization*; *expansion our*

company вместо expansion **of** our company; the task running the business вместо the task **of** running the business; the advantages this type of organization вместо the advantages **of** this type of organization.

Использование предлога of вместо предлога by для обозначения авторства художественного произведения также является одной из типичных ошибок в речи учащихся: They read books written **of** English writers вместо They read books written **by** English writers – «Они прочитали книги, написанные английскими авторами».

Использование предлога to в сочетании с существительным или местоимением для выражения объектных значений, которые передаются в русском языке дательным падежом без предлога, вызывает у учащихся определенные трудности. Поэтому учащиеся опускают данный предлог в предложениях типа I showed my summer photos **to** my friends, When asked, I always give my books **to** my friends, When I have problems my parents usually give some good advice **to** me.

Предлоги, используемые для выражения действующего лица или действующей силы – by или предмета – with и соответствующие русскому творительному падежу без предлога часто интерферируют в английской речи учащихся. В своих высказываниях учащиеся опускают данные предлоги, например, в предложениях типа St. Paul's Cathedral was designed **by** sir Christopher Wren; The idea of heating houses **with** fire is not new; In the 15<sup>th</sup> century, **by** order of Tsar Ivan III the Kremlin was surrounded **with** a new redbrick wall.

Выражение различных пространственных значений (направления, места, времени, способа, причины и следствия действия) часто передаются в английском языке при помощи предлогов. Так, например, у учащихся возникают трудности при выражении значений направления или места, например, «идти домой» – to go home и «быть дома» – to be **at** home, так как в русском языке выражение «быть дома» употребляется без предлога, а в английском языке с предлогом at, который указывает в подобных выражениях на местонахождение. Учащиеся в английской речи часто опускают этот предлог под влиянием русского языка, например, они часто говорят и пишут – to be home. Подобные отклонения от норм английского языка появляются и при употреблении выражений «быть в школе, т. е. находиться в здании школы» – to be **at** school, «быть на работе» – to be **at** work, только в этих случаях учащиеся часто употребляют другие предлоги – in, on, так как в данных русских выражениях присутствуют предлоги в и на.

Некоторые трудности представляет для русских учащихся выражение временного значения при помощи предлогов. Так, например, для обозначения события, произошедшего в какой-либо день недели или какого-либо числа в английском языке используется предлог on, например, on Monday, on Friday и т.д. Однако учащиеся часто заменяют данный предлог предлогом in «в», что соответствует русскому выражению «в понедельник, в пятницу».

Для обозначения события, произошедшего какого-либо числа, в английском языке также используется предлог on – on the tenth of December «деся-

того декабря», on the ninth of May «девятого мая». В русском языке подобные конструкции употребляются без предлога, что и приводит к грамматической интерференции в английской речи учащихся, так как они часто опускают предлог on или употребляют другие предлоги, например, in или at.

Таким образом, «ошибочное употребление предлогов обусловлено спецификой субъективного восприятия их значений людьми, говорящими на разных языках. Результатом такого восприятия и является употребление предлога по аналогии с родным языком, а также перенос этого употребления на аналогичные случаи иностранного языка» [Бурденюк, Григорьевский 1978:41].

Некоторые отличия в грамматических категориях английских и русских прилагательных и наречий, например, в образовании степеней сравнения, также являются потенциальным полем грамматической интерференции. При образовании русскими учащимися степеней сравнения английских прилагательных и наречий можно отметить примеры грамматической интерференции, в тех случаях, когда учащиеся образуют сравнительную или превосходную степени сравнения особой группы прилагательных и наречий по общим правилам. Например, вместо better (сравнительная степень от прилагательного good) учащиеся говорят **gooder**, вместо worse (сравнительная степень от bad) – **badder**. В других случаях учащиеся образуют степени сравнения прилагательных, путая правила, например, вместо the greatest (превосходная степень от great) говорят the **most** great.

В таблице 17 представлены возможные причины появления потенциального поля грамматической интерференции в английской речи русских учащихся.

#### **§ 4. Социолингвистическая модель неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи**

На основе изучения интерференционных процессов в АРР, их регулярности-нерегулярности, коммуникативной значимости-незначимости, можно условно выделить две категории учащихся:

1. Школьники 10-11 классов городских и сельских школ, студенты колледжей, студенты 1-2 курсов неязыковых отделений ВУЗов Липецкой области. Интерференция в английской речи учащихся данной группы имеет регулярный и коммуникативно значимый характер на всех уровнях АРР.

2. Школьники, занимающиеся изучением английского языка дополнительно помимо занятий в школе, студенты 1-5 курсов языковых отделений ВУЗов Липецкой области. Английская речь учащихся данной группы представлена нерегулярной и коммуникативно незначимой интерференцией на лексико-семантическом, фонетическом и грамматическом уровнях.

Таким образом, первую категорию составляют учащиеся, изучающие английский язык обязательно по программе учебных заведений в среднем 2-

3 часа в неделю и не имеющие четкой и сильной мотивации в изучении английского языка. Во вторую категорию входят учащиеся, выбравшие английский язык в качестве будущей профессии и занимающиеся в среднем 6-12 часов в неделю.

Английская речь учащихся первой категории характеризуется наличием регулярной и коммуникативно значимой интерференции на различных уровнях английского языка под влиянием родного языка, в то время как интерференция в английской речи учащихся, составляющих вторую категорию, имеет нерегулярный характер.

Основываясь на исследовании двуязычия Р.И. Хашимова, в котором он определил три изоглоссы русской речи нерусских, лингвистическую классификацию национально-русского двуязычия и выделил восемь форм двуязычия по степени убывания интерференции [Хашимов 1987:29-31], в изучении русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области мы выделяем две изоглоссы АРР.

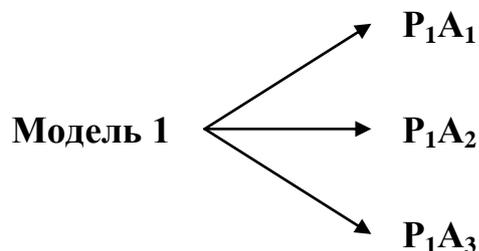
Первая изоглосса характеризуется наличием в АРР регулярной и коммуникативно значимой интерференции на различных уровнях языка, а вторая изоглосса – нерегулярной и коммуникативно незначимой интерференцией, при этом обе изоглоссы АРР имеют внешние признаки проявления интерференционных процессов на каком-либо уровне речи, т.е. отклонения от норм английского языка в обеих изоглоссах носят эксплицитный характер.

Регулярная интерференция представляет собой «систематические отклонения от норм второго языка в одной и той же лингвистической позиции» [Хашимов 1987:30]. Речь идет о коммуникативно незначимой интерференции или отсутствии значимой интерференции, если речевое высказывание не нарушает норм системы английского языка, т.е. высказывание построено по законам английского языка.

На основе социальных и лингвистических параметров можно сформулировать социолингвистическую модель неконтактного русско-английского двуязычия. Данная модель состоит из категории учащихся и формы русско-английского двуязычия, представленной в таблице 1. Родной язык учащихся – русский мы обозначили символом Р, дополнив символом категории – Р<sub>1</sub>, Р<sub>2</sub>, обозначающие две категории учащейся молодежи – Р<sub>1</sub> – школьники 10-11 классов школ, студенты колледжей, студенты 1-2 курсов неязыковых отделений ВУЗов; Р<sub>2</sub> – школьники, занимающиеся изучением английского языка дополнительно помимо занятий в школе, студенты 1-5 курсов языковых отделений ВУЗов. Английскую речь учащихся мы обозначили символом А, дополнив символом соответствующей формы двуязычия А<sub>1</sub> – первая форма двуязычия, А<sub>2</sub> – вторая форма двуязычия, А<sub>3</sub> – третья форма двуязычия, А<sub>4</sub> – четвертая форма двуязычия и т.д.

Учитывая то, что английская речь учащихся обеих категорий характеризуется регулярностью-нерегулярностью интерференции, то социолингвистическая модель русско-английского двуязычия будет выглядеть следующим образом: Р<sub>1</sub>А<sub>1</sub>, Р<sub>1</sub>А<sub>2</sub> и т.д. Уровень владения английским языком в данных

категориях учащихся колеблется в пределах нескольких форм неконтактного русско-английского двуязычия, поэтому общая социолингвистическая модель двуязычия будет состоять из одной категории учащихся и нескольких форм неконтактного русско-английского двуязычия:



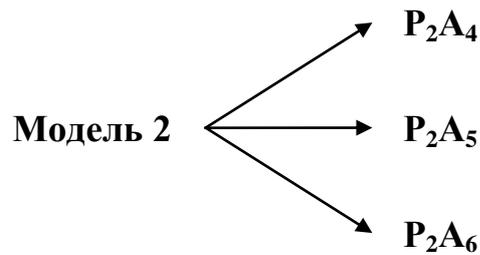
В английской речи учащихся первой категории ( $P_1$  – школьники 10-11 классов школ, студенты колледжей, студенты 1-2 курсов неязыковых отделений ВУЗов Липецкой области) интерференция колеблется в пределах первой, второй и третьей форм неконтактного русско-английского двуязычия учащихся Липецкой области.

В процессе производства речевых высказываний на английском языке происходит сопоставление систем русского и английского языков, перевод грамматических явлений и лексических средств английского языка, что приводит к коммуникативно значимым отклонениям от норм английского языка. Таким образом, интерференция в речевых произведениях учащихся на английском языке может исказить смысл высказываний или затруднить их понимание.

При первой форме неконтактного русско-английского двуязычия учащиеся не могут создавать законченные речевые произведения (в устной и письменной речи) без коммуникативно-значимой интерференции в их английской речи. Чтение и перевод текстов со словарем и выполнение определенных упражнений являются теми видами работы, которые учащиеся могут выполнять, не испытывая серьезных трудностей.

При второй форме неконтактного русско-английского двуязычия учащиеся могут создавать законченные речевые произведения (преимущественно в письменной речи) по определенной тематике, однако все еще с существенными отклонениями от норм английского языка, при этом для подготовки таких произведений учащимся требуется много времени.

Английская речь учащихся первой группы при третьей форме характеризуется регулярной интерференцией на грамматическом уровне, например, при использовании сложных грамматических явлений и структур, характерных для английского языка, таких как, использование герундия (the Gerund), инфинитива (the Infinitive), сослагательного наклонения (Subjunctive Mood), условных предложений (Conditionals) и др.



В английской речи учащихся второй категории ( $P_2$  – школьники, занимающиеся изучением английского языка дополнительно помимо занятий в школе, студенты 1-5 курсов языковых отделений ВУЗов Липецкой области) интерференция колеблется в пределах четвертой, пятой и шестой форм неконтактного русско-английского двуязычия учащихся Липецкой области.

Следует отметить, что шестая (трансферентная) форма неконтактного русско-английского двуязычия наблюдается лишь у выпускников факультетов иностранных языков вузов, которые изучали английский язык систематически в течение продолжительного времени и для которых английский язык является профессией.

Седьмая и восьмая формы двуязычия данного вида, т.е. идеальное русско-английское двуязычие не отмечается даже у преподавателей английского языка, поскольку в их речи наблюдаются факультативно проявляющиеся нерегулярные и коммуникативно незначимые отклонения от норм английского языка. Таким образом, отсутствие английской речевой среды не позволяет в полной мере овладеть английским языком и достичь, таким образом, идеального двуязычия.

В целом, английская речь учащихся второй группы обладает следующими характеристиками. Учащиеся могут свободно выразить свои мысли (письменно и устно), рассуждать на определенные темы на английском языке, так как словарный и грамматический запас достаточен для производства речевых произведений на английском языке без каких-либо регулярных и коммуникативно значимых отклонений от норм изучаемого языка, приводящих к затруднению понимания высказываний. Кроме производства речевых произведений на английском языке по определенной тематике, учащиеся пассивно пользуются английским языком при чтении газет и журналов, художественной литературы на английском языке, а также при просмотре фильмов и передач на английском языке.

Нерегулярные отклонения на различных уровнях английского языка возникают, например, на лексико-семантическом уровне при употреблении многозначных слов английского языка в силу незнания всего объема семантики английских слов, а на грамматическом уровне – при употреблении сложных грамматических конструкций английского языка, которые не имеют эквивалентов в русском языке, например, сложное дополнение (Complex Object) или сложное подлежащее (Complex Subject).

Социолингвистическое исследование модели неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи представляется важным для

изучения иностранных языков в данной среде, и должно основываться на изучении степени владения вторым языком (в нашем случае – английским), а также на изучении процессов интерференции в АРР, которые проявляются на различных уровнях изучаемого языка.

## Заключение

Неконтактное русско-иностранное двуязычие со вторым английским, немецким, французским и другими языками является характерной чертой современной языковой ситуации в России, поскольку иностранные языки изучаются в различной степени в большинстве образовательных учреждений. Поэтому, основной средой функционирования данных иностранных языков является учащаяся молодежь, учителя и преподаватели иностранных языков.

Анализ различных архивных документов об образовании, исследование этноязыковой ситуации Липецкой области с момента ее образования позволяют сделать вывод о том, что основным типом доминирующего билингвизма области является *неконтактное русско-английское двуязычие*, а основными видами – *пассивное групповое одностороннее неконтактное* двуязычие учащейся молодежи (студентов, школьников), овладевающей иностранным языком в процессе обучения в школе, ВУЗе или самостоятельно и *активное групповое одностороннее неконтактное* двуязычие преподавателей, учителей английского языка и студентов факультетов иностранных языков.

Данные социолингвистического анкетирования учащейся молодежи, проведенного среди учащихся общеобразовательных учреждений, учреждений среднего и высшего профессионального образования области, а также результаты анализа функционирования английского языка в области позволили выявить наиболее значимые общественные функции английского языка в молодежной среде. К таким функциям мы относим: функцию средства овладения различными формами речевой деятельности (чтением, аудированием, говорением и письмом); функцию языка издательской деятельности при написании статей, курсовых и выпускных квалификационных работ студентами; функцию языка общения на занятиях по английскому языку в различных образовательных учреждениях; функцию языка досуга при чтении литературы, просмотре фильмов и концертов на английском языке, работе в Интернете; функцию языка письменного общения, при переписке со сверстниками из англоязычных стран.

Комплексное исследование интерференции в английской речи русских в условиях неконтактного русско-английского двуязычия проводилось на материалах 577 письменных работ и 255 минутах записи устной речи студентов и школьников на свободные темы и заданий на употребление фонетических, лексико-семантических и грамматических явлений английского языка общим объемом более 33000 словоупотреблений. В результате изучения различных типов и видов интерференции во второязычной речи билингва, можно утверждать, что в английской речи учащихся присутствует внутриязыковая и межъязыковая, явная и скрытая, прямая и косвенная интерференция, которая отмечается на различных уровнях – фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом.

Так, интерференция в английской речи русских учащихся на фонетическом уровне заключается в нарушении произношения звуков, свойственных английскому языку под влиянием родного языка, и имеет четыре типа проявления: недодифференциация, сверхдифференциация, реинтерпретация, фонетическая субституция. Явления фонетической интерференции встречаются в английской речи учащихся достаточно часто, и в некоторых случаях приводят к изменению смысла слова. Анализ устной английской речи учащихся показал, что большая часть отклонений от норм английского языка (49%) отмечается именно на фонетическом уровне.

Лексико-семантическая интерференция в английской речи русских учащихся представляет собой отклонения от норм английского словоупотребления, а ее причинами можно назвать несовпадение объема значений слов в обоих языках, несовпадение лексической сочетаемости и ассоциативных связей у соотнесенных слов английского и русского языков, синонимию и омонимию в английском языке. Регулярная и коммуникативно значимая лексико-семантическая интерференция в английской речи русских учащихся проявляется в большей степени на начальных ступенях владения учащимися вторым (английским) языком. Так, на долю лексико-семантической интерференции в английской речи учащихся приходится всего 8% от общего количества отклонений от норм английского языка.

Грамматическая интерференция отмечается в английской речи русских учащихся регулярно (42% от общего числа отклонений от норм английского языка) и в определенных случаях носит коммуникативно значимый характер. Многообразие интерферентных явлений в английской речи учащихся на грамматическом уровне обусловлено в первую очередь различием русского и английского языков в грамматическом строе, составляющем каркас языка. Отсутствие грамматической категории артикля, различия в грамматических категориях числа, рода, падежа существительного, времени и вида глагола создают потенциальное поле грамматической интерференции, а различия в способах выражения данных грамматических категорий обуславливают реальное поле грамматической интерференции в английской речи учащихся. Типичные отклонения от норм английского языка на грамматическом уровне английской речи учащихся находятся в тесной зависимости от степени владения учащимися английским языком. Чем выше степень владения английским языком, тем реже и экстенсивнее отмечаются такие отклонения от норм английской грамматики в речи учащихся.

Степень интерференции в английской речи учащихся в условиях неконтактного русско-английского двуязычия может быть различной. На основе исследования 4260 интерферем разных видов в устной и письменной английской речи учащихся – единичной, простой, сложной, разноуровневой, синкретичной и множественной были выделены такие степени интерференции в английской речи русских учащихся, как слабая, умеренная и сильная.

Изучение характера интерференции в английской речи русских учащихся, ее интенсивности и регулярности/нерегулярности позволяет выделить во-

семь промежуточных форм неконтактного русско-английского двуязычия, характеризующихся различной степенью интерференции на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях английской речи учащихся. Учитывая характер интерференции в английской речи русских учащихся, социолингвистические параметры неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи была сформулирована социолингвистическая модель данного вида двуязычия. Так как уровень владения английским языком в каждой категории учащихся варьируется в пределах нескольких форм неконтактного русско-английского двуязычия, то общая модель двуязычия данного вида будет состоять из категории учащихся и нескольких форм неконтактного русско-английского двуязычия. Так, в рамках исследования данной проблемы были представлены две социолингвистические модели неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи.

## Библиография

1. Абрамова, И.Е. Факторы, влияющие на формирование английского произношения у русских школьников (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского консонантизма) [Текст]: автореф. дис.... канд. филолог. наук / И.Е. Абрамова. – СПб., 1999. – 20 с.
2. Аврорин, В.А. Двужычие и школа [Текст] / В.А. Аврорин // Тезисы конференции, посвященной проблеме двуязычия. – М., 1969. – С. 10.
3. Аврорин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики [Текст] / В.А. Аврорин. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
4. Аликберов, К.А. Лезгинско-русское двуязычие в Дагестане [Текст]: автореф. дис.... канд. филолог. наук / К.А. Аликберов. – Махачкала, 2001. – 22 с.
5. Алимов, В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) [Текст]: учебное пособие / В.В. Алимов. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
6. Алимов, В.В. Проблемы профессионально ориентированной межкультурной коммуникации, обусловленные интерференцией, и их решение [Текст] / В.В. Алимов // Межкультурная коммуникация и перевод: сб. материалов межвузовской научной конференции. – М.: МОСУ, 2002. – С. 26-29.
7. Англо-русский синонимический словарь [Текст] / Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др.; Под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна. – 5-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 544с.
8. Анисимов, Г.А. Современные проблемы би- и полилингвизма [Текст] / Г.А. Анисимов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2003. – № 4. – С. 93 – 98.
9. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст]: учебное пособие / В.Д. Аракин. – М.: Просвещение, 1979. – 254 с.
10. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2005. – 606 с.
11. Ахунзянов, Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция [Текст] / Э.М. Ахунзянов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1978. – 188 с.
12. Ахунзянов, Э.М. Общее языкознание [Текст] / Э.М. Ахунзянов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1981. – 288 с.
13. Аюпова, Л.Л. Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии [Текст] / Л.Л. Аюпова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 69 с.
14. Аюпова, Л.Л. Языковая ситуация в республике Башкортостан: социолингвистический аспект [Текст]: автореф. дис... доктора филолог. наук / Л.Л. Аюпова. – Уфа, 1998. – 40 с.

15. Багана, Жером. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / Жером Багана. – Саратов, 2004. – 42 с.
16. Багироков, Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков) [Текст]: автореф. дис.... докт. филолог. наук / Х.З. Багироков. – Краснодар, 2005. – 52 с.
17. Багироков, Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков) [Текст]: дис. ... докт. филолог. наук / Х.З. Багироков. – Краснодар, 2005. – 426 с.
18. Балиашвили, Т. Интерференция как проблема двуязычия [Текст] / Т. Балиашвили. – Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1988. – 213 с.
19. Баранникова, Л.И. Проблема интерференции и вопросы взаимодействия языков [Текст] / Л.И. Баранникова // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции. – Саратов, 1966. – С. 4-23.
20. Баранникова, Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления [Текст] / Л.И. Баранникова // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – 94 с.
21. Баранова, Н.В. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку на начальном этапе в языковом ВУЗе [Текст] / Н.В. Баранова // Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и ВУЗе. – СПб., 1991. – С. 3-12.
22. Барсук, Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия [Текст] / Р.Ю. Барсук. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
23. Барсук, Р.Ю. Типологический сопоставительный анализ на всех уровнях языка и речи как один из методических приемов билингвистического исследования [Текст] / Р.Ю. Барсук // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С.101-105.
24. Барыкина, Н.А. Грамматические трудности, вызываемые межъязыковой интерференцией, при изучении второго иностранного языка и пути их преодоления [Текст] / Н.А. Барыкина // Контрастивная лингвистика и проблемы обучения иностранным языкам. – Владимир, 1982. – С. 93-100 .
25. Беликов, В.И., Социоллингвистика [Текст] / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. – 439 с.
26. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. – Изд. 2-е, перераб. и. доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
27. Березин, Ф.М. Общее языкознание [Текст] / Ф.М. Березин, Б.Н Головин. – М.: Просвещение, 1979. – 41 с.
28. Бертагаев, Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления [Текст] / Т.А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 82-88.

29. Бертагаев, Т.А. К вопросу о взаимовлиянии языков [Текст] / Т.А. Бертагаев // Взаимодействие и взаимообогащение языков народов СССР. – М., 1969. – С. 121-126.
30. Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: сборник научных трудов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 232 с.
31. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка (на английском языке) [Текст]: изд. 3-е исправленное / М.Я. Блох. – Москва: «Высшая школа», 2000. – 381 с.
32. Блягоз, З.У. Адыгейско-русское двуязычие [Текст]: дис. ... докт. филол. наук / З.У. Блягоз. – Киев, 1980. – 51 с.
33. Блягоз, З.У. Двуязычие и его роль в обучении и воспитании школьников [Текст] / З.У. Блягоз // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 7-11.
34. Блягоз, З.У. Контактное русское и родное языков в условиях двуязычия [Текст]: учебное пособие / З.У. Блягоз. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ин-та, 1976. – 76 с.
35. Блягоз, З.У. О некоторых грамматических ошибках в речи учащихся адыгейцев и пути их устранения [Текст] / З.У. Блягоз // Вопросы преподавания русского языка в национальной школе и вузе: сб. науч. тр. – Ростов на Дону. – 1972. – С. 3-22.
36. Бондалетов, В. Д. Социальная лингвистика [Текст]: учебное пособие / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
37. Бубнова, Г.И. Устная речь: модели лингвистического описания (К проблеме фонетической интерференции) [Текст] / Г.И. Бубнова // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия: межвуз. сб. науч. тр. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та – 2000. – С. 38-46.
38. Бузаров, В.В. Грамматика разговорного английского языка (с упражнениями): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ин. яз. [Текст] / В.В. Бузаров. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
39. Букичева, О. Иностраный язык: личная значимость его изучения [Текст] / О. Букичева // Учитель. – 2004. - №4. – С. 64-66.
40. Буранов, Д.Б. Пути сознательного преодоления интерференции родного языка [Текст]: учен. труды. / Д.Б. Буранов // Иностранные языки в вузах Узбекистана. – Ташкент, 1972. – Т. 96, вып. 4.
41. Бурденюк, Г.М. Языковая интерференция и методы ее выявления [Текст]: монография / Г.М. Бурденюк, В.М. Григорьевский. – Кишинев, издательство «Штиница», 1978. – 125 с.
42. Бутакова, Л.О. Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи [Текст] / Л.О. Бутакова // Вестник Омского университета. – 1998. – Вып. 2. – С. 72-75.
43. Быстрова, И.С. К вопросу о фонетических интерференциях романской Швейцарии [Текст] / И.С. Быстрова // Фонетическая вариативность:

билингвизм и диглоссия: межвуз. сб. науч. тр. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та – 2000. – С. 46-52.

44. Ваганова, Н.В. Современные заимствования из английского языка: семантико-словообразовательный аспект (на материале англицизмов конца XX - начала XXI в. в современном русском языке) [Текст]: автореф. дис.... канд. филолог. наук / Н.В.Ваганова. – Нижний Новгород, 2005. – 23 с.

45. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие [Текст] / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI. – С. 25-60.

46. Вайнрайх, У. Языковые контакты [Текст] / У. Вайнрайх. – Киев: Изд-во Вища школа, 1979. – 264 с.

47. Васильев, В.И. Теория межкультурной коммуникации и иностранные языки [Текст] / В.И. Васильев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2003. – № 4. – С. 105-110.

48. Васильева, В.Н. Дидактическая характеристика учебных речевых моделей и их учет в условиях билингвизма [Текст] / В.Н. Васильева, Г.И. Одинокова // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 3-17.

49. Васильева, И.Э. Проблема формирования положительной мотивации в обучении иноязычной речевой деятельности в условиях искусственного билингвизма [Текст] / И.Э. Васильева // Философско-методологические вопросы образования в первой четверти XXI века: сб. ст. – Якутск, 2000. – С. 20-29.

50. Вахтин, Н.Б. Социолингвистика и социология языка: Учебное пособие [Текст] / Н.Б.Вахтин, Е.В.Головкин. СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. – 336 с.

51. Вендина, Г. И. Введение в языкознание [Текст]: учебн. пособие / Г.И. Вендина. – М.: Высшая школа, 2001. – 288 с.

52. Верещагин, Е.М. Две психолингвистические методики объективного установления типов билингвизма [Текст] / Е.М. Верещагин // Методы лингвистических исследований. – М., 1976. – С. 68-74.

53. Верещагин, Е.М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психолингвистической литературе [Текст] / Е.М. Верещагин // Иностр. языки в высш. школе. – 1968. – Вып. IV. – С. 103-110.

54. Верещагин, Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов (обзор литературы) [Текст] / Е.М. Верещагин // Вопросы языкознания. – 1967. – № 6. – С. 122-133.

55. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Текст]: монография / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.

56. Виноградов, В.А. Интерференция [Текст] / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

57. Виноградов, В.А. Языковые контакты в Восточной Африке: суахили и луганда [Текст] / В.А. Виноградов // Социо- и этнокультурные процессы современной Африки. – М.: Институт Африки. – 1992. – С. 118-131.

58. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке [Текст] / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.

59. Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты [Текст] / Г.М. Вишневская. – Иваново, 1997. – 99 с.

60. Вишневская, Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка) [Текст]: дис. ... докт. филолог. наук / Г.М. Вишневская. – СПб, 1993. – 481 с.

61. Вишневская, Г.М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм / Г.М. Вишневская // Педагогический вестник Ярославского государственного педагогического университета, № 1. 2002. – (<http://www.yspu.yar.ru/vestnik/number/13/>)

62. Вишневская, Г.М. Некоторые рекомендации по преодолению основных интонационных ошибок студентов [Текст] / Г.М. Вишневская // Смежные проблемы филологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков: межвуз. сб. науч. тр. – Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 1978. – С. 11-20.

63. Вишневская, Г.М. Семантика английских фразовых глаголов (в условиях интерференции) [Текст] / Г.М. Вишневская // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (Лингвистический и лингвометодический аспекты): международная научно-практическая конференция. – Москва – Кострома, 2006. – С. 48-50.

64. Вишневская, Г.М. Phonetic variation, the pronunciation norm of English and the Russian learner [Текст] / Г.М. Вишневская // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия межвуз. сб. науч. тр. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та – 2000. – С. 67-73.

65. Володарская, Э.Ф. Заимствование как отображение русско-английских контактов [Текст] / Э.Ф. Володарская // Вопросы языкознания. – 2002, №4. С. – 96-118.

66. Гавранек, Б.К. проблематике смешения языков [Текст] / Б.К. Гавранек // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 94-111.

67. Газиева, С.У. Определение зоны потенциальной интерференции на основе сопоставительного описания [Текст] / С.У. Газиева // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 162-166.

68. Галимьянова, В.Р. Языковая ситуация Краснокамского района Республики Башкортостан: Социолингвистический аспект [Текст]: автореф. дис.... канд. филолог. наук / В.Р. Галимьянова. – Уфа, 2003. – 21 с.

69. Гальскова, Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // Иностранные языки в школе, 2003. – №2. – С. 3-7.

70. Гальскова, Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // Иностранные языки в школе, 2003. – №3. – С. 3-16.

71. Гизатуллин, Н.С. Сравнительно-типологический анализ интонации коммуникативных типов предложений английского и татарского языков в учебных целях [Текст] / Н.С. Гизатуллин // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 117-145.

72. Глемжене, А. Калькирование как вид лексической интерференции [Текст] / А. Глемжене // Вопросы языковой структуры (исследования по романо-германской филологии). Киев: Изд-во Вища школа, 1976. – С. 58-64.

73. Голованова, И.Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / И.Ю. Голованова. – Челябинск, 2004. – 22 с.

74. Гордина, М.В. Использование родного языка учащихся для постановки русского произношения [Текст] / М.В. Гордина // Проблемы теоретической и практической фонетики и обучение произношению. – М., 1973. – 124-125.

75. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 435, оп.1, д. 274.

76. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 515, оп 1, д. 222, 431, 504, 584, 746, 747, 749, 860.

77. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 515, оп.3, д. 493.

78. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 561, оп. 2, д. 655.

79. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 565, оп. 1, д. 119, 121, 337, 873, 883, 897, 2026.

80. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 585, оп. 1, д. 402.

81. Государственный архив Липецкой области, Ф.Р. 1135, оп. 1, д. 171.

82. Грачев, М.А. Новое в молодежном жаргоне [Текст] / М.А. Грачев // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 81 – 82.

83. Гречко, В.А. Теория языкознания [Текст] / В.А. Гречко. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.

84. Григорьева, А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / А.К. Григорьева. – Пенза: ПТПУ, 2004. – 24 с.

85. Григорян, Э.А. Русский язык в Республике Армения [Текст] / Э.А. Григорян, М.Г. Даниелян. – М.: ИЦ Азбуковник: Словари.ру, 2006. – 128 с.

86. Грузов, Л.П. Интерферентные явления на фонологическом уровне в условиях марийско-русского двуязычия [Текст] / Л.П. Грузов // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 301-307.

87. Губогло, М.Н. Развитие двуязычия в Молдавской ССР [Текст] / М.Н. Губогло. – Кишинев, Штиница, 1979. – 158 с.
88. Губогло, М.Н. Языки этнической мобилизации [Текст] / М.Н. Губогло. – М., Школа «Языки русской культуры», 1998. – 811 с.
89. Гуревич, В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст]: учебное пособие / В.В. Гуревич. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 168 с.
90. Дарбеева, А.А. Влияние двуязычия на развитие изолированного диалекта: на материале монгольских языков [Текст] / А.А. Дарбеева. – М.: Наука, 1978. – 210 с.
91. Даурова, Л.Х. Двуязычие, его виды и этапы развития [Текст] / Л.Х. Даурова // Уч. Зап. МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. – № 240. – С. 3-25.
92. де Соссюр, Ф. Труды по языкознанию [Текст] / Ф. де Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
93. Дешериев, Ю.Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе [Текст] / Ю.Д. Дешериев. – Москва: изд-во «Наука», 1966. – 402 с.
94. Дешериев, Ю.Д. Проблема взаимоотношения между функционально-типологической и другими классификациями языков [Текст] / Ю.Д. Дешериев. – М.: «Наука», 1981. – 382 с.
95. Дешериев, Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия [Текст] / Ю.Д. Дешериев, И. Ю. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 28-33.
96. Дешериев, Ю.Д. Социальная лингвистика: К основам общей теории [Текст] / Ю.Д. Дешериев. – М.: «Наука», 1977. – 382 с.
97. Дубинина, А.М. Русско-французский эпистолярный I половины XIX века: фразеология и иноязычные вкрапления [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / А.М. Дубинина. – Курск, 2005. – 17 с.
98. Дугашева, К.К. Изучение фонетической интерференции в методических целях в условиях искусственного триязычия [Текст] / К.К. Дугашева // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 17-23.
99. Дьячков, М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия) и образования [Текст]: пособие для учителей средних школ и преподавателей педучилищ и педагогических институтов / М.В. Дьячков. – Москва, 1992. – 104 с.
100. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 352 с.
101. Еловая, Н. Иностранный язык в вузе: опыт параллельного вхождения [Текст] / Н. Еловая // Высшее образование в России. – 1997. – №1. – С. 96-98.
102. Емиж, Р.М. Двуязычие – проблема актуальная [Текст] / Р.М. Емиж // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 59-62.

103. Еренков, А.С. Прагматика иноязычных вкраплений в устной речи молодежи [Текст] / А.С. Еренков // Актуальные проблемы прагмалингвистики: тезисы докладов науч. конференции. Воронеж: изд. Воронежского государственного университета, 1996. – С. 29-30.

104. Еренков, А.С. Социолингвистический аспект функционирования английского языка в русской молодежной среде (на примере г. Ельца Липецкой области) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / А.С. Еренков. – Воронеж, 1998. – 17 с.

105. Еренков, А.С. Функционирование иноязычных вкраплений в устной речи молодежи [Текст] / А.С. Еренков // Современные прагмалингвистические исследования романских, германских и русского языков: сб. науч. статей. Воронеж: изд. Воронежского государственного университета, 1996. – С. 72-76.

106. Ермоленко, С.Я. Проблемы близкородственного двуязычия [Текст] / С.Я. Ермоленко // Национально - языковые отношения в СССР: состояние и перспективы. – М.: Наука, 1980. – С.173-185.

107. Ершова, Е.Н. О некоторых формах лингвистической интерференции и о возможности их использования в методике преподавания языков [Текст] / Е.Н. Ершова // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 131-139.

108. Жлуктенко, Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия [Текст]: монография / Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1974. – 176 с.

109. Забелина Н.А. Русско-английское двуязычие [Текст] / Н.А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – Курский государственный университет, Курск, 2008. – № 3. – С. 25-34.

110. Закирьянов, К.З. Двуязычие и интерференция [Текст]: учебное пособие / К.З. Закирьянов. – Уфа: Изд-во Башкирского университета, 1984. – 80 с.

111. Залевская, А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте [Текст]: учеб. пособие / А.А. Залевская. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1996. – 195 с.

112. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 349 с.

113. Звегинцев, В.А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях [Текст]: часть I / В.А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1964. – 463 с.

114. Зверховская Е.В. Грамматика английского языка: Теория. Практика [Текст]: / Е.В. Зверховская, Е.Ф. Косиченко. – М.: Оникс: Иностраный язык, 2010. – 302 с.

115. Зеленецкий, А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков [Текст]: учебное пособие для вузов / А.Л. Зеленецкий. – М.: Академия, 2004. – 252 с.

116. Зенков, Г.С. Введение в языкознание [Текст]: учеб. пособие / Г.С. Зенков, И. А Сапожникова. – Бишкек, 1998. – 218 с.

117. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]: учеб. издание / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

118. Знаменская, Т.А. Языковые гибриды как продукт стандартизации английского языка в сфере профессионального и международного общения [Текст] / Т.А. Знаменская // Вопросы филологии. – 2003. – № 1. – С. 5-8.

119. Иванчинова, О.Н. Рациональная организация уроков иностранного языка (На материале уроков учителей г. Ельца и Елецкого района) [Текст] / О.Н. Иванчинова // Ученые записки ЕГПИ. Издательство газеты «Ленинское знамя». Липецк, 1962. – С. 199-133.

120. Имедадзе, Н.В. О двух уровнях лексической интерференции в процессе усвоения второго языка [Текст] / И.В. Имедадзе // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс, 1971. – С. 27-29.

121. Исаев, М.И. Языковое законодательство как составная часть национально-языковой политики государства [Текст] / М.И. Исаев // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках. – М., 1994. – С. 89-93.

122. Исаев, М.И. Языковое строительство в СССР [Текст] / М.И. Исаев. – М., «Наука», 1979. – 349 с.

123. Исаев, М.К. Акцентная структура английского слова в интерферированной речи [Текст] / М.К. Исаев // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. трудов. – Алма-Ата, 1989. – С. 155-161.

124. История лексики русского литературного языка конца XVII - начала XIX века [Текст] / Отв. ред. Ф.П.Филин. – М.: Наука, 1981. – 374 с.

125. Итоги Работы. 2016 год. Образование. Наука. Опекa и попечительство. Информационно-справочные материалы. – Липецк, 2017. / Под общ. ред. начальника управления Косарева С.Н.

126. Ицкович, В.И. Пассивное двуязычие и культура русской речи [Текст] / В.И. Ицкович, Б.С. Шварцкопф // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 127-130.

127. Калинин, М.И. О воспитании и обучении. Избранные статьи и речи [Текст] / М.И. Калинин. – Учпедгиз, 1957. – 280 с.

128. Карлинский, А.Е. К вопросу обучения иной культуре в условиях искусственного билингвизма [Текст] / А.Е. Карлинский // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и языкознания. – Алма-Ата, 1972. – С. 81-82.

129. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблемы интерференции [Текст]: дис. ... докт. филолог. наук / А.Е. Карлинский. – Алма-Ата, 1980. – 434 с.

130. Карлинский, А.Е. Психологическое и лингвистическое понятие интерференции [Текст] / А.Е. Карлинский // Иностранный язык в школе, 1971. – №5. – С. 21-24.

131. Карлинский, А.Е. Экспериментальное изучение лексической интерференции в прикладных целях [Текст] / А.Е. Карлинский // Сравнитель-

но-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 51-60.

132. Карпов, В. Генералиссимус [Текст]: историко-док. изд. [в 2 кн.]. Книга вторая / В. Карпов. – Калининград: Янтарный сказ, 2002. – 528 с.

133. Катошагина, Н.А. Проблема двуязычия и многоязычия за рубежом [Текст] / Н.А. Катошагина // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 62-74.

134. Кашкуревич, Л.Г. Формирование универсальных умений билингва [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Г. Кашкуревич. – М., 1988. – 142 с.

135. Кесебежева, Н.И. Особенности развития двуязычия и многоязычия в республике Адыгея [Текст] / Н.И. Кесебежева // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 49-51.

136. Ким, О.М. Особенности русской речи корейцев [Текст] / О.М. Ким. – АКД, Ташкент, 1964. – 180 с.

137. Климов, В.В. Языковые контакты. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка [Текст] / В.В. Климов. – М.: Наука, 1970. – 604 с.

138. Кодухов, В.И. Введение в языкознание [Текст]: учебник для студентов филол. специальностей ун-тов и пед. инт-тов / В.И. Кодухов. – М.: Высшая школа, 2001. – 288 с.

139. Колшанский, Г.В. Теоретические проблемы билингвизма [Текст] / Г.В. Колшанский // Лингвистика и методика в высшей школе. – Вып.4. – М.: Высшая школа, 1967. – С.165-178.

140. Колыханова, О.А. Язык и современное социально-политическое развитие общества [Текст] / О.А. Колыханова // Преподаватель. – 2001. – № 5. – С. 5-8.

141. Коряков, Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Ю.Б. Коряков. – Москва, 2002. – 20 с.

142. Костенко-Попова, О. Язык с хреном [Текст] / О. Костенко-Попова // Аргументы и факты. – 2002. – 4 февр.

143. Кошева, И.Г. Курс сравнительной типологии английского и русского языков [Текст]: учеб. пособие / И.Г. Кошева. – М.: Высшая школа, 2008. – 327 с.

144. Крысин, Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни [Текст] / Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985-1995), М., 1996. – С. 142-161.

145. Крысин, Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий [Текст] / Л.П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002, №6. – С. 27-34.

146. Крючкова, Т.Б. Английский язык в России: сферы образования и науки [Текст] / Т.Б. Крючкова // Вопросы филологии. – М., 2006. – №1 (22). – С. 75-87.

147. Крючкова, Т.Б. Зарубежная социалингвистика (Германия, Испания) [Текст] / Т.Б. Крючкова, Б.Т. Нарумов. – М.: Наука, 1991. – 156 с.

148. Кузнецова, И.Н. Теория лексической интерференции: (На материале фр. яз.) [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / И.Н. Кузнецова. – Москва, 1998. – 54 с.

149. Кулешов, В.В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция [Текст]: пособие для преподавателей / В.В. Кулешов, А.Б. Мишин. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. – 116 с.

150. Куликов, Д.В. Билингвизм. Обучение иностранному языку по углубленной программе. (Примеры функционального взаимодействия языков при различных моделях обучения) [Текст] / Д.В. Куликов // Язык и культура российских немцев. – Саратов, 2003. – Вып 5. – С. 17-26.

151. Куликов, Д.В. Билингвизм. К вопросу о когнитивной роли родного языка в обучении иностранному. Возможности развития двуязычия [Текст] / Д.В. Куликов // Многоязычие как элемент культурного наследия. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 107-111.

152. Куликов, Д.В. Становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма (лексический и лексикографический аспекты) [Текст]: дис. ... канд. филолог. наук / Д.В. Куликов. – Саратов, 2004. – 178 с.

153. Лайонс, Д. Введение в теоретическую лингвистику [Текст] / Д. Лайонс. – М.: Прогресс, 1978. – 542 с.

154. Ламберт, У. Зависимость двуязычия от условий усвоения языка [Текст] / У. Ламберт, Д. Гавелка, С. Кросби // Новое в лингвистике. – Вып.6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 241-253.

155. Левицкий, Ю.А. История лингвистических учений [Текст]: учеб. пособие / Ю.А. Левицкий, Н.В. Боронникова. – М.: Высшая школа, 2005. – 302 с.

156. Леонтьев, А.А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты [Текст] / А.А. Леонтьев // Язык и общество. – М.: Наука, 1968. – С. 99-110.

157. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]: учеб пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.

158. Леонтьев, А.А. Языкознание и психолингвистика [Текст]: учеб пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1966. – 79 с.

159. Леонтьев, А.Н. Предисловие. Экспериментальная психология [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1975. – С. 5-9.

160. Леонтьева, М.Р. Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях (Методическое письмо) [Текст] / М.Р. Леонтьева // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. – С. 4-5.

161. Лещева, Л.М. Лексическая полисемия и проблемы интерференции [Текст] / Л.М. Лещева // Материалы международной конференции, посвященной научному наследию профессора Марии Дмитриевны Степановой и его дальнейшему развитию. – М., 2001. – С. 87-92.

162. Липецкая школа [Текст] / коллектив авторов. Сост. проф. Шахов В.В. – Липецк – Рязань: Издательство «ГЭЛИОН», 1995. – 766 с.

163. Лисник, М.В. Лингвистические признаки речевой компрессии в ситуации искусственного билингвизма (русско-французский языковой контакт) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / М.В. Лисник. – Ярославль, 2005. – 19 с.

164. Литвиненко, Е.Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации [Текст]: дис. ... докт. филолог. наук / Е.Ю. Литвиненко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 270 с.

165. Лобанов, В.А. Опознание и имитация слов русского языка билингвами [Текст] / В.А. Лобанов // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2000. – С. 130-137.

166. Лопухина, Р.В. Место перевода в системе работы по преодолению межъязыковой интерференции [Текст] / Р.В. Лопухина. – Тула: изд-во Тульского гос. пед. ин-т им. Л.Н.Толстого, 1989. – 12 с.

167. Лубянова, М.А. Иностраный язык как средство вхождения российских вузов в международное образовательное пространство [Текст] / М.А. Лубянова // Многоязычие как элемент культурного наследия: материалы международной конференции:– Ростов – на Дону, 2001. – С. 145-148.

168. Любимова, Н.А. Фонетическая интерференция [Текст]: учебное пособие / Н.А. Любимова. – Л.: ЛГУ, 1985. – 35 с.

169. Магомедова, Т.И. К вопросу межъязыковой транспозиции в рамках обучения иноязычной фонетике в близкородственной языковой среде [Текст] / Т.И. Магомедова // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: материалы 2-й Международной научно-практической конференции. Ч.4. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – С. 136-138.

170. Майоров, А.П. Социальный билингвизм и языковое пространство [Текст] / А. П. Майоров. – Уфа: БТУ, 1998. – 158 с.

171. Максимова, Л.Д. Методика предупреждения типичных грамматических ошибок в русской речи учащихся 5-8 классов якутской школы [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Л.Д. Максимова. – Якутск, 2006. – 21 с.

172. Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология [Текст] / В.Н. Манакин. – Киев: Знання, 2004. – 326 с.

173. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком [Текст] / А. С. Маркосян. – М.: Психология, 2004. – 382 с.

174. Масюченко, И.П. Правила современного английского языка [Текст] / И.П. Масюченко. – Ростов-на-Дону: БАРО-ПРЕСС, 2003. – 448 с.

175. Медетова, М.Е. Иноязычные заимствования в русском языке (на материале терминологии спортивных игр) [Текст] / М.Е. Медетова // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 84-89.

176. Меерович, Т.Б. Обучение порядку слов английского простого повествовательного предложения на основе теории поэтапного формирования

умственных действий и понятий с учетом особенностей родного (татарского) и русского языков [Текст] / Т.Б. Меерович, И.Е. Ларионова // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 91-100.

177. Межрегиональная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию образования Липецкой области [Текст]: сборник докладов и тезисов. – Липецк, 2003. – 281 с.

178. Методы билингвистических исследований [Текст] / Под ред. В.А. Ядова. – М., 1976. – 130 с.

179. Методы социолингвистических исследований [Текст] / отв. ред. В.Ю. Михальченко. – Москва, 1995. – 313 с.

180. Мечковская, Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков [Текст]: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. 4-е изд. / Н.Б. Мечковская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 312 с.

181. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика [Текст]: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. 2 – е изд., испр. / Н.Б. Мечковская. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.

182. Мечковская, Н.Б. Языковой контакт. Общее языкознание [Текст] / Н.Б. Мечковская. – Минск: Выш. школа, 1983. – 456 с.

183. Милеева, М.Н. Интерферентные явления в письменной речи Пенсильванских немцев США [Текст] / М.Н. Милеева // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия. – Иваново: изд-во Ивановского гос. ун-та, 2000. – С. 137-142.

184. Миронова, Е.А. Типологические особенности взаимодействия вариантов полинационального языка (на материале французского языка) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Е.А. Миронова. – Ульяновск, 2006. – 22с.

185. Михайлов, М.М. Двужычие в современном мире [Текст]: курс лекций / М.М. Михайлов. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1988. – 67 с.

186. Михайлов, М.М. Двужычие: Принципы и проблемы [Текст]: учебн. пособие / М.М. Михайлов. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1969. – 136 с.

187. Михайлов, М.М. К вопросу об изучении интерференции на уровне стилистики [Текст] / М.М. Михайлов // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С. 113-116.

188. Михальченко, В.Ю. Развитие литовского языка и литовско-русского двуязычия (социолингвистический аспект) [Текст]: автореф. дис. ...докт. филолог. наук. / В.Ю. Михальченко. – Москва, 1984. – 50 с.

189. Михальченко, В.Ю. Языковые проблемы новой Российской Федерации [Текст] / В.Ю. Михальченко // Язык, культура, этнос. – М., 1994. – С. 176-183.

190. Моченова Л.В. Английские стихи для детей и взрослых. – Елец, ЕГПИ, 2000. – 38 с.

191. Мусаев, К.И. О проблеме двуязычия [Текст] / К.И. Мусаев // Взаимодействие и взаимообогащение языков народов СССР. – М., 1969. – С. 139-140.
192. Мюллер, В.К. Новый англо-русский словарь [Текст] / В.К. Мюллер, В.Л. Дашевская, В.А. Каплан. – М.: Русский язык, 2000. – 880 с.
193. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. [Текст]: Сборник документов. – Москва: Педагогика, 1974. – 558 с.
194. Невмержицкий, И.С. Грамматическая интерференция в условиях искусственного билингвизма [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / И.С. Невмержицкий – Киев: Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко, 1987. – 23 с.
195. Нестерская, Л.А. Проблемы лексической интерференции и практика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / Л.А. Нестерская // Лингводидактические аспекты описания языка и гибкая модель обучения. Проблемы и перспективы. – М., 1997. – С. 150-156.
196. Никольский, Л.Б. Синхронная социоллингвистика [Текст] / Л.Б. Никольский. – М.: Прогресс, 1976. – 382 с.
197. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка [Текст] / Под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: «Наука», 1970. – 597 с.
198. Олерон, Ж. Перенос. Экспериментальная психология [Текст] / Ж. Олерон. – М., 1973. – С. 138-208.
199. Орусбаев, А. Функциональная дистрибуция языков (на материале языковой практики в Киргизии) [Текст]: автореф. дис. ... докт. филолог. наук. / А. Орусбаев. – Москва, 1991. – 49 с.
200. Панцырева, Т.В. Содержание обучения иностранному языку в национальных школах Татарии [Текст] / Т.В. Панцырева // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 145-154.
201. Пассов, Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. Методическая школа Пассова Е.И. [Текст]: комплект пособий, № 22 / Е.И. Пассов. – Воронеж, 2002. – 40 с.
202. Петухова, И.А. Проблема развития мышления учащихся в условиях субординативного искусственного билингвизма [Текст] / И.А. Петухова // Сб. науч. тр. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-т иностр. яз., 1986. – Вып. 260. – С. 38-46.
203. Попкова, Е.А. Психоллингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Е.А. Попкова. – Москва, 2002. – 24 с.
204. Попова, З.Д. Общее языкознание [Текст] / З.Д. Попова. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987. – 210 с.
205. Попова, З.Д. Общее языкознание [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 2004. – 208 с.

206. Пражский лингвистический кружок [Текст]: сб. ст. / сост., ред. и предисл. Н.А.Кондрашова. – М.: Прогресс, 1967. – 559 с.
207. Пригорская, А.Г. Сущность, характер и причины возникновения лексико-семантической интерференции [Текст] / А.Г. Пригорская // Культура русской речи в Молдавии. – Кишинев, 1987. – С. 21–27.
208. Принципы и методы социолингвистических исследований [Текст]: коллективная монография / С.И. Трескова [и др.]. – М.: Наука, 1989. – 200 с.
209. Проблемы двуязычия и многоязычия [Текст]: сб. ст. / Под ред. П.А. Азимова. – М., Наука, 1972. – 359 с.
210. Пшеницын, С.Л. Семантические факторы, влияющие на выбор синтаксической модели как источник межъязыковой интерференции [Текст] / С.Л. Пшеницын // Германистика. – СПб., 1992. – С. 112-120.
211. Развитие национально-русского двуязычия [Текст]: Отв. ред. доктор филологических наук Ю.Д. Дешериев. – М.: Наука, 1976. – 368 с.
212. Рогозная, Н.Н. К вопросу о графической интерференции при обучении русскому языку иностранцев [Текст] / Н.Н. Рогозная // Вопросы филологии. – 2003. – № 1. – С. 89-97.
213. Рождественский, Ю.В. Лекции по общему языкознанию [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
214. Розенцвейг, В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов [Текст] / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – Вып. VI. – М., 1972. – С. 5-22.
215. Розенцвейг, В.Ю. Проблемы языковой интерференции [Текст]: дис. ... докт. филолог. наук / В.Ю. Розенцвейг. – М., 1975. – 478 с.
216. Розенцвейг, В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика [Текст] / В.Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.
217. Ромаренко, Т.В. Учебный перевод и проблема интерференции при обучении иностранному языку [Текст] / Т.В. Ромаренко // Актуальные проблемы филологии в вузе и школе. – Тверь, 1992. – С. 28-29.
218. Румянцев, В.Ф. Анализ трудностей усвоения английского настоящего совершенного времени учащимися чувашских школ [Текст] / В.Ф. Румянцев, Л.М. Иванова // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Чебоксары, 1980. – С. 158-164.
219. Русский язык как средство межнационального общения [Текст] / Отв. ред. Ф.П.Филин. – Москва.: «Наука», 1977. – 302 с.
220. Сагдеева, Ф.К. К вопросу об изучении проблемы интерференции [Текст] / Ф.К. Сагдеева // Двуязычие: типология и функционирование: сб. АН СССР. – Казань: ИЯЛИ, 1990. – С. 52-59.
221. Садик, А.Х. Лексические заимствования как средство обогащения и развития русского литературного языка в социолингвистическом освещении: [Текст]: автореф. дис. ... канд. филолог. наук / А.Х. Садик. – Елец, 2005. – 23 с.
222. Салехова, Н.Х. Пути активизации студентов в группах с национальным составом на начальном этапе обучения иностранным языкам

[Текст] / Н.Х. Салехова // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 154-161.

223. Салихова, Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / Э.А. Салихова. – Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2007. – 45 с.

224. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 206 с.

225. Сафонова, О.Е. Английский лингвистический компонент в языковой ситуации современной России [Текст] / О.Е. Сафонова // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда: межвуз. сб. науч. трудов. – Воронеж: изд-во ВГТУ, 2000. – С. 68-77.

226. Севрюгина, Л.В. Развитие устной речи на рационально организованных уроках иностранного языка (Из опыта елецких и липецких учителей) [Текст] / Л.В. Севрюгина // Ученые записки ЕГПИ.– Липецк: Издательство газеты «Ленинское знамя», 1962. – С. 107-188.

227. Сешан, Шармила. Англицизмы в русской речи (по материалам прессы 90-х гг.) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Шармила Сешан. – М., 1996. – 20 с.

228. Сотник, А.П. К вопросу об особенностях работы над грамматическим минимумом в условиях билингвизма [Текст] / А.П. Сотник // Обучение иностранным языкам в условиях билингвизма. – Казань, 1981. – С. 85-91.

229. Статистический ежегодник России [Текст]. – СПб., 1915. – С. 97-99.

230. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания [Текст]: издание второе, переработанное / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 270 с.

231. Стернин, И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка [Текст] / И.А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2. Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4-16.

232. Стоян, Л.М. Украинско-русский билингвизм школьника (опыт социолингвистического анализа) [Текст] / Л.М. Стоян // Русская культура в контексте социально-исторических реалий Украины: матер. междунар. научн.-практ. конф... – К.: Віпол, 1993. – 216 с.

233. Судник, Т.М. К изучению словообразовательной интерференции [Текст] / Т.М. Судник // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. – М., 1987. – С. 233-235.

234. Сундуева, Д.Б. Бурятско-русское двуязычие в Агинском Бурятском автономном округе (социолингвистический аспект) [Текст]: дис. ... канд. филолог. наук / Д.Б. Сундуева. – Улан-Удэ, 2004. – 164 с.

235. Суперанская, А.В. Русский язык в XXI веке: языковая норма [Текст] / А.В. Суперанская // Журналистика и культура русской речи. – 2005. – № 3. – С. 5.

236. Суходоева, Т.А. Языковые контакты в условиях активного доминирования мажоритарного языка над миноритарным (на примере взаимодействия луизианского варианта французского языка с английским языком) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Т.А. Суходоева. – Ульяновск, 2006. – 23 с.

237. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 86-89.

238. Теория и практика билингвального обучения [Текст]: учебно-методическое пособие / Авт. сост. И.И. Дмитриева, О.С. Коровина. – Великий Новгород, 2001. – 52 с.

239. Терехова, Г.В. Билингвизм – к вопросу об изучении иностранных языков как средства межкультурной коммуникации [Текст] / Г.В. Терехова // Вестник ОГУ, 2002. – № 6. – С. 123-128.

240. Тер-Минасова, С.Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне [Текст] / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – №2. – С. 7-19.

241. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2000. – 624 с.

242. Тохтахунова, С.Н. Динамика фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия [Текст] / С.Н. Тохтахунова // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 149-155.

243. Трубецкой, Н.С. Основы фонологии [Текст]: пер. с нем. А.А. Холодовича; Ред. С.Д. Кацнельсона – 2-е изд. / Н.С. Трубецкой. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.

244. Туманян, Э.Г. Типология языковых ситуаций: Комплексные модели оппозиций форм существования языка [Текст] / Э.Г. Туманян // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М.: Наука. – С. 72-89.

245. Турко, У.И. Лингвокогнитивный анализ компьютерной терминологии русского языка [Текст]: автореф. дис. ...канд. филолог. наук / У.И. Турко. – Елец, 2007. – 23 с.

246. Тхаркахо, Ю.А. Гуманистический аспект двуязычия [Текст] / Ю.А. Тхаркахо // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 26-28.

247. Уемов, А.И. Роль аналогии в научном исследовании [Текст] / А.И. Уемов // Логика научного исследования: тезисы докладов симпозиума. – Киев, 1964.

248. Урысон, Е.В. Языковая картина мира и лексические заимствования (лексемы округа и район) [Текст] / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания, № 6. – 1999. – С. 79-84.

249. Успенский, М.Б. Внешняя интерференция и межъязыковые сопоставления на уроках русского языка [Текст] / М.Б. Успенский //Русский язык в национальной школе, № 1. – 1975. – С. 6-12.

250. Федорова, Т.С. Грамматические ошибки в письменной речи якутских школьников [Текст] / Т.С. Федорова, Ю.Н. Сивакова // Культура русской речи: материалы второй всероссийской конференции. – Армавир, 1999. – С. 53-56.

251. Федорова, Т.С. Синтаксическая интерференция в речи долганорусских билингвов: (На материале словосочетания) [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Т.С. Федорова. – Санкт-Петербург, 2005. – 19 с.

252. Филин, Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия [Текст] / Ф.П. Филин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С.13-25.

253. Фомин, М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия) [Текст] / М.М. Фомин. – М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 214 с.

254. Халиков, М. Свобода слова? [Текст] / М. Халиков // Литературная Россия. – 2004. – 21 мая.

255. Ханазаров, К.Х. О причинах и критерии двуязычия [Текст] / К.Х. Ханазаров // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. – М., 1969. – С. 45.

256. Хауген, Э. Процесс заимствования [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М., 1972. – № 6. – С. 74.

257. Хауген, Э. Языковой контакт [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI. – С. 61-80.

258. Хашимов, Р.И., Касымова, С.Д. Проблема профессионального двуязычия [Текст]: Р.И. Хашимов, С.Д. Касымова // Проблема подготовки иностранных учащихся-нефилологов и специалистов к профессиональному общению на русском языке. Часть 2. / Международная конференция 23-24 октября. Тезисы докладов и сообщений. – Ташкент, 1989. – С. 90-91.

259. Хашимов, Р.И. Двуязычие и интерференция: Сущность, типология и функционирование: монография / Р.И. Хашимов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 320 с.

260. Хашимов, Р.И. Интерференция и ее единицы [Текст] / Р.И. Хашимов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2003. – № 4. – С. 86-92.

261. Хашимов, Р.И. Становление и функционирование таджикско-русского двуязычия (Социолингвистический аспект) [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / Р.И. Хашимов. – Москва, 1987. – 63 с.

262. Хашимов, Р.И. Таджикско-русское двуязычие (социолингвистический аспект) [Текст]: монография / Р.И. Хашимов. – Душанбе: Дониш, 1986. – 180 с.

263. Хашимов, Р.И. Транспозиция и интерференция в русской речи нерусских (лексико-семантический уровень) [Текст] / Р.И. Хашимов // Европейские языки: историография, теория, история. Межвузовский сборник научных работ. – Елец, 2003. – Вып. 4. – С. 121-132.

264. Холмогоров, А.И. Конкретно-социологические исследования двуязычия [Текст] / А.И. Холмогоров // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – Москва, 1972. – С. 160-176.

265. Хунагов, Р.Д. Двуязычие как социокультурный феномен [Текст] / Р.Д. Хунагов // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 4-6.

266. Цели обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

267. Цибуля, Н.Б. Двойная интерференция у русских студентов при изучении английского языка (Британский и Американский типы произношения) [Текст] / Н.Б. Цибуля // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та – 2000. – С. 188 – 193.

268. Черничкина, Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / Е.К. Черничкина. – Волгоград, 2007. – 31 с.

269. Чиршева, Г.Н. Онтобилингвология как наука [Текст] / Г.Н. Чиршева // Фонетическая вариативность: билингвизм и диглоссия. – Иваново, Изд-во Ивановского гос. ун-та. – 2000. – С. 193-204.

270. Шамбезода, Х.Д. Функционирование бесписьменного языка малой народности в условиях полиэтнического социума (на материале шугнанского языка в таджикско-русском окружении) [Текст]: автореф. дис... докт. филолог. наук / Х.Д. Шамбезода. – Воронеж, 2007. – 45 с.

271. Шаповалов, А.И. Лингвистические факторы возникновения семантической интерференции [Текст] / А.И. Шаповалов // Активные процессы в языке и речи. – Саратов, 1991. – С. 118-122.

272. Шаповалов, А.И. Семантическая интерференция в условиях искусственного билингвизма [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / А.И. Шаповалов. – Саратов: Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 1989. – 16 с.

273. Шахнарович, А.М. Двуязычие и диалог культур [Текст] / А.М. Шахнарович // Проблемы языковой жизни Российской Федерации и зарубежных стран. – М., 1994. – С. 124-126.

274. Швейцер, А.Д. О некоторых общих методах лингвистического анализа речевой деятельности билингва в процессе перевода [Текст] / А.Д. Швейцер // Методы лингвистических исследований. – М., 1976. – С. 33-42.

275. Швейцер, А.Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы [Текст] / А.Д. Швейцер. – М., Наука, 1976. – 175 с.

276. Шевякова, Л.Н. Воспитание гуманитарной культуры будущего учителя иностранного языка в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Шевякова. – Елец, 2006. – 199 с.

277. Шубин, Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам [Текст] / Э.П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 349 с.

278. Шубин, Э.П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на разных уровнях языковой системы [Текст] / Э.П. Шубин // Иностранный язык в школе. – 1971. – №5. – С. 27-32.

279. Шхапацева, М.Х. Взаимодействие контактирующих языков в учебно-воспитательном процессе в условиях двуязычия [Текст] / М.Х. Шхапацева // Двуязычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. – С. 20-26.

280. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст]: Сборник работ / Под ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. – М.: УРСС, 2004. – 432 с.

281. Эванс В. New Round-Up 3. Грамматика английского языка / В. Эванс, Д. Дули, И. Кондратьева. – Китай: Pearson Education, 2013. – 64 p.

282. Эйнуллаева, Е.А. Лакуны в структуре языковой личности и их заполнение в межкультурной коммуникации: На примере английского и русского языков [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Е.А. Эйнуллаева. – Москва, 2003. – 20 с.

283. Этманова, Л.А. Психолингвистические особенности языкового сознания естественных билингвов [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Л.А. Этманова. – Москва, 2006. – 20 с.

284. Языкознание: Большой энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая рос. энцикл., 1998. – 685 с.

285. Яковченко, Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного билингвизма [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Е.В. Яковченко. – Барнаул, 2003. – 22с.

286. Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993. – 557 p.

287. Bialystok E. Bilingualism in development / E. Bialystok. – Cambridge, United Kingdom, 2001. – 285 p.

288. Catford J.C. Learning a Language Journal / J.C. Catford. – St. Louis, Miss., 1969. – №5. – P. 310-317.

289. Christophersen P. Second-Language Learning. Myth and Reality / Christophersen. – Harmondsworth (Mddx): Penguin Education, 1973. – 110 p.

290. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues on Assessment and Pedagogy / J. Cummins. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984. – 57 p.

291. Diebold A.R. Incipient bilingualism / A.R. Diebold // Language in Culture and Society. – New York: Harper & Row, – 1964. P. 37-54.

292. Ferguson C.A. Language structure and language use / C.A. Ferguson. – Stanford University Press, 1971. P. 484.

293. Fromkin V. An introduction to language / V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams. 7<sup>th</sup> edition. – USA, 2003. – 599 p.

294. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Fifth edition / Editor Jonathan Cowther. – Oxford University Press, 1998. – 1428 p.

295. Jones W.R. Bilingualism and Intelligence / W.R. Jones. – Cardiff: University of Wales, 1954. – 157 p.
296. Krashen S.D. The critical Period for language Acquisition and its possible Bases / S.D. Krashen // Developmental Psycholinguistics and communication Disorders. – New York: Academy of Sciences, 1975. – p. 211-224.
297. Robinett I. Second language learning / I. Robinett. – The University of Michigan, The United States of America, 1983. – 4000 p.
298. Saunders G. Bilingual Children: from Birth to Teens / G. Saunders. – Clevedon: Multilingual matters Ltd, 1988. – 167 p.
299. Soars Liz and John. New Headway. English course / Liz and John Soars. – Oxford University Press, 1998. – 104 p.
300. The Hodges' Harbrace Handbook, Fifteenth Edition. Cheryl Glenn. – USA, 2003. – 876 p.
301. Thomason S.G. Kaufman T. Language contact, creolization and genetic linguistics / S.G. Thomason. – Berkeley, 1988. – 411 p.
302. Weinreich U. Languages in contact. Findings and Problems / U. Weinreich. – Paris: The Hague, 1968. – 263 p.
303. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Население\\_Липецкой\\_области](https://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Липецкой_области)
304. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_высших\\_учебных\\_заведений\\_Липецкой\\_области](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_высших_учебных_заведений_Липецкой_области)
305. [http://deptno.lipetsk.ru/itogi\\_2015\\_year/school.htm](http://deptno.lipetsk.ru/itogi_2015_year/school.htm)

## Приложение 1.

### Задания для преодоления фонетической интерференции в английской речи русских билингвов

**Задание 1:** Прочитайте следующие слова: knight, white, sing, central, park, where, why, thing, there, they, nothing, bring, sad, bed, lead, who, might, night, light, certain, rat, bad, hour, heir, hair, knowledge, know, knew, would, wine, win, thin, said.

**Задание 2:** Прочитайте следующие пары слов. leaf – leave; half – halve; mouth – mouse; worth – worse; clothe – close; fan – fang; ton – tongue; win – wing; sin – sing; gone – gong; son – sung; wet – vet; west – vest; wheel – veal; fed – fad; bed – bad; set – sat; bet – bed; said – set; bat – bad; bag – back; pill – peal; sin – seen; slip – sleep; sit – seat; thick – sick; thing – sing; then – den; there – dare; sin – thin; sick – thick; sank – thank; sigh – thigh; seem – theme; see – thee; sigh – thy; sat – that; say – they; miss – myth; face – faith; size – scythe; baize – bathe; chic – chick; chef – check; she – cheese; shake – chaise; shy – chime; chin – gin; chest – gest; chad – jade; bet – bear; debt – dare; met – mare; pet – pair; ear – air; beer – bear; fear – fare; mere – mare; here – hair; rear – rare; tier – tear; cheer – chair; rely – relied; stay – stayed; soar – soared; mow – mowed; marry – married; stop – stopped; leap – leaped; push – pushed; fix – fixed; pass – passed; dab – dabbed; snarl – snarled; beg – begged; pin – pinned; skim – skimmed; fit – fitted; count – counted; nod – nodded; rate – rated; knit – knitted.

**Задание 3:** Прочитайте следующие слова и словосочетания:

[ʃ]

A tree three, leaves, a bee, a sheep, a fleet, a sea, ice-cream for tea. Stephan meets Eve. Stephan is greedy. He eats three pieces of cheese. Asleep. Stephan dreams of Eve. He sees Eve fleeing from three beasts.

[ɪ]

Ink, a ship, a fish, a biscuit, a tin whistle, a big pig, a little kitten, a kitchen sink with dishes in it. Which of the six thin women is a wicked witch?

[j]~ [i]

A sheep, a ship, a bean, a bin, a meal, a mill, a lead, a lid.

Jean likes gin.....but gin doesn't like Jean!

Sleepy Freda seeks size six slippers to fit her feet. Fish and chips are cheap and easy to eat.

[tʃ]

A leg, a tent, a penny, a letter, a wren's nest, seven pets a treasure chest, ten well-dressed men a wedding-dress, eleven hens with twelve eggs in ten nests.

[x]

A hand, a map, a stamp, a flag, a tank, a jazz band a fat man clapping his hands, a black cat catching a fat rat.

Anne has plaits and black slacks. Harry has a hacking jacket. Hairy and Anne are standing hand in hand.

[ç]- [x]

A pat, a pet, one man, many men, a net, a gnat, pedaling, paddling.

Ted has Dad's hat on his head. Jack's Czech friend Franz is very expansive. Franz's French friend is very expensive.

[ʃ]

A puff, a cup, a glove, a gun, a jump, a duck, a country cousin, a thump, a lovely crusty buttered bun for supper.

Cuthbert puts some mustard on his Mother's custard.

Cuthbert's young brother wonders why Mother doesn't love her other son.

[ʀ]

A heart, a harp, an arm, a mast, a bard, a castle, a palm, a carpet, a fast car, a farm-cart, a dark bam in a large farm-yard.

Mark can't park his car in the bam because of a calf and a large cart blocking the farmyard.

[p]

A dog, a fog, a blot, a chop, a shop, a lot of knots, John, Olive.

A dog squatting on a rotten log. John is strong Olive is not. John is a docker. Olive is a shopper. Olive watches John load a locked strong-box on a yacht in a lock at the dock.

[ɔ]

A thought, a talk, a yawn, a call, a stormy dawn. Maud is short Paul is tall.

Maud is walking on the lawn. Paul is crawling along the wall. Maud warns Paul. "You'll fall!" "Not at all!" retorts Paul.

[ɔ] [p]

A cork, a cock, a dawn, a don, a sport, a spot, a corset, to cosset, a warm water bottle, a dog's paw.

[u]

A butcher, a cook, a bull, a rook. The cook looks at her cookery book. She puts some sugar in the pudding. The pudding looks good.

[t]

A new moon, a rude uncouth youth, a brute, a goose, a stool, two new shoes, a few used boots, Hugh, Sue. Hugh's tooth is loose. Sue is beautiful. Hugh shoots a moose and loses his loose tooth. Sue is foolish and stupid at school as a rule.

[u]-[t]

Look at Luke, pulling a poor fool out of the pool in the wood. This foolish, bookish Duke is too full of good food to move a foot.

**Задание 4:** Прочитайте стихотворения:

*1. Sounds and letters don't agree.*

When the English tongue we speak,  
Why does break not rhyme with weak?

Won't you tell me why it's true  
 We say sew, but also few?  
 And the maker of a verse  
 Cannot rhyme his horse with worse?  
 Beard is not the same as heard.  
 Cord is different from word,  
 Cow is cow but low is low,  
 Shoe is never rhymed with foe.  
 Think of hose and dose and lose,  
 And think of loose and yet of choose,  
 Think of comb and tomb and bomb  
 Doll and roll and home and some.  
 And since pay is rhymed with say  
 Why not paid with said I pray?  
 Think of blood and food and good;  
 Mould is not pronounced like could.  
 Why is it done, but gone and lone?  
 Is there any reason known?  
 To sum up, it seems to me  
 That sounds and letters don't agree.

## *2. Hints on pronunciation for foreigners*

I take it you already know  
 Of tough and bough, and cough and dough.  
 Others may stumble, but not you,  
 On hiccough, thorough, laugh and through.  
 Well done! And now you wish, perhaps,  
 To learn of less familiar traps?

Beware of heard, a dreadful word  
 That looks like beard and sounds like bird;  
 And dead – it's said like bed not bead,  
 For goodness' sake don't call it deed.  
 Watch out for meat and great and threat,  
 They rhyme with suite and straight and debt.

A moth is not a moth in mother  
 Nor both in bother, broth in brother.  
 And here is not a match for there,  
 Nor dear and fear for bear and pear.  
 And then there's dose and rose and lose –  
 Just look them up – and goose and choose,  
 And cork and work, and card and ward,  
 And font and front, and word and sword,

And do and go, and thwart and cart –  
Come, come, I've hardly made a start.  
A dreadful language? Man alive!  
I'd mastered it when I was five!  
I will teach you in my verse  
Words like corpse, corps, horse and worse,  
For this phonetic labyrinth  
Gives monkey, donkey, ninth and plinth,  
Wounded, rounded, grieve and sieve,  
Friend and field, alive and live.  
Query does not rhyme with very,  
Nor does fury sound like bury,  
Dies and diet, lord and word,  
Nice and fire, cured and curd,  
Doll, roll, dull, bull, some and home.  
Finally, for I've said enough,  
My advice is – give it up!

### 3. *Dearest creature in creation*

Dearest creature in creation,  
Study English pronunciation.  
I will teach you in my verse  
Sounds like corpse, corps, horse, and worse.

I will keep you, Suzy, busy,  
Make your head with heat grow dizzy.  
Tear in eye, your dress will tear.  
So shall I! Oh hear my prayer.

Just compare heart, beard, and heard,  
Dies and diet, lord and word,  
Sword and sward, retain and Britain.  
(Mind the latter, how it's written.)

Now I surely will not plague you  
With such words as plaque and ague.  
But be careful how you speak:  
Say break and steak, but bleak and streak;

Cloven, oven, how and low,  
Script, receipt, show, poem, and toe.  
Hear me say, devoid of trickery,  
Daughter, laughter, and Terpsichore,

Typhoid, measles, topsail, aisles,  
Exiles, similes, and reviles;  
Scholar, vicar, and cigar,  
Solar, mica, war, and far;

One, anemone, Balmoral,  
Kitchen, lichen, laundry, Laurel;  
Gertrude, German, wind, and mind,  
Scene, Melpomene, mankind.

Billet does not rhyme with ballet,  
Bouquet, wallet, mallet, chalet.  
Blood and flood are not like food,  
Nor is mould like should and would.

Viscous, viscount, load and broad,  
Toward, to forward, to reward.  
And your pronunciation's OK  
When you correctly say croquet,

Rounded, wounded, grieve and sieve,  
Friend and fiend, alive and live.  
Ivy, privy, famous; clamour  
And enamour rhyme with hammer.

River, rival, tomb, bomb, comb,  
Doll and roll and some and home.  
Stranger does not rhyme with anger,  
Neither does devour with clangour.

Souls but foul, haunt but aunt,  
Font, front, wont, want, grand and grant,  
Shoes, goes, does. Now first say finger,  
And then singer, ginger, linger,

Real, zeal, mauve, gauze, gouge and gauge,  
Marriage, foliage, mirage, and age.  
Query does not rhyme with very,  
Nor does fury sound like bury.

Dost, lost, post and doth, cloth, loth.  
Job, nob, bosom, transom, oath.  
Though the differences seem little,  
We say actual but victual.

Refer does not rhyme with deafer.  
Foeffer does, and zephyr, heifer.  
Mint, pint, senate and sedate;  
Dull, bull, and George ate late.

Scenic, Arabic, Pacific,  
Science, conscience, scientific.  
Liberty, library, heave and heaven,  
Rachel, ache, moustache, eleven.

We say hallowed, but allowed,  
People, leopard, tower, but vowed.  
Mark the differences, moreover,  
Between mover, cover, clover;

Leeches, breeches, wise, precise,  
Chalice, but police and lice;  
Camel, constable, unstable,  
Principle, disciple, label.

Petal, panel, and canal,  
Wait, surprise, plait, promise, pal.  
Worm and storm, chaise, chaos, chair,  
Senator, spectator, mayor.

Tour, but our and succour, four.  
Gas, alas, and Arkansas.  
Sea, idea, Korea, area,  
Psalm, Maria, but malaria.

Youth, south, southern, cleanse and clean.  
Doctrine, turpentine, marine.  
Compare alien with Italian,  
Dandelion and battalion.

Sally with ally, yea and ye,  
Eye, I, ay, aye, whey, and key.  
Say aver, but ever, fever,  
Neither, leisure, skein, deceiver.

Heron, granary, canary.  
Crevice and device and aerie.  
Face but preface, not efface.  
Phlegm, phlegmatic, ass, glass, bass.

Large, but target, gin, give, verging,  
Ought, out, joust and scour, scouring.  
Ear, but earn and wear and tear  
Do not rhyme with here but ere.

Seven is right, but so is even,  
Hyphen, roughen, nephew Stephen,  
Monkey, donkey, Turk and jerk,  
Ask, grasp, wasp, and cork and work.

Pronunciation (think of Psyche!)  
Is a paling stout and spikey!  
Won't it make you lose your wits,  
Writing groats and saying grits?

It's a dark abyss or tunnel:  
Strewn with stones, stowed, solace, gunwale,  
Islington and Isle of Wight,  
Housewife, verdict and indict.

Finally, which rhymes with enough,  
Though, through, plough, or dough, or cough?  
Hiccough has the sound of cup.  
My advice is to give up!

**Задание 5:** Прочитайте скороговорки:

1. This fish has a thin fin  
That fish has a fat fin.  
This fish is a fish  
That has a thinner fin  
Than that fish.

2. How much wood  
Would a wood-chuck chuck  
If a wood-chuck  
Would chuck wood?

3. I see a big black cat,  
Big black cat,  
Big black cat.  
What a big black cat!  
What a cat! What a cat!

4. Whenever the weather is cold.  
Whenever the weather is hot.  
We'll weather the weather,  
Whatever the weather,  
Whether we like it or not.

5. Swan swam over the sea,  
Swim, swan, swim;  
Swan swam back again,  
Well swum, swan!

6. Robert Rowley rolled a round roll around,  
A round roll Robert Rowley rolled around;  
Where's the round roll Robert Rowley rolled around?

7. Hiccup, snickup, rise up right up  
Three drops in the cup are good for hiccups.

**Задание 6:** Прочитайте диалоги.

1. In the kitchen [x – ʀ – ʁ]

A: Sandra, don't forget to add lard into your nut tart or it'll be like sand.

B: Mum, it'll be bad to add lard. It'll taste like tar.

A: Then add margarine.

B: I haven't any. I'll add butter.

A: Such lavish habits!

2. In a shop [æ – ø]

A: Can I help you?

B: Yes. What's that?

A: It's an exquisite dress from a French collection.

B: Not bad. Very fashionable. I'll take it.

A: We are selling it for only ten.

B: Pounds?

A: Hundred. Will you have it?

B: Oh, maybe, I'll come again. May be on Wednesday or Saturday. Yes...  
maybe, then.

3. At home [l – j]

A: Nick, have you seen my beads?

B: Not exactly beads.

A: What do you mean?

B: I've seen bits of your beads in the dustbin.

4. In the house [ɒ – ɔ]

A: Where have you been, Ron? There are lots of spots on your socks.

B: I was playing golf on the lawn.

A: Oh, there are even more spots on your shorts!

B: Never mind! I can say it's a pattern called "dots".

5. In the street [ʌ – ɹ]

A: Look, Bart, there's a Ferrari coming down. I love this make.

B: Chuck, stop it! Let's hurry up,

A: This Ferrari is just like mine, stolen last month in March.

B: Chuck, I'm starving.

A: And it's of the same colour – blue star.

B: Chuck, come on!

A: A lovely car – full of charm! Wait, Bart... It's got my car's plates!

6. At a party [u – ʌ]

A: Ruth has got such good looks!

B: Who? Who is a beauty?

A: Ruth! Rupert should be happy to have such a good-looking wife!

B: I would choose a wife who could be a good cook.

7. Losses [e – eɪ]

A: Clair, where is my teddy bear?

B: And where is my éclair?

A: I ate it.

B: Ate my éclair! How dare you?

A: Just ate it. So where is my teddy bear?

B: I'll tell you: I ate it.

8. Busy in the kitchen [ɪ]

*Billy:* Mummy! Are you busy?

*Mother:* Yes. I'm in the kitchen.

*Billy:* Can I go swimming in Chichester with Jim this morning?

*Mother:* Jim?

*Billy:* Jim English. He's living with Mr. and Mrs. Willis in the village - Spring Cottage.

*Mother:* Isn't it a bit chilly to go swimming?

*Billy:* What's this? Can I pinch a bit of it?

*Mother:* Oh. Billy, you little pig! It's figgy pudding. Get your fingers out of it!

*Billy:* Women are so silly! I only dipped a little finger in.

*Mother:* Well, it's filthy little finger. Here, tip this chicken skin into the bin and I'll give you a biscuit.

4. Weeding' s not for me! [J]

*Peter:* This is the season for weeds. We'll each weed three metres before tea, easily.

*Celia:* Do we kneel? My knees are weak. Do you mean all these?

*Peter:* Celia, my sweet, those aren't weeds. Those are seedlings. Beans, peas and leeks. Can't you see?

*Celia:* If they're green they're weeds to me. But I agree. Peter – weeding's not for me!

*Peter:* Well, let me see. May be we'll leave the weeds. You see these leaves? If you sweep them into a heap under that tree I'll see to the tea.

*Celia:* Pete, my feet are freezing. You sweep the leaves. I'll see to the tea!

## Приложение 2.

### Задания для преодоления лексико-семантической интерференции в английской речи русских билингвов

**Задание 1:** Переведите на английский язык:

1. Его фамилия Иванов.
2. Рядом с нашим домом строится новый большой магазин.
3. Я хорошо говорю по-английски.
4. Он рассказал нам очень интересную историю.
5. Она сказала, что не знает его.
6. Мой друг – очень аккуратный человек.
7. Эта проблема сегодня очень актуальна во всем мире.
8. Мой лучший друг живет в Москве.
9. Я не изучаю французский язык, я изучаю английский.
10. Твой сын инженер или рабочий?
11. Мои родители купили новую машину.
12. Какой был твой любимый предмет в школе?
13. Персонал нашей компании должен быть очень ответственным.
14. Многие международные политические и деловые встречи проходят на английском языке.
15. Иностранные языки дают нам возможность больше узнать о культуре, обычаях и традициях других стран.

**Задание 2:** Заполните пропуски подходящей формой одного из глаголов:

1. *Глаголы to see, to watch, to look at:*
  - a) ... you ... that new film yet?
  - b) The police sat in their car. They ... every move the man made.
  - c) ... this lovely picture little Emma has painted.
2. *Глаголы to expect, to wait for, to look forward to:*
  - a) We ... the rain to stop so that we can play tennis.
  - b) The weather forecast says a lot of rain ... over the next few days.
  - c) The children ... opening their presents on Christmas day.
3. *Глаголы to learn, study, to teach:*
  - a) Your mother is a teacher, isn't she? What subject ... she...?
  - b) Our professor ... at the university of Paris. Now he works at our faculty.
  - c) What foreign languages ... you...?
4. *Глаголы to say, to speak, to tell, to talk:*
  - a) "Hello!" she ...
  - b) He can't ... because of a throat infection.
  - c) He ... the news to everybody in the office.

d) You can always ... to me if you've got a problem.

**Задание 3:** Выберите правильный вариант:

1. Use your time sensibly. Don't ... it.  
a) spend b) waste c) pass d) lose
2. First you lost your job, now your car's been stolen. You've had a lot of bad ... recently.  
a) luck b) chance c) fortune d) thoughts
3. This hotel really tries hard to look after its ... .  
a) clients b) patients c) customers d) guests
4. I'm ... a small flat for the three months I'm in London.  
a) hiring b) letting c) booking d) renting
5. The ... of living goes up and up. It'll never go down.  
a) price b) value c) cost d) expense
6. If I breathe in, I get a sharp ... in my chest.  
a) hurt b) wound c) ache d) pain
7. Footballer Jimmie White was ... in the second half of the match in a tackle with the goalkeeper.  
a) wounded b) injured c) damaged
8. Suddenly Tom felt a sharp ... in his stomach.  
a) pain b) ache c) malady
9. Ouch! I've got ... on my heel from these new shoes.  
a) a blister b) a blemish c) a boil
10. I like living ..., I never feel ... .  
a) alone b) lone c) lonely
11. Our god can ... sticks if you throw them for him.  
a) bring b) take c) fetch
12. If you park your car in the wrong place, you have to pay a ...  
a) fine b) ticket c) fee

**Задание 4.** Выберите из скобок верный вариант прилагательного.

1. I think that computers are such ... (interesting/interested) machines.
2. People who play computer games are ... (boring/bored).
3. Flying to the moon would be very ... (exciting/excited).
4. It's quite ... (relaxing/relaxed) to lie on the beach.
5. Television is ... (annoying/annoyed) for me.
6. People who drop litter in the streets are ... (disgusting/disgusted).
7. I felt ... (irritating/irritated) because the train was late.
8. The ... (frightening/frightened) boy couldn't sleep after the film.
9. The ... (worrying/worried) parents waited for the news.
10. The results of the test were ... (disappointing/disappointed)

**Задание 5.** Выберите верный вариант существительного (тема – Food and drinks).

1) Bring me a \_\_\_\_\_ of coffee, please.

- a) cup
- b) cap
- c) cop

2) Can I have another \_\_\_\_\_ of soup?

- a) plait
- b) plain
- c) plate

3) The cat is drinking milk from the \_\_\_\_\_.

- a) soccer
- b) saucer

4) Take the cookies from the \_\_\_\_\_.

- a) pot
- b) jar
- c) tray

5) I can't eat sushi with sticks. Give me a \_\_\_\_\_, please.

- a) fork
- b) spoon
- c) knife

6) I can't slice the bread, because this \_\_\_\_\_ is not sharp.

- a) fork
- b) spoon
- c) knife

7) I would like to have a \_\_\_\_\_ of red wine.

- a) cup
- b) glass
- c) plate

8) If you want tea, put the \_\_\_\_\_ on fire.

- a) bowl
- b) kettle
- c) jug

9) My tea is not sweet enough. Where is the \_\_\_\_\_?

- a) salt-cellar
- b) sugar-basin
- c) butter-dish

10) The child's hands are greasy. Give him a \_\_\_\_\_.

- a) napkin
- b) grater
- c) tablecloth

11) Yesterday we bought a new gas \_\_\_\_\_.

- a) cook
- b) cooker
- c) foodmaker

12) My granny makes pies on a frying \_\_\_\_\_.

- a) plate
- b) tray
- c) pan

13) Do you use a \_\_\_\_\_ to make cutlets?

- a) mincing machine
- b) grating machine
- c) cutting machine

14) Take the \_\_\_\_\_ and pour some compote.

- a) goblet
- b) ladle
- c) dish

15) If you want porridge, it is in the \_\_\_\_\_.

- a) jar
- b) jug
- c) pot

16) Our child is so messy at the table, that we always use \_\_\_\_\_.

- a) a blanket
- b) an oil-cloth
- c) a goblet

17) Help me with the dish-washing, please. Take the \_\_\_\_\_.

- a) show
- b) shovel
- c) towel

18) The pies are on the baking \_\_\_\_\_ in the oven.

- a) sheet
- b) shit
- c) shield

19) Let's have some champagne! Put the bottle into the \_\_\_\_\_.

- a) spooler
- b) ruler
- c) cooler

20) What a beautiful tea-set you have! Is it \_\_\_\_\_?

- a) India
- b) china
- c) Afghanistan

**Задание 6.** Выберите верный вариант существительного (тема – At the restaurant).

1. In the restaurant the \_\_\_\_\_ brought us the menu.

- a) manager
- b) waiter
- c) security

2. We ordered chocolate ice-cream for the \_\_\_\_\_.

- a) desert
- b) dessert

3) This barman makes fantastic \_\_\_\_\_.

- a) cocktails
- b) cocktales

4. We had some fish soup as a \_\_\_\_\_.

- a) beginner
- b) starter

5. I gave the waiter a good \_\_\_\_\_.

- a) piece
- b) bit
- c) tip

6. There is too much garlic \_\_\_\_\_ on this salad.

- a) clothing
- b) dressing

7. The \_\_\_\_\_ for the dinner was quite big.

- a) check

- b) count
- c) bill

8. I'd like a \_\_\_\_\_ steak with red wine.

- a) rare
- b) seldom
- c) not often

9. Mexican food is very \_\_\_\_\_.

- a) spacey
- b) spiky
- c) spicy

10. My favourite dish is meat stewed in strawberry \_\_\_\_\_.

- a) source
- b) sauce
- c) course

11. We are going to McDonalds to buy some \_\_\_\_\_ fries.

- a) german
- b) english
- c) french

12. With this cheese I would like a glass of \_\_\_\_\_-dry red wine.

- a) half
- b) semi
- c) part

13. The \_\_\_\_\_ of this restaurant is a real magician.

- a) chef
- b) chief

14. We are going to have a smoke. Could you bring us \_\_\_\_\_?

- a) a plate
- b) an ash-tray
- c) a saucer

15. I'd like a bottle of mineral water – Still or \_\_\_\_\_ (с газом или без)

- a) boiling
- b) bubbling
- c) sparkling

16. Please, bring me a cup of tea with a drop of cognac and a \_\_\_\_\_ of lemon.

- a) piece

- b) slice
- c) lump

17. It is a very good French restaurant with \_\_\_\_\_ music.

- a) life
- b) live
- c) living
- d) not dead

18. When our big company gathers, we go to the nearest restaurant. We usually go \_\_\_\_\_ (каждый платит за себя).

- a) french
- b) spanish
- c) dutch
- d) swiss

19. I can't drink juice without a \_\_\_\_\_.

- a) tube
- b) straw
- c) stick

20. In this restaurant they use tea \_\_\_\_\_ to make tea. I don't like it.

- a) bags
- b) packets
- c) boxes

**Задание 7.** Переведите следующие предложения.

1. Больше времени тратить на учебу – это то, что вам нужно.
2. Этот художник талантлив по-своему.
3. Отсутствие терпения помешало ему закончить работу.
4. Он скорее невежественный, чем грубый.
5. Больше времени – это то, что нужно, чтобы закончить это исследование.
6. Эта работа не имеет ничего общего с искусством.
7. Тебе понравился роман? – В некоторой степени.
8. Наш разговор не имеет никакого отношения к моему решению.
9. Наше путешествие длилось две недели или около того.
10. Она никогда бы не подумала, что работать с детьми так весело.
11. Так не пойдет. Ты ничего не делаешь!
12. Чем больше она готовилась к экзамену, тем меньше она волновалась.
13. Больше похоже на фильм ужасов, чем на комедию.
14. Мы работаем уже несколько часов. Было бы замечательно перекусить.
15. Поторопись! У нас совсем не осталось времени.

## Приложение 3.

### Задания для изучения грамматической интерференции в английской речи русских билингвов

*Задания на преодоление интерференции при употреблении  
глагола-связки to be:*

**Задание 1:** Перевести предложения на английский язык:

1. Мой брат – ученик.
2. Мой любимый предмет – английский язык.
3. Мой любимый вид спорта – теннис.
4. Где Лиза и Джон? – Они в колледже.
5. Моя сестра на работе. Она врач.
6. Погода была прекрасная. Мои дети были в школе, а муж на работе. Я была в саду.
7. Вчера они были в библиотеке.
8. Сейчас они в школе.
9. Мои книги были на столе. Где они сейчас?
10. Они дома.
11. Мой отец – учитель.
12. Где сейчас твоя мама? – Она сейчас на кухне.
13. Мы очень заняты, но мы счастливы.
14. Вы студент? – Нет, я врач.
15. Сейчас 10 часов. Она опять опаздывает.

**Задание 2.** Вставьте am/is/are/was/were.

1. I \_\_\_\_ tired last night.
2. Last year their son \_\_\_\_ 26, so he \_\_\_\_ 27 now.
3. Today the weather \_\_\_\_ nice, but yesterday it \_\_\_\_ cold.
4. I \_\_\_\_ cold. Can I have something hot to drink?
5. I \_\_\_\_ hungry last night, so I had something to eat.
6. Where \_\_\_\_ you at 10 o'clock last Sunday morning?
7. Don't buy those shoes. They \_\_\_\_ too expensive.
8. Why \_\_\_\_ you so tired yesterday?
9. We must go now. It \_\_\_\_ very late.
10. I like your new jacket. \_\_\_\_ it expensive?
11. This time last year I \_\_\_\_ in England.
12. We \_\_\_\_ tired when we arrived home, so we went to bed.
13. Where \_\_\_\_ the children? – I don't know. They \_\_\_\_ in the garden ten minutes ago.

**Задание 3.** Переведите на английский язык.

- 1) Наша учительница молодая и красивая.
- 2) Твоя мама дома? Нет.
- 3) Ваша машина старая.
- 4) Их квартира большая.
- 5) Это слово длинное.
- 6) Зима у нас всегда холодная (наша зима).
- 7) Катя была моей одноклассницей.
- 8) Её мама учительница.
- 9) Мой карандаш плохой.

- 10) Его ручка на столе, а твоя на полу.
- 11) Это твоя книга? – Да.
- 12) Ученики не были готовы к уроку.
- 13) Наш сад не очень большой.
- 14) Его дочь – врач.
- 15) Я Лена, а это Коля. Он мой брат. Ему 10 лет, а мне 12 лет. Мы из Москвы.

*Задания на преодоление интерференции при образовании множественного числа существительных:*

**Задание 1:** Перевести предложения на английский язык:

1. Знания этого студента очень глубокие.
2. Твоя пижама на кровати.
3. Твой багаж очень тяжелый.
4. Физика – мой любимый предмет.
5. Наши весы очень точные.
6. Деньги легко тратить, но трудно заработать.
7. У нее длинные, светлые волосы.
8. У нее много опыта работы с детьми.
9. Его одежда грязная.
10. Мне нравится новая мебель.
11. Его советы очень мне помогли.
12. Я не могу найти мои очки. Ты не знаешь, где они?

**Задание 2:** Напишите следующие существительные во множественном числе: a city, a mouse, a tooth, a knife, a man, a boy, a woman, an actor, a child, a bush, a sheep, a foot, a day, a photo, a roof, a calf, a potato, a lord, a king, a shelf, a book, a body, a watch, a radio, a fish, a kiss, a tomato.

**Задание 3.** Переведите на английский язык.

- 1) Где деньги? – Они в моем кошельке.
- 2) Я хочу дать тебе хороший совет.
- 3) Я знаю эту новость.
- 4) Ее одежда была всегда опрятной и чистой.
- 5) Знания этого студента очень глубокие.
- 6) Я купил эти часы в Париже.
- 7) Сани стоят у ворот.
- 8) Твои волосы очень красивые.
- 9) Я люблю фрукты.
- 10) Мне нравится новая мебель.

*Задания на преодоление интерференции при употреблении определенного и неопределенного артиклей a (an), the.*

**Задание 1:** Вставьте артикль, где необходимо:

1. This is ... book. It is my ... book.
2. Is this your ...pencil? - No, it isn't my ... pencil, it is my sister's ... pencil.
3. I have ... sister. My ... sister is ... engineer. My sister's ... husband is ... doctor.
4. I have no ... handbag.
5. Their ... car is very expensive but reliable.
6. They have ... dog and two ... cats.
7. I have

... spoon in my ... plate, but I have no ... soup in it. 7. He hasn't got ... car. But he's got ... computer. ... computer is new. 8. My... friends have got ... cat and ... dog. ... dog never bites ... cat. 9. This is ... tree. ... tree is green. 10. Our ... room is large. 11. We wrote ... dictation yesterday. ... dictation was long. 12. She has two ... daughters and one ... son. Her ... son is ... pupil. 13. Last year I gave my ... mother ... bracelet for her ... birthday. She liked ... bracelet. 14. This is ... pen. ... pen is red. 15. These are pencils. ... pencils are black. 16. This is ... soup. ... soup is tasty. 17. She gave me ... coffee and ... cake. ... coffee was hot. ... cake was tasty. 18. Do you like ... ice-cream? 19. He never eats ... meat, he always eats ... vegetables, ... cereals, ... fruit and ... nuts. 20. We are at ... home. 21. My brother is at ... school. 21. My ... mother is at ... work. She is ... doctor. 22. Is your father at ... home? – No, he is at ... work. 23. We have ... large family. 24. My cousin has ... big black cat. My cousin's ... cat has two ... kittens. ... cat likes ... milk. ... kittens like ... milk, too.

**Задание 2:** Выберите правильный ответ.

- 1) It wasn't your fault. It was \_\_\_\_\_.  
A accident                      B an accident              C some accident
- 2) Where are you going to put all your \_\_\_\_\_.  
A furniture                      B furnitures              C a furniture
- 3) 'Where are you going?'  
'I'm going to buy \_\_\_\_\_.'  
A a bread                      B some bread
- 4) Sandra is \_\_\_\_\_. She works at a large hospital.  
A nurse                      B a nurse                      C the nurse
- 5) Helen works six days \_\_\_\_\_ week.  
A in                      B for                      C a                      D the
- 6) There are millions of stars in \_\_\_\_\_.  
A space                      B a space                      C the space
- 7) Every day \_\_\_\_\_ begins at 9 and finishes at 3.  
A school                      B a school                      C the school
- 8) Have you been to \_\_\_\_\_?  
A Canada or United States                      B the Canada or the United States  
C Canada or the United States                      D the Canada or United States
- 9) On our first day in Moscow we visited \_\_\_\_\_.  
A Kremlin                      B a Kremlin                      C the Kremlin
- 10) What time \_\_\_\_\_ on TV?  
A is the news                      B are the news                      C is news                      D is the new

**Задание 3.** Вставьте артикль в предложения, где необходимо.

1. \_\_\_ Europe is bordered towards the north by \_\_\_ Arctic Ocean, towards \_\_\_ south by \_\_\_ Mediterranean Sea and \_\_\_ Black Sea, towards \_\_\_ west by \_\_\_ Atlantic Ocean and \_\_\_ east by \_\_\_ Asia.

2. The largest fresh water lake in \_\_\_ Europe is \_\_\_ Lake Ladoga in \_\_\_ north-western Russia.
3. We've booked a holiday for three weeks in \_\_\_ Canary Islands.
4. Located to \_\_\_\_\_ east of \_\_\_ Mariana Islands in \_\_\_ western Pacific Ocean, \_\_\_ Mariana Trench is the deepest known area.
5. \_\_\_ Astrachan is located on \_\_\_ Caspian Sea.
6. Once I went for my holidays to \_\_\_ Lake Baikal. It was great!
7. In \_\_\_ North of \_\_\_ Britain there are higher lands and mountains.
8. \_\_\_ Pennines is a chain of mountains which is known as the backbone of \_\_\_ England.
9. The longest river in \_\_\_ United States is \_\_\_ Mississippi.
10. \_\_\_ Urals divide \_\_\_ Asia and \_\_\_ Europe.
11. \_\_\_ Appalachian mountains in \_\_\_ United States are very old.
12. Which is longer: \_\_\_ Volga or \_\_\_ Danube?
13. Is \_\_\_ Everest the highest mountain in world?
14. Is \_\_\_ Amsterdam in \_\_\_ United States or in \_\_\_ Netherlands?
15. \_\_\_ Loch Ness is a lake in \_\_\_ Scotland.
16. I went to \_\_\_ France last year, but I haven't been to \_\_\_ Netherlands yet
17. \_\_\_ USA is the fourth largest country in the world after \_\_\_ Russia, \_\_\_ Canada and \_\_\_ Republic of -- China.
18. \_\_\_ English Channel is between \_\_\_ Great Britain and \_\_\_ France.
19. \_\_\_ Thames flows through \_\_\_ London.
20. \_\_\_ United Kingdom includes \_\_\_ Great Britain and \_\_\_ Northern Ireland.

*Задания на преодоление интерференции при употреблении времен английского языка, глаголов и неличных форм глаголов.*

**Задание 1:** Задайте к предложениям все типы вопросов, напишите отрицательные предложения, переведите предложения на русский язык:

1. The earth goes round the sun. 2. They booked two seats at the Opera. 3. He will be very busy at the beginning of June. 4. They are trying to translate this exercise. 5. I haven't seen him for several days. 6. He was playing tennis at 4.30 yesterday. 7. She was sad because she had failed the test. 8. William Shakespeare wrote a lot of wonderful plays.

**Задание 2:** Раскройте скобки, употребляя глаголы в одном из следующих времен: Present, Past, Future Indefinite; Present, Past Continuous; Present, Past Perfect:

1. My friend (to like) pies. He (to eat) pies every day. When I (to meet) him in the street yesterday, he (to eat) a pie. He (to tell) me that he (to buy) that pie at the corner of the street. Look at my friend now! He (to eat) a pie again. 2. We (to bring) a lot of berries from the wood. Now we shall make jam. 3. I remember when I (to go) on holiday abroad for the first time. I just (to leave) school. 4. Hi,

Johnny. I (not to hear) from you for a long time. Where you (to be)? 5. He (to watch) TV when his wife (to come) home. 6. Only when she was going to bed she remembered that she (to forget) to ring up her friend. 7. My father (to work) in an office. It (to be) Sunday now. He (not to work), he (to read) at home. 8. She is very happy: her son (to finish) school. 9. Tomorrow Nick (not to go) to the cinema because he (to go) to the cinema yesterday. 10. I (to be) sorry. I (not to prepare) my lesson. I (to be ill) yesterday and (not to know) what to do. I (prepare) my lesson tomorrow. – If you (not to prepare) your lesson tomorrow, you (to get) a bad mark.

**Задание 3:** Раскройте скобки, употребляя вместо инфинитива причастие настоящего времени (Participle I) или причастие прошедшего времени (Participle II), переведите предложения на русский язык:

1. All the people (to live) in this house are students. 2. People (to take) books from the library must return them in time. 3. The expression (to use) by the student was not correct. 4. Letters (to send) today from here to St. Peterburg will arrive tomorrow. 5. Books (to borrow) from the library may be kept for 10 days. 6. The woman (to speak) now is our secretary. 7. The city of Rome (to capture) by the barbarians was plundered and vandalized.

**Задание 4:** Запишите рассказы в страдательном залоге (The Passive Voice):

1. Our apartment-block is starting a new scheme. We will collect all the old newspapers and tin cans. We will put them in a special container. When the container is full, the council will collect it. They will take it to a factory. The factory will recycle the newspapers and cans into something new.

2. Somebody left a box on the No. 53 bus last night. A woman found it under her seat. She gave it to the bus driver. No one knows where it came from. The police are making enquiries now. The police are searching for the owner of the box because they have found a bomb in it. They hope they will arrest the person soon.

3. My parents own the best restaurant in our town. Last weekend my father dismissed the head waiter as he had stolen some stock from the cellar. My father is going to hire a new waiter as he is doing all the work by himself at the moment. He asked me to help serve the food. However I mixed up all the orders and the customers made several complaints. I'm sure my father will never ask me to help him again.

**Задание 5:** Поставьте, где необходимо, частицу to перед инфинитивом:

1. Make him ... speak louder. 2. Help me ... carry this bag. 3. My son asked me ... let him ... go to the theater. 4. I must ... go to the country. 5. She asked me ... read the letter carefully and ... write an answer. 6. Let me ... help you with your work. 7. We have come ... ask whether there is anything we can ... do. 8. I cannot ... go there now, I have some work ... do. 9. He is not sure that it can ... be

done, but he is willing ... try. 10. The man told me not ... walk on the grass. 11. I don't know what ... do. 12. You must ... make him ... practice an hour a day.

**Задание 6.** Подчеркните правильный ответ.

- 1) My dad finally gave up **smoking / to smoke** at the age of forty-nine.
- 2) I really enjoyed **listening / to listen** to those MP3s you sent me. Thanks.
- 3) Can you afford **buying / to buy** so many presents?
- 4) You should practice **juggling / to juggle** every day or you'll never learn.
- 5) How did you learn **speaking / to speak** Japanese so well?
- 6) I thought we discussed **going / to go** to India and now you want to go to China!
- 7) We finally managed **finding / to find** my passport and then left for the airport.
- 8) I look forward to **seeing / see** you when I come next week!
- 9) It was very kind of Jack to offer **to baby-sit / baby-sitting** this weekend.
- 10) No! I refuse **waiting / to wait** a moment longer!

**Задание 7.** Переведите предложения на русский язык.

1. I am doing my homework now. 2. My sister gets up at eight o'clock. 3. I will play football tomorrow. 4. He spent last summer in the country. 5. My little brother was sleeping at this time yesterday. 6. I have already written the test. 7. Oscar Wilde was an Irish writer and poet.

**Задание 8.** Поставьте предложения в отрицательную форму.

- 1) Karen listens to music every morning.
- 2) We went to the beach last weekend.
- 3) The children play in the park on Saturdays.
- 4) Kevin has lost his keys.
- 5) Mum is cleaning kitchen at the moment.
- 6) It will rain tomorrow.
- 7) I'm going to make a cake for the party.
- 8) Helen can play chess.
- 9) He was in Paris last month.
- 10) Mum was cooking dinner when someone knocked on the door.

*Задания на преодоление интерференции при образовании степеней сравнения прилагательных и наречий.*

**Задание 1:** Образуйте сравнительную и превосходную степени сравнения от следующих прилагательных: big, heavy, short, dirty, clean, near, bad, famous, little, much, clever, good, expensive, cheap, important, hot, beautiful, large, fat, practical, happy, bright, dry, dark, flat, fresh, full, comfortable, much, terrible, simple, long, wide, deep, wonderful.

**Задание 2:** Заполните пропуски подходящей формой прилагательного, данного в скобках, переведите на русский язык:

1. Two weeks ago, I went into town to buy a birthday present for my ... (old) sister. You couldn't meet a ... (wonderful) person than her. She is one of ... (charming) and ... (funny) women I know. She is also ... (generous-hearted) person I've ever met. ... (bad) thing is that she has a ... (quick) temper than me. Mother says she could also be a bit ... (tidy) than she is. Anyway, the present I wanted to buy her had to be ... (good) I could afford. Eventually, I came across ... (beautiful) scarf I had ever seen. It was ... (long) than the one she already had and much ... (colourful). Imagine my disappointment when I discovered the next day that Mother had bought her exactly the same scarf.

2. New Cross memorial is ... (busy) hospital in New York. It has ... (new) medical equipment and ... (fast) ambulances in the city. Its waiting lists are ... (short) than other hospitals' and many people say the medical staff are ... (caring) in America. Dr. Moss works in the children's ward. Her work is ... (hard) than some of her colleagues' because she is ... (qualify) doctor on the ward. Despite this, she thinks she has ... (good) job in the hospital. Her hours are ... (bad) than her friends' but the rewards are ... (great) than theirs.

*Задания на преодоление интерференции при употреблении предлогов.*

**Задание 1:** Переведите на английский язык:

1. На собрании мы встретили людей, которых никогда раньше не видели. 2. Встречи проходят на английском языке. 3. Солнце встает рано утром, а садится поздно вечером. 3. Она попросила его помочь. 4. Многие дети боятся темноты. 4. Мой брат сейчас в школе. 5. Я интересуюсь классической музыкой. 6. В прошлом году мой брат поступил в университет. 7. Мы не виделись с ней долгое время. Что с ней случилось? 8. Какую музыку ты любишь слушать? 9. Кого ты ждешь? 10. Я ищу мои очки. Ты не видел их?

**Задание 2:** Заполните пропуски подходящими предлогами: 1. Are you afraid ... dark? 2. I'm very proud ... my two daughters. 3. Who is responsible ... this mess? 4. Canterbury is famous ... its cathedral. 5. I applied ... the job, but I didn't get it. 6. What are you laughing ...? What is the joke? 6. Do you believe ... magic? 7. I need some information ... global warming. 8. Who does this dictionary belong ...? 9. What are you talking...? 10. What are you looking ...? 11. Who was this book written ...? 12. Thank you ... coming to see me. 13. She recommended a book ... Robert Palmer. I'd never heard of him. 14. He's acted ... three major films. 15. I agree ... to every word you say.

## Приложение 4.

### Примеры интерференции на различных уровнях в английской речи учащихся

Наиболее распространенные примеры грамматической интерференции

Интерферирующее явление	Общее количество грамматических ошибок в речи учащихся	Количество отклонений от норм	В процентном соотношении от общего числа ошибок
Опущение неопределенного артикля a, an	1338	275	20%
Опущение глагола-связки to be	1338	240	17%
Опущение определенного артикля the	1338	209	15%
Опущение или неверное использование английских предлогов	1338	198	14,7%
Опущение предлога of, выражающего родительный падеж	1338	95	7%
Опущение окончания – s, -es у глаголов в 3-м лице ед.ч. в настоящем неопределенном времени (The Present Indefinite Tense)	1338	93	7%
Отклонения от норм английской грамматики при образовании множественного числа особей группы имен существительных (man, woman, foot, tooth, goose и др.)	1338	65	5%
Использование личных местоимений he, she вместо личного местоимения it для обозначения неодушевленных существительных	1338	64	5%

Отклонения от норм английской грамматики при образовании формы прошедшего времени (The Past Indefinite Tense) неправильных глаголов	1338	33	2,5%
Опущение вспомогательных глаголов do, does, did при образовании вопросов и отрицательных предложений	1338	35	2,6
Нарушение порядка слов английского предложения	1338	29	2%

Диаграмма 19



Наиболее распространенные примеры лексико-семантической  
интерференции

Предложение	Слово		Количество ошибочных употреблений
	Правильное	Неправильное	
Нам нужно <u>много</u> денег	much	many	19
Он очень <u>аккуратный</u> человек	neat	accurate	18
Изучая английский язык, можно <u>узнать</u> много интересного	to learn	to know	17
Дети вели себя <u>хорошо</u>	well	good	17
Мой <u>сын</u> – ученик	son	sun	16
Он рассказал нам очень интересную <u>историю</u>	story	history	15
Дай мне <u>листок</u> бумаги	piece	peace	15
Мы были бы рады, если бы вы посетили наш офис и встретились со всеми нашими <u>сотрудниками</u>	personnel	personal	15
Он – <u>ученик</u>	pupil	school man	15
В <u>прошлом</u> году мы ездили на юг	last	past	15
Моим любимым <u>предметом</u> в школе была математика	subject	discipline	14
Мои родители недавно купили новую <u>машину</u>	car	machine	14
Я собираюсь в <u>магазин</u> , чтобы купить хлеб	grocery	magazine	13
Интересно встречаться с другими людьми, их <u>обычаями</u> и традициями	customs	costumes	13
Мне нравится <u>смотреть</u> телевизор	to watch TV	to look TV	12
Наша семья <u>живет</u> в городе Ельце	to live	to leave	12

Наиболее распространенные примеры фонетической интерференции  
в английской речи учащихся

<b>Интерферирующее явление</b>	<b>Общее количество фонетических ошибок в речи учащихся</b>	<b>Количество отклонений от норм</b>	<b>В процентном соотношении от общего числа ошибок</b>
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ʤ] - [з]	2058	556	27%
Произнесение непроносимых гласных и согласных	2058	368	18%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ʤ] - [д]	2058	334	16%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ʤ] - [с]	2058	297	14%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ʤ] - [ф]	2058	123	6%
Оглушение конечных звонких согласных [d] - [t]	2058	91	4,5%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ŋ] - [н], [нɪ]	2058	75	4%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [ɪ] - [е]	2058	50	3%
Замена английских звуков похожими русскими звуками: замена [w] - [в]	2058	37	2%

Диаграмма 20

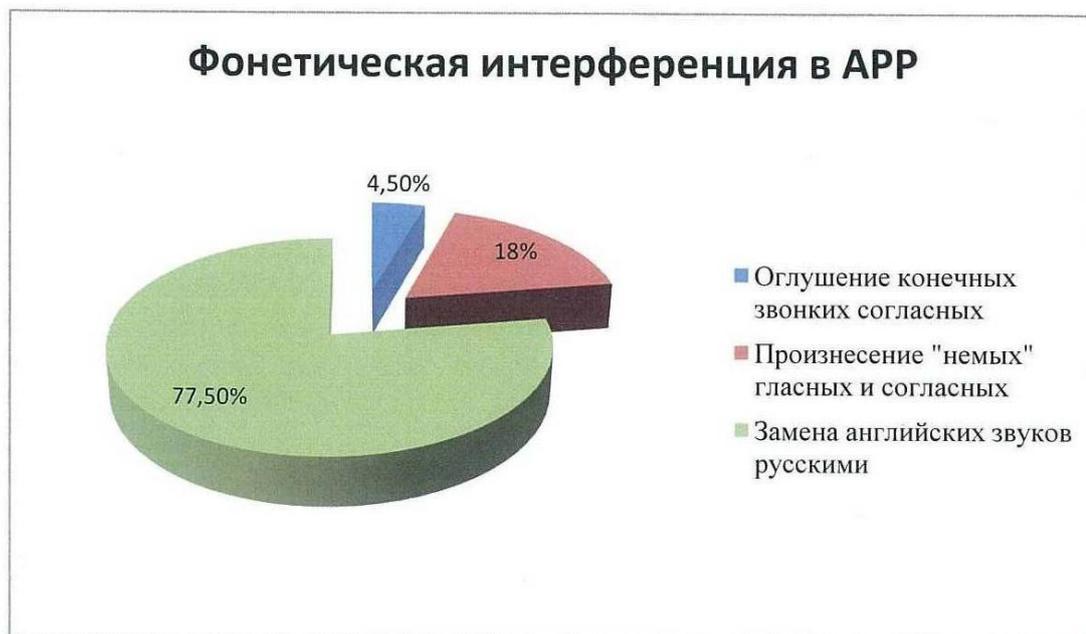
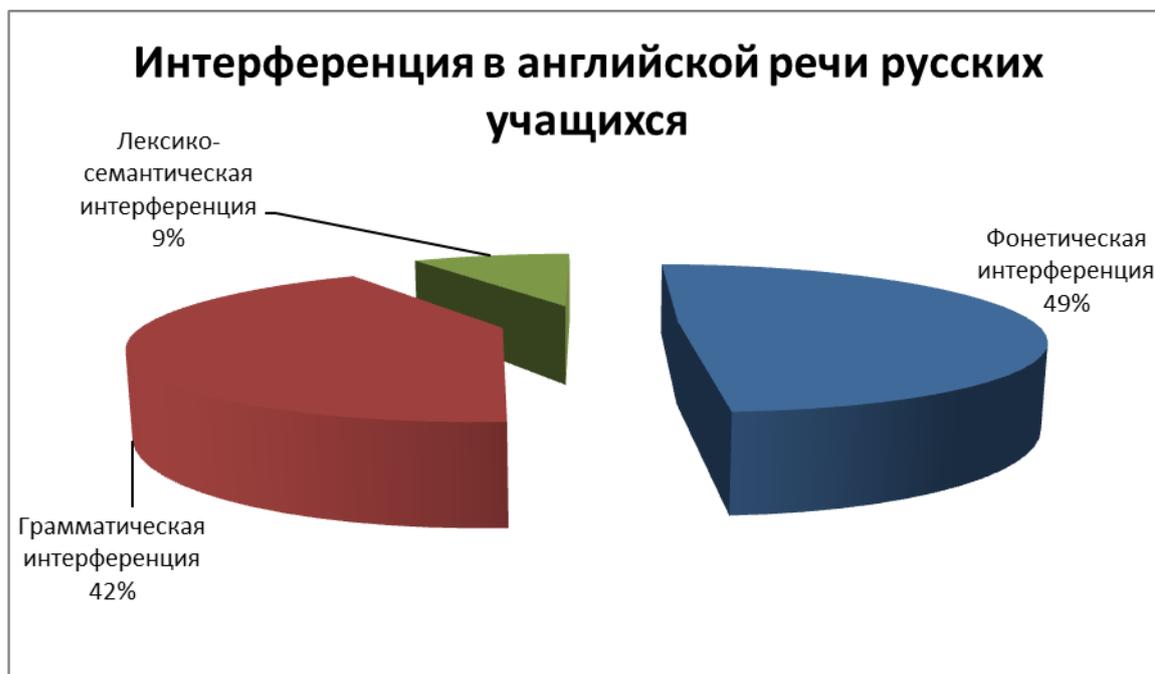


Диаграмма 21

Частота проявления интерференция в английской речи русских учащихся на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровнях



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	3
Глава 1. Социолингвистическое исследование неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области.....	8
§ 1. Теоретические основы социолингвистического анализа двуязычия.....	8
1.1. Типы двуязычия по степени владения двумя языками.....	8
1.2. Социальный и коммуникативный аспект двуязычия.....	15
§ 2. Социолингвистический аспект функционирования английского языка в Липецкой области .....	19
2.1. Этноязыковая ситуация в Липецкой области .....	19
2.2. Иностранные языки в сфере общеобразовательной школы ....	25
2.3. Иностранные языки в сфере среднего профессионального образования.....	31
2.4. Иностранные языки в сфере высшего профессионального образования .....	34
§ 3. Конкретно-социологическое исследование неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области ...	44
Глава 2. Исследование интерференционных процессов в английской речи учащейся молодежи Липецкой области .....	57
§ 1. О понятии «интерференция» в лингвистической литературе ...	57
§ 2. Анализ интерференции в английской речи учащейся молодежи .....	65
§ 3. Речевая интерференция в английской речи учащейся молодежи .....	73
3.1. Фонетическая интерференция в английской речи учащейся молодежи .....	73
3.2. Лексико-семантическая интерференция в английской речи учащейся молодежи .....	81
3.3. Грамматическая интерференция в английской речи учащейся молодежи .....	88
§ 4. Социолингвистическая модель неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи .....	101
Заключение .....	106
Библиография .....	109
Приложение 1. Задания для преодоления фонетической интерференции в английской речи русских билингов .....	130
Приложение 2. Задания для преодоления лексико-семантической интерференции в английской речи русских билингов .....	140
Приложение 3. Задания для изучения грамматической интерференции в английской речи русских билингов .....	147
Приложение 4. Примеры интерференции на различных уровнях в английской речи учащихся .....	154

**Научное издание**

**Юлия Алексеевна Трегубова**

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ  
ВО ВТОРОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БИЛИНГВА**

**(НА МАТЕРИАЛЕ НЕКОНТАКТНОГО  
РУССКО-АНГЛИЙСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ  
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)**

**Монография**

*Техническое исполнение – В.М. Гришин  
Печатается в авторской редакции*

Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.  
Печ.л. 10,0 Уч.-изд.л. 9,8  
Тираж 500 экз. (1-й завод 1-30 экз.). Заказ 84

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1