

*Илияна Димитрова Димитрова**

ЗА НЯКОИ СЛУЧАИ НА ЕЗИКОВА ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ДЕЦА БИЛИНГВИ (С БЪЛГАРСКИ И АНГЛИЙСКИ) И ЧУЖДЕНЦИ (С ПЪРВИ ЕЗИК АНГЛИЙСКИ), ИЗУЧАВАЩИ БЪЛГАРСКИ КАТО ВТОРИ ЕЗИК

Iliyana Dimitrova Dimitrova

SOME CASES OF LINGUISTIC INTERFERENCE IN BULGARIAN IN ENGLISH-BULGARIAN BILINGUAL CHILDREN AND ENGLISH NATIVE SPEAKERS LEARNING BULGARIAN AS A SECOND LANGUAGE

The study examines some linguistic errors in the process of learning Bulgarian by Bulgarian-English bilingual children and by native English speakers who study Bulgarian as a second language. The emphasis is on some typical interference errors which are common (identical) for both the bilingual children's speech and the speech of native English speakers learning Bulgarian as a second language. Based on the analyzed aberration corpus, the opinion we give is that many of the processes taking place during the acquisition of the Bulgarian language are the same for both bilingual children with English and native English speakers.

Keywords: *linguistic interference; bilingual children; Bulgarian as a second language.*

Настоящото изследване разглежда някои езикови грешки в българския език в процеса на неговото усвояване от деца билингви с български и английски и от чужденци с първи език английски, които изучават български като втори език. Поставеният акцент е върху някои типични интерферентни грешки, които са общи (еднакви, идентични) както за речта на двуезичните деца, така и за речта на чужденците, изучаващи български. На базата на анализирания езиков материал се изказва мнението, че много от процесите, протичащи при усвояването на българския език, са еднакви и за децата билингви с английски, и за чужденците, изучаващи български, чийто първи език е английският.

Ключови думи: *езикова интерференция; двуезични деца; българският като втори език.*

Настоящото изследване има за цел да представи някои общи (еднакви, идентични) интерферентни езикови грешки в процеса на усвояването на българския език от деца билингви (с английски) и чужденци с първи език английски. По този начин се надяваме да хвърлим известна светлина по въпроса за това дали можем да говорим за паралел между специфичните процеси, които протичат в междинния български език на децата билингви (с английски) и чужденците с първи език английски.

Съпоставката между продуцираната детската реч и речта на възрастен по принцип е възможна, тъй като езикът и в двата случая е продукт на един и същ когнитивен апарат, а това е „главна предпоставка за целесъобразността на тяхното типологическо съпоставяне“ (Колева-Златева

* **Илияна Димитрова** – ас. д-р, катедра „Съвременен български език“, Филологически факултет, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, iliyana.dimitrova@ts.uni-vt.bg.

2000: 55). (Паралел между междинния език на деца, които усвояват езика като първи, и чужденци, които усвояват дадения език като втори, прави S. P. Croder (Croder 1967: 164 – 165, 167)).

Както е известно, според теорията за анализ на грешките именно неправилните езикови форми разкриват процесите на взаимодействие между две езикови системи (Croder 1967: 167, 169; Слама-Казак 1984: 284; Банова 2007: 66; Крейчова 2016). В изследването се анализират езикови грешки на фонетично, морфологично, лингвистично и синтактично равнище. Изследваният езиков материал е събиран от устна реч на деца билингви и от устна и писмена реч на възрастни носители на английски (британци, американци, австралийци), които изучават българския като втори език¹. Писмените грешки са ексцерпирани от тестове и различни писмени задачи на респондентите чужденци, а устните – са саморъчно записвани от автора по време на занятия с изучаващите български език англофони и ежедневното общуване с децата билингви. За да онагледим и същевременно разграничим примерите на двуезичните деца от тези на чужденците, в изследването примерите от децата билингви са представени с инициалите и годините на детето², а примерите от чуждестранните респонденти – с техните инициали и нивото (според Общата европейска езикова рамка), на което владеят българския език.

Децата билингви живеят в биетническо семейство (смесен брак между британец и българка). От 0 до 4;7 едно от децата живее и посещава детска градина в България, от 4;7 до 7;10 живее във Великобритания и посещава британско училище, а от 7;10 до настоящия момент (11;3) живее в България и посещава българско училище. Другото дете живее във Великобритания от 0 до 1;6, а от 1;6 до настоящия момент (5;00) живее и посещава детска градина в България. В семейството бащата говори с децата само на английски, а майката – само на български. Смятаме, че посочените детайли са необходими, тъй като илюстрират и в известна степен потвърждават, че в семейството се поддържа владеенето и на двата езика.

И така, при взаимодействието между българския и английския език **интерференцията на фонетично равнище** е с ниска степен на интензивност. Значителната разлика в азбучните системи на двата далечнородствени езика предполага и диференцираното им усвояване от децата билингви и от изучаващите българския като втори език. Артикулационни и графични грешки почти не се наблюдават. Но ако все пак трябва да посочим някои трудности на фонетично равнище, които стоят пред двуезичните деца и изучаващите български език чужденци, ще се спрем на две от тях.

Първата е елизия на вокал [e] в краесловна позиция. Когато дете, живяло във Великобритания и посещавало училище там от 4 до 7-годишната си възраст (т.е. овладяло е вече техниката на четене), се учи да чете на български, произнася думи като *стихотворение* – [*стихотворени] и *живеете* – [*живеет]. Източник на езикова интерференция в този случай са думите в английски, които имат т.нар. 'silent e' „нямо e“. В английския език вокал [e] в краесловна позиция не се произнася (освен в много редки случаи, когато думата е от чужд произход, напр. във френската дума *résumé* „резюме“ или в итал. дума *forte* „форте“ (музикален термин)), напр. *face* „лице“, *hope* „надежда“, *kite* „хвърчило“, *lake* „езеро“, *name* „име“ и мн. др.

Втората интерферентна грешка на фонетично равнище, която може да се наблюдава в речта на децата билингви и изучаващите български език като втори, е редукция в изговора на гласната [e]. При четене акустичните характеристики на този широк гласен звук се изравняват с тези на тесния гласен [i] и независимо дали вокалът [e] е под ударение, или не е под ударение, той се изговаря като [i], напр. [сига] вм. *сега*, [плодови] вм. *плодове*, [повичи] вм. *повече*, [идин] вм. *един*, [грозди] вм. *грозде*, [прозорцити] вм. *прозорците* и мн. др. Източник този тип интерферентна грешка е вокалът [e], който в английския език в определена позиция се произнася като [i]/

¹ Вторият език е всеки непърви език, всеки следващ език, усвоен след първия. Ето защо понятието „втори език“ съответства на „чужд език“. Употребата на понятията „майчин език“, „роден език“ (за първи език) и „чужд език“ (за втори език) се избягва в научния дискурс поради тяхната емоционална натовареност. В настоящото изследване ще използваме научния термин „втори език“ (вж. по-подр. Шопов 2012: 23 – 24; Колева-Златева 2014; Колева-Златева 2016; Колева-Златева 2018).

² В психолингвистичните изследвания, посветени на детската реч, е прието възрастта на детето да се отбелязва със знак [;], като пред знака са годините, а след него – месеците, напр. 4;1 = 4 години и 1 месец (Стоянова / Stoyanova 2006: 48).

[i:], напр. *beside* „до, освен“, *remain* „оставам“, *pretend* „преструвам се“, *England* „Англия“, *teeth* „зъби“, *genius* „гений“, *female* „женски/от женски пол“, *era* „епоха“, *equal* „еднакъв, равен“ и др. (по-подр. вж. Minkoff, 1973).

Когато говорим за езикова интерференция на **морфологично равнище** при децата билингви с английски и чужденците с първи език английски, трябва да отбележим, че тя най-често се проявява при определянето на граматическия род. Въпреки че граматическият род е категория, която може да бъде открита в много езици (вж. Банова 2007: 23, 40), споделяме мнението на С. Банова, според която граматическият род в българския език е една от онези специфични особености в българската граматика, които създават трудности за всички изучаващи езика (Банова 2007: 6). Затрудненията при усвояването на граматическия род в българския език в контекста на настоящото изследване произлизат от два факта – 1) английският език не притежава граматическата категория *род* и 2) въпреки че българският език притежава тричленна родова система, като всеки род има свой формален показател, „родът в българския език (...) не може да бъде определен като ясно изразен род“ (Банова 2007: 63). „Всички особености и изключения (...) могат да бъдат източници на вътрешноезикова интерференция при усвояването му (на българския език – б.а.) като чужд“ (Банова 2007: 63).

В монографичния си труд „Грамматическата категория род: параметри и реализации“ (2007) С. Банова подробно изследва усвояването на морфологичната категория *род* от възрастни носители на английски и унгарски, които изучават български като втори език. Тъй като „съгласуването е решаващо за разбирането на граматическата функция на рода“ (Банова 2007: 14, 99), авторката отбелязва, че проблемите, свързани с усвояването на рода, се наблюдават именно при съгласуването (Банова 2007: 60). Примерите, които привеждаме в настоящото изследване, биха могли да допълнят данните на С. Банова, описващи употребата на рода в българския език от англоговорещи, и да потвърдят някои от изводите, които авторката прави.

В корпуса на ненормативните езикови факти (грешките) (AberC – aberration corpus (Слама-Казаку 1984: 286)) наблюдаваме неправилно съгласуване в случаите, когато съществителното име за лице завършва на вокал или когато имаме неодушевено съществително име от женски род, което завършва на съгласен звук. Въпреки че при тези съществителни имена формалният родов белег отсъства, наблюдаваме съгласуване именно по формален белег, а не по родова принадлежност, напр.:

*Вярно ли е, че ако кръвта³ е *мръсен е лошо, а ако кръвта е *червен е хубаво?* (ЙР, 9;1)

(Интересно явление в този случай е правилното членуване на думата *кръв* с членната морфема за женски род *-та*, но след това неправилното ѝ съгласуване с прилагателните имена в изречението. Обяснение на този феномен би могло да бъде това, че детето автоматично е запазило членуваната форма на думата *кръв* вероятно вследствие на факта, че я е чувало правилно в изречения от типа на: *Кръвта тече; Кръвта е червена; Кръвта трябва да спре; Избърши си кръвта*. Въпреки това обаче усвоената нечленувана форма на думата *кръв* е определяща за нейния граматически род в речта на детето. Неправилното съгласуване в посоченото изречение показва, че родът е определен по формален критерий – ако думата завършва на консонат, тя е от мъжки род.)

„Пролет“ нали е мъжки род? (ЙР 9;6)

*Дядото *болно ли е?* (МР 2;10)

**Моето дядо е на 96 години.* (МГ, В2)

*Майка ми живее там, където живее и *моето вуйчо* (АА, С1)

*Дали ще му дадат *някакъв власт?* (ДС, В2)

*Само в *един област в Германия не можем да пътуваме.* (КР, В1)

³ Интересно явление в този случай е правилното членуване на думата *кръв* с членната морфема за женски род *-та*, но след това неправилното ѝ съгласуване с прилагателните имена в изречението. Обяснение на този феномен би могло да бъде това, че детето автоматично е запазило членуваната форма на думата *кръв* вероятно вследствие на факта, че я е чувало правилно в изречения от типа на: *Кръвта тече; Кръвта е червена; Кръвта трябва да спре; Избърши си кръвта*. Въпреки това обаче усвоената нечленувана форма на думата *кръв* е определяща за нейния граматически род в речта на детето. Неправилното съгласуване в посоченото изречение показва, че родът е определен по формален критерий – ако думата завършва на консонат, тя е от мъжки род.

Всички сладки с *индустриален захар са вредни. (KP, B1); Мога ли да сложа в бидона *обикновен захар? (AR, C1)

Говорих с *едно Митко от селото. (TT, B1)

Те чуха *един песен и ми обясниха, че е от филма „Козият рог“ (TT, B1)

Не можеш да сложиш *никакъв тежест на крака. (TT, B1)

Аз вечерям *всеки вечер в 6:00 часа. (TT, B1)

Това е голям помощ за мене. (TT, B1)

Вземаш *един част целина и слагаш в салатата (TT, B1); Това беше *най-важният част от моето образование. (DC, B2)

Слушах *един реч от министъра. (YV, B2)

Мисля, че имат *друг цел. (YV, B2)

Студентите искаха да запазят *някой памет за Айнщайн. (DW, B1)

Бяхме там *цял вечер. (MG, B2)

Наблюдаваме също и допускане на грешки, които са вследствие на неправилно усвоена форма на думата. В сгрешения морфемнен състав може да има както допълнително добавена фонема (във всички посочени по-долу примери, добавен е вокалът [a]), така и съкращаване на фонема (във всички посочени по-долу примери, съкратен е отново вокалът [a]).

• Добавяне на вокал [a]:

Може ли да духна *свещата? (ЙР 10;7)

Внимавай да не ми отрежеш *гащата (MP 3;8)

Изхвърлих го в *кошата (MP 3;11)

*Дворотата ми е голяма. (TT, B1)

От *сериалата по телевизията научавам нови думи (TT, B1)

Видях *една клипа в YouTube (TT, B1)

Коя беше *глаголата? (TT, B1)

Опържй *патладжаната! (TT, B1)

Тя е *дяволата във филма. (TT, B1)

Каня те да се разхождаме в *парката. (TT, B1); Аз харесвам да ходя в *парката. (АН, А1)

Всяка зима има много сняг пред *гаражата ми; Когато е топло, работя навън от *гаражата ми. (АН, А1)

В *шкафата има книги. (VJ, A1)

Мъжът в *барата е стар. (VJ, A1)

Той е видял един американец да вземе нещо от *джобата си (PW, B1)

Това е *проблемата в системата (AA, C1)

Гергана е в *оркестрата на Женева (JM, A1)

Може би *имунитетата ми не е толкова силна (YV, B2)

В *покривата ми има дупки (АН, А1)

*Магазината на Веско и Веска не работи във вторник. (АН, А1)

Трябва да махам *комината, за да направя покрива. (AR, C1)

Вратата опира в *прагата (AR, C1)

*Плажата не беше далече от нашата къща. (MW, A1)

*Не зная материалата на столовете. (MW, A1)

*Сезоната, която най-много обичам, е зима. (АН, А1)

През *процесата имаше много хора (ТС, B1)

• Съкращаване на вокал [a]:

Исках да зная *разлик между двете; Исках да намирам *разлик. (TT, B1)

Само един *задач ли имам за днес? (TT, B1)

Трябва да сложиш и малко *майонез. (TT, B1)

Тя е правила този *диет. (TT, B1)

Сега трябва да чакаме, докато излезе *ваксин. (DC, B2)

Има един *ламп в стаята. (VJ, A1)

В моята градина има три дървета – един *череш и две сливи. (АН, А1)

Чакам само един *минут. (АН, А1)

Бях там рано, но *банкът не работеше (RV, А2)

Слушах репортаж на Карбовски за *катастроф в София (AR, С1); Дебатът снощи беше като *катастроф. (ТС, В1)

Има такъв *платформ онлайн. (YV, В2)

Ние имахме един *груп. (MG, В2)

(Примери на лексеми със сгрешен морфеман състав чрез съкращаване в речта на децата билингви не са регистрирани.)

С. Банова отбелязва, че грешките, възникнали в резултат на съкращаване на родовия показател, в голяма степен са думи с интернационален характер (Банова 2007: 97) (в примерите посочени в настоящото изследване, това са: *ламп, *диет, *минут, *майонез, *ваксин, *банк, *катастроф). Причината за тези грешки авторката обяснява с „отрицателен родноезиков пренос в речта на носителите на английски език, което означава, че не са усвоени правилата, според които заемките са адаптирани в българския език“ (Банова 2007: 97). За съкращаването при думи като *череш, *разлик и *задач (т.е. думи, които не са с интернационален характер) авторката изказва хипотезата за свръхгенерализация при усвояването на езиков материал на български. Тук бихме могли да говорим за вътрешноезикова интерференция, тъй като наблюдаваните грешки са възникнали под влиянието на други явления, които действат единствено в рамките на процеса на усвояване на българския език като втори (по-подр. за вътрешноезиковата интерференция вж. Крейчова 2016: 19). Грешните форми, при които наблюдаваме съкращаване на вокал [а], са резултат от идентифицирането на гласната [а] с графичната форма на кратката членна морфема за мъжки род (Банова 2007: 98). С други думи изучаващите българския език като втори англофони неправилно са усвоили посочените думи като думи от мъжки род. Гласната [а] в тези случаи се съкращава, тъй като, от една страна, тя се отъждествява с кратката членна морфема за мъжки род и, от друга – обучаемите не виждат необходимост от членуване на тези думи в посочените изречения. Изключения правят изреченията: *Исках да зная *разлик между двете; Исках да намирам *разлик*, при които в английски употребата на определителен член *the* пред английската дума за *разлика* би била задължителна, срв.: *I wanted to know the difference between the two; I wanted to find the difference*. В този случай според нас става дума за неправилно усвояване на лексемата *разлика* от изучаващия българския език като втори.

Споделяме мнението на С. Банова относно източника на интерференция в примерите, при които наблюдаваме добавяне на вокал [а]. Според авторката в тези случаи наблюдаваме негативно влияние на кратката членна морфема за мъжки род при усвояването на рода (Банова 2007: 63, 98). Изучаващите български език чужденци и двуезичните деца осмислят кратката членна морфема *-a/-я* при имената от мъжки род като флексия за женски род (за това говори съгласуването в тези изречения (**Дворотата ми е голяма*) и членуването на думите с членната морфема *-та* за женски род, напр.: **магазината, *барата, *свещата, *сериалата* и др.).

Изводът, който можем да направим на базата на анализирания езиков материал дотук на морфологично равнище, кореспондира с извода, който извежда и С. Банова. Според авторката в междинния език, в настоящия случай – на изучаващите българския език англоговорещи и децата билингви, родът се възприема като формална категория (Банова 2007: 100, 110). Ако съществителното име завършва на съгласен звук, то е от мъжки род, ако завършва на *-a/-я*, то е от женски род и ако завършва на *-o* или *-e*, то е от среден род. В подкрепа на този извод ще добавим и случаите, при които наблюдаваме „правилно“ членуване на думите, които завършват на консонант и се осмислят като думи от мъжки род в речта на двуезичните деца и чужденците с първи език английски: *Само чувам *песена, не чувам какво говорят* (MP 3;10); *Може ли *сола* (MP 4;6); *Къде е сола на тази солетка* (MP 5;00); *Ще ми дадеш ли *захара* (MP 4;7); *Ще слагат нещо в *кърва му* (WB, В1); *Трябва да ходиш на *краята на улицата* (PW, В1). Интересен езиков материал представляват и смесените българо-английски изречения, които регистрираме при двуезичните деца. В речта на децата билингви наблюдаваме правилно съгласуване между българските думи (прилагателни

имена, притежателни местоимения, числителни) и съществителните имена на английски, напр.: *Той е като един малък pig в един tud* (MP 3;9) „Той е като едно малко прасе(нце) в кал“; *Къде е моят bus?* (MP 3;4) „Къде е моят автобус (играчка)?“. Това е още едно доказателство, че формалният критерий има решаваща роля при определяне на рода в междинния език на децата билингви.

Интерферентни езикови грешки на морфологично равнище се наблюдават и при модалните глаголи. Под влияние на английските модални глаголи *have to* и *need to*, които се променят в 3 л. ед.ч. – *she/he/it has to* и *she/he/it needs to*, в междинния български език на двуезичните деца и чужденците, изучаващи български, се регистрират различни форми на *трябва*. Този модален глагол се променя като глагол от трето спрежение. При глаголт *трябвам* в значение на ‘необходим съм, нужен съм някому’ (БТР 2013: 987) също се наблюдава интерференция – този глагол в междинния български език се свързва с кратките винителни форми на личните местоимения:

**Трябвам да гледам този филм* (КР, В1), англ. *I need to watch this movie.*

**Учениците в Аржентина не трябва да работят много* (КР, В1), англ. *Pupils in Argentina don't need/have to work a lot.*

Не забравяй, че трябваш да носиш маска в автобуса (КР, В1), англ. *Don't forget that you need to wear a mask in the bus.*

**Трябваш ли да ходиш на лекар* (КР, В1), англ. *Do you need to go to the doctor?*

**Трябваш да отидеш в Института* (КР, В1), англ. *You need to go to the Institute.*

**В студентския стол не трябва да плащат* (МГ, В2), англ. *They don't need/have to pay in the students' canteen.*

**Не трябваш да купиш нищо* (МГ, В2), англ. *You don't need/have to buy anything.*

**Те не трябва да се интересуват от това* (АА, С1), англ. *They don't need/have to be interested in this.*

**Ние трябваме да започнем с тази работа* (YV, В2), англ. *We need to begin with this work.*

**Аз отивам в спалнята, ако ме трябваш* (MP 4;7), англ. *I'm going in the bedroom if you need me.*

**Големите момичета не трябва биберон да играят* (MP 4;7), англ. *Big girls don't need a dummy to play.*

**Трябвам го* (MP 4;9), англ. *I need it.*

**Трябваш ли ги тези тетрадки, Йоан* (MP 4;11), англ. *Do you need these notebooks, Ioan?*

При лексикалната интерференция наблюдаваме голям обем от грешки. Ето защо няма да се спираме подробно на всички тях, а ще отбележим само някои. Най-често лексикална интерференция може да се наблюдава в употребата на предлозите и предложните конструкции, а така също и при отделни лексеми, свободни и устойчиви словосъчетания, при които е налице грешен трансфер чрез буквален превод:

*Той ще се върне *в 2–3 седмици* (ЙР 10;0) вм. *Той ще се върне след 2–3 седмици* (англ. *He will come back in 2 or 3 weeks.*)

*Тази сграда ще е готова *в 1–2 години* (ЙР 10;6) вм. *Тази сграда ще е готова след 1-2 години* (англ. *This building will be ready in 1 or 2 years.*)

*Искам в нашата градина *да растем една елха* (ЙР 10;10) вм. *Искам в нашата градина да отглеждаме (да засадим) една елха (коледно дърво)* (англ. *I want us to grow a Christmas tree in our garden*); **Раста моркови в градината* (АМ, А2) вм. *Отглеждам моркови в градината* (англ. *I grow carrots in the garden*).

**Ето съм* (MP 2;11) вм. *Ето ме* (англ. *Here I am*).

*Бабо, може ли да *мръднеш до Уелс* (ЙР 7;2) вм. *Бабо, може ли да се преместиш в Уелс* (англ. *Grandma, could you move to Wales*).

**Напълних се* (ЙР 10;11) вм. *Нахраних се* (англ. *I am full*); *Пълна съм* (MP 4;2); *Аз съм *пълен/пълна* (ЕН, А2; РF, А1; АF, А1) вм. *Сит(а) съм* (англ. *I am full*).

*Аз чакам *за тебе* (MP 4;8) вм. *Аз те чакам (Чакам тебе)* (англ. *I am waiting for you*).

**Не мога да чакам за Коледа* (ЙР 8;4) вм. *Намам търпение да дойде Коледа* (англ. *I can't wait for Christmas*).

*Аз търся *за мидички* (MP 4;9) вм. *Търся мидички* (англ. *I am looking for seashells*).

Следващата година ние ще отидем на морето *в август (RV, A2) вм. Следващата година ще отидем на море през август (англ. *Next year we will go to the seaside in August*).

Трябва да *направя време да уча (ТТ, В1) вм. Трябва да намеря време да уча (англ. *I have to make time to study*).

За мене *няма разлика четвъртък или в петък, както е удобно за тебе (АА, С1) вм. За мене няма значение четвъртък или петък, както е удобно за тебе (англ. *It makes no difference to me Thursday or Friday, whatever is convenient for you*).

Да, аз ще (ТТ, А1) вм. Да, аз ще + глагол (англ. *Yes, I will*)

*следващо време (АН, А1) вм. следващия път (англ. *next time*)

*Чувствам те (ТТ, В1) вм. Съчувствам ти/Разбирам те (в американския английски изразът *I feel you* означава 'напълно те разбирам')

*една хиляда (АМ, А2) вм. хиляда (англ. *one thousand*)

Аз съм топъл, не искам яке (ЙР 9;1) вм. Топло ми е, не искам яке (англ. *I am warm, I don't want a jacket*).

Много съм студена (МР 4;9) вм. Много ми е студено (англ. *I am very cold*).

Може ли да отворим прозореца, защото аз съм гореща (АФ, А1) (англ. *Could we open the window because I am hot*)

Те трябва да работят *твърдо (ТТ, В1) вм. Те трябва да работят здраво; Трябва да работим толкова *твърдо (DC, В2) вм. Трябва да работим толкова здраво (англ. *They/We need to work (so) hard*) и мн. др.

Една от най-големите трудности, които наблюдаваме в междинния български език на децата билингви и изучаващите български носители на английския език, е при усвояването на глагола *страхувам се от/страх ме е от*, а също и *плаша някого* (англ. *to be afraid of/to be scared of; to scare someone*).

Прави впечатление, че езиковата конструкция на английски *I am afraid of/I am scared of/to* оказва влияние върху глагола на български *страхувам се от/да*. Въпреки че и в *I am afraid of/I am scared of/to*, и в *аз се страхувам от/да* има глаголен субект (подлог е човекът, който се страхува), в междинната реч на децата билингви и на чужденците, изучаващи български език, употребата на глагола *страхувам се от/да* се избягва. Избягва се и употребата на безличната конструкция *страх ме е/мене ме е страх от/да*, с която се изразява същото значение, но за разлика от *страхувам се в страх ме е/мене ме е страх* подлогът отсъства (до сказуемото стои пряко допълнение). Липсата на посочените езикови единици в междинния език на децата билингви и чужденците, които изучават български като втори език, говори за сложността на тези езикови явления. Това, от своя страна, предполага и по-късното им усвояване. За да се изрази значението 'изпитвам страх, боя се' в междинния език и на двете групи респонденти се наблюдава една и съща комбинация – *аз съм* (дословен превод на англ. *I am*) + съществителното име *страх*:

*Аз съм страх да си събуя панталона, защото може да имам рана (ЙР 9;0)

*Аз понякога съм страх от тъмното, даже сега, когато съм на 9 г. (ЙР 9;0)

*Ти си страх, че ще падна (ЙР 9;1)

Има нещо на пердето. *Страх съм от него (МР 4;7)

Аз отидох да я питам, защото *не съм страх от нея (МР 4;9)

Аз *не съм страх да ми режат ноктите (МР, 4;10)

Детето *е страх от тъмното (ТТ, В1)

Полицайте също *са страх от вируса (LQ, В1)

Прилагателното име в английски език *scared* „изплашен/уплашен“ и глаголят *to scare (someone)* „да изплаша/уплаша някого“ също са източник на интерферентна грешка в български език. В изреченски конструкции на български език прилагателното *scared* невинаги се превежда като *изплашен/уплашен*, напр. изречението *I am scared of the dark* би трябвало да се преведе *Страхувам се от тъмното* (а не *Аз съм изплашен/уплашен от тъмното). Поради 1) неусвоения глагол *плаша/уплаша/изплаша* в българския, поради 2) сродните прилагателно *scared* и глагол *to scare* в английски и поради 3) вътрешноезикова интерференция при възвратните глаголи (за изследваните

респонденти носители на английския език глаголите с възвратна частица *се* най-общо означават ‘правя нещо на себе си’ (субектът е и обект на действието) (*разхождам се, връщам се, събуждам се*), а тези, при които липсва възвратна частица – ‘правя нещо на някого другого’ (*разхождам кучето, връщам книгите, събуждам детето*), чужденците, изучаващи български език, използват глагола **страхувам* (*някого другого*) в смисъл на ‘плаша’ (т.е. непреходният глагол *страхувам се* се осмисля като преходен), напр.:

В басейна бях динозавър и я страхувах (DC, B2).

Тръмп иска да страхува хората, за да не пресичат границата с Америка (DC, B2).

Борис Джонсън иска да страхува неговите колеги и други политици (AA, C1).

Той използва това само за да страхува този човек (AA, C1).

С тези новини искат да страхуват хората (YV, B2).

Той иска да ги страхува с нож (TT, B1).

(В речта на децата билингви не е регистрирана подобна употреба на глагола *страхувам се* в значение на ‘плаша (някого)’. За да се изрази значението ‘внушавам страх някому’, децата билингви използват глагол *плаша/изплаша*, срв.: *Аз се скрих и те изплаших* (MP 4;9)).

Интерферентни грешки на **синтактично равнище** в речта на децата билингви и чужденците, изучаващи български език, можем да наблюдаваме при словореда. В междинния български език той е силно повлиян от английския словоред, където често предлогът е в края на изречението, напр.:

**Какво да ти помагам със?* (ЙР 5;2, MP 4;8) вм. *С какво да ти помагам/помогна?* (англ. *What shall I help you with?*)

**Нямам нищо да играя със* (MP 4;3) вм. *Нямам нищо, с което/каквото да играя* (англ. *I don't have anything to play with*)

**Аз никога няма да имам едно гърненце да пишам във* (MP 3;9) вм. *Никога няма да имам едно гърненце, в което да пишам* (англ. *I will never have a potty to pee in*).

**Малкото бебенце какво ще спи със?* (MP 4;8) вм. *С какво ще спи малкото бебенце?* (англ. *What the little baby is going to sleep with?*).

**Искаш ли тази книжка да рисуваш на* (MP 4;8) вм. *Искаш ли тази книжка, в/на която да рисуваш?* (англ. *Do you want this book to draw on?*)

**Аз имам нещо, което можем да говорим за* (TT, B1) вм. *Аз имам нещо, за което можем да говорим* (англ. *I have something we can talk about*)

**В стаята има шкаф с много неща на* (MW, A1) вм. *В стаята има шкаф, на/върху който има много неща* (англ. *In the room there is a cupboard with many things on*).

Анализът на езиковите грешки в настоящото изследване набелязва малка част от трудностите при усвояването на българския език от англоговорещи и от деца билингви (с английски). Изводът, който можем да направим на базата на анализирания корпус, съдържащ неправилни езикови факти, е, че в междинния български език на децата билингви и чужденците, изучаващи български, се наблюдават идентични интерферентни езикови грешки на всички езикови равнища. Това, от своя страна, дава основание да твърдим, че много от процесите, протичащи при усвояването на българския език, са еднакви както за двуезични деца с английски, така и за чужденците, изучаващи български, чийто първи език е английският.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Банова 2007:** С. Банова. *Граматическата категория род: параметри и реализации*. София: Вѐда Словѐна – ЖГ. // **Банова 2007:** S. Banova. *Gramaticheskata kategorija rod: parametri i realizatsii*. Sofia: Veda Slovena – ZHG.
- БТР 2013:** *Български тълковен речник*. София: Наука и изкуство. // **BTR 2013:** *Balgarski talkoven rechnik*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Колева-Златева 2000:** Ж. Колева-Златева. *Лексикалната диахрония на езика през призмата на детската реч*. В. Търново: Фабер. // **Koleva-Zlateva 2000:** Zh. Koleva-Zlateva. *Leksikalnata diahronia na ezika prez prizmata na detskata rech*. V. Tarnovo: Faber.

- Колева-Златева 2014:** Ж. Колева-Златева. Актуални задачи пред преподаването на българския като втори език. // *Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели*. Варна: Стено, 64 – 70. // **Koleva-Zlateva 2014:** Zh. Koleva-Zlateva. Aktualni zadachi pred prepodavaneto na balgarskia kato втори език. // *Predizvikatelstvata na XXI vek za razvivane na komunikativnata kompetentnost za profesionalni tseli*. Varna: Steno, 64 – 70.
- Колева-Златева 2016:** Ж. Колева-Златева, Типология на преподаването на българския език в психолингвистична перспектива – проблеми, нерешени въпроси, последици. // Krejčová, E., P. Krejčí (ред.). *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 105 – 115. // **Koleva-Zlateva 2016:** Zh. Koleva-Zlateva, Tipologia na prepodavaneto na balgarskia език v psiholingvistichna perspektiva – problemi, neresheni vaprosi, posleditsi. – V: Krejčová, E., P. Krejčí (ред.). *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 105 – 115.
- Колева-Златева 2018:** Ж. Колева-Златева, Към въпроса за стандартизацията на обучението по български език като втори. // *Orbis linguarum*. Vol. 16, Issue 1, 59 – 66. // **Koleva-Zlateva 2018:** Zh. Koleva-Zlateva, Kam vaprosa za standartizatsiyata na obuchenieto po balgarski език kato втори. // *Orbis linguarum*. Vol. 16, Issue 1, 59 – 66.
- Крейчова 2016:** Е. Крейчова. *Славянският Вавилон (за интерференцията между славянските езици)*. София: Парадигма. // **Kreychova 2016:** E. Kreychova. *Slavyanskiyat Vavilon (za interfrentsiyata mezhdu slavyanskite ezitsi)*. Sofia: Paradigma.
- Слама-Казакү 1984:** Т. Слама-Казакү. Методика психолингвистического исследования при контрастивном анализе. Корпус языковых фактов, полученных в процессе обучения языку: корпус ошибок и их иерархия. // *Психолингвистика. Сборник статей*. А. М. Шахнарович (ред.). Москва: Прогресс, 283 – 306. // **Slama-Kazaku 1984:** T. Slama-Kazaku. Metodika psiholingvisticheskogo issledovaniya pri kontrastivnom analize. Korpus yazaykovayh faktov, poluchennayh v protsesse obucheniya yazayku: korpus oshibok i ih ierarhiya. // *Psiholingvistika. Sbornik statey*. A. M. Shahnarovich (red.). Moskva: Progress, 283 – 306.
- Стоянова 2006:** Ю. Стоянова, *Психолингвистични изследвания*. София: Вѳда Словѳна – ЖГ. // **Stoyanova 2006:** Yu. Stoyanova, *Psiholingvistichni izsledvaniya*. Sofia: Veda Slovena – ZHG.
- Шопов 2012:** Т. Шопов, *И даде човекът имена. Увод в педагогическата психолингвистика*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“. // **Shopov 2012:** T. Shopov. *I dade chovekat imena. Uvod v pedagogicheskata psiholingvistika*. Sofia: UI “Sv. Kl. Ohridski”.
- Corder 1967:** S. P. Corder, The significance of the learner’s errors. <<http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>> [11.10.2020].
- Minkoff 1973:** M. Minkoff, *An Introduction to English Phonetics*. Sofia: Nauka i Izkoustvo.