

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-БИЛИНГВАМИ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Н. Ю. Зайцева, С. Г. Курбатова

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ имени А. И. Герцена «Разработка учебных изданий по дисциплинам модулей “Русский язык и литература” и “Речевая деятельность общества”, адаптированных для студентов-билингвов института народов Севера» (проект № 79-ВГ).

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме усвоения французского языка студентами-билингвами. Выбор французского языка обусловлен необходимостью исследования трудностей, которые испытывают билингвы при его изучении. Цель работы — на основе экспериментальных данных выявить речевые нарушения, связанные с интерференцией языков, и предложить гипотетический подход к усвоению нового языка.

Материалы и методы. В качестве материала для анализа использованы экспериментальные контрольные задания на французском языке, выполненные студентами института народов Севера РГПУ имени А. И. Герцена. Основными методами исследования материала послужили анализ научной литературы по вопросам билингвизма, многоязычия и интерференции, наблюдение за речевой деятельностью студентов-билингвов, эксперимент, сравнительный анализ. Эксперимент ограничен размером выборки, фокусом на субординативных билингвах с доминантным якутским языком, исследованием фонологического, орфографического и синтаксического уровней языка.

Результаты исследования. Зафиксированы интерференционные ошибки на фонологическом, орфографическом и синтаксическом уровнях в речи на французском языке студентов с субординативным типом билингвизма на начальном этапе обучения. В качестве потенциального приема ослабления языковой интерференции предлагается интегративный подход к усвоению нового языка. Он состоит в использовании не только русского языка как базового, но и родного языка билингвов, служащего дополнительной опорой. Представляется целесообразным обращаться к материалу трех языков — иностранного, русского и родного — в сопоставительно-типологическом ключе.

Заключение. Перспективы дальнейших исследований видятся в выявлении и классификации ошибок, возникающих при освоении конкретного иностранного языка студентами-северянами с координативным и субординативным типами билингвизма, привлечении большего количества испытуемых с разными доминантными языками и различным уровнем владения ими, включении в эксперимент заданий по морфологии и лексике, данных спонтанной речи, в разработке, эмпирическом подтверждении и оценке методических инструментов интегративного подхода. Рекомендуется использовать принцип взаимосвязанного усвоения иностранного, русского и родного языков при разработке учебных пособий, мультилингвальных словарей, средств оценки формируемых компетенций, учитывающих языковые навыки, этнокультурные особенности студентов-северян и нацеленных на профилактику и преодоление межъязыковой интерференции.

Ключевые слова: многоязычие, языки коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, типологически различные языки, координативный и субординативный билингвизм, лингвистическая интерференция

FRENCH LANGUAGE ACQUISITION BY BILINGUAL STUDENTS: ANALYZING CHALLENGES AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM

N. Yu. Zaitseva, S. G. Kurbatova

The research was supported by an internal grant from Herzen University entitled 'Development of educational publications on the disciplines of the modules "Russian Language and Literature" and "Speech Activity of Society" adapted for bilingual students of the Institute of the Peoples of the North' (project No. 79-VG).

Abstract

Introduction. This article focuses on acquisition of French by bilingual students. French was selected as the target language because bilingual learners often encounter specific difficulties in mastering it that warrant investigation. The study aims to identify patterns of linguistic interference across different proficiency levels and to propose a theoretical framework for understanding language acquisition.

Materials and Methods. The study involved an analysis of experimental French language tests completed by students at the Institute of the Peoples of the North, Herzen University. The research methods included a review of scholarly literature on bilingualism, multilingualism, and language interference; observation of bilingual students' speech production; an experiment; and comparative analysis. The experiment had certain limitations: a restricted sample size, a focus on subordinative bilinguals with Yakut as their dominant language, and an analysis limited to phonological, orthographic, and syntactic levels of language.

Results. The study documented interference-induced errors at phonological, orthographic, and syntactic levels in the French speech of bilingual students at the beginner stage of French learning. To mitigate language interference and promote autonomous language use, the authors propose an integrative approach that employs Russian as the base language while using Yakut as scaffolding. A contrastive-typological analysis of French, Russian and Yakut yields optimal learning outcomes.

Conclusions. Future research may focus on identifying and classifying errors in the acquisition of a specific foreign language by Northern indigenous students with coordinative and subordinative bilingualism types; expanding the participant pool to include diverse dominant languages and proficiency levels; incorporating morphological and lexical tasks in the experiment alongside spontaneous speech data; and developing, empirically validating, and assessing methodological tools for the integrative approach. We recommend adopting the principle of interconnected acquisition of the foreign language, Russian, and the native language when designing textbooks, multilingual dictionaries, and competency assessment tools. These resources should take into account learners' language skills and cultural context, while ensuring the prevention of cross-linguistic interference.

Keywords: multilingualism, languages of the indigenous groups of the North, Siberia, and the Far East, typologically different languages, coordinative and subordinative bilingualism, linguistic interference

Введение

Вопросы усвоения неродных и родных языков студентами-билингвами заметно переплетаются с двумя событиями. Прежде всего, это объявление ЮНЕСКО нынешнего столетия «веком полиглотов». Цель этого призыва — пропаганда многоязычия как важнейшего средства развития лингвистической диверсификации, формирование мно-

гоязычных поликультурных, образованных личностей, характерных для постиндустриального общества (Хирбу 2023, 52).

Выделяются два варианта многоязычия: международный мультилингвизм и национальный (например, российский) мультилингвизм. В контексте овладения студентами-билингвами родными и неродными языками подчеркнем особую роль общенародного (русского) языка, который успешно реализует

свои функции во взаимодействии с языками других этносов России. Реализуя функцию единения наций и народностей, русский язык служит опорой для изучения многочисленных этнических языков, а, кроме того, является средством обогащения и развития их языковых ресурсов (см., например, об эволюции эскимосского языка под влиянием исторических контактов с русским языком в статье: Головацкая 2008). На всех ступенях российской системы образования обучение иностранным языкам, входящим в международный вариант многоязычия, без русского языка также не обходится. В этом случае русский язык выступает в качестве инструмента инкорпорации в европейский и мировой мультилингвизм (Барышников 2017, 578).

Второе событие — это объявление ООН Международного десятилетия языков коренных народов (2022–2032), что закономерно привлекает внимание федеральных и региональных структур управления к проблеме утраты миноритарных языков и к необходимости их сохранения, возрождения и популяризации на национальном и международном уровнях.

В связи с вышеизложенными принципами языковой политики сформулируем предварительный тезис: в ситуации усвоения нового иностранного языка билингвами желательной опорой выступает не только материал общенационального языка, но и материал их родных языков, с которыми общенациональный язык в той или иной степени взаимодействует. Теперь попытаемся рассмотреть это утверждение с позиций лингвистики. В настоящей статье в качестве примера родного языка билингвов выступает якутский, один из языков коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, относящийся к тюркской языковой семье.

Усвоение иностранного языка в контексте билингвизма

Проблематика билингвизма многоаспектна. Она обсуждается непосредственно либо косвенно в целом ряде классических и современных работ. Среди них, в частности,

работы, в которых затрагиваются вопросы взаимодействия языков (Weinreich 1953); исследуется связанная с билингвизмом концепция многокомпетентности (Cook 1995); освещаются когнитивные и языковые аспекты билингвизма (Bialystok 2001); рассматриваются отдельные стороны жизни билингвов, включая использование языков в различных контекстах (Grosjean 2010); проводится анализ многоязычия на постсоветском пространстве и его влияния на идентичность и культуру (Pavlenko 2013); классифицируются типы и подтипы билингвизма, а также изучается интерферирующее влияние одного языка билингва на другой на конкретном языковом уровне (Назмутдинова 2017) и т. п. Процессы массового и литературного би-, транслингвизма и транскультурных практик, сопровождающих повседневную жизнь миноритарного социума, описываются в статьях журнала «Полилингвистичность и транскультурные практики», издаваемом с 2008 г. по настоящее время.

Поскольку в рамках настоящей статьи наше внимание обращено к усвоению иностранного языка (в нашем случае французского) в условиях билингвальной среды Севера, Сибири и Дальнего Востока, считаем целесообразным обратиться к теоретико-экспериментальному исследованию речи билингвов, выполненному на материале языка одного из народов России (анабарских долган) и представленному в монографии Т. С. Назмутдиновой (Назмутдинова 2017).

Анализируя на конкретном языковом материале такие известные типы билингвизма, как *координативный (соотнесенный) билингвизм* и *субординативный (смешанный) билингвизм*, и ссылаясь на подтвержденную экспериментально гипотезу в отношении семиотической характеристики этих типов, исследователь отмечает, что «при координативном билингвизме соотносимые слова интерпретируются как два отдельных знака, каждый из которых имеет свое означающее и свое означаемое, а при смешанном — соотносимые слова представляют собой сложный знак, состоящий из двух означающих

и одного означаемого; в этом случае различия между означаемыми игнорируются» (Назмутдинова 2017, 42).

При координативном билингвизме речь на обоих языках корректна, соответствует норме языка; при субординативном билингвизме речь в той или иной мере подвержена интерференции. Причем как субординативный, так и координативный билингвизм могут сочетаться с доминантностью одного из языков либо характеризоваться как сбалансированные системы. Провести четкую границу между разными типами билингвизма подчас сложно, так как с течением времени смешанный билингвизм с взаимоинтерферирующими системами родного и общенационального языков может смениться на координативный, высшей степенью которого является «координативный билингвизм с владением языками, приближающимся к моноглоту, неинтерферирующий, с автономным порождением высказываний» (в монографии Назмутдиновой (Назмутдинова 2017, 47–49) проведен детальный анализ четырех подтипов билингвизма).

Существуют различные причины интерференции, как лингвистические, так и экстралингвистические, на что обращал внимание еще У. Вайнрайх (Weinreich 1953). К лингвистическим причинам относятся, прежде всего, сходства и расхождения контактирующих языков. К социолингвистическим причинам можно отнести социально-исторические условия, в которых взаимодействуют языки, социальный статус изучаемого языка, отношение к нему общества. С точки зрения психологии следует учитывать языковые способности индивида, тип и подтип билингвизма и даже эмоциональное состояние обучаемого и степень его утомления. С позиций методики интерференция напрямую зависит от методов, этапов и средств обучения (Бахрахта 2015). Каждая из причин заслуживает детального рассмотрения. В рамках настоящей статьи остановимся на лингвистическом факторе, а также коснемся вопроса создания условий для ослабления лингвистической интерференции.

Заметим, что билингвизм и сопутствующая ему интерференция получают двоякую оценку, как положительную, так и отрицательную. Склоняясь к той или иной точке зрения в оценке интерференции, необходимо понимать, взаимодействие каких языков имеется в виду, например, родного и русского языков билингва или иностранного и родного / русского языка.

С одной стороны, считается, что «в ситуации языкового контакта именно дестабилизация языковой нормы, испытывающей постоянное давление со стороны другого языка, приводит к тому, что язык получает дополнительный стимул к развитию» (Назмутдинова 2017, 29–30). С другой стороны, интерференция, вызывающая дестабилизацию нормы, особенно в литературных языках, воспринимается лингвистами и методистами негативно. Соглашаясь с Т. С. Назмутдиновой, отметим, что в ситуации исследования взаимопроникновения родного и русского языков билингвов, имеющих глубокие исторические корни, целесообразно понимать интерференцию широко и оценивать положительно. Она способствует «взаимообогащению контактирующих языков и выработке общих линий их конвергенционного развития» (Назмутдинова 2017, 36).

Однако в случае усвоения/преподавания иностранного языка интерференция приводит к нежелательным последствиям в речи. Интерференции какого из языков студента-билингва или обоих языков будет подвергаться изучаемый иностранный язык, зависит от степени доминантности одного из языков билингва либо ее отсутствия.

Проявление лингвистической интерференции

Лингвистическая интерференция, как известно, может проявляться на фонологическом, фонетическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом), лексическом, орфографическом и графическом уровнях. На характер и степень интерференции может существенно влиять типология

языков. Так, 23 языка из 40 языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, изучаемые в институте народов Севера РГПУ имени А. И. Герцена, относятся к агглютинативному и инкорпорирующему типам. Второй язык студентов-северян — русский — является флективным. Изучаемый иностранный язык — французский — по своим доминирующим признакам принадлежит к изолирующему типу.

В соответствии с целью исследования (фиксирование нарушений под влиянием интерференции в речи студентов-билингвов, изучающих французский язык) в экспериментальном формате в институте народов Севера были сформированы две группы бакалавров первого курса. Группа 1 (основная) включала 12 испытуемых-билингвов с субординативным типом билингвизма (якутский доминантный + русский). Все студенты группы 1 по национальности якуты, долганы и эвенки владеют свободно двумя государственными языками Якутии — якутским (родным) и русским — и активно используют их во всех сферах жизнедеятельности, однако к якутскому языку прибегают гораздо чаще, что подтверждено преподавателями специальных языковых дисциплин института народов Севера. В этой связи тестирование уровня владения якутским и русским языками не требуется.

Уровень владения студентами долганским и эвенкийским языками, как показали результаты тестирования, проведенного преподавателями этих языков, крайне слабый и не может влиять на результаты эксперимента. Активность использования этих малочисленных языков в Якутии снижается. Сохраняется лишь их этно-идентификационная функция (аналогично для эвенского, юкагирского, чукотского языков). Для этнических меньшинств якутский язык выступает в роли лингва франка.

Группа 2 (референтная) состояла из монолингвов, родным языком которых является русский. Для соблюдения количественного баланса двух групп в референтную группу были набраны также 12 студентов.

Задача эксперимента — выявить специфические черты интерференции, обусловленные доминантным якутским языком в группе 1, в отличие от интерференции, вызванной русским языком, в группе 2.

На начальном этапе обучения в ходе предэкспериментального наблюдения (при выполнении студентами заданий на понимание вопросов, небольших текстов, использование простых слов и предложений и т. п.) в обеих группах зафиксирован элементарный уровень (А1) владения французским языком и определены уровни проверки интерферирующего влияния якутского и русского языков: фонологический, орфографический, синтаксический. Именно фонологическая, орфографическая и грамматическая системы, несмотря на их относительную устойчивость (по сравнению с лексикой, которая легче заимствуется и меняется) становятся основными зонами языковой интерференции из-за бессознательного, автоматизированного характера обработки информации на этих уровнях языка (Weinreich 1953; Cook 1995 и др.). Тогда как выбор лексики осуществляется более осознанно, и этот процесс контролируем.

Для каждого уровня были подготовлены контрольные задания. Учитывались такие условия, как позитивная внутренняя мотивация студентов, выполнение заданий непосредственно на занятии и лимит времени (5–10 минут). Каждое задание предполагает одинаковый уровень трудоемкости. Общее число ошибок в группах 1 и 2 рассчитывалось как сумма ошибок по всем пунктам заданий (одно слово/предложение — один пункт; всего 27 пунктов). Общее максимальное количество ошибок в заданиях на группу — 324 (фонология — 120 ошибок, орфография — 120 ошибок, синтаксис — 84 ошибки).

1. Задание фонологического уровня: прослушайте и повторите за диктором десять французских слов, содержащих фонемы, отсутствующие/присутствующие в родном/русском языке: *français* [fʁɑ̃sɛ] ‘французский’, *fer* [fɛʁ] ‘железо’, *photo* [fɔto] ‘фотография’,

neuf [nœf] ‘девятнадцать’, ‘новый’, *ville* [vil] ‘город’, *vin* [vɛ̃] ‘вино’, *hiver* [ivɛːʁ] ‘зима’, *zéro* [zɛʁo] ‘ноль’, *rose* [ʁoːz] ‘роза, розовый’, *zoo* [zo] ‘зоопарк’.

В группе 1 десять испытуемых допустили фонологические ошибки при произнесении согласных, например, *neuf* [nœf] → [nœp] (несуществующее слово); *photo* [foto] → [poto] (потеря смысла: *poteau* [poto] ‘столб’); *zoo* [zo] → [so] (такое произнесение слова уподобляется звучанию слова *sot* [so] ‘глупый’, что приводит к потере смысла). Причина ошибок кроется в отсутствии в якутском языке согласных фонем [f], [v], [z], которые испытуемые заменяли на [p], [b], [s] соответственно. В группе 2 все согласные были произнесены корректно благодаря наличию похожих фонем в русском языке. В обеих группах гласные фонемы произносились с допустимой аппроксимацией.

Количество ошибок в группе 1 — 100, в группе 2 — 0.

2. Задание орфографического уровня: запишите под диктовку десять слов *eau* [o] ‘вода’, *beaucoup* [boku] ‘много’, *bateau* [bato] ‘корабль’, *naïf* [naif] ‘наивный’, *château* [ʃato] ‘замок’, *ils parlent* [il paʁl] ‘они говорят’, *faim* [fɛ̃] ‘голод’, *hôtel* [ɔtɛl] ‘отель’, *préférer* [pʁɛfɛʁe] ‘предпочитать’, *politique* [politik] ‘политика’. Цель — проверить, пишут или опускают студенты непронизносимые буквы и диакритические знаки французского языка под влиянием письма родного языка.

Заметим, что французская орфография отличается консервативностью. В течение веков она мало изменилась, тогда как произношение изменилось. Особенность французского языка заключается в наличии дифтонгов, диакритических знаков, непронизносимых букв, особенно на конце слов. В отдельных случаях написание определяется либо историческими, либо этимологическими причинами. Во французском языке использование фонетического принципа крайне ограничено. Так, гласный звук [o] может передаваться буквами *o*, *au*, *eau*, *ô* (ср. *métro* ‘метро’, *chaud* ‘теплый’, *beau* ‘красивый’, *tôt* ‘рано’); носовой звук [ɛ̃] —

сочетаниями букв *in*, *im*, *un*, *um*, *ain*, *aim*, *ein* (ср. *fin* ‘конец’, *simple* ‘простой’, *syntaxe* ‘синтаксис’, *sympathie* ‘симпатия’, *pain* ‘хлеб’, *faim* ‘голод’, *peintre* ‘художник’), тогда как, например, в якутском языке одна буква соответствует одному звуку и все буквы произносятся (Корнилова 2014, 107).

Испытуемые в обеих группах испытали трудности при написании слов, например вместо *beaucoup*, *ils parlent*, *préférer*, *hôtel* встречалось написание *bocu*, *ils parl*, *prefere*, *hotel*. В группе 1 у всех студентов было ошибочное написание всех слов. В группе 2 только один студент написал корректно шесть слов.

Разница в шесть ошибок между группами количественно незначима: 1 — 120, 2 — 114. Высокий уровень ошибок обусловлен сложностью французской орфографии для носителей языков с более прозрачными письменностями (якутский, русский). Разница в ошибках может быть связана со случайными микровариациями, такими как ограниченный размер выборки, индивидуальные факторы (невнимательность испытуемых). Прямое влияние письма родного языка не является основным фактором.

3. Задание синтаксического уровня: составьте семь предложений 1) *mange*, *pain*, *du*, *je*; 2) *la*, *je*, *regarde*, *télévision*; 3) *bien*, *parle*, *français*, *je*; 4) *livre*, *je*, *un*, *lis*; 5) *frère*, *Pierre*, *mon*, *s'appelle*, *cadet*; 6) *aime*, *musique*, *j'*, *la*; 7) *achètes*, *que*, *tu* (?).

Испытуемые группы 1 допустили ошибку в выборе места глагола, например: *Je du pain mange* (некорректный порядок слов SOV под интерферирующим влиянием якутского языка, в котором глагол размещается в конце предложения (Васильева 2021)) вместо корректного употребления *Je mange du pain* ‘Я ем хлеб’ (для французского повествовательного предложения характерен прямой порядок слов SVO, при котором подлежащее стоит перед сказуемым, а дополнение после сказуемого). Порядок слов SOV в группе 1 зафиксирован у восьми студентов, в группе 2 — у трех студентов.

В обеих группах допущены ошибки в определении места глагола в вопросительном предложении (группа 1 — девять студентов, группа 2 — восемь студентов). Вместо нормативного построения предложения *Que achètes-tu?* была использована конструкция *Que tu achètes?* ‘Что ты покупаешь?’ (глагол вынесен в конец предложения). В этой связи отметим, что в якутском вопросительном предложении глагол обычно стоит в конце, как и в повествовательном предложении. Вопросительность выражается специальными вопросительными частицами или словами. В русском флективном языке порядок слов свободный. Позиция глагола в предложении с вопросительным словом *что* зависит от синтаксической роли самого *что* и стиля речи. В формальной речи глагол употребляется в конце предложения.

Интерферирующее влияние родных языков в двух группах сказалось на ошибке в употреблении прилагательных.

В якутском языке, как и в большинстве тюркских языков, стандартный (стилистически нейтральный) порядок слов в атрибутивной конструкции: прилагательное перед определяемым существительным. Аналогичная схема распространена в русском языке.

Стандартный порядок слов в атрибутивной конструкции французского языка кардинально отличается от якутского и русского языков: большинство французских прилагательных употребляются после существительного. В задании вместо корректного синтаксического построения предложения *Mon frère cadet s'appelle Pierre* ‘Моего младшего брата зовут Пьер’ использовалась конструкция *Mon cadet frère s'appelle Pierre* (прилагательное перед существительным). В группе 1 ошибки допустили девять студентов, в группе 2 — восемь студентов.

Общее количество синтаксических ошибок в группе 1 — 63, в группе 2 — 56. Хотя наблюдаемые нарушения порядка слов на начальном этапе усвоения языка в обеих группах явно коррелируют с синтаксисом якутского и русского языков, возможность сочетанного влияния других факторов (вклю-

чая универсальные стратегии усвоения) исключить полностью нельзя. В группе 1 ошибки в оформлении предложений могут отражать не только влияние якутского языка, но и степень владения русским как посредником при изучении французского. Влияние русского как языка-посредника требует дальнейшего изучения.

Общее количество ошибок по трем заданиям в группе 1 в 1,7 раза больше, чем в группе 2 (283 против 170). Значительное превышение общего числа ошибок в группе 1 обусловлено, прежде всего, фонологическими ошибками (100 против 0), вызванными отсутствием соответствующих фонем в якутском языке.

Заметим, что выявленная разница в ошибках на всех языковых уровнях может быть связана не только с интерферирующим влиянием языков, но и другими, неконтролируемыми факторами (предыдущий опыт изучения французского языка, качество его преподавания до эксперимента, индивидуальные способности обучающихся).

С точки зрения реализации коммуникативной функции языка, особенно в устной форме речи, заслуживают внимания и первоочередной коррекции через контрастивный анализ французского и якутского языков фонологические ошибки билингвов.

Триада «иностранный язык — русский язык — родной язык» как потенциальное условие ослабления интерференции

Опыт работы с билингвальной аудиторией и результаты первичного эксперимента, хотя и проведенного в ограниченных условиях (небольшая выборка, фокус на субординативных билингвах с доминантным якутским, исследование только трех языковых уровней интерференции), показали востребованность интегративного подхода. Подчеркнем, что этот подход рассматривается пока как гипотеза, требующая эмпирической проверки, а не как апробированный метод.

Ключевой принцип предлагаемой концепции заключается в том, что преподаватель

объясняет особенности иностранного языка не только с опорой на русский, но и на родной язык студентов-билинггов, особенно у кого он доминирует над русским. Применение интегративного подхода отнюдь не предполагает объяснения специфики иностранного языка на родном языке студентов (хотя нельзя не признать, что в отдельных случаях это дало бы положительный эффект). Ведь, как правило, преподаватели иностранных языков, обучающие билинггов в институте народов Севера, не владеют их родными языками. Задача преподавателя иностранного языка видится в том, чтобы уже на первых этапах учебного процесса объяснить студентам типологические особенности разноструктурных языков, принадлежащих различным языковым семьям и группам. А затем последовательно, по мере изучения иностранного языка проводить сопоставление не только с русским языком, являющимся основой для всех студентов независимо от их родного языка и типа билингвизма (координативного или субординативного), но и как с можно бóльшим количеством языков коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Реализация триады достигается через тщательный анализ преподавателем грамматик ряда языков и типологических шаблонов. В связи с этим напомним высказывание Л. В. Щербы: «Всякое познание возможно лишь при столкновении противоположностей — это основной закон диалектики, который находит себе полное применение и в языке» (Щерба 1974, 315–316).

Прежде всего, желательно фиксировать внимание студентов на типологических сходствах в разноструктурных языках и только потом на расхождениях. Возможно, сходства будут единичны, но их выявление станет стимулирующе-мотивационным компонентом процесса обучения, поможет развить языковую догадку. Например, обнаруживается практически полное сходство в артикуляции французского и якутского щелевого сонанта [ɥ]; в якутском языке находим эквивалент французского неопределенного артикля:

фр. *un* — якут. числительное *биир* ‘один’; в вепском языке есть предпрошедшее время, сопоставимое с французским *plus-que-parfait*, и т. п.

Формирование трехязычного альянса достигается исключительно через сотрудничество и сотворчество между преподавателем и студентами-билингвами, выступающими в качестве консультантов по своему языку в процессе выполнения специально разработанных учебных задач, включая мини-проекты по сопоставительному изучению языковых структур.

Заключение

В результате проведенного исследования выявлены интерференционные ошибки на фонологическом, орфографическом и синтаксическом уровнях в речи на французском языке студентов с субординативным типом билингвизма (якутский доминантный + русский) на начальном этапе обучения. Проанализированы особенности интерференции в основной (билингвы) и референтной (монолингвы) группах.

Предлагаемый для профилактики и преодоления межъязыковой интерференции интегративный подход носит гипотетический характер и требует эмпирической верификации, но его концептуальные основания (триада языков + типологический анализ) представляются перспективным направлением для создания адаптированных методик.

Перспективы исследования видятся в выявлении и классификации ошибок, возникающих при освоении конкретного иностранного языка студентами-северянами с координативным и субординативным типами билингвизма, в привлечении большего количества испытуемых с разными доминантными языками и различным уровнем владения ими, включении в эксперимент заданий морфологического и лексического плана, данных спонтанной речи, в разработке, апробации и оценке эффективности конкретных методических инструментов и приемов реализации интегративного подхода в условиях разноязычной аудитории и при отсутствии

у преподавателя компетенции в родных языках студентов.

Важным направлением дальнейшей разработки является проектирование содержания учебных изданий, направленных на профилактику и преодоление межъязыковой интерференции. В учебных пособиях по теоретическим и практическим дисциплинам целесообразно визуализировать различия не только между системами изучаемого иностранного и русского языков, но и привлекать иллюстративный материал родных языков студентов-билингвов, например в виде контрастивных таблиц. Особое значение имеет создание мультилингвальных учебных словарей, охватывающих как традиционно изучаемые иностранные языки, так и языки коренных народов России (в частности, Севера, Сибири и Дальнего

Востока). Речь идет о различных типах словарей, включая алфавитные и тезаурусные терминологические словари, разработка которых опирается на многолетний опыт сопоставительно-типологических исследований в институте народов Севера и институте иностранных языков (Зайцева 2003; Зайцева и др. 2024; Мызников и др. 2023; Novgorodov et al. 2020).

Не менее значимой задачей остается проектирование и постоянное совершенствование трилингвального фонда оценочных средств, направленного на проверку как hard skills, так и soft skills.

Комплексный характер перечисленных мер направлен не только на минимизацию интерференции, но и на формирование устойчивого многоязычного лингвистического сознания обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Барышников, Н. В. (2017) Русский язык как основа формирования мультилингвизма в образовательной системе России. В кн.: Л. А. Вербицкая, С. И. Богданов, О. Е. Дроздова и др. (ред.). *Текст культуры и культура текста. Материалы IV Международного педагогического форума, 16–17 октября 2017 г.* Сочи: Общество преподавателей русского языка и литературы, с. 577–580.

Васильева, А. А. (2021) Сопоставительная грамматика разносистемных языков как теоретическая основа русско-якутского перевода. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия: Алтаистика*, № 2 (2), с. 31–42.

Головацкая, Т. П. (2008) Классификация русских лексических заимствований в эскимосской учебной и художественной литературе (1930–1960-е гг.). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 82–1, с. 127–131.

Зайцева, Н. Ю. (2003) *Семиотика романских терминологических систем в их сопоставлении с английскими и русскими. Диссертация на соискание степени доктора филологических наук.* СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 516 с.

Зайцева, Н. Ю., Курбатова, С. Г., Ивкина, А. В., Абдуллина, А. Ф. (2024) Теоретические аспекты систематизации терминологии слабоструктурированных предметных областей. *Вестник Череповецкого государственного университета*, № 5 (122), с. 152–171. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-5-122-13>

Корнилова, О. С. (2014) Французская орфография и сложности в обучении билингвов французскому языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 3–2 (33), с. 106–109.

Мызников, С. А., Барболина, А. А., Назмутдинова, Т. С. и др. (2023) *Структурные модели и типы ономастических единиц в миноритарных языках.* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 272 с.

Назмутдинова, Т. С. (2017) *Синтаксическая интерференция в речи долгано-русских билингвов (на материале языка анабарских долган).* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 206 с.

Хирбу, С. (2023) О важности культурного компонента в процессе изучения иностранных языков. В кн.: *Multilingvism și Interculturalitate în Contextul Globalizării: Masa rotundă: Culegere de articole. Ediția a 3-a, 27 mai 2022.* Кишинев: ASEM, с. 50–60.

Щерба, Л. В. (1974) К вопросу о двуязычии. В кн.: *Языковая система и речевая деятельность*. Л.: Наука, с. 313–318.

Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 288 p.

Cook, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 8, no. 2, pp. 93–98. <https://doi.org/10.1080/07908319509525193>

Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press, 276 p.

Novgorodov, I. N., Nazmutdinova, T. S., Petrov, A. A. et al. (2020) The Arctic Altaic languages. In: Z. Anikina (ed.). *Proceedings of the conference "Integrating engineering education and humanities for global intercultural perspectives"*, vol. 131, March 25–27, 2020. Saint Petersburg: Springer Publ., pp. 1108–1116. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_119

Pavlenko, A. (2013) Multilingualism in post-Soviet successor states. *Language and Linguistics Compass*, vol. 7, no. 4, pp. 262–271. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12024>

Weinreich, U. (1953) *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic circle of New York Publ., 148 p.

REFERENCES

Barakhta, A. V. (2015) Prichiny vozniknoveniya i razvitiya mezh'yazykovoj interferentsii pri izuchenii inostrannykh yazykov i russkogo yazyka kak inostrannogo [The causes of the emergence and development of interlanguage interference in the study of foreign languages and Russian as a foreign language]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta — Cherepovets State University Bulletin*, no. 8 (69), pp. 108–111. (In Russian)

Baryshnikov, N. V. (2017) Russkij yazyk kak osnova formirovaniya mul'tilingvizma v obrazovatel'noj sisteme Rossii [Russian as a basis for multilinguism formation in the educational system of Russia]. In: L. A. Verbitskaya, S. I. Bogdanov, O. E. Drozdova et al. (eds.). *Tekst kul'tury i kul'tura teksta. Materialy IV Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo foruma, 16–17 oktyabrya 2017 g. [Text of Culture and Culture of Text. Proceedings of the IV International Pedagogical Forum, October 16–17, 2017]*. Sochi: Obshchestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury Publ., pp. 577–580. (In Russian)

Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 288 p. (In English)

Cook, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 8, no. 2, pp. 93–98. <https://doi.org/10.1080/07908319509525193> (In English)

Golovatskaya, T. P. (2008) Klassifikatsiya russkikh leksicheskikh zaimstvovaniy v eskimosskoj uchebnoj i khudozhestvennoj literature (1930–1960-e gg.) [Classification of Russian lexical borrowings in Eskimo educational and fiction literature (1930–1960s)]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 82–1, pp. 127–131. (In Russian)

Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press, 276 p. (In English)

Hîrbu, S. (2023) O vazhnosti kul'turnogo komponenta v protsesse izucheniya inostrannykh yazykov [On the importance of the cultural component in foreign language learning]. In: *Multilingvism și Interculturalitate în Contextul Globalizării: Masa rotundă: Culegere de articole. Ediția a 3-a, 27 mai 2022 [Multilingualism and interculturalism in the context of globalization: Roundtable: Collection of articles. 3rd ed., May 27, 2022]*. Chișinău: ASEM Publ., pp. 50–60. (In Russian)

Kornilova, O. S. (2014) Frantsuzskaya orfografiya i slozhnosti v obuchenii bilingvov frantsuzskomu yazyku [French spelling and difficulties in teaching French language to bilinguals]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki — Philology. Theory & Practice*, no. 3–2 (33), pp. 106–109. (In Russian)

Myznikov, S. A., Barbolina, A. A., Nazmutdinova, T. S. et al. (2023) *Strukturnye modeli i tipy onomasticheskikh edinit v minoritarnykh yazykakh [Structural models and types of onomastic units in minority languages]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 272 p. (In Russian)

Nazmutdinova, T. S. (2017) *Sintaksicheskaya interferentsiya v rechi dolgano-russkikh bilingvov (na materiale yazyka anabarskikh dolgan) [Syntactic interference in the speech of Dolgan-Russian bilinguals (on the material of the language of the Anabar Dolgans)]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 206 p. (In Russian)

- Novgorodov, I. N., Nazmutdinova, T. S., Petrov, A. A. et al. (2020) The Arctic Altaic languages. In: Z. Anikina (ed.). *Proceedings of the conference "Integrating engineering education and humanities for global intercultural perspectives"*, vol. 131, March 25–27, 2020. Saint Petersburg: Springer Publ., pp. 1108–1116. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_119 (In English)
- Pavlenko, A. (2013) Multilingualism in post-Soviet successor states. *Language and Linguistics Compass*, vol. 7, no. 4, pp. 262–271. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12024> (In English)
- Shcherba, L. V. (1974) K voprosu o dvuyazychii [On bilingualism]. In: *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. Leningrad: Nauka Publ., pp. 313–318. (In Russian)
- Vasil'eva, A. A. (2021) Sopostavitel'naya grammatika raznosistemnykh yazykov kak teoreticheskaya osnova russko-yakutskogo perevoda [Contrastive grammar of heterogeneous languages as a theoretical framework of Russian Yakut translation]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova. Seriya: Altaistika — Vestnik of North-Eastern Federal University. Series: Altaistika*, no. 2 (2), pp. 31–42. (In Russian)
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic circle of New York Publ., 148 p. (In English)
- Zajtseva, N. Yu. (2003) *Semiotika romanskikh terminologicheskikh sistem v ikh sopostavlenii s anglijskimi i russkimi* [Semiotics of Romance terminological systems in their comparison with English and Russian]. PhD dissertation (Philology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 516 p. (In Russian)
- Zajtseva, N. Yu., Kurbatova, S. G., Ivkina, A. V., Abdullina, A. F. (2024) Teoreticheskie aspekty sistematizatsii terminologii slabostrukturirovannykh predmetnykh oblastej [Theoretical aspects of terminology systematization of semi-structured subject domains]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta — Cherepovets State University Bulletin*, no. 5 (122), pp. 152–171. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-5-122-13> (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ЗАЙЦЕВА Наталья Юрьевна — *Natalia Yu. Zaitseva*

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5267-0576, ORCID: 0000-0002-1497-4979, e-mail: nzaytseva@herzen.spb.ru

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого и романских языков для профессиональной коммуникации.

КУРБАТОВА Светлана Георгиевна — *Svetlana G. Kurbatova*

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6059-9560, ORCID: 0000-0003-3864-0110, e-mail: clairebuzz@list.ru

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и романских языков для профессиональной коммуникации.

Поступила в редакцию: 7 апреля 2025.

Прошла рецензирование: 8 июля 2025.

Принята к печати: 30 сентября 2025.