

**ВЛИЯНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У ФИНЛЯНДСКИХ РУССКИХ,
ИЗУЧАЮЩИХ ФИНСКИЙ ЯЗЫК**

Аннели Леванен
Университет г. Тампере
Отделение современных языков и переводоведения
Русский язык и культура
Дипломная работа
Декабрь 2007

Tampereen yliopisto
Venäjän kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

LEVANEN, ANNELI: Vlijanie interferencii u finljandskih russkih, izučajuščih finskij jazyk – Interferenssi suomea opiskelevilla Suomen venäläisillä

Pro gradu –tutkielma, 73 sivua + liitteet 2 kpl
Syksy 2007

Toisen kielen oppiminen on mielenkiintoinen prosessi, joka tapahtuu osittain samalla tavalla kuin ensimmäisen eli äidinkielen omaksuminen. Toisen kielen oppimiseen sisältyy kuitenkin piirteitä, jotka puuttuvat äidinkielen omaksumisprosessista. Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat monet taustatekijät, kuten äly, kyky, persoonallisuus, motivaatio, ikä ja äidinkieli. Äidinkielenä tässä tutkimuksessa on venäjä ja toisena eli opittavana kielenä suomi. Tutkimusten mukaan äidinkieli voi joko helpottaa tai vaikeuttaa toisen kielen oppimista. Äidinkielen helpottavaa vaikutusta kutsutaan positiiviseksi siirroksi ja vaikeuttavaa negatiiviseksi siirroksi eli interferenssiksi. Tutkimuksessani tarkastelen venäjän kielen negatiivista vaikutusta suomen kielen oppimiseen eli venäjän kielen rakenteiden ja sanaston virheellistä siirtoa suomen kieleen. Tutkimusongelman muodostaa kysymys siitä, millä kielen osa-alueilla venäjän kielen vaikutus näkyy selvimmin.

Tutkimus sai alkunsa venäjänkielisten opiskelijoiden puheessa ja teksteissä havaitsemistani virheellisistä ilmauksista, kuten *minä autan äidille* ja *minä tiedän suomen kielen*. Vaikka tutkijoiden mukaan yksi kieli ei voi vaikuttaa toisen kielen kieliopilliseen rakenteeseen, yllämainituista esimerkeistä näkyy selvästi venäjän kielen negatiivinen vaikutus sekä suomen kielen kielioppiin että sanastoon. Koska interferenssin ilmemiskenttä on suhteellisen laaja, keskityin tässä työssä lähinnä verbien rektioihin ja verbeihin, joiden suomenkielisen vastikkeen valitseminen on vaikeaa.

Vaikka teoriaosuudessa tarkastelen myös toisen kielen oppimiseen liittyviä asioita sekä kielen opetusta ja suomen kielen erikoispiirteitä toisena kielenä, tärkeimmän osan teoriasta muodostaa interferenssin käsite. Interferenssiteorioista esittelen J. Juhaszin teorian kontrastista ja sen puutteesta sekä A.E. Karlinskin teorian paradigmaattisesta ja syntagmaattisesta interferenssistä. Käytän näitä teorioita hyväkseni myös työn empiirisessä osassa, joka koostuu opiskelijoiden tekemien virheiden analysoinnista. Koehenkilöt olivat venäjänkielisiä suomen kielen opiskelijoita, joista 32 oli aikuisia ja 18 lapsia. He tekivät käännöstehtävän, johon oli sisällytetty mahdollisia kielioppiin ja sanastoon liittyviä virhekohtia. Virheitä löytyi yhteensä 914, noin 20% mahdollisista virhekohdista. Analysoin saatuja virheitä sekä kielensisäisen että kieltenvälisen interferenssin näkökulmasta. Virheiden esittely graafisessa muodossa havainnollisti myös tulosten vertailua. Tulokset vahvistivat oletusta, jonka mukaan venäjän kieli vaikuttaa suomen kielen oppimiseen ja sen vaikutus ilmenee ensisijaisesti sanastossa sekä verbirektioissa. Tulokset osoittivat myös lastenkin tekevän interferenssivirheitä. Lapsilla venäjän kielen vaikutus näkyy selvimmin sanastossa, kun taas aikuiset tekevät enemmän virheitä rektioissa. Äidinkielen ja iän lisäksi tuloksiin vaikutti myös mm. opiskelun pituus.

Yhteinen piirre lasten ja aikuisten tuloksissa oli se, että interferenssivirheet eivät katoa muiden virheiden hävitessä. Tästä voi päätellä, että interferenssivirheitä on vaikea poistaa ja siksi niihin tulisi suhtautua vakavasti. Opettajien tulisi mahdollisuuksien mukaan valmistaa materiaaleja kyseisiltä osa-alueilta ja tarjota niitä opiskelijoilleen esim. lisätehtävinä. Tutkimuksen otos oli suhteellisen pieni, mutta tulokset ovat suuntaa-antavia ja varmasti lisäävät yleistä kiinnostusta aiheeseen.

Avainsanat: kontrastiivinen tutkimus, interferenssi, suomen kieli, venäjän kieli, kielen omaksuminen

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	1
1 ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ	4
1.1 ОВЛАДЕНИЕ ПЕРВЫМ / РОДНЫМ ЯЗЫКОМ	4
1.2 ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ЯЗЫКА	5
1.3 ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ЯЗЫКА	7
1.3.1 Ум	8
1.3.2 Способность	8
1.3.3 Личность	9
1.3.4 Мотивация и позиции	9
1.3.5 Когнитивный стиль	9
1.3.6 Возраст	10
1.3.7 Влияние родного языка	11
2 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ДРУГИХ ИСТОЧНИКОВ ОШИБОК	13
2.1 КОНТРАСТИВНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ	13
2.2 ТЕОРИЯ АНАЛИЗА ОШИБОК	14
2.2.1 "Межъязык"	16
2.3 ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ	19
2.3.1 Понятие интерференции, её признаки, причины и проявление	19
2.3.2 Типы интерференции	21
2.3.3 Типы интерференции теория Юхаша	23
2.3.4 Понятия парадигматической и синтагматической интерференции	24
3 ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И ФИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК	27
3.1 ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ	27
3.2 ФИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК	29
4 АНАЛИЗ МАТЕРИАЛА	32
4.1 ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАДАНИЯ ПО ПЕРЕВОДУ	32
4.2 ВЫПОЛНЕНИЕ ЗАДАНИЯ	33
4.3 ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА МАТЕРИАЛА	34
4.4 МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОШИБКИ, СВЯЗАННЫЕ С КОНТРАСТОМ	35
4.4.1 Выражение подлежащего	35

4.4.2	<i>Выражение объекта</i>	35
4.4.3	<i>Выражение обстоятельства</i>	37
4.4.4	<i>Выражение сказуемого</i>	39
4.4.5	<i>Лексические ошибки</i>	40
4.5	МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОШИБКИ, СВЯЗАННЫЕ С ОТСУТСТВИЕМ КОНТРАСТА	41
4.5.1	<i>Выражение подлежащего</i>	42
4.5.2	<i>Выражение объекта</i>	42
4.5.3	<i>Выражение обстоятельства</i>	45
4.5.4	<i>Конструкции "глагол + инфинитив" или "глагол + отглагольное существительное на -тiнен"</i>	45
4.5.5	<i>Лексические ошибки</i>	47
4.6	ВНУТРИЯЗЫКОВЫЕ ОШИБКИ	51
5	РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА	57
5.1	РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА В СТАТИСТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ	57
5.2	ВЛИЯНИЕ ИНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА	60
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
	СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	71
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1	
	ПРИЛОЖЕНИЕ 2	

ВВЕДЕНИЕ

В настоящей работе рассматривается изучение второго языка путём анализа факторов, влияющих на него. Изучение второго языка является интересным и многообразным объектом, т.к. овладение вторым языком происходит во многих отношениях таким же образом, как овладение первым. Но овладение вторым языком включает в себе уникальные черты, наблюдающиеся только при изучении второго языка. Чтобы исследовать данное явление на практике, мы рассмотрим его с точки зрения изучения финского языка. Из факторов, влияющих на изучение второго языка, мы сосредоточимся на влиянии родного языка, которым в данной работе является русский язык. Так как ученик использует уже известные ему правила в изучении второго языка, родной язык может и облегчить, и затруднить изучение нового языка. В лингвистике облегчение называется позитивным переносом, а затруднение - негативным переносом, т.е. интерференцией. Существенной для данной работы является понятие интерференции и её влияние на изучение второго языка.

Толчок данной работе дали ошибки типа *minä autan äidille*, с которыми мы встречаемся в обучении финскому языку русскоговорящих в Учебном Центре "Салпаус". Человек, знающий русский язык, связывает данные ошибки с родным языком говорящего. Кроме управления, ошибки наблюдаются также в других областях грамматики, кроме того и в лексике и в фонологии. Хотя некоторые учёные считают, что один язык не может воздействовать на грамматический строй другого, по нашему мнению, вышеупомянутый пример является ясным доказательством нарушения нормы в грамматике. Так как сфера проявления возможных ошибок является довольно большой и в грамматике, нам надо было сосредоточиться на некоторых типах ошибок. Кроме ошибочного управления в речи русскоговорящих, часто наблюдаются лексические ошибки типа *minä tiedän suomen kieltä*, которые вызваны выбором неправильного эквивалента русского глагола. Начиная работу, мы решили, в основном, ограничить свою тему исследования глагольным управлением и лексикой, связанной с глаголами. Из всего вышеупомянутого вытекает также предположение, т.е. гипотеза работы - русский язык несомненно влияет на изучение финского языка.

Теоретические рамки работы с точки зрения изучения второго языка основываются, в основном, на западной научной литературе. Рассматривая в первой главе изучение второго языка и факторы, влияющие на него, мы опираемся, в основном, на исследования учёных К.

Саяваара, Р. Эллиса, П. Лайтбоун и Н. Спада. Характеристика влияния родного языка базируется на работе Эллиса "Understanding second language acquisition". Излагая теоретическую основу контрастивного языкознания и теории анализа ошибок во второй главе, мы по-прежнему опираемся на работы учёных Эллиса и Саяваара. Актуальной для данной главы является статья Саяваара "Kontrasttiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi". Вместе с теорией анализа ошибок мы рассмотрим явление "межъязык", которое является промежуточной системой, вбирающей в себя элементы родного языка и ранее освоенные элементы изучаемого языка. Мы изложим основные характеристики данного явления и приведём примеры нашего материала, сославшись на работу Х. Койвисто. Характеристика понятия и явления интерференции основывается в большой степени на российских источниках. Мы изложим самое известное и общепринятое определение интерференции, принадлежащее У. Вайнрайху, и уточним его более новыми определениями. Рассматривая признаки и типы интерференции, мы используем исследования А.Е. Карлинского. Наш анализ во многом базируется на теории Я. Юхаша о типах интерференции. При этом центральными являются понятия контраста и отсутствия контраста. Одновременно с данной теорией мы используем понятие парадигматической и синтагматической интерференции Карлинского. В третьей главе мы рассмотрим основные принципы обучения языку и финский язык как второй язык.

Эмпирическую часть работы составляет анализ нашего эксперимента, который был выполнен в начале 2007 года учениками, изучающими финский язык как второй язык. Большинство учеников училось в Учебном Центре "Салпаус". Чтобы получить также материал для сравнения, задание было выполнено группой детей из начальной школы. К исследованию было привлечено 52 испытуемых, из которых 35 процентов были дети. Испытуемые выполнили задание, т.е. перевели рассказ с русского на финский язык. В задании были представлены возможные ошибки из области грамматики и лексики. Так как при анализе проявились также ошибки, вызванные изучаемым языком, мы рассмотрели их с точки зрения как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции, ссылаясь на вышеупомянутые теории. После анализа ошибки были подсчитаны, чтобы получить реальное количество каждого типа ошибок. Таким образом, количество ошибок является достаточным для сравнения. Общее количество ошибок было 914. В работе использовались и количественные, и качественные методы исследования.

Цель настоящей работы - показать, влияет ли русский, т.е. родной язык, на изучение финского, т.е. изучаемого языка. С помощью сочетания теории с практикой мы стремимся

ответить на исследовательские вопросы: "Как проявляется лексическая и грамматическая интерференция русского языка в процессе овладения финским языком?" и "Кроме родного языка, какие факторы влияют на изучение финского языка?" Ответы на данные вопросы помогают преподавателям понимать источники ошибок русскоговорящих учеников и обращать внимание на них уже при планировании обучения и при создании упражнений.

1 ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

Овладение родным языком имеет прямое отношение к общему развитию ученика. В первые годы своей жизни ребёнок входит в контакт с определённой языковой средой. Он овладевает языком, на котором в той среде говорят люди, через взаимодействие с другими членами общества. В то же время он овладевает разными социальными навыками, преобладающими в среде. Таким образом, невозможно отделить язык от культуры и культуру от языка. Овладение вторым языком происходит таким же образом, как первым, если взаимодействие человека с другими людьми на данном языке является значительным. (Sajavaara 1999b:74.) Овладение родным языком и изучение второго языка также тесно связаны друг с другом, потому что родной язык влияет на изучение второго языка.

1.1 Овладение первым / родным языком

Овладение родным языком является важным для ребёнка по многим причинам. Язык помогает ребёнку наблюдать мир, знакомиться с окружающим миром и получать информацию. Язык играет также важную роль в поведении и в социальном общении и является средством выражения чувств и мыслей. Языковые знания направляют развитие ребёнка и тесно связаны с научением уже в детстве и позже в школе. (Lyytinen 1980:97.)

Овладение языком часто рассматривается в связи с когнитивной эволюционной теорией Ж. Пиаже (1950), хотя он сам в своей эволюционной теории не рассматривает отдельно овладение языком и связанные с ним морфологические и синтаксические правила. В последнее время с помощью расширения понятия эволюционной теории стараются подробнее объяснить также овладение языком. Центральной в теории является мысль, что за первые восемнадцать месяцев в активном взаимодействии с окружающим миром и с другими людьми ребёнок приобретает такую когнитивную структуру, которая лежит в основе более позднего обучения языку. (Lyytinen 1980:99.)

Г. Юл различает следующие ступени в овладении языком в детстве: предязыковые ступени, однословная ступень, двусловная ступень и "телеграфная речь". Каждая ступень имеет свою характеристику начиная с лепета и заканчивая элементарными словосочетаниями в возрасте двух-трех лет. (Yule 2001:178-180.)

Таким образом, язык развивается этапами и обычно так, что появление новых языковых знаний предполагает, что ребёнок уже владеет соответствующими когнитивными структурами. Но бывают ситуации, когда ребёнок понимает выражение когнитивно, но грамматическая трудность ограничивает формирование выражения. В финском языке такие трудности вызывают, например, вопросы с частицей *-ko/kö*. (Lyytinen 1980:103.)

В разных языковых обществах уже давно обращается внимание на ошибки в языке. Результаты исследований показывают, что у детей уже в самом начале развития существуют свои грамматические правила, по которым они действуют в новых ситуациях. По аналогии дети создают уже освоенные ими флективные формы также в ситуациях, когда это недопустимо. Когда склонение и спряжение представляют собой исключение из основного правила, дети всё-таки используют модель, которая соответствует данному правилу. (Lyytinen 1980:106.) По нашему мнению, здесь можно увидеть явную связь с изучением иностранного языка. Маленькие дети дома употребляют такие же неправильные формы, как иностранные ученики на занятиях финского языка. Такими формами являются, например, *annin*, *kirveksellä*, *leijonoita*, *avaruudessa* и др. У детей такие ошибки обычно не исправляются, потому что дети всё-таки с течением времени овладевают правильными формами. Но если такие ошибки учеников, изучающих иностранный язык, не исправляются уже в начале изучения языка, неправильные формы легко остаются в памяти и их трудно позже исправить.

1.2 Изучение второго языка

Мы начнём этот раздел с определения терминов "овладение языком", "изучение языка", "второй язык" и "иностраный язык". Под овладением языком подразумевается освоение языка в естественных ситуациях речи. Оно является неосознанным. По сравнению с ним, изучение языка предполагает формальное обучение. С овладением связаны такие признаки, как понимание, языковое чутьё, отсутствие сознательного изучения правил и доступность всем. Изучение является сознательным, и с ним связаны запоминание правил и упражнения. Изучение доступно не всем. (Sajavaara 1980b:121, 1999b:75.)

Нелегко определить термины "второй" или "иностраный язык". В своей статье С. Латомая и В. Туомела (Latoma, Tuomela 1993:239) отмечают, что иностранный язык изучается в классе вне среды данного языка, а вторым языком овладевают в его среде. Некоторые называют

вторыми языками все языки, изучаемые после первого языка безотносительно к языковому окружению. Другие называют вторыми языками только те языки, которые используются на практике в языковом окружении ученика, а иностранными языками те, естественная среда употребления которых существует вне обычного языкового общения. (Sajavaara 1999b:75.)

Х. Рингбом (Ringbom 1980:37) в своей работе подчёркивает, что "овладение" и "изучение" указывают на процесс учения "внутри" ученика, а "овладение вторым языком" и "изучение иностранного языка" больше указывают на преобладающую ситуацию изучения, чем на ученика. Отметив многообразие определений у разных учёных, мы будем использовать в нашей работе термин "изучение второго языка".

Учёные, рассматривающие изучение второго языка, различают три группы теоретических направлений, являющихся центральными в изучении второго языка:

- 1) Направления, основывающиеся на природной (врожденной) способности изучения языка.
- 2) Направления, основывающиеся на влиянии окружающей среды.
- 3) Направления, основывающиеся на взаимодействии между людьми. (Sajavaara 1999b:84.)

В соответствии с природными способностями, все дети овладевают языком с помощью универсальной грамматики - "Universal Grammar". Под этим понимается, что в когнитивной системе каждого человека существуют языковые материалы и развитие языка связано с данной грамматикой. Мнения учёных о существовании универсальной грамматики в изучении второго языка разделились. В начале 1980-ых годов С. Крассен создал теорию, объясняющую вопросы изучения второго языка. Эта теория известна под названием "monitor model". Данная модель состоит из пяти гипотез:

- 1) Гипотеза овладения - изучения. Крассен считает, что взрослые ученики, осваивающие второй язык, овладевают таким материалом, который они понимают. Таким же образом, но неосознанно и дети овладевают своим первым языком. С другой стороны, ученики сознательно изучают формы и правила. Овладение является более важным, чем изучение. Исходя из этого, изучение не может превратиться в овладение.
- 2) Гипотеза монитора. Изучаемая языковая система работает как инструмент, или монитор, изменяющий и фильтрующий материалы, создаваемые овладеваемым языком. Ученики используют монитор, когда они сосредоточены на правильной форме и если у них есть время для этой работы.
- 3) Гипотеза природного (естественного) порядка. Ученики, осваивающие второй или первый язык, овладевают правилами в предсказуемом порядке.

- 4) Гипотеза "лингвистического входа" ("input"). Ученик может овладеть языком только, если он осваивает понятный вход языкового материала. Чтобы понять и овладеть языком, речь должна быть приспособлена к уровню языка ученика.
- 5) Гипотеза аффективного фильтра. Некоторые факторы, например мотивация, позиции, нужды и эмоциональные состояния, образуют определённый фильтр и вызывают то, что весь языковой материал не попадает в память ученика. (Lightbown, Spada 1999:36-44; Sajavaara 1999b:84-88.)

Самой известной теорией направлений, основывающихся на влиянии окружающей среды, является исследование Шуманна конца 1970-ых годов. Он считает, что деградация языкового развития вызвана разными социальными факторами окружающей среды. Ученику надо приспособиться к новой культуре и иметь социальные и психологические контакты с людьми, говорящими на изучаемом языке. В последнее время учёные стали обращать больше внимания на значение взаимодействия между людьми. Главной является такая мысль: говорящие на родном языке модифицируют свою речь в разговоре с говорящими на не родном языке. Лингвистический вход по-прежнему играет важную роль, но как сделать вход понятным? В этом помогает модифицированное взаимодействие, которое является необходимым в овладении языком. Кроме лингвистического упрощения модифицированное взаимодействие включает в себе, например, жесты и замедленный темп речи. Теории, основывающиеся на взаимодействии, поддерживают также мысли В. Выготского. В соответствии с ними, уровень изучения и развития зависит от взаимодействия с более знающими людьми. (там же.)

1.3 Факторы, влияющие на изучение второго языка

Этот раздел посвящается рассмотрению факторов, которые влияют на изучение второго языка. Данные факторы нам очень интересны, потому что их влияние так или иначе проявляется и у наших учеников, изучающих финский язык как второй язык.

В основе нашего обзора лежит классификация П. Лайтбоун и Н. Спада (Lightbown, Spada 1999:51-61). Сначала они обращают внимание на трудность исследования данных факторов. Трудность связана с измерением таких факторов, как мотивированность и языковое умение. Исследования подтверждают явную связь между высокой мотивированностью и успехом в изучении иностранного языка. Но влияет ли на эти факторы какой-то третий фактор? Может быть, ранний успех повысил мотивированность, или и мотивированность, и успех являются

следствием особой способности к изучению иностранного языка. (Lightbown, Spada 1999:51-61.) Мы ещё вернёмся к этому вопросу при анализе результатов нашего исследования.

Вслед за Лайтбоун и Спада мы различаем следующие семь факторов и рассмотрим каждый из них подробнее, сославшись также на мнения других учёных.

1.3.1 Ум

Язык играет важную роль в нашей умственной деятельности, и поэтому многие испытания умственных способностей содержат и языковые задания. Ум помогает людям запоминать вещи, и это является важным фактором, когда язык изучается формально. (Sajavaara 1999b:90.) По мнению Р. Эллиса (Ellis 1985:110), ум включает в себя, кроме умения изучать второй язык, также умение изучать другие предметы. Ум влияет на овладение умениями в формальном обучении, но на овладение такими умениями, как плавность речи его влияние менее вероятно (там же:111). Такое же мнение имеют Лайтбоун и Спада (Lightbown, Spada 1999:53), которые считают, что ум имеет большое значение в изучении правил и в языковом анализе, но он играет менее важную роль на занятиях, где обучение сосредоточивается больше на общении и взаимодействии.

1.3.2 Способность

Сравнивая определение ума со способностью, Эллис (Ellis 1985:110) подчёркивает, что способность состоит из специальных когнитивных качеств необходимых в изучении второго языка. Определение способности является трудным. Способность определяется в отношении тестов, которые её измеряют. С помощью тестов можно различить следующие типы способности: способность узнавать и запоминать новые звуки, способность понимать функцию специфических слов в предложениях, способность понимать грамматические правила языковых образцов и запоминание новых слов. (Ellis 1985:112; Lightbown, Spada 1999:53.)

1.3.3 Личность

Изучая влияние разных черт характера, учёные не могут показать явное соотношение между личностью и овладением вторым языком. Некоторые исследования показывают, что люди с открытой натурой овладевают языком быстрее и являются более успешными в обучении, чем люди, сосредоточенные на своём внутреннем мире. По некоторым исследованиям, психический комплекс является негативным фактором, потому что он не одобряет риск, который имеет важное значение в быстром овладении вторым языком. Другие характерные черты, изучаемые учёными, - это самоуважение, сочувствие, разговорчивость, отзывчивость. Кроме трудностей в исследовании упомянутых черт и противоречивых результатов, многие учёные верят, что личность приобретает большое влияние в обучении иностранным языкам. (Ellis 1985:120-121; Lightbown, Spada 1999:54-56.)

1.3.4 Мотивация и позиции

Рассматривая факторы, влияющие на изучение второго языка, учёные различают много разных типов мотивации. Самыми важными из них являются интегративная и инструментальная мотивация. Под интегративной мотивацией подразумевается желание человека идентифицироваться с культурой группы, которая говорит на втором языке. Инструментально мотивированные студенты стремятся, например, только сдать экзамен и получить работу. (Sajavaara 1999b:91.) В своей работе Эллис (Ellis 1985:118) упоминает также следующие типы занимаемых людьми позиций: позиции по отношению к обществу и людям, которые говорят на втором языке, позиции по отношению к изучению второго языка и позиции по отношению к языкам и вообще к изучению иностранных языков. По нашему мнению, эти факторы имеют большое значение в изучении второго языка и, следовательно, мотивация тоже является одним из факторов в нашей работе.

1.3.5 Когнитивный стиль

Под когнитивным стилем подразумевается манера, с которой человек воспринимает, создает представление, организует и вспоминает информацию. Хотя учёные различают разные

когнитивные стили, самой важной разновидностью является дихотомия "зависимые/независимые от среды люди". (Ellis 1985:114.)

По данным тестов, независимые от среды люди могут отделить существенное от несущественного, они аналитики. Они являются безликими, беспристрастными, менее чувствительными и более равнодушными. Зависимые от среды люди видят мир в целом и не анализируют его. Эти люди интересуются другими людьми, и они чувствительны к ним. Как ученики они хотят устанавливать контакты с другими людьми, и это ведёт к разговорной способности, которая является важной в овладении языком. Независимые от среды люди имеют более аналитические и когнитивно реорганизованные способности. Эти способности имеют также важное влияние на изучение иностранного языка. (Skehan 1989:112.)

1.3.6 Возраст

Этот фактор имеет большое значение и для нашего исследования. По сравнению с другими упомянутыми выше факторами, возраст является фактором, который легче определить и измерить. Всё-таки влияние возраста на успех в овладении вторым языком много обсуждалось учёными. (Lightbown, Spada 1999:60.)

Наблюдения в овладении вторым языком показали, что дети иммигрантских семей говорят на языке нового общества свободно, но их родители не достигают такого успеха в устной речи. Они могут успешно общаться на иностранном языке, но, например, акцент и грамматические особенности отличают их от говорящих на родном языке или от тех, кто начал изучать язык уже в раннем детстве. (Lightbown, Spada 1999:60.)

Учёные считают, что причиной являются биологические различия между детьми и взрослыми и разные обстоятельства в процессе освоения языка. Понятие "Critical Period Hypothesis", то есть критический период овладения вторым языком, тесно связано с биологическими различиями. По мнению многих учёных, критический период заканчивается приблизительно после достижения половой зрелости, а некоторые считают, что еще раньше. Что касается разных обстоятельств освоения языка, то молодые ученики имеют больше возможностей слышать и использовать язык в окружении, где они могут с самого начала заниматься языком свободно без давления. (Lightbown, Spada 1999:60.)

Многие исследования сосредоточивались на влиянии возраста на фонологические черты речи, но нас интересует, какое влияние возраст имеет на грамматические характеристики. Эти характеристики мы будем рассматривать при анализе наших заданий.

Изучая влияние возраста на овладение языком, учёные обнаружили, что не существует прямых доказательств того, что дети имеют такую специальную способность изучения языка, которой у взрослых нет (Asher, Garcia 1982:4). По мнению Эллиса (Ellis 1985:110), взрослые достигают основного уровня быстрее, чем дети благодаря большим когнитивным способностям. А. Фатман (Fathman 1982:116) считает, что дети способны изучать иностранный язык без тщательно разработанного обучения и без влияния интерференции родного языка.

1.3.7 Влияние родного языка

Кроме факторов, рассмотренных выше, на овладение иностранным (вторым) языком влияет также родной (первый) язык учащегося. "Иностранный" акцент второго языка ученика является самым ясным свидетельством этого. Первый язык влияет также на лексику и грамматику. Влияние первого языка обычно считается отрицательным. Родной язык интерферирует со вторым языком, т.е. мешает его изучению таким образом, что особенности родного языка переносятся на второй язык. (Ellis 1985:19.)

С.П. Кордер (Corder 1973:130) отмечает, что люди, изучающие второй язык, не овладевают языком, потому что у них уже есть язык. Ученики используют некоторые уже известные им правила в процессе освоения второго языка. Это называется переносом. Если оба задания являются подобными, перенос даёт пользу и называется позитивным переносом, или облегчением. Но когда новое задание отличается от старого, а ученик всё-таки применяет старые правила, он делает ошибки. Тогда перенос оказывается негативным, или так называемой интерференцией. (там же.)

Как отмечает Эллис, учёные по-разному оценивают роль первого языка (Ellis 1985:20). Чтобы понимать его препятствующее влияние, необходимо искать причины в теории бихевиоризма. С ним тесно связаны термины "навык" и "ошибка". По этой теории, навык появляется, когда некий побудитель регулярно соединяется с некоей реакцией. Навык может вырабатываться через подражание или укрепление. Овладевая первым языком, дети подражают высказываниям взрослых. Их попытки использования языка награждаются или их

корректируют. Учёные считают, что то же самое происходит также и при овладении вторым языком. Помимо этой информации о выработке навыков, теория объяснила, почему ученик, изучающий второй язык, делает ошибки. (Ellis 1985:20.)

По этой же теории, старые навыки мешают появлению новых. С этим связано понятие интерференции, которая, по мнению бихевиористов, играет важную роль в овладении вторым языком. Первый язык мешает изучению второго языка, и интерференция является результатом так называемого "proactive inhibition". Под этим подразумевается способ, по которому старые навыки мешают выработке новых навыков. Когда первый и второй язык выражают одно и то же значение, но при помощи разных грамматических средств, появляются ошибки. (Ellis 1985:22.) Например, русскоговорящий ученик может выразить мысль об оказании помощи фразой *minä autan sinulle*, потому что по-русски говорят *я помогаю/ помогу тебе*. Конечно, не все конструкции являются различными в первом и втором языках. Иногда и значение, и способ его выражения оказываются в обоих языках одинаковыми. (там же.) Чтобы выразить чувство любви, финский и русский язык имеют аналогичный способ выражения: *Minä rakastan sinua* - *Я люблю тебя*.

По теории бихевиоризма, перенос происходит из первого во второй язык. Перенос является негативным, когда существует "proactive inhibition" и в этом случае появляются ошибки. Перенос является позитивным, когда элементы обоих языков являются одинаковыми и ошибки не появляются. Значит, различия между первым и вторым языком вызывают трудности, а сходства между языками облегчают изучение. В теории бихевиоризма ошибки являлись нежелательными и их надо было избегать. Через сравнение родного языка ученика с изучаемым языком ошибки можно было опознавать и использовать для того, чтобы предсказывать потенциальные области ошибок. При этой работе можно применять методы контрастивного языкознания. (Ellis 1985:23.)

Мы рассмотрим данный вопрос ниже вместе с другими источниками ошибок.

2 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ДРУГИХ ИСТОЧНИКОВ ОШИБОК

Данная глава посвящена рассмотрению некоторых источников ошибок. Вместе с ними мы кратко рассмотрим явление "межъязык" ("interlanguage"), которое тесно связано с изучением источников ошибок. Для данной работы актуальным является понятие интерференции, её причины, проявление и влияние на изучение второго языка. Выявление интерференции, в свою очередь, предполагает сопоставление языков, применение методов контрастивной лингвистики.

2.1 Контрастивное языкознание

Контрастивное языкознание было разработано уже в 1950-ых годах, и оно было очень модным направлением в 1960-ых годах. Оно имело педагогическое происхождение, так как второму языку хотели обучать более эффективно. Считалось, что учитель, который сравнивает родной и иностранный язык, добивается успеха в обучении. В традиционном контрастивном языкознании обычно сравниваются структуры двух языков, чтобы выявить разницу и сходства между данными языками. (Sajavaara 1999a:104-110.)

Эллис (Ellis 1985:23) различает два аспекта контрастивного языкознания: психологический и лингвистический. Нас интересует именно психологический аспект, потому что он основывается на бихевиоризме. С этим аспектом связаны термины "сильная гипотеза" и "слабая гипотеза". (там же.)

Сильная гипотеза утверждает, что все ошибки и проблемы в изучении иностранного языка можно предсказывать путём выявления разницы между языками. По слабой гипотезе, с помощью контрастивного анализа можно распознавать, какие ошибки являются результатом интерференции, т.е. ошибки и проблемы можно только объяснять. (Ellis 1985:23-24; Sajavaara 1999a:104,107.)

По сильной гипотезе, родной язык оказывает более сильное влияние на изучение второго языка, чем по слабой гипотезе. В настоящее время сильная гипотеза имеет мало сторонников, потому что родной язык, очевидно, не является ни единственной, ни основной

причиной грамматических ошибок. По слабой гипотезе, не все ошибки вызываются интерференцией, и поэтому контрастивный анализ и анализ других источников ошибок должны проводиться вместе. При анализе условий появления интерференции следует учитывать также психологический аспект. Интерференция проявляется в формальном обучении, потому что ученики используют свой родной язык в классе. На появление интерференции влияет также степень развития ученика. Ученики элементарного уровня прибегают к переносу, а ученики среднего уровня прибегают больше к свехобобщению грамматических правил изучаемого языка. (Ellis 1985:24.) Ученики, изучающие финский язык, например, обобщают правила образования имперфекта: *matkustan* → *matkustin*, *maksan* → *maksin** (*maksoin*).

Контрастивное языкознание очень резко критиковали в 1970-ые годы. Причины были разнообразными, но одной из самых важных причин являлся именно тот факт, что контрастивное языкознание не могло предсказывать все ошибки ученика, потому что не все ошибки вызваны различиями между языками. Поэтому учёные разработали теорию анализа ошибок, чтобы заменить или дополнить контрастивный анализ. (Sajavaara 1980a:212, 1999a:114.)

2.2 Теория анализа ошибок

Уже в 1970-ых годах на смену контрастивного языкознания при обучении языку предложили теорию анализа ошибок. В данной теории работа начинается с рассмотрения ошибок ученика и именно таким образом, путём изучения негативного влияния (интерференции) родного языка на изучаемый язык, можно найти контрастивные проблемы в изучении языка. (Sajavaara 1999a:116.)

К. Саяваара (Sajavaara 1999a:116-117), как и Эллис (Ellis 2000:15-20) различает пять этапов при анализе ошибок. На первом этапе ошибки надо опознать. Эта работа является нелёгкой, потому что кроме настоящих ошибок, ученик делает также так называемые оговорки. Ошибки связаны с языковой системой. Ученик пока не овладел частью языковой системы, значит, он не знает, что правильно. Оговорки являются случайными, и ученик может исправить их, потому что он знает правильную форму. (там же.)

После опознания ошибок их надо описать и классифицировать. Ошибки классифицируются по грамматическим категориям, или выражения ученика сравниваются с правильными выражениями изучаемого языка. Так можно различить следующие типы ошибок: "пропуск", "дезинформация" и "непорядок" ("misordering"). (Ellis 2000:18.)

За классификацией следует объяснение ошибок. Рассматривая разные типы ошибок, учёные разделили их на три группы:

- 1) Межъязыковые ошибки, которые вызваны родным языком ученика.
- 2) Внутриязыковые ошибки, которые вызваны системой изучаемого языка.
- 3) Ошибки, вызванные обучением. (Sajavaara 1999a:116.)

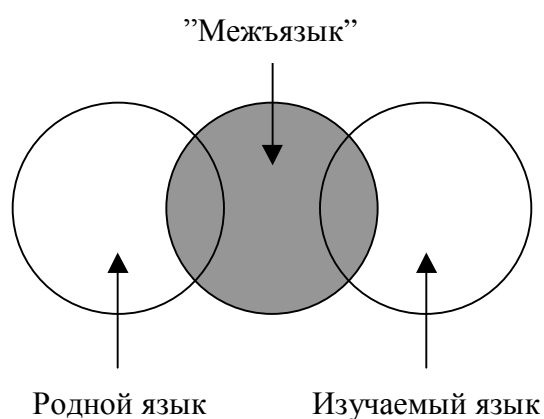
Несколько другое разделение ошибок представлено Эллисом (Ellis 2000:19). Он тоже различает три типа ошибок, но разделение является другим. Он считает, что некоторые ошибки являются универсальными; ученик старается облегчить изучение второго языка. Существует два разных типа таких ошибок. Когда, например, ученик, изучающий финский язык, пропускает точки буквы *ä*, ошибка называется "пропуском". Другим типом ошибки этого рода является уже выше упомянутое "сверхобобщение". Эти ошибки независимы от родного языка ученика, они общие для всех. Но, наряду с этими ошибками, существуют ошибки - переносы; ученик старается использовать свои знания родного языка в изучении второго языка. (там же).

В заключение в процессе анализа следует оценка ошибок в отношении системы изучаемого языка. Эта работа является важной, потому что она влияет на обучение. Некоторые ошибки являются более важными, потому что они усложняют общение (коммуникацию). Учитель должен серьёзно обдумать, над какими ошибками работать. В настоящее время более важным является обращение внимания на совокупность языка ученика, чем выявление ошибок. Изучение языка должно рассматриваться как процесс, где ошибки на особых этапах изучения являются его естественной частью. Язык ученика рассматривается как промежуточная стадия, которая развивается по направлению к более совершенной форме изучаемого языка. Эта промежуточная стадия уже давно называется "межъязык", и данное явление мы рассмотрим ниже. (Sajavaara 1999a:117.)

2.2.1 "Межъязык"

Теория понятия "межъязык" была разработана американским лингвистом Л. Селинкером в 1970-ых годах. Под этим понятием подразумевается язык ученика, который существует между двумя языками - родным и изучаемым. Этот язык имеет черты и родного, и изучаемого языка, он является уникальной лингвистической системой. (Ellis 2000:33; Faerch et al. 1984:269.)

Рисунок 1. "Межъязык" (Corder 1981:17).



Характерной чертой понятия "межъязык" является то, что язык ученика всё время развивается до такого уровня, который похож на уровень языка говорящего на родном языке. Ученик сознательно стремится к воспроизведению языка, похожего на изучаемый язык. Во время учебного процесса ученик одновременно использует правильные и неправильные формы, и этот этап может продолжаться долго. Ученик сам создаёт себе правила языковых явлений. Трудно предсказать, когда неправильные формы заменяются правильными. "Межъязык" всё время становится более правильным и комплексным, но никогда не соответствует языку говорящего на родном языке. Если так, наконец, случится, можно уже говорить о языке билингва. (Koivisto 1994:25-26.)

По мнению других учёных, "межъязык" содержит важные характерные черты, совпадающие с родным языком, поэтому он не является искаженным вариантом родного языка, а лингвистической системой, основанной на собственных достижениях. Таким образом, следует полагать, что "межъязык" является систематическим, то есть он имеет свои правила. Эти правила отличаются от правил родного языка, а правила изучаемого языка не влияют на его систематичность. Систематичность может проявляться по-разному у разных учеников

даже в одной и той же группе. "Межъязык" является также регулярно изменяющимся, то есть ученик может использовать разные правила, чтобы выражать одно и то же содержание в зависимости от контекста. Сравнивая систему "межъязык" с системой родного языка, можно отметить, что она является также сокращенной и динамичной. "Межъязык" не имеет так много сложных правил, как родной язык, и он меняется, объединяя новые правила и слова и исправляя уже существующие правила. (Faerch et al. 1984:273-274.)

Изучая явление "межъязык", учёные обнаружили, что иногда развитие языка ученика останавливается, то есть язык фоссилизируется. Под этим подразумевается, что некоторые неправильные формы языка остаются постоянными, и ученик делает такие ошибки, которые уже должны исчезнуть. Особенно это наблюдается, когда ученик заканчивает процесс обучения. По мнению учёных, синтаксис и фонология фоссилизируются, а автоматический процесс, с помощью которого ученик учится говорить свободно, развивается нормально. Другими словами, ученик свободно говорит и позднее, но его трудно понимать. В овладении первым языком фоссилизация не встречается; это является уникальной чертой в изучении второго языка. (Ellis 2000:34; Koivisto 1994:30; Sajavaara 1999a:117.)

Рассматривая причины, вызывающие фоссилизацию, учёные различают пять разных типов переноса:

- 1) Языковой перенос, вызванный родным языком.
- 2) Перенос, вызванный обучением. Ученик, изучающий финский язык, например, перемешивает номинатив с партитивом после упражнения партитива.
- 3) Перенос, вытекающий из изучения иностранного языка. В этом случае ошибки вызываются способом углубления учебного материала.
- 4) Перенос, вызванный общением на изучаемом языке. Ученик использует какое-то выражение, которое он услышал в одном контексте, также в неправильном контексте.
- 5) Сверхобобщение лингвистического материала изучаемого языка. (см. раздел 2.1.)

Вышеупомянутые пять типов переноса являются центральными в изучении иностранного языка, и комбинация этих процессов вызывает так называемую "компетентность полностью фоссилизированного межъязыка". (Koivisto 1994:31-32; Selinker 1980:37.) Х. Койвисто (Koivisto 1994:32) отмечает, что в изучении иностранного языка происходит также позитивный перенос. Мы разделяем её точку зрения, потому что на занятиях финского языка русскоговорящим ученикам легче выучить, например, использование местоимения *который* 'joka', чем тайским ученикам.

2.3 Проблема интерференции

Как мы уже отметили, для данной работы существенным является понятие "интерференция". Мы рассмотрим ниже некоторые определения и признаки интерференции и выясним её причины. Разные типы интерференции мы представим в схематическом виде. В завершение мы изложим две теории, на которых основывается наш анализ.

2.3.1 Понятие интерференции, её признаки, причины и проявление

Рассматривая влияние родного языка на изучаемый в разделе 1.3.7., мы уже отметили, что перенос может быть позитивным или негативным. Позитивный перенос облегчает изучение второго языка, а негативный перенос затрудняет изучение. Рассматривая появление навыков вместе с явлением переноса, современные учёные-психологи различают два вида переноса навыков: фацилитацию и интерференцию. Под фацилитацией подразумевается именно позитивный/положительный перенос навыка, который способствует успешному овладению новой деятельностью. Под интерференцией понимается именно негативный/отрицательный перенос навыка, который мешает успешному овладению новой деятельностью. И.И. Китроская (1972:80) различает два типа переноса: неосознанный и осознанный. Неосознанный перенос происходит независимо от воли и желания ученика, а осознанный перенос является результатом обучающих приемов, направленных как на усиление, так и на торможение самого переноса. Из этого следует, что неосознанный перенос является "стихийным" и может иметь как облегчающий, так и затрудняющий (обучение) характер. Осознанный перенос является управляемым, и его результат должен быть облегчающим (обучение). Помимо данного психолингвистического анализа явления переноса, в психологическом плане рассматриваются ещё два типа переноса: проактивный и ретроактивный. В проактивном переносе старые знания влияют на новые, а в ретроактивном переносе новые знания влияют на старые. (там же; Карлинский 1990:93; Sajavaara 1987:69.)

В лингвистическом понимании интерференции не существует дихотомии "фацилитация и интерференция". Напротив, важным является выяснение, имеет ли место отклонение от нормы в речи на вторичном языке под влиянием свойств первого языка. Лингвисты не принимают во внимание способности говорящего, его степень владения языком или психическое состояние. Нас также интересует, как лингвистическая литература определяет

интерференцию. Термин "интерференция" был впервые введен учёными Пражского Лингвистического кружка примерно в 1950-ые годы. Они определяют интерференцию как процесс отклонения от норм контактирующих языков. Однако с тех пор это определение продолжает уточняться, и количество определений столь же велико, как и количество учёных. Самым известным и общепринятым является определение У. Вайнрайха (1953): "Те случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в речи двуязычных лиц в результате того, что они знакомы более чем с одним языком, т.е. влечение языкового контакта." Для нашей работы существенными являются также определения: "Перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный" и "отклонение от норм вторичного языка под влиянием первичного". (Дмитриева 2006, www; Карлинский 1974:3; 1990:98; Кондакова 2006, www; Weinreich 1953:1.)

Изучая интерференцию, А.Е. Карлинский (1972, 1990) различает следующие признаки:

- 1) Это отклонение от нормы в речи Я2 (Я2=второй язык) под влиянием Я1 (Я1=первый язык).
- 2) Это отклонение наблюдается в речи билингва, и оно связано с особенностями речевой деятельности билингва на Я2.
- 3) Особенности отношений между системами контактирующих языков влияют на качество и количество интерференции.
- 4) Возникновение интерференции наблюдается в определённых ситуациях, которые создаются под воздействием специфических социальных причин. (там же.)

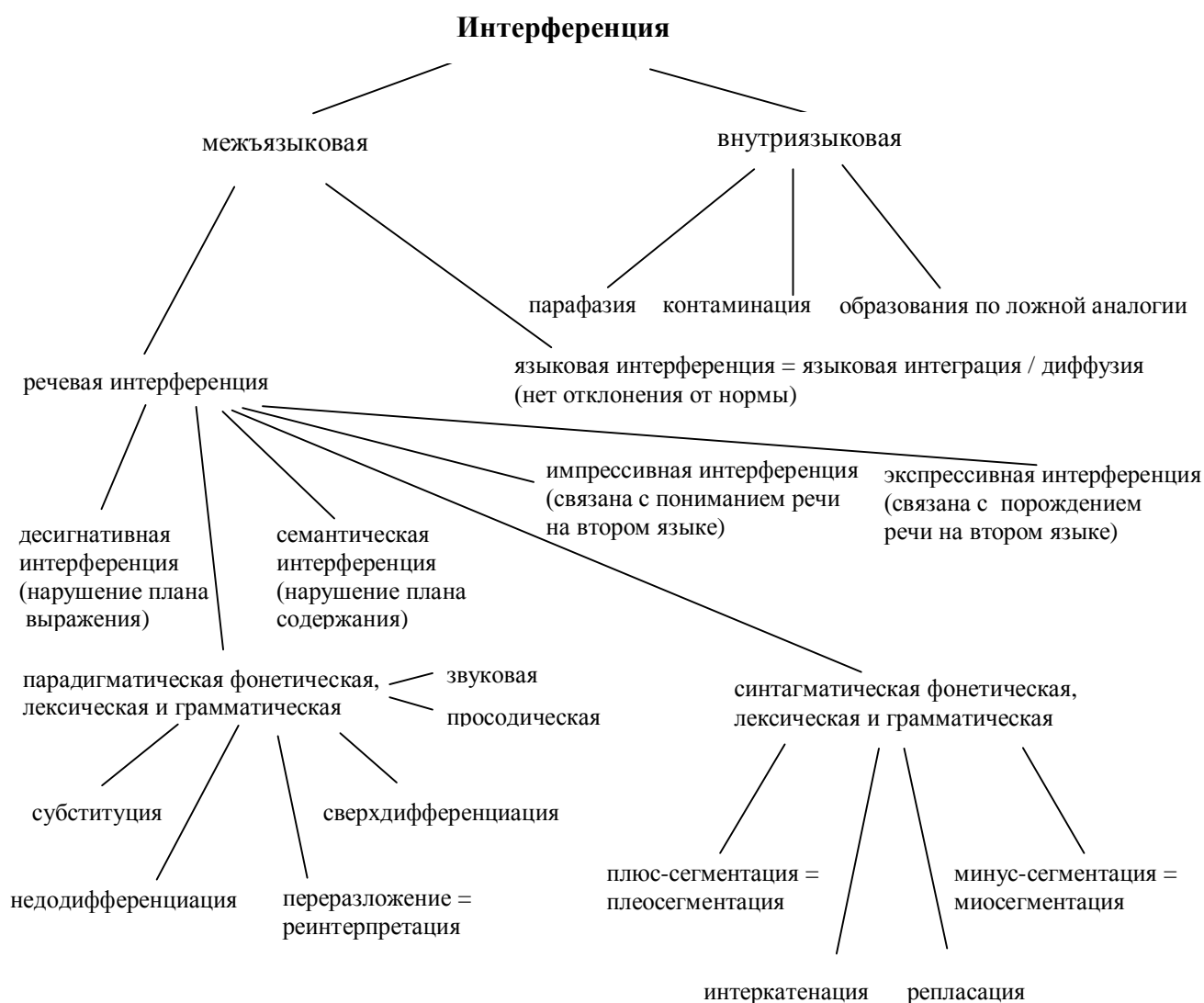
Карлинский (1974:3) считает, что основной причиной интерференции является межъязыковая идентификация. Под ней подразумевается то, что "билингв в процессе речевой деятельности на вторичном языке отождествляет схожие, но не идентичные элементы двух языков, находящихся в контакте, причем основой для такого отождествления служат свойства соответствующих элементов первичного языка". Такие отождествления элементов и отношений двух языков являются возможными и в плане выражения, и в плане содержания. В разговоре она совершается легко, потому что основной целью является обмен информацией и на языковые средства обращается меньше внимания. В письменном языке самоконтроль языковых форм является гораздо большим. (там же; Жлуктенко 1974:71.)

Хотя в нашей работе ученики не являются настоящими билингвами, по нашему мнению, мы можем использовать и применять вышеупомянутые определения интерференции.

2.3.2 Типы интерференции

Изучая многообразное распределение типов интерференции, мы решили представить их в схематическом виде. В основе классификации лежит исследование Карлинского, а вне схемы мы изложим также некоторые типы интерференции, предлагаемые другими учёными.

Рисунок 2. Типы интерференции.



С точки зрения коммуникации, Карлинский (1990:111) различает ещё коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную интерференцию. Первый тип мешает взаимопониманию, а второй не влияет на коммуникацию. Кроме этого, интерференция может быть также фразеологическая, графическая, орфографическая, стилистическая, экстралингвистическая и, в зависимости от результата, затрудняющая, нарушающая и разрушающая. (Карлинский 1972:9-15, 1990:101-111; Корнев 2006, www.)

Для нашей работы существенной является межъязыковая интерференция, но при анализе некоторых примеров мы используем также подтипы внутриязыковой интерференции, т.е. некоторые внутриязыковые ошибки. Из межъязыковой интерференции мы рассмотрим именно лексическую и грамматическую интерференцию и их подтипы.

Под лексической интерференцией, по С.А. Абдигалиеву (1985:31-32), подразумевается "следствие расхождений в семантической структуре и сочетаемости соотносительных пар двух языков". Для выявления возможности проявления интерференции на этом уровне необходимым является проведение сопоставительного анализа семантической структуры соответствующих слов двух языков и их сочетаемости. С помощью определения расхождений в сочетаемости соответствующих слов родного и изучаемого языков можно предсказать, в каких случаях возможно проявление интерференции. Пример мы приведём из нашего материала:

	упаковка	почтовая посылка	торговая сумка	пластиковая сумка	подарок	письмо, почтовое отправление
	1	2	3	4	5	6
пакет	+	+	+	+	-	+
paketti	+	+	-	-	+	-

Из данной таблицы видно, в каких значениях сопоставляемые слова совпадают и в каких нет, т.е. можно заранее выяснить сферу потенциальной интерференции. В значениях 3, 4, 5 и 6 можно ожидать как явную, так и скрытую интерференцию. Под скрытой интерференцией понимается нехарактерное высказывание на вторичном языке. (там же; Карлинский 1971:64; Сабитова 1985:73.)

Относительно грамматической интерференции мнения учёных расходятся, потому что некоторые считают, что один язык не может воздействовать на грамматический строй другого. Мы исходим из положения, что воздействие происходит не только на фонологическом и лексическом уровнях, но и на грамматическом уровне. Вайнрайх (Weinreich 1953) считает, что существуют следующие типы грамматической интерференции языка А с языком Б (или наоборот): Использование морфемы языка А в письменном или устном языке Б. Применение грамматических отношений языка А к морфемам Б в речи языка Б или игнорирование отношения Б, которое не имеет прототипа в языке А. Вследствие отождествления определённой морфемы Б к морфеме А, изменение (расширение, сужение)

функции морфемы Б по модели грамматики языка А. Все данные типы интерференции могут влиять на любой тип грамматических отношений, например на управление и порядок слов, которые являются актуальными и для данной работы. (там же:30,38.)

2.3.3 Типы интерференции теория Юхаша

Актуальной для данной работы является интерференция как психологическое явление, так как наш анализ во многом основывается на этом понятии. Изучая источники интерференции, Я. Юхаш (Juhasz 1970:80-88) делит их на две главные категории: ошибки, связанные с контрастом, и ошибки, связанные с отсутствием контраста. Описывая ошибки, связанные с контрастом, он отмечает, что "между способами выражения двух языков существует сильный контраст". Под этим понимается разница между синтаксическими структурами и/или языковыми образами, т.е. контраст проявляется и в форме языка, и в значении языкового элемента. В то же время языковой контраст является сильным психологическим контрастом: ученику надо по-новому формировать способ выражения своего родного языка, и при этом возникает много трудностей. (там же .) Например: *Сегодня идёт снег. Æ *Tänään menee lunta.* (Пример встречается в наших тестах.)

Отсутствие контраста проявляется, когда элемент родного языка является омонимичным или полисемантическим. С отсутствием контраста связано понятие "омонимичный комплекс", т.е. трудность изучения, которая возникает при подобных соответствиях второго языка. Вследствие этого ученик смешивает единицы, кажущиеся ему подобными и использует единицу, которая в одном контексте является правильной, также в контексте, где нужно использовать другую единицу. (Juhasz 1970:98-99.)

играть		leikkiä	He *leikkivät koripalloa.
		pelata	

Понятие контраста Юхаша можно применять и в лексическом, и в грамматическом плане, как мы будем отмечать при анализе наших тестов.

2.3.4 Понятия парадигматической и синтагматической интерференции

В данном разделе мы рассмотрим некоторые подтипы интерференции с точки зрения лингвистики. Нами устанавливаются понятия, связанные с этим явлением, т.е. подтипы парадигматической и синтагматической интерференции. Язык является сложной системой, состоящей из нескольких уровней: фонетического, лексического и грамматического. Каждый уровень можно рассматривать как некую подсистему, изоморфную системе языка. Из этого следует, что на каждом уровне можно различать совокупность единиц данного уровня (парадигматика) и правила их сочетаемости (синтагматика). Вследствие интерференции обе области могут быть нарушены. (Карлинский 1972:11.)

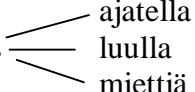
Как видно из нашей схемы, парадигматическую интерференцию можно разделить на четыре подтипа. Примеры приведём из наших тестов или смоделируем их.

- 1) Субституция - замена определённого элемента второго языка (Я2) на элемент первого (Я1), которого не существует в Я2. Данные элементы совпадают полностью или частично фонетически, но различаются значением. Ошибки этого типа называются "ложными друзьями переводчика":

torttu 'joulutorttu, kääretorttu' yms.
торт 'kakku'

Из примеров наших тестов этот тип представляет слово *пакет*, значения которого мы уже рассмотрели выше.

- 2) Недодифференциация. Под ней понимается неразличение в первом языке двух или более элементов Я2 под влиянием Я1, т.е. в Я1 нет элемента, который существует в Я2:

думать 

- ajatella
- luulla
- mieltii

Он тепло одевается, потому что думает, что на улице холодно.
Hän pukee hyvin, koska *mieltii, että ulkona on kylmä.

- 3) Сверхдифференциация. Этот тип связан с расщеплением одного элемента Я2 на два под влиянием двух сходных с ним элементов Я1, т.е. в Я1 существует элемент, которого нет Я2:

учиться (чему, где?) — opiskella (missä, mitä?)
 изучать (что?) —
 В школе он всё-таки прилежно *изучать (учится).

- 4) Переразложение. В обоих языках (Я1 и Я2) существует определённый элемент, но элементы являются частично разными:

иностранный — ulkomaalainen
 незнакомый — vieras

vieras	ulkomaalainen
незнакомый несобственный	не отечественный
незнакомый	иностранный

Hänellä on paljon *vierasta valuuttaa.

Häntä kiinnostaa *ulkomaalaiset kielet.

В плане синтагматической интерференции различается также четыре подтипа:

- 1) Плюс-сегментация (плеосегментация). Этот тип связан с увеличением элементов в речевой цепи на Я2 под влиянием дистрибутивных правил Я1, т.е. в Я1 существует больше элементов, чем в Я2:

у + идти – lähteä

Он ушел в библиотеку. – Hän lähti *pois kirjastoon.

- 2) Минус-сегментация. Этот тип связан с уменьшением элементов в речевой цепи на Я2 под влиянием дистрибутивных правил Я1, т.е. в Я1 существует меньше элементов, чем в Я2.

Комната небольшая, но удобная. *Huone pieni, mutta mukava.

Huone on pieni, mutta mukava.

- 3) Интеркатенация. Под ней понимается объединение двух или более элементов Я2 по модели Я1, вследствие которого возникает новая модель, отсутствующая в системе Я2. Например перевода следующих слов:

малознакомый - *vähäntuttu (vähän tuttu)

самосовершенствование - *itsekehittäminen (itsensä kehittäminen)

- 4) Репласация означает перестановку корреспондирующих элементов модели Я2 под влиянием Я1, т.е. линейный порядок элементов Я2 является иным, чем Я1. Наш пример касается порядка слов в предложении.

”Можно маленький пакет?” - спрашивает он.

*”Voinko saada pienen pakettiin?”, kysyy hän.

”Voinko saada pienen paketin?”, hän kysyy.

(Карлинский 1971:66, 1972:11-14, 1990:102-108; Mäkilä:2006.)

В завершение мы ещё рассмотрим три подтипа внутриязыковой интерференции, так как они нужны для нашего анализа. Причиной внутриязыковой интерференции является взаимодействие форм и моделей изучаемого языка. Под парафазией понимается ”смешение слов, сходных по звучанию, но различных по смыслу”: *oppia – opettaa*. Контаминация означает явление, при котором две подобные формы соединяются, в результате чего возникает новая, неправильная форма (Дешериева 1976:101-104.): *Olen kiinnostunut politiikasta. – Minua kiinnostaa politiikka. Minua kiinnostaa *politiikasta*. Образования по ложной аналогии подразумевают то же самое явление, как свехобобщение, которое мы рассмотрели в разделе 2.1.

3 ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И ФИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК

Изучая многообразный процесс изучения второго языка, мы обнаружили много разных факторов, влияющих на него. Всё-таки мы пока не обратили внимания на само обучение языку и на его влияние на изучение второго языка. Ниже нами кратко рассматриваются некоторые теоретические принципы, влияющие на изучение второго языка в формальном обучении. В связи с этим вопросом мы рассмотрим особенности обучения финскому языку как второму.

3.1 Обучение языку

Рассматривая изучение второго языка, учёные часто противопоставляют изучение в естественном окружении изучению в формальном обучении в классе. Противопоставление часто создаёт такое представление, что формальное обучение является второстепенным по сравнению с изучением в естественном окружении. Обучение в классе и другие виды формального обучения можно все-таки устроить так, что хороших результатов можно достичь довольно быстро. По Лео Ван Лиеру (1996), в обучении должны осуществляться три основных принципа: сознание, автономность и достоверность. Сознание считается нужным, чтобы внимание ученика было обращено на вопросы, являющиеся важными с точки зрения обучения. Ученику надо знать, что он делает и почему. Ему надо осознанно участвовать в языковых ситуациях и понимать значение своей деятельности. Автономность связана с управлением собственной деятельностью и с заинтересованностью. Ученику надо взять обучение под свою ответственность, и он должен быть способным делать выбор. Когда ответственность переходит ученику, ученики становятся равноправными в процессе обучения. Достоверность является важной, чтобы привести обучаемые материалы в соответствие с реально используемым языком. Язык должен являться релевантным с точки зрения реальной жизни. Чтобы вызвать у учеников сильную внутреннюю заинтересованность в заданиях, им надо дать возможность самим выбирать вид деятельности, чтобы они могли дать выход своим настоящим чувствам. (Sajavaara 1999b:94-95.)

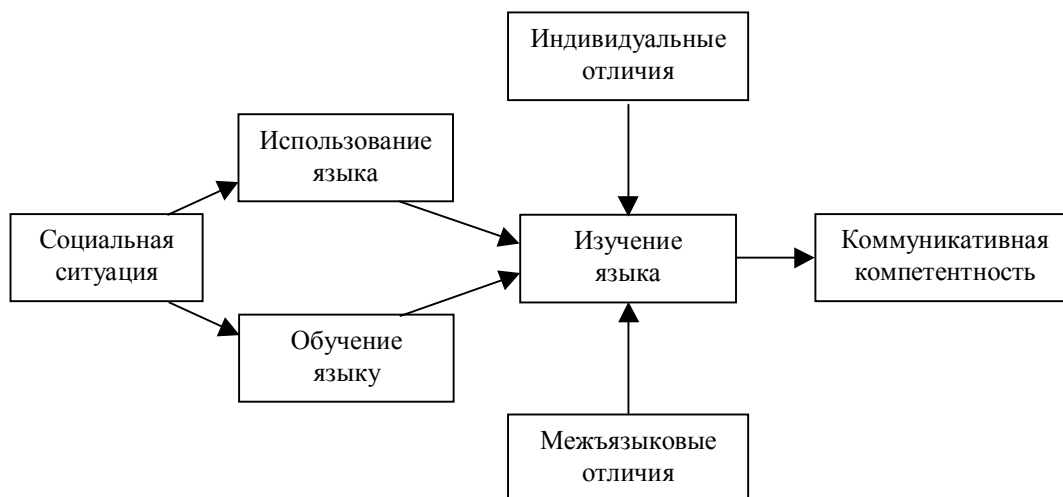
В формальном обучении традиционно обращается внимание прежде всего на разные факторы, связанные с точностью использования языка. Плавность языка считается менее

важной. Тем не менее плавность использования языка является более важной, чем точность для получения удачного результата в передаче информации при помощи устной речи. Хотя обучение в классе считается немного ограниченным, оно имеет и свою пользу: учитель может вмешиваться в процесс обучения и интенсифицирует его влияние. Учителю надо также принять во внимание, что ученики должны изучать материал последовательно. Об этом пишет также Красхен в своей гипотезе природного порядка (см. раздел 1.2). Вопрос о пользе формального обучения является сложным. Учёные не могут точно указать, как особые формы обучения ведут к желаемым результатам. Но можно отметить, что обучение точно влияет на то, как быстро изучение языка прогрессирует и какое продвижение в изучении языка происходит. (Sajavaara 1999b:95-97.)

Как отмечается в публикации Управления образования Финляндии (Aikuiset maahanmuuttajat 1993:8), в 1970-ые годы целью обучения языку ставили коммуникативную компетентность. Под этим подразумевается способность ученика использовать язык в нужных ситуациях общения. Коммуникативность подчеркивает функциональный способ приближения к обучению языка, целью которого является помочь ученику общаться на изучаемом языке в разных ситуациях. Коммуникативность и функциональность являются важными целями также в обучении финскому языку как второму. Коммуникативная компетентность предполагает и знание структуры языка и умение использовать язык. Обучение правилам языка даёт ученику эксплицитное знание о языке, а в ситуациях использования языка ученик получает имплицитное знание. В обучении языку правила и умения использования языка подчеркиваются по-разному в зависимости, например, от возраста учеников, коммуникативных целей и времени. Использование языка предполагает и эксплицитное, и имплицитное знание языка. Чтобы получить имплицитное знание, ученику нужны возможности общения на втором языке в реальных ситуациях, и увеличение имплицитного знания путём внеклассного изучения является очень важным. В обучении, направленном на функциональность, ученик сам является активным, и его ошибки считаются естественной частью процесса изучения. В обучении, направленном на формалистичность, учитель занимает важную роль, и язык считается системой кодов, а в обучении подчеркивается анализ языковых правил и форм. Обучение сосредоточено на преподавании письменности, чтения и письма. В обучении, направленном на функциональность, язык считается средством общения, и обучение сосредоточено на преподавании устной речи, создания речи и понимания. (Aikuiset maahanmuuttajat 1993:8-9; Pälli, Latomaa 1997:26.)

Под изучением второго языка подразумевается процесс, который ведёт к развитию коммуникативной компетентности. Как мы уже заметили, на изучение второго языка влияет много разных факторов, и в следующей схеме показывается их соотношение друг с другом.

Рисунок 3. Факторы, влияющие на ситуацию изучения языка (Viberg 1993).



(Pälli, Latomaa 1997:25.)

3.2 Финский язык как второй язык

В следующем нами рассматривается финский язык как второй язык. Мы используем термин "второй язык", потому что обучение языку происходит в естественной среде употребления языка. Мы кратко рассмотрим его историю и современную ситуацию и особенности финского языка. В конце раздела мы изложим основные принципы учебного плана для взрослых и дополним тему своими опытами и наблюдениями.

Обучение финскому языку иммигрантам началось в 1950-ые годы в университете города Хельсинки. Языком преподавания являлся английский язык. Потребность в обучении финскому языку увеличилась в 1970-ые годы, когда первые иммигранты приехали в Финляндию. В то же время финский язык начали использовать как язык преподавания. С конца 1980-ых годов финскому языку как второму языку обучали во всех учебных заведениях, от основных школ до университетов. С тех пор количество иммигрантов увеличилось во много раз и, естественно, спрос на многообразное обучение возрос. (Aikuiset maahanmuuttajat 1993:4; Martin 1999:167.)

Вообще финский язык считается трудным. Для многих учеников отличие финского языка от других языков проявляется в структуре и лексике. Это не касается говорящих на эстонском и близкородственных языках, и говорящие на эстонском языке даже имеют пользу от своего родного языка. По некоторым исследованиям, близость языков приносит пользу именно в начале изучения языка, когда изучение прогрессирует быстрее, чем в изучении структурно иного языка. С другой стороны, близость языков может мешать изучению, потому что ученики могут искать одинаковые черты там, где их не существует. Какие детали в самом деле в финском языке являются легкими и какие трудными? Легкими являются детали, которые в родном языке выражаются многими разными способами, а в изучаемом языке только одним способом и, конечно, те, на которые в изучаемом языке вообще не надо обращать внимания. По сравнению с многими родными (для изучающих) языками, такими деталями в финском языке являются отсутствие грамматического рода и артиклей, расположение ударения в первом слоге и малое количество согласных. Трудными в финском языке считаются множество морфологических форм, чередование флективных основ, использование временных форм и управления. Кроме этого, трудности вызывает большая разница между литературным и разговорным языком. (Aalto, Suni 1993:25-26; Hämäläinen 1982:158-159; Martin 1999:168.)

Нас интересует, как русскоговорящие ученики овладевают финским языком. На основании собственного опыта обучения взрослых можно сказать, что, в основном, они овладевают финским языком довольно хорошо. Но на изучение влияет много факторов, помимо влияния родного языка. Мотивация является важным фактором, и на курсах можно встретить и интегративно и инструментально мотивированных учеников, и даже учеников без всякой мотивации. Среди наших учеников возраст не имеет значения, потому что все ученики являются взрослыми. Вероятно, изучение финского языка было бы легче, если бы обучение отчасти происходило на русском языке. К сожалению, это невозможно, потому что группы являются всегда гетерогенными; ученики представляют разные национальности и языковые общества.

В завершение мы кратко рассмотрим основные принципы учебного плана. Начальный курс имеет две главные цели: обучение структуре языка и обучение учеников говорению в разных языковых ситуациях на финском языке. Кроме этого, обучение произношению является важной задачей курса. С самого начала начинается обучение обычным словам путём соединения их с конкретными ситуациями. Кроме знания их значения, ученикам надо знать их основы, флективные формы, управление и т.д. Обучение основам грамматики

преподается в начале без углубления в тонкости языка. По этим принципам обучают финскому языку также в нашем учебном заведении. На курсе первого уровня ученики изучают чередование согласных, простые типы слов, именительный, родительный, партиивный и местные падежи в единственном числе и еще именительный падеж множественного числа. Ученики изучают основные послелого и местоимения и имена числительные в именительном падеже. Они изучают первые пять типов глаголов в настоящем времени и знакомятся с имперфектом в спряжении глагола *olla* 'быть'. Когда добавляем к списку еще некоторые союзы и некоторые типы предложения, становится понятно, что курс первого уровня имеет важное значение в изучении финского языка. Без усвоения этих основных черт грамматики изучение в продолжении становится трудным. На курсе второго уровня новым материалом является, например, имперфект, степени сравнения прилагательных и императив. Ранее изученный материал изучают больше и подробнее так, что в конце курса третьего уровня им уже владеют. На этом курсе ученики изучают еще перфект, плюсквамперфект, пассив, потенциальное и условное наклонение и степени сравнения наречий. (Hämäläinen 1982:149-151, Koulutuskeskus Salpaus 2006.) Из вышеупомянутого списка русскоговорящим ученикам трудно изучать использование послелогов, разницу между имперфектом и перфектом, степени сравнения наречий и управление некоторых глаголов и имен. На это влияет, конечно, их родной язык. С другой стороны, русский язык облегчает именное склонение в падежах и употребление относительного местоимения *joka* 'каждый'. Что касается методов обучения на курсах, их трудно определить. Как отмечает Э. Хямляйнен (Hämäläinen 1982:152), самым хорошим методом является метод здравого смысла. Мы также заметили, что самыми хорошими помощниками учителя являются разные игры, рисунки, телевизор, песни и спектакли.

4 АНАЛИЗ МАТЕРИАЛА

Последняя глава посвящается анализу заданий по переводу, сделанных русскоговорящими учениками, изучающими финский язык как второй язык. Мы изложим предысторию данного типа исследования и сделаем анализ, ссылаясь на вышеупомянутые теории и принимая во внимание некоторые факторы, влияющие на изучение второго языка (см. раздел 1.3.) Частоту некоторых ошибок мы представим с помощью статистических таблиц.

4.1 Планирование задания по переводу

Интерес к этому типу исследования пробуждается в последние годы в работе с иностранными учениками, изучающими финский язык как второй язык в Учебном Центре "Салпаус". Владея русским языком, мы обращаем внимание на особые ошибки, сделанные русско-говорящими учениками. В этих ошибках отражается явное влияние русского языка на финский. Сравнительно часто повторяются ошибки типа *minä autan äidille*, и они дали толчок к более подробному изучению данного явления и концентрации внимания в этой работе именно на глаголах и их управлении. Работа началась со сбора подобных глаголов путём вспоминания ошибок, перелистования старых заданий и бесед с коллегами. В конце концов был составлен список глаголов, правильный выбор и использование которых вызывает трудности, и глаголов с трудным управлением. Такой выбор делает возможным рассматривать материал как с лексической, так и с грамматической точки зрения и в то же время использовать при анализе теорию Юхаша о контрасте и отсутствии контраста. Проблема состояла в том, как сделать задание интересным для учеников и полезным нам. Отдельные предложения по переводу с русского на финский язык казались не имеющими смысла, а свободное сочинение не выявляет необходимые нам ошибки. Мы пришли к такому результату, что перевод в виде рассказа, который включает в себе необходимые глаголы с управлением, выводит на желаемый результат и является интересным всем. Рассказ имел три предпосылки; логичность, краткость и лёгкость. Из этих требований лучше всего получилась логичность, потому что некоторые ученики не сделали задание до конца, согласившись на его длину и трудность. Хотя часть учеников считала задание трудным, они добросовестно выполнили его, используя в трудных ситуациях обход и описания (см. страницу 18 о разных стратегиях.)

Задание данного типа можно называть "привлекательным заданием" ("the elicitation task"). Под ним подразумевается способ, с помощью которого устное или письменное действие вызвано у ученика, изучающего второй язык. Кроме задания по переводу, ученики могут описать картину на втором языке. По мнению учёных, такое задание имеет недостаточно обсуждаемое, но очень важное влияние на вербальное действие ученика. (Dulay et al. 1982:110.)

4.2 Выполнение задания

Для выполнения задания в качестве объектов эксперимента мы решили выбрать учеников разного возраста, чтобы получить также сравнительную точку зрения при анализе задания. Как нами уже было обнаружено в разделе 1.3.6, люди теряют свою способность усваивать второй язык, так же как первый язык в критическом возрасте, т.е. в переходном возрасте. Поэтому для выполнения задачи было очень важно выбрать также группу детей.

Всего было привлечено 52 испытуемых, из которых 18 - дети. Испытуемые учились в трёх разных учебных заведениях, некоторые были вне учебных заведений: друзья и родители участников, интересующиеся исследованием. Учебными заведениями являлись Начальная школа на Вуорикату, Народное училище города Лахти и Учебный Центр "Салпаус". В начале проекта мы связались с ректорами или ответственными учителями и попросили у них разрешение на исследование и выбрали подходящую группу. В начальной школе в исследовании участвовало 17 учеников в возрасте 10 - 13 лет. Учениками Народного Училища была маленькая группа (6 учеников), изучающая на курсах финский язык и культуру. Из Учебного Центра "Салпаус" в исследовании участвовали ученики трёх разных групп: изучающие финский язык с помощью русского языка по вечерам, ученики второго уровня финского языка и культуры и ученики на курсах подготовки к профессиональному обучению. Естественно, большинство испытуемых изучало финский на рабочем месте автора дипломной работы. Всем ученикам или их родителям мы заранее послали письма, в которых объяснили цель исследования. Если исследование касалось детей, попросили разрешения у их родителей. Некоторые получили письмо на русском, некоторые на финском языке, в зависимости от уровня знания финского языка. Выполнение задания происходило в каждом учебном заведении. Организацию и контроль выполнения задания в школе осуществил помощник учителя, который получил необходимую инструкцию. В других заведениях мы сами контролировали испытание с помощью тестов. Во время испытания с помощью тестов

ученикам нельзя было использовать словарь, каждому надо было работать самостоятельно без помощи других учеников. Перевод некоторых трудных слов, как *клетка* и *хомяк*, мы дали ученикам, потому что они не имеют значения с точки зрения результата исследования. В основном, ученики позитивно и с интересом отнеслись к исследованию. Некоторые беспокоились о возможных ошибках, но им было подчеркнуто, что речь идёт не о настоящем тесте, и ошибки являются естественной частью исследования. Все участники выполнили задачу в течение двух уроков.

4.3 Принципы анализа материала

При анализе материала мы сначала рассмотрим межъязыковые ошибки, которые появились в нашем задании по переводу с русского на финский язык. В основе анализа лежит теория Я. Юхаша, основные пункты которой мы изложили ранее в разделе 2.3.3. Большинство ошибок связано с глаголами и их управлением. В ходе проверки были выявлены также другие интересные ошибки, которые нельзя оставить без внимания. После анализа межъязыковых ошибок мы рассмотрим ошибки с точки зрения внутриязыковой интерференции. Мы хотим ещё обратить внимание на то, что некоторые ошибки содержат признаки и межъязыковой, и внутриязыковой интерференции.

Мы разделяем межъязыковые ошибки на две главных категории: ошибки, связанные с контрастом, и ошибки, связанные с отсутствием контраста. Обе категории состоят из пяти подкатегорий. После разделения ошибок на главные категории они разделяются ещё на четыре подкатегории, в зависимости от члена предложения, который выражается неправильно в финском языке. Пятая подкатегория выделена для лексических ошибок. Итак, четыре категории представляют собой грамматическую интерференцию, а одна – лексическую. Однако мы хотим обратить внимание на то, что не для всех категорий есть примеры. В некоторых предложениях могут появляться также другие ошибки, кроме анализируемых нами в необходимом контексте.

Это наблюдается при косвенно переходных глаголах типа *помогать, мешать, учиться*, управляющих дательным падежом. Их финские эквиваленты управляют партитивом. (Ojanen 1980:130.) Ученик неправильно употребляет аллатив, который является близким эквивалентом русского дательного падежа:

Он часто помогает маме.
Он не мешает другим.

Hän usein auttaa *äidille (äitiä).
Hän ei häiritse *toisille (toisia).

Перевод управления *учить чему* 'opettaa mitä' обычно не вызывает трудностей, потому что управление этого глагола изучается в начале учёбы. Так, в нашем материале ученики не предлагают перевод *opettaa suomen kielelle* в выражении *Пекка учит Саши финскому языку*. Перевод выражения --- *он учится русскому языку у Саши* является немного сложным. Никто не перевел --- *hän oppii venäjän kielelle Sashalta*, но предлагают другой неправильный вариант, который мы рассмотрим в категории 4.5.2. Также перевод самих глаголов *учить* и *учиться* и формы *у Саши* вызывает много трудностей (см. дальше). Интересным является то, что в следующей конструкции управление совпадает: *Он учит меня читать*. - *Hän opettaa minua lukemaan*.

Грамматический контраст наблюдается также в ситуациях, когда финскому объекту, выраженному аккузативом или партитивом, соответствует предложная конструкция в русском.

Пекка --- думает о своем бумажнике.

Pekka --- ajattelee *omasta lompakosta (omaa lompakkoa).

Он ходит в школу,
в третий класс.

Hän käy *kouluun (kouluu),
*kolmakseen luokkaan
(kolmatta luokkaa/kolmannella luokalla).

--- он встречается с Матти.

Hän tapaa *Matin kanssa (Matin).

В эту группу входит также выражение *играть во что*, которое в нашем задании, однако, переводится правильно: *Они --- играют в баскетбол*. - *He --- pelaavat koripalloa*.

Ошибки, вызванные контрастом, возникают также в случаях типа:

Он --- хорошо говорит по-английски.

Hän --- puhuu hyvin *englanniksi (englantia).

В русском языке говорение выражается или с предлогом *на* или с префиксом *по*, когда речь идёт об иностранных языках: *говорить по-английски* или *говорить на английском языке*. В финском языке соответствующими выражениями являются: ”puhua englantia” tai ”puhua

englannin kielellä”. Выражение *puhua englanniksi* не используется и звучит странно, хотя в некоторых выражениях, касающихся языка, используется транслатив. Сравните соответствующие выражения в русском и финском языках:

Скажи это по-фински! Sano tämä suomeksi!
 Что это слово значит по-фински? Mitä tämä sana tarkoittaa suomeksi? (White 2001:89.)

4.4.3 Выражение обстоятельства

Ошибки, вызванные контрастом, наблюдаются также в ситуациях, когда финское обстоятельство передаётся по модели русского обстоятельства или дополнения. Так, например, перевод конструкции *учить кого чему* вызывает трудности, так как в финском языке употребляется модель *учить кому что* – ”opettaa jollekin jotakin”. (В финском член *jollekin* определяется как обстоятельство.) Ср.:

Пекка учит Сашу финскому языку. Pekka opettaa *Sashan/Sashaa (Sashalle) suomea.

Ошибок (кроме одной) не появилось в предложении, где дативу соответствует аллатив в финском языке: *Девушка даёт ему поцелуй.* - *Tyttö antaa hänelle pussin.*

Много ошибок возникает в ситуациях, в которых значение русской беспредложной или предложной конструкции прямо переносится в финский. При этом учащиеся выбирают падежи, семантически соответствующие русской модели. Следующие ошибки связаны с неправильным выражением места:

Иногда он опаздывает на занятия. (опаздывать куда?) --- и забывает учебники дома. Иногда они остаются в школе---. --- участвовать в турнире. Он --- и оставляет бумажник на столе. (забывать, оставаться, участвовать, оставлять где?) Пекка читает в газете---. В магазине Пекке надо купить молоко. ---он начинает искать бумажник в сумке.	Joskus hän myöhästyy *tunneille (tunneilta). (опаздывать откуда?) --- ja unohtaa kirjat *kotona (kotiin). Joskus he jäävät *koulussa (kouluun). --- osallistua *turnauksessa (turnaukseen). Hän --- ja jättää lompakonsa *pöydällä (pöydälle). (забывать, оставаться, участвовать, оставлять куда?) Pekka lukee *lehdessä (lehdestä) --- *Kaupassa (kaupasta) Pekan täytyy ostaa maitoa. ---hän alkaa etsiä lompakon *laukussa (laukusta).
---	---

---он находит немного мелочи в кармане.	---hän löytää vähän kolikoita *taskussa (taskusta).
(читать, купить, искать, находить где?)	(читать, купить, искать, находить откуда?)
Он --- и ходит в магазин.	Hän --- ja käy *kauppaan (kaupassa).
(ходить куда?)	(ходить где?)
--- он учится русскому языку у Саши.	Hän oppi *Aleksanderilla (-lta) venäjä.
(учиться у кого-л)	(учиться от кого-л)

Предложение --- он знает Сашу испытуемый постарался перевести неудачно ”--- hän *tutustui Sashan kanssa”. Кроме неправильного выбора глагола в этом контексте, мы хотим обратить внимание на то, что глагол *tutustua* '(по)знакомиться' в финском языке требует иллатива, т.е. --- *hän tutustui Sashaan*.

Пекке нравится в школе.

Pekka pitää *koulussa (koulusta).

В данном примере русскоговорящий думает, что ”пребывание в школе нравится Пекке”. В финском языке соответствующим переводом является *Pekka pitää koulussa olemisesta*, который грамматически формулируется правильно, но звучит немного странно. Лучшим вариантом является *Pekka viihtyy koulussa*, как удачно пишет один ученик. Некоторые пишут *Pekka tykkää olla koulussa*. В разговорном языке это является хорошим и удачным вариантом. Глагол *tykätä* 'нравиться, любить', так же как и *pitää*, требует формы *mistä?* или *kenestä?*.

В пределах этой категории мы рассмотрим некоторые случаи порядка слов, где место обстоятельства отличается в обоих языках. В русском языке порядок слов в основном является свободным и обстоятельство стоит перед сказуемым. Но если его хотят подчеркивать, оно может стоять и после сказуемого, и в конце (Крылова, Хавронина:1984): *Он говорит хорошо по-русски / Он говорит по-русски хорошо*. В предложениях финского языка обычно существует так называемый прямой порядок слов, т.е. подлежащее стоит перед сказуемым и определения стоят после сказуемого (White 2001:307). Итак, в сравнении с русским, обстоятельство следует за сказуемым:

И ещё в углу стоит клетка.	*Vielä nurkassa on häkki.
Он часто помогает маме.	Nurkassa on vielä häkki. *Hän usein auttaa äitiä.
В школе он всё-таки прилежно учится.	Hän auttaa usein äitiä / äitiä usein. *Koulussa hän kuitenkin ahkerasti opiskelee.
В школе его особенно интересуют---	Koulussa hän opiskelee kuitenkin ahkerasti. *Koulussa häntä erityisesti kiinnostavat---
Он, конечно, уже знает финский язык и ---.	Koulussa häntä kiinnostavat erityisesti---. *Hän tietysti jo tietää suomea ja---
Они ещё не умеют хорошо играть---	Hän osaa jo tietenkin suomea ja ---. *He vielä eivät osaa hyvin pelata---

Но ему всё-таки нельзя ездить---	He eivät vielä osaa pelata hyvin---. *Mutta hän kuitenkin ei saa ajaa---. Mutta hän ei kuitenkaan saa ajaa---
Он никогда не ругается.	*Hän ei koskaan ei riitele. Hän ei riitele koskaan/Hän ei koskaan riitele.
”----”- спрашивает он.	” ---”, hän kysyy.

По теории Карлинского, ошибки данного типа представляют собой репласацию, т.е. порядок элементов Я2 соответствует порядку элементов Я1.

4.4.4 Выражение сказуемого

Данная категория является небольшой, и в неё входит только несколько примеров. Большинство примеров касается использования глагола *быть* в настоящем времени, который в финском языке является обязательным, а в русском языке обычно не используется (Ojanen 1980:168).

Это наблюдается при выражении владения чем-нибудь. В русском языке форма *есть* не употребляется, когда значение владения не надо подчеркивать. (там же:171.)

У Пекки своя комната.	Pekkalla *_ oma huone. Pekalla on oma huone.
-----------------------	---

В значениях *быть, существовать* форма *есть* обычно тоже не употребляется (там же).

Ему 10 лет.	Hänelle *_ 10 vuotta. Hän on 10 vuotta.
Комната небольшая, но удобная.	Huone *_ pieni, mutta mukava. Huone on pieni, mutta mukava.
Пекка послушный мальчик.	Pekka *_ hyvä poika. Pekka on hyvä poika.
Саша русский мальчик.	Sasha *_ venäläinen poika. Sasha on venäläinen poika.
Матти его лучший друг.	Matti *_ hänen hyvä ystävä. Matti on hänen hyvä ystävä.
--- магазин недалеко.	--- kauppa *_ lähellä. --- kauppa on lähellä.
--- на улице много машин.	--- kadulla *_ paljon autoja. --- kadulla on paljon autoja.
--- на улице холодно.	--- ulkona *_ kylmä. --- ulkona on kylmä.

В значении "существовать" иногда также в русском языке появляется глагол: *В комнате есть кровать.*

В следующем примере ученик старается использовать синоним глагола *täytyä, pitää* 'надо', но забывает глагол *быть*:

Пекке надо кормить---

Pekalle *pakko ruokkia---.
Pekan on pakko ruokkia---

Ошибочным является также пропуск инфинитива по модели русского предложения. Ср.:

"Можно маленький пакет?"

*"Voiko pieni paket?"
"Voinko saada pienen paketin?"

В данном примере ученик переводит вопрос прямо с русского на финский, не зная, что в финском языке *voida* является вспомогательным глаголом и требует другого глагола - инфинитива. Русское выражение является эллиптическим, т.е. в предложении можно обойтись без глагола - инфинитива *получить*. Под термином "эллиптический" подразумевается выражение или предложение, которое не приводится полностью, например в финском языке используется слово *pyörä* без *polku* (*polkupyörä*) (Nykysuomen sanakirja 1992:206). Если использовать глагол *saada*, данное предложение переводится *Saanko pienen pussin?*

Данный тип интерференции Карлинский называет минус-сегментацией, как мы отметили ранее в разделе 2.3.4. Ученик уменьшает количество элементов Я2, т.е. он не использует элемент, отсутствующий в родном языке.

4.4.5 Лексические ошибки

Во всех рассмотренных выше случаях контраст наблюдался в языковой форме, но в следующих случаях он содержится в значении языкового элемента. В данных примерах глагол русского языка имеет два или больше соответствий в финском языке, и одно из соответствий сильно контрастирует со словом русского языка.

И ещё в углу стоит клетка.

Kulmassa *seisoo (on) häkki.

Отсутствующий в настоящем времени глагол *быть* часто заменяется в русском языке глаголом *стоять*. В финском языке, в основном, только живые существа могут *стоять* и очень редко встречаются предметы, которые *стоят*. В предложении *Auto seisoo pihassa päivät pitkät* подчеркивается, что никто не использует машину, она не нужна.

Он --- знает финский язык. Hän *tietää/tuntee suomen kielen (osaa suomea).

Глагол *знать* имеет три эквивалента в финском языке: 'tietää', 'tuntee' ja 'osata'. Однако глагол *знать* и финский глагол *osata* сильно контрастируют друг с другом. Ученик выбирает тот способ выражения, который похож на способ выражения родного языка. Хотя русский говорит: *Он умеет говорить по-фински - Hän osaa puhua suomea*», финская модель *Он умеет финский язык* является невозможной в русском языке.

Но ему всё-таки нельзя ездить---. Mutta hän *ei voi ajaa pyörällä.
Mutta hän ei saa ajaa pyörällä.

Русское выражение *нельзя + несовершенный вид* переводится на финский "ei saa, on kielletty", а выражение *нельзя + совершенный вид* указывает, что деятельность невозможно совершить; 'ei voi, on mahdotonta' (Ojanen 1980:151). В нашем контексте речь идёт именно о разрешении.

---, что сегодня идёт снег. ---, että tänään ulkona mene* (sataa/tulee) lunta.

В данном примере можно увидеть сильный контраст, языковые образы являются совсем разными. В русском языке это явление природы выражается глаголом *идти*, а в финском - глаголами *sataa* или *tulla*.


4.5 Межъязыковые ошибки, связанные с отсутствием контраста

Данные ошибки наблюдаются в ситуациях, где единица родного языка является полисемантической и ученик смешивает подобные соответствия изучаемого языка. Вследствие этого он выбирает вариант, который является подходящим в одном контексте (А) и в контексте Б.

4.5.1 Выражение подлежащего

По нашему мнению, в следующем предложении можно увидеть ошибку в выражении подлежащего:

--- его особенно интересуют иностранные языки.
 --- häntä kiinnostavat *vieraita kieliä (vieraat kielet).

иностраннне языки		vieraat kielet
		vieraita kieliä

Форма *vieraita kieliä* является правильной, например, в контексте *он изучает иностранные языки*, где она является объектом в форме партитива множественного числа. Эта же форма может являться и подлежащим, но в таком случае она находится в конце предложения и сказуемое стоит в третьем лице единственного числа: *Pihalla kasvaa kauniita ruusuja* - *На дворе растут красивые розы* (White 2001:241).

4.5.2 Выражение объекта.

Примеры этой категории нетрудно найти, потому что русский и финский язык выражают данный падеж по-разному. Далее мы рассмотрим некоторые ошибки, появляющиеся в единственном числе.

Падежами объекта в финском языке являются партитив и аккумулятив. В единственном числе объект имеет три возможные формы:

- | | |
|--|-----------------|
| 1) партитив | En osta kirjaa. |
| 2) n-аккумулятив
(= генитив в единственном числе) | Ostan kirjan. |
| 3) аккумулятив без окончания
(= номинатив в единственном числе) (White 2001:247.) | Osta kirja! |

В русском языке прямой объект выражается винительным падежом, но в отрицательном предложении объект может стоять или в винительном, или в родительном падеже (Ojanen 1980:131). Сравнивая вышеупомянутые примеры в финском и русском языке, можно

отметить, что русский язык во всех примерах выражает объект одинаковым способом - винительным падежом.

En osta kirjaa.	Я не куплю книгу.
Ostan kirjan.	Я куплю книгу.
Osta kirja!	Купи книгу!

В финском языке, кроме отрицательного предложения, объект находится в партитиве также в других контекстах, например, после некоторых глаголов. Такими глаголами являются, например, *pelata*, *auttaa*, *ajatella* и *opiskella*. Управление трёх первых глаголов мы уже рассмотрели. В русском языке глаголы *opiskella* и *osata* требуют винительного падежа, который в следующих примерах совпадает с именительным падежом, и поэтому ученики переносят основную форму и в финский язык.

Он изучает и русский язык.	Hän opiskelee myös *venäjä/venäjän kieli (venäjää). Hän opiskelee myös *venäjän kielen (venäjän kieltä). (форму n-аккузатива рассмотрим ниже)
Он --- знает финский язык.	Hän osa *suomi (suomea). --- hän osaa *suomen kielen (suomen kieltä).

По Л.Вайт (White 2001:259), в вышеупомянутую группу входят глаголы, выражающие или сильное чувство или действие, которое продолжается долго. По нашему мнению, глагол *oppia* входит в эту категорию. Поэтому следующее предложение является ошибочным:

--- он учится русскому языку у Саши. Hän oppii *venäjä (venäjää) Sashalta.

В этом примере ученик не использует модель своего родного языка, а смешивает финские варианты.

В следующем случае действие, которое выражается глаголом, является незаконченным и процесс продолжается. Так как действие пока не закончено, результата нет или о нём не думают. (White 2001:249.) Такой процесс представлен следующими примерами:

Во дворе магазина мальчики строят снежную крепость.
Rojat rakentavat *lumilinna (lumilinnaa) pihalla.
Kaupan pihalla rojat rakentavat *lumilinnan (lumilinnaa).

В следующем примере процесс только начинается и действие не может иметь результата:

--- он начинает искать бумажник ---. --- hän alkaa etsiä *lompakko/lompakon (lompakkoa).

В нашем материале есть также два предложения типа *täytyy* 'надо' с объектом. Если в таком предложении в финском языке объектом является конкретное слово в единственном числе, оно стоит или в партитиве или в аккузативе без окончания. *N*-аккузатив является невозможным. (White 2001:273.) Поэтому следующий пример является ошибочным:

Пекке надо кормить хомяка каждый день.
 Pekan pitää syöttää/hoitaa *hamsterin (hamsteria) joka päivä.

Кроме вышеупомянутого примера, в нашем материале встречаются ещё следующие переводы: *Pekan pitää syöttää hamsteria joka päivä* и *Pekan pitää syöttää hamsteri joka päivä*. Оба перевода являются правильными. Первый перевод подчёркивает процесс действия и результат действия не важен. Во втором переводе подчёркивается именно результат. Интересным является то, что почти никто не ошибается с объектом в предложении: *V* магазине Пекке надо купить молоко. Ученики почти без исключения пишут --- *täytyy ostaa maitoa*, хотя слово *молоко* в русском языке стоит в основной форме. Ученики узнают уже в начале учёбы, что существительные вещественные, которые выражают неопределённое количество, ставятся обычно в форме партитива (там же:248-249.)

Во всех вышеупомянутых примерах ученики предлагают также *n*-аккузатив. По сравнению с партитивом, *n*-аккузатив означает, что действие имеет или будет иметь результат, т.е. действие является результативным. Поэтому вышеупомянутые примеры с *n*-аккузативом являются невозможными. Мысль "изучать и знать финский язык до конца" или "кормить хомяка до конца" кажется странной. Такая же мысль возникает в предложении: *Pekka opettaa Sashalle suomen kielen ja Sasha opettaa sille venäjän kielen*. Но в следующих двух примерах подчёркивается именно результат действия и объектом является известное, определённое количество или целое (White 2001:250):

--- и оставляет бумажник---	--- ja jättää *lompakko/lompakkoa (lompakon) ---.
"Можно маленький пакет?"	Saanko *pieni paketti (pienen paketin).
Девушка даёт ему пакет.	Tyttö antaa hänelle *paketti/pakettia (paketin).

И в следующих примерах правильной формой является *n*-аккузатив, потому что речь идёт об определённых лицах и предложения являются утвердительными:

--- он знает Сашу.	--- hän tuntee *Sashaa/Sasha (Sashan).
--- он встречается с Матти.	--- hän tapaa *Mattia (Matin).

В контекстах нашего материала не требуется употребление аккумулятива без окончания, кроме возможного варианта --- *pitää syöttää hamsteri* ---, который мы рассмотрели выше.

4.5.3 Выражение обстоятельства

Примеров этой категории нет в наших экспериментах.

4.5.4 Конструкции "глагол + инфинитив" или "глагол + отглагольное существительное на -minen"

В эту категорию входят предложения, которые создаются из двух или трёх глаголов. Когда в финском языке в предложении два глагола, можно различить три случая:

- 1) Вторым глаголом имеет начальную форму, т.е. инфинитив; *Haluan oppia suomea*.
- 2) Вторым глаголом имеет *ma*-форму, т.е. третий инфинитив; *Menen opiskelemaan suomea*.
- 3) От второго глагола образуется существительное; *Pidän opiskelemisesta*.

Основной глагол предложения определяет форму второго глагола. Главным правилом является то, что если основным глаголом является транзитивным, следующий глагол предложения стоит в начальной форме, т.е. в инфинитиве. Если основным глаголом выражает движение и отвечает на вопросы *где? откуда? куда?*, следующий глагол стоит в форме третьего инфинитива. Кроме этого, в финском языке существуют глаголы, после которых невозможно поставить другой глагол, а надо использовать отглагольное существительное (3. пример выше). Если в предложении существует три глагола, первый глагол определяет форму следующего; *Haluan oppia rihmitaan suomea* 'Я хочу научиться говорить по-фински'. Чтобы поставить глагол в правильную форму, необходимо выучить глагольное управление. (White 2001:267-268.) Во всех вышеупомянутых случаях в русском языке второй глагол стоит в форме инфинитива: *Я хочу изучать финский язык. Я пойду изучать финский язык. Мне нравится учиться.*

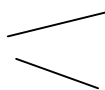
В наших заданиях данные типы предложения представляет следующий пример:

--- он начинает искать бумажник ---.

Hän aloittaa *etsiä kukkaroa ----.

Hän alkaa *etsimään---

В финском языке глагол *aloittaa* представляет ту группу глаголов, после которых невозможно поставить другой глагол. Следующий глагол должен быть преобразован в существительное путём определённых правил. (там же:223.) Отсюда следует, что правильным выражением является: *Hän aloittaa kukkaron etsimisen*. Правильным вариантом является также предложение с глаголом *alkaa*; *Hän alkaa etsiä lompakkoa*. Ниже видно, почему ученики делают ошибки:

начинать искать		alkaa etsiä
		aloittaa etsiminen

В следующем примере глагол *pystyy* используется в неправильном контексте, но в этом случае нас интересует только форма глагола, которая следует за ним.

Он может ходить в магазин сам.	<i>Hän pystyy *käydä (käymään) kaupassa itse.</i>
Он не сможет купить молока---	<i>Hän ei pysty *ostaa (ostamaan) maitoa---</i>

Управление глагола *pystyy* со следующим глаголом входит в группу, имеющую *ma*-форму, хотя сам глагол не выражает движение. Поэтому управление трудно помнить. Тот же самый тип предложения представляет следующий пример, где выражение переводится глаголом *auttaa* 'помогать':

Пекка учит Сашу финскому языку---	<i>*Pekka auttaa Sashalle oppia suomen kieli.</i>
-----------------------------------	---

В данном предложении наблюдается много типичных ошибок. Как мы уже отметили, глагол *auttaa* требует партитива и второй глагол после него должен стоять в третьем инфинитиве. И наконец последний объект - в партитиве: *Pekka auttaa Sashaa oppimaan suomen kieltä*.

В нашем материале наблюдается одно предложение, которое состоит из трёх глаголов. Оно оказалось трудным, потому что управление данного глагола (*научиться* 'oppia') невозможно определить, и он также требует *ma*- формы:

Он хочет научиться говорить по-русски.	<i>Hän haluaa oppia *puhua (puhumaan) venäjää.</i>
--	--

Перевод *Hän halua oppimaan puhua venäjäksi* является ошибочным, потому что глагол *haluta* 'хотеть' требует инфинитива. В переводе *Hän haluaa opiskella puhua venäjää* глагол *opiskella* требует *ma*- формы, как глагол *oppia*.

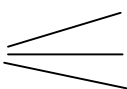
Остальные предложения типа ”глагол + глагол” не вызывают трудностей, потому что они совпадают в обоих языках: *надо кормить* - *täytyy ruokkia*, *нельзя делать* - *ei saa tehdä*, *они не умеют играть* - *he eivät osaa pelata*, *они хотят понасть* - *he haluavat päästä*, *он может ходить* - *hän voi käydä*.

4.5.5 Лексические ошибки

Как в категории 4.4.5., так и в данной подкатегории мы рассмотрим ошибки с точки зрения значения языкового элемента - на лексическом уровне. В данных примерах глагол русского языка имеет два или больше соответствий в финском языке, но соответствия финского языка являются равными, в сравнении с соответствием родного языка.

--- и ходит в магазин.

---- ja *kävelee kauppaan (käy kaupassa).

ходить  (mennä)
käydä
kävellä

Так как русский язык не различает данные глаголы, ученик смешивает соответствия финского языка и выбирает неправильный вариант для данного контекста.

В клетке живёт хомяк.

Häkissä *elää hamsteri.

Пекка живёт с мамой и папой в многоэтажном доме.

Pekka *elää äidin ja isän kansa kerrostalossa.

Русский глагол *жить* имеет два основных эквивалента в финском языке: 'elää' ja 'asua'. Например, в следующих примерах глагол *жить* переводится как 'elää': *жить долго*, *жить в мире и жить друг с другом*” (Финско-русский словарь 1977:65). Но в наших предложениях, в которых обозначено место, глагол переводится как 'asua'.

Пекке надо кормить хомяка---

Pekan pitää *syöttää hamsteria---

На перемене они играют вместе.

Tauolla he *pelaavat yhdessä.

Он никогда не ругается.

Hän ei koskaan *riitele.

Hän ei ikinä *hauku.

В данных предложениях нельзя говорить о действительной ошибке, о нарушении нормы. В первом предложении финн чаще говорит *ruokkia hamsteria*, потому что речь идёт о животном. Во втором предложении именно в этом контексте хорошим вариантом является *leikkivät yhdessä*, как некоторые испытуемые пишут. Глагол *leikkiä* обозначает действие,

которое является типичным для детей, например, *играть машиной* или *играть в принцессу*. В финском языке его не используют в значении "играть в какую-нибудь игру". Поэтому следующий наш пример является ошибочным: --- *они* --- *играют в баскетбол*. --- *he* --- *leikkivät koripalloa* и далее *Они ещё не умеют хорошо играть* ---. *He ei osavat vielä leikkiä hyvin* ---. В третьем предложении мы имели в виду именно *kiroilla*, но глаголы *riidellä* и *haukkua* являются похожими, и ученикам трудно различить их именно в этом контексте. Данные случаи являются примерами скрытой интерференции, т.е. примерами нехарактерных высказываний на вторичном языке (см. раздел 2.3.2).

Он знает Сашу.

Hän *tietää (tuntee) Sasha.

Hän *osaa Sashaa.

Он знает, что так нельзя делать.

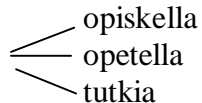
Hän *osaa (tietää), että niin tehdä ei saa.

В первом переводе ученик неправильно использует соответствия глагола *знать* 'tietää, tuntea', потому что для русскоговорящих они являются равноправными, т.е. ни 'tietää' ни 'tuntee' не могут занимать предпочтительную позицию по отношению к глаголу *знать*. Употребление глагола *osata* вытекает из того, что русскоговорящий не всегда различает отношения данных глаголов, а может выражать все одним глаголом: *Он знает это правило - Hän tietää/tuntee/osaa tämän säännön*.

Интерференцию вызывает и глагол *изучать*:

Он изучает и русский язык.

Hän *tutkii (opiskelee) venäjän kieltä.

изучать 

Так как данный глагол является многозначным, ученик смешивает соответствия.

Ошибки, вызванные отсутствием контраста, наблюдаются также при переводе глаголов *учить* и *учиться*.

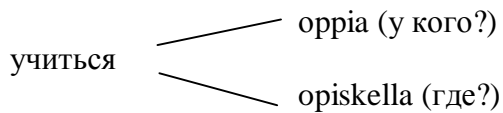
Пекка учит Сашу финскому языку.

Pekka *opettele (opettaa) Sashalle suomea.

Так как глагол *учить* имеет два эквивалента в финском языке 'opetella, opettaa', ученик выбирает неподходящий вариант для этого контекста.

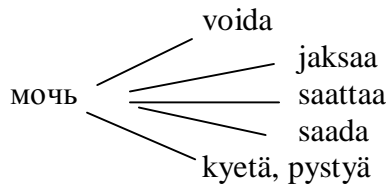
Он учится русскому языку у Саши.

Hän *opiskelee (oppii) venäjää Sashalta.



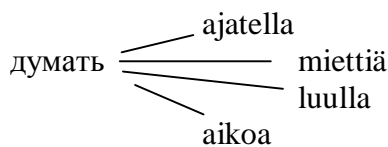
Ученики привыкли переводить данный глагол глаголом *opiskella* в предложениях типа *учиться в школе и университете*. Выражение *oppia joltakin* трудно помнить, и, возможно, оно даже совсем незнакомо.

Он может ходить в магазин сам,--- Hän *jaksaa (voi) mennä kaupaan itse, ---.
 Он не сможет купить молока, --- Hän *ei pysty/ei jaksa (ei voi) ostaa maitoa.
 Но ему --- нельзя ездить на велосипеде. Mutta hän --- ei *jaksa (saa) ajaa ---.



Ученик не знает всех маленьких различий данного глагола в финском языке. Например, в первом предложении значение различается при использовании глаголов *voida*, *jaksaa*, *saada*, *kyetä*. Как видно, в данном контексте русскому глаголу более соответствует перевод *voida*. Глагол *jaksaa* означает, что человек настолько устал, что не может совершить действие. Глагол *saada* предполагает разрешение у кого-нибудь и *kyetä*, *pystyä* используются, когда у человека, например, возникает физическая помеха сделать что-то.

Он---думает, что на улице холодно. Hän *ajattelee, että ulkona on kylmä.
 Hän *mieltii, ---
 *Hänestä ulkona on kylmä.



В схеме можно видеть эквиваленты глагола *думать* в финском языке. Использование глагола *ajatella* не нарушает норму, но в данном контексте перевод *luulee* является более подходящим. *Mieltii* является менее удачным вариантом. Глагол *думать* в некоторых контекстах может выражать также чье-нибудь мнение: *Я думаю, что она красивая* - *Minusta hän on kaunis*. Но в этом контексте выражение является невозможным, потому что в данный момент Пекка ещё внутри дома и не знает, какая погода на улице.

Он тепло одевается, потому что думает, что на улице холодно.
 Он уходит и оставляет---. Hän *menee ja jättää---

Пекка говорит спасибо и уходит---

Pekka sanoo kiitos ja *menee.

уйти, уходить $\begin{cases} \text{poistua} \\ \text{lähteä (pois)} \\ \text{mennä (pois)} \end{cases}$

Лучшим вариантом первого примера является *hän lähtee ja jättää---*. Перевод требует, по крайней мере, слова *pois* после глагола, хотя всё равно звучит странно. Также во втором примере лучше использовать глагол *lähtee*.

Пекка падает.

Pekka *putoaa (kaatuu).

Эта ошибка является одной из самых типичных среди ответов учеников. Ученикам невозможно различить, что человек *putoaa* откуда или куда, но когда он ходит своими ногами, он не может *putota*, а он *kaatuu*.

По теории Карлинского, все вышеупомянутые ошибочные переводы являются примерами недодифференциации. В связи с ними мы хотим рассмотреть ещё некоторые примеры, которые представляют и отсутствие контраста, и недодифференциацию. По сравнению с вышеупомянутыми примерами, данные слова не являются глаголами.

угол $\begin{cases} \text{kulma (например на улице)} \\ \text{nurkka (например в комнате)} \end{cases}$

И ещё в углу стоит клетка.

Vielä *kulmassa (nurkassa) on häkki.

на улице $\begin{cases} \text{kadulla} \\ \text{ulkona (не внутри)} \end{cases}$

--- на улице много машин.

--- *ulkona (kadulla) on paljon autoja.

финский, русский $\begin{cases} \text{suomen, venäjän (например, язык)} \\ \text{suomalainen, venäläinen (например, мальчик, знание)} \end{cases}$

Пекка – финский школьник.

Pekka on *suomen (suomalainen) koululainen.

Он --- знает финский язык.

Hän tietää *suomalainen (suomen) kieli.

Саша русский мальчик.

--- tuttu *venäjän (venäläinen) poika, Sasha.

иностранный $\begin{cases} \text{ulkomaalainen, ulkomaan- (например, капитал)} \\ \text{vieras, vierasmaalainen} \end{cases}$

--- его интересуют иностранные языки. --- häntä kiinnostavat *ulkomaalaiset (vieraat) kielet.

удобный $\begin{cases} mukava \\ \hline sopiva \\ kätevä \end{cases}$

Комната небольшая, но удобная. Huone ei ole iso, mutta *sopiva/kätevä (mukava).

Прилагательные *mukava* и *sopiva* являются синонимами, например, в контексте *Эти ботинки удобные* - *Nämä kengät ovat sopivat/mukavat*. Прилагательное *kätevä* мы используем, например, когда мы говорим об инструменте: *Tämä on kätevä laite*.

В вышеупомянутых примерах явно видно влияние интерференции: неразличение оппозиции Я2. Ученик выбирает вариант, подходящий для контекста А, тоже в контекст Б.

В нашем материале слово *пакет* является интересным, потому что переводы данного слова оказываются многообразными:

Девушка даёт ему пакет.

Tyttö antaa hänelle
paketin/pussin/kassin/tölkin/purkin.

Слово *пакет* имеет много значений, из которых некоторые совпадают в обоих языках. В нашем контексте мы имели в виду именно пластиковую сумку. Использование слов *purkki/tölkki* 'банка' вытекает из контекста, где мальчик хочет купить молоко, и испытуемые думают, что молоко можно купить в кассе.

4.6 Внутриязыковые ошибки

В этом разделе мы рассмотрим некоторые ошибки с точки зрения внутриязыковой интерференции. В конце раздела 2.3.4. мы уже дали краткую характеристику данного типа интерференции, а при анализе наших ошибок мы уточним её.

Рассмотрим сначала парафазию, которую можно разделить на два подтипа: смешение фонетически подобных слов, между которыми существуют реальные семантические связи, и смешение фонетически подобных слов, между которыми отсутствуют реальные

семантические связи (Дешериева 1976:103). Далее рассмотрим наши ошибки с точки зрения этого распределения.

Он изучает и русский язык.	Hän *oppii (opiskelee) venäjän kielen.
Он хочет научиться говорить по-русски.	Hän halua *opiskella (oppia) puhua venäjäksi.
В школе он всё-таки прилежно учится.	Mutta koulussa hän *oppii (opiskelee)---
Пекка учит Сашу ---.	Pekka *opettele Sashalle/*oppii Sashan (opettaa) suomea ---.

Данные глаголы похожи фонетически, и они все связаны с изучением и обучением, хотя в некоторых переводах ученик смешивает абсолютно противоположные по значению глаголы.

Пекка падает.	Pekka *pudottaa.
	Pekka *on kadonnut.

В первом предложении ученик смешивает глаголы *pudottaa* 'ронять, бросать' и *pudota* 'падать'. Но, как мы отметили ранее, в этом контексте и перевод *Pekka putoaa* является неправильным. Во втором примере ученик смешивает правильный вариант *kaatua* с глаголом *kadota* 'пропадать'. Приведём другие примеры:

И оставляет бумажник на столе.	Ja *jää (jättää) lompakon pöydällä.
	Ja *unohtuu (unohtaa) lompakon pöydälle.

Первая ошибка встречается также на занятиях, потому что глаголы *jättää* и *jäädä* 'оставаться' почему-то считаются похожими. Смешение может происходить под влиянием сходных русских глаголов *оставлять* и *оставаться* (см. конец раздела). Во втором примере ученик старается перевести мысль предложения путём глагола *unohtaa* 'забывать', но смешивает его с глаголом *unohtua* 'забываться'. Также это смешение может быть вызвано влиянием русского языка. Ср. также:

Они --- хотят попасть в команду. Не --- haluavat päästä *joukkon (joukkueeseen).

В данном предложении ученик смешивает очень близкие слова *joukkue* и *joukko* 'группа', 'толпа'.

Он может ходит в магазин сам---. Lähikauppaan hän *käy (kävelee) itse.

Эта ошибка может быть вызвана межъязыковой интерференцией (см.4.4.3). По нашему мнению, здесь можно увидеть и внутриязыковую интерференцию, т.е. смешение глаголов

käydä и *kävellä* 'идти/ходить', с которым мы встречаемся и на занятиях. Конечно, лучшим вариантом является перевод *Lähikaupassa hän käy itse*.

Глаголы, связанные с питанием и едой, смешиваются в нашем материале следующим образом:

Пекке надо кормить хомяка каждый день.
 Pekan täytyy *ruokailla (ruokkia) hamsteria joka päivä. (ruokailla=питаться)
 Pekalle on pakko *syödä (syöttää) hamsteri joka päivä. (syödä=есть)

Значение и использование глаголов *ruokkia* и *syöttää* мы рассмотрели уже раньше.

Следующие глаголы похожи фонетически, но семантической связи между ними не существует:

На перемене они играют вместе. Tauolla he *pelävät (pelaavat) yhdessä.
 Они ещё не умеют хорошо играть---. He eivät osaa *pelätä (pelata)---

Ученики очень часто смешивают глаголы *pelata* и *pelätä* 'бояться', потому что в исходной форме они отличаются друг от друга только одним звуком. Различение этих звуков является очень трудным особенно в начале учёбы.

В комнате есть --- и книжная полка. Huoneessa on --- ja *kirjehylly (kirjahylly).

Слова *kirja* и *kirje* 'письмо' часто смешиваются и в реальной учебной ситуации, потому что они являются сходными.

В последнем примере ученик смешивает глаголы *tuntea* и *tuntua* 'чувствоваться, (по)казаться': --- он знает Сауу. - Hän *tuntuu (tuntee) Sachan.

Под образованием по ложной аналогии подразумевается расширение модели изучаемого языка на выражения, в которых используется другая модель. Уже на странице 14 мы дали пример склонения глаголов *matkustaa* и *maksaa*. Далее приведём примеры из нашего материала и рассмотрим ошибки, которые появляются в употреблении глаголов *täytyy* 'надо, должен, нужно' и *tarvita* 'нуждаться'. В финском языке в предложении с глаголом *täytyy* подлежащее стоит в генетиве, а сам глагол - в третьем лице единственного числа независимо от лица подлежащего в предложении. Данный глагол не имеет негативной формы, а в отрицательных предложениях используется глагол *tarvita*. (White 2001:271-272.) Этот факт

вызывает много смешений, потому что глагол *tarvita* 'нуждаться' склоняется регулярно.

Сравните:

Minun täytyy ostaa sanakirja.

(Мне надо купить словарь.)

Minä tarvitsen sanakirjan.

(Мне нужен словарь.)

Minun ei tarvitse ostaa sanakirjaa.

Мне не надо покупать словарь.)

Minä en tarvitse sanakirjaa.

Мне не нужен словарь.)

Важным является и то, что *täytyy* требует другого глагола, а *tarvita* - прямого объекта. Смешение увеличивает также использование глагола *tarvita* как *täytyä* в разговорном языке; *Mun tarvii ostaa sanakirja*. Поэтому в нашем материале встречаются следующие ошибочные предложения: *Hänen tarvitsee käydä kaupassa*, *Pekan tarvitsee ostaa maitoa*, *Pekalle tarvitsee antaa...* В следующих предложениях

Пекке не надо идти---

Pekan *ei täyty (ei tarvitse) mennä---

Pekkan *ei pitää (ei tarvitse) mennä---

видно стремление ученика к регулярному образованию отрицательной формы глагола; *Pekka haluaa mennä* → *Pekka ei halua mennä*. *Pekan täytyy mennä*. → *Pekan *ei täyty mennä*. *Pekan pitää mennä*. → *Pekan *ei pitää mennä*.

Слово *много* можно перевести или 'monta' или 'paljon'. Важной является форма, которой слово требует; *monta* требует партитива в единственном числе и *paljon* партитива во множественном числе. По этому следующие формы являются ошибочными; *monta *autoja* (*autoa*), *paljon *autoa* (*autoja*). Ср. всё-таки употребление слова *paljon* с конкретными словами и существительными вещественными: *paljon autoja*, а *paljon lunta*.

В предложении *Hän käy *koulussa* подчёркивается то, что уже в самом начале учёбы ученики изучают управление глагола *käydä*; *käydä + missä?* 'ходить + где?'. Но, как всегда в финском языке, и это правило имеет исключение: *käydä kaupassa*, *käydä kylässä*, *käydä Helsingissä*, но *käydä koulua*. По сравнению с тремя первыми примерами, партитив в последнем примере обозначает постоянное и регулярное хождение в школу.

В предложении *Ulkona on *kylmää* ученик логично применяет правило о партитиве как предикатив в предложениях без подлежащего (White 2001:73): *Huoneessa on pimeää* - В комнате темно, *Syyskuussa on sateista* - В сентябре дождливо. Он всё-таки забывает или даже не знает, что слово *kylmä* является исключением: *Ulkona on kylmä*.

Перевод выражения *русский язык* 'venäjän kieli' вызывает то, что ученики переводят следующие наименования мебели неправильно: *школьный стол* **koulun pöytä*, *книжная полка* **kirjan hylly*. Сначала по образцу русского языка они образуют два отдельных слова и потом по образцу финского языка первое слово они ставят в генетиве. Однако данные слова в финском языке являются сложными словами; *koulupöytä*, *kirjahylly*. По нашему мнению, то же самое выражение *русский язык* вызывает также перевод *Sasha on venäläisen poika*, где *venäläisen* стоит в генетиве (см. раздел 4.5.5). Перевод выражения *русский мальчик* 'venäläinen poika' вызывает ошибочный перевод в выражении *школьный стол* ð **koululainen pöytä*.

Влияние русского языка и аналогия финского языка наблюдаются ещё в следующем: **kerroksessa talossa = kerrostalossa*. Под влиянием русского языка образуются два отдельных слова, и потом оба склоняются по правилам финского языка. В переводе *Hän osaa Sashaa* можно увидеть неправильную аналогию использования глагола *osata*: *Он знает русский язык - Hän osaa venäjää* ð *Он знает Сашу - Hän *osaa (tuntee) Sashaa*.

В конце мы хотим подчеркнуть, что во многих ошибочных предложениях обнаруживается и влияние родного языка, и неправильная аналогия правил финского языка. Об этом свидетельствуют, в частности, наши последние примеры.

Контаминация является "скрещиванием двух форм, их сливанием в одну форму". Но, как отмечает Дешериева (1976:106), не все учёные различают явления аналогии и контаминации. Также, по нашему мнению, некоторые ошибочные выражения можно рассматривать с точки зрения как неправильной аналогии, так и контаминации. Приведём несколько примеров:

В предложении *Hän *apuu (auttaa) äidille* ученик смешивает глагол *auttaa* 'помогать' и слово *apu* 'помощь' и из последнего пытается сделать глагол. Из следующего предложения *Pojat rakentavat linnaa *luntasta (lumesta)* можно предполагать, что ученик считает форму *lunta* основной формой. Ученики часто слышат данную форму и не понимают, что она является партитивом: *Suomessa on paljon lunta. Talvella sataa lunta*. Поэтому они добавляют правильное окончание к неправильной форме. В предложении *Mutta *hänenelle (hän) ei saa---* - *но ему нельзя---* ученик перемешивает три различных формы: *hän*, *hänen* и *hänenelle*. По образцу родного языка он старается перевести форму *ему* на 'hänenelle', вследствие чего возникает совсем новая, несуществующая в финском языке форма. Основная форма глагола *tietää* 'знать' может вызывать трудности в примере *Hän *tie (tietää) suomen kieli*. По личной

форме *tiedän* исходной формой считается *tiedä*, и из нее по правилам образуют форму третьего лица: *syödä* → *syö*, **tiedä* → *tie* (*tietää* → *tietää*). В предложении --- *hän tuntee Sashat*, ученик пытается сделать форму объекта, но смешивает окончания. Только личные местоимения и вопросительное местоимение *kuka?* 'кто?' имеют *t*-форму в аккумулятиве: *Hän tuntee minut*. Более сложной является форма *kasen* в предложении *Tyttö antaa hänelle *kasen* (*kassin*). Опять ученик пытается сделать аккумулятив и думает, что слова *kassi* является типом слова "старые, финские слова", где последняя буква *i* превращается в букву *e*; *ovi* → *oven*. Без контекста слово трудно понимать, потому что ученик пропускает второй *s*.

В завершение мы рассмотрим некоторые ошибки, вызванные формальной близостью слов родного языка, т.е. парафазией родного языка (Балиашвили 1978:30.)

Иногда он опаздывает на занятия---. *Joskus hän myöhästyy *läksyistä.*

Слова *занятие* 'opiskelu, oppitunnit' и *задание* 'tehtävä, läksy' смешиваются в этом предложении из-за фонетического сходства. То же самое смешение вызывает неправильный перевод в следующем случае: *бумажник* 'lompakko, *бумажка* 'paperilappu'

--- и оставляет бумажник на столе. --- ja jättää *lapun (lompakon) pöydälle.

В нашем материале существуют также ошибки, вызванные обучением. Однако в пределах этой работы мы не будем анализировать их.

5 РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

В последней главе мы представим ошибки в графическом виде. Такой способ изложения даёт представление о реальном количестве ошибок. Он показывает также, какой тип ошибки является более частотным и поможет нам сделать выводы. Количество ошибок поможет нам также сравнить результаты взрослых и детей.

5.1 Результаты анализа в статистической форме

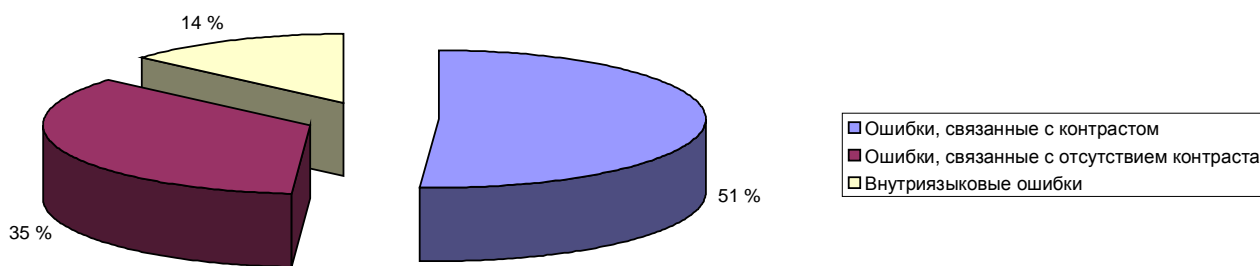
Следующая таблица показывает количество и распределение ошибок. Мы хотим подчеркнуть, что эти цифры не служат базой для сравнения, а дают общее представление о количестве ошибок у взрослых и детей. Взрослыми в этой работе считаются ученики старше 15, а детьми – ученики моложе пятнадцати лет.

Таблица 1. Распределение ошибок.

	Взрослые	Дети
Межъязыковые ошибки		
1. Ошибки, связанные с контрастом		
1.1. Выражение подлежащего	45	7
1.2. Выражение объекта	76	16
1.3. Выражение обстоятельства		
1.3.1. Управление	114	27
1.3.2. Порядок слов (место обстоятельства)	74	37
1.4. Выражение сказуемого	26	8
1.5. Лексические ошибки	22	15
2. Ошибки, связанные с отсутствием контраста		
2.1. Выражение подлежащего	9	2
2.2. Выражение объекта	111	17
2.3. Выражение обстоятельства	0	0
2.4. Конструкции "глагол + инфинитив" или "глагол + отглагольное существительное на - minen"	21	4
2.5. Лексические ошибки	115	43
Внутриязыковые ошибки		
1. Парафазия	55	3
2. Образования по ложной аналогии	48	12
3. Контаминация	7	0

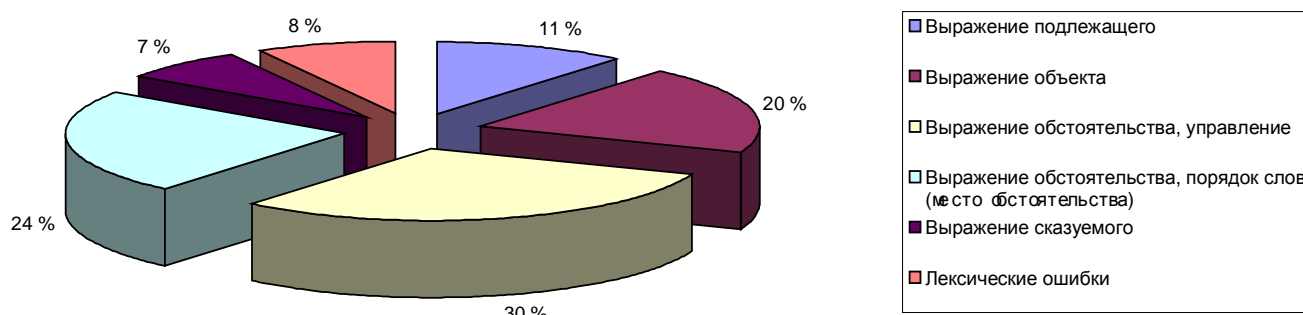
Нас, конечно, интересует, какие ошибки ученики больше всего делают и отличаются ли ошибки взрослых от ошибок детей? Для этого нам надо было подсчитать долю каждого типа ошибок в процентах и указать максимальное количество каждого типа. В большинстве случаев это было нетрудно, потому что мы сами прогнозировали возможные ошибки уже при подготовке задания. Однако некоторые типы ошибок появились неожиданно, а некоторые ошибки наблюдаются только у некоторых испытуемых (данные ошибки характерны для них, это их собственные ошибки). Под этим мы подразумеваем именно внутриязыковые ошибки. Максимальным количеством в этих (в основном, как и в других случаях) являются ошибки, анализируемые нами. Таким образом мы можем сравнить количество ошибок внутри каждого класса и определить наиболее возможную область интерференции. Данный способ подсчёта даёт возможность принять во внимание также неполные задания, которых было много именно у детей. В самом начале анализа мы отложили в сторону два задания, потому что не было смысла их анализировать из-за недостаточного выполнения задания. Подсчёт затруднило также то, что в некоторых местах вероятных ошибок ученики использовали обход трудных ситуаций и описание. В данных местах появились также другие ошибки, не вызванные интерференцией. Их надо было оставить без внимания.

Диаграмма 1. Процентное распределение трёх главных типов ошибок



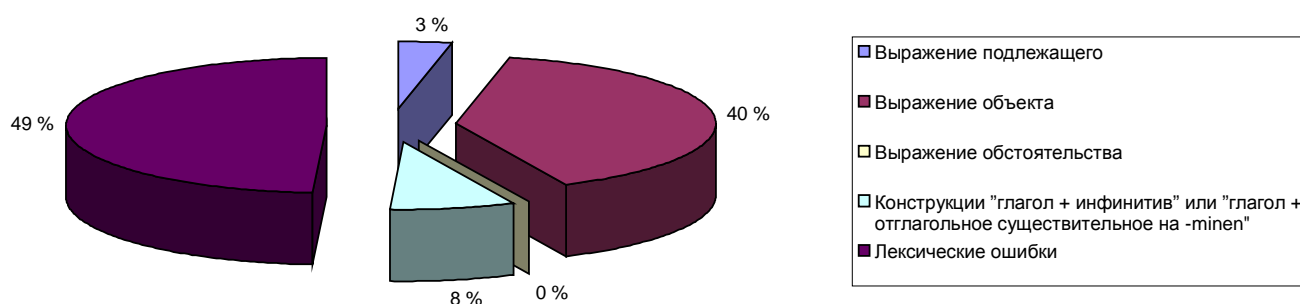
Данная диаграмма показывает, что в нашем материале ученики больше всего делают ошибки, связанные с контрастом. Испытуемые подвержены влиянию русского языка и поэтому стремятся к использованию конструкций своего родного языка. Им не мешает отсутствие контраста в такой большой мере, т.е. выбор правильного соответствия финского языка, хотя существующие эквиваленты являются подобными, но не синонимичными. Согласно нашему материалу, один язык может влиять и влияет на грамматический строй другого. Диаграмма 1 подтверждает и нашу гипотезу, что русский язык влияет на изучение финского языка.

Диаграмма 2. Распределение ошибок, связанных с контрастом.



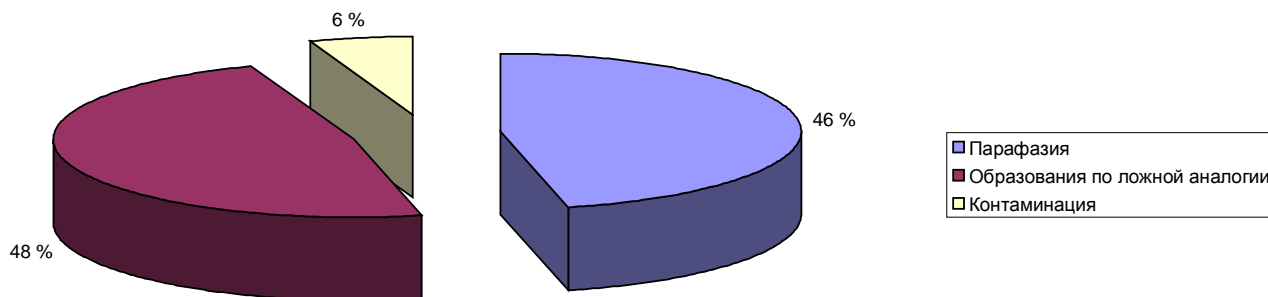
Более подробное рассмотрение распределения вышеупомянутых ошибок подтверждает наше предположение, что ученики имеют больше всего трудностей в управлении финского языка. Толчок к этой работе дали именно ошибки типа *minä autan äidille*, и более половины ошибок является такими. Например, 63 процента взрослых использовали русскую конструкцию в переводе *он думает о своём бумажнике*. В предложении русскоговорящего *minä ajattelen omasta lompakosta*, можно сразу заметить влияние интерференции. Порядок слов не являлся основным мотивом этой работы, но его доля в ошибках является значительной.

Диаграмма 3. Распределение ошибок, связанных с отсутствием контраста.



Это диаграмма, бесспорно, указывает следующее: когда контраста нет или когда соответствия очень близки, ученики больше всего делают ошибки в выражении объекта или в лексике. На трудности выражения объекта влияет не только русский язык, потому что это является трудным и для носителей других языков. Ошибки на объект являются и внутриязыковыми. Но, по нашему анализу, русский язык имеет влияние на образование правильной формы объекта.

Диаграмма 4. Распределение внутриязыковых ошибок.



Данная диаграмма показывает, что парафазия и образования по ложной аналогии вызывают самое большое количество внутриязыковых ошибок в нашем материале. Незначительная доля контаминации может зависеть от того, что её трудно отличить от образований по ложной аналогии.

5.2 Влияние иных факторов на результаты анализа

В самом конце мы рассмотрим влияние иных факторов, кроме родного языка, на изучение второго языка. Характеристику этих факторов мы дали уже в разделе 1.3. и сейчас постараемся применить их к результатам наших испытуемых. Самым важным является сравнение результатов взрослых и детей, которое мы изложим с помощью графических средств.

Так как мы присоединяемся к мнению учёных о влиянии способности, личности и когнитивного стиля на изучение второго языка, их влияние на наши результаты мы не можем оценивать. Причиной является то, что способность измеряется с помощью специальных тестов и определение личности и когнитивного стиля предполагает более глубокое знакомство с человеком. В пределах этой работы это не представляется возможным.

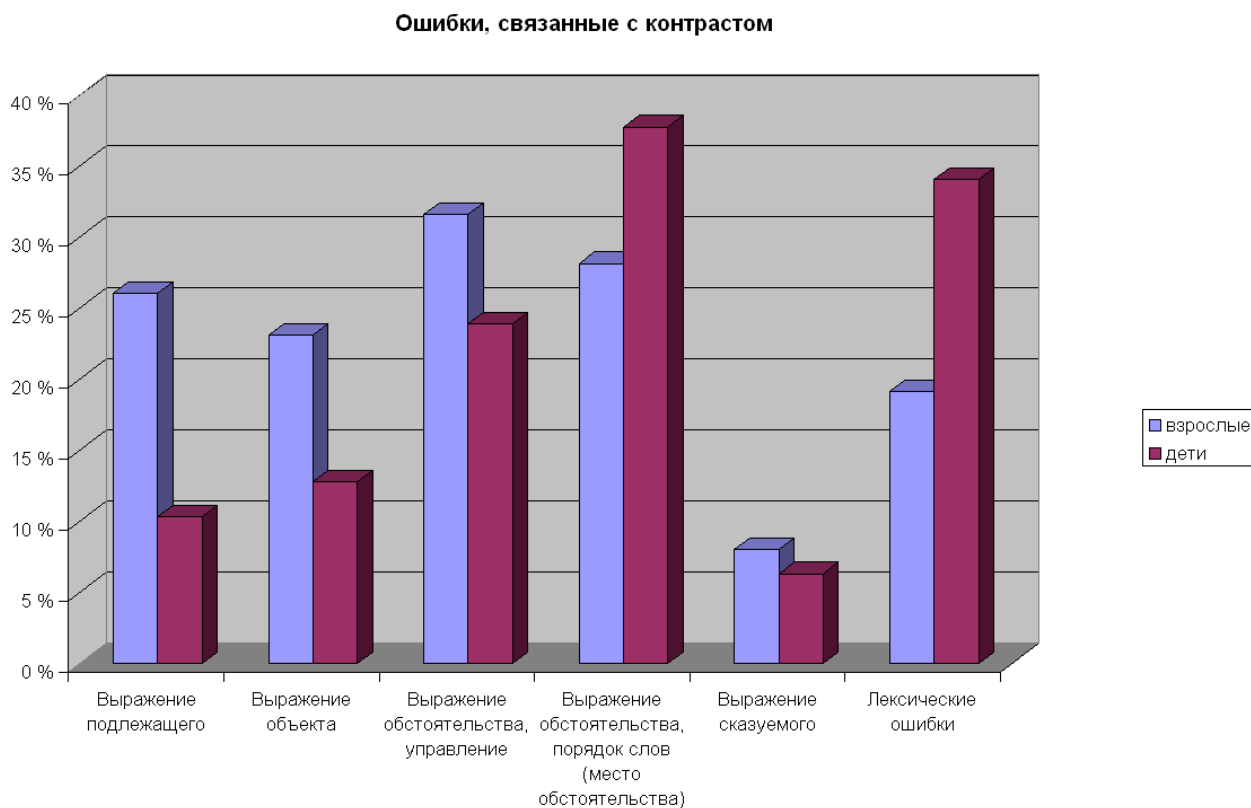
Хотя и определение ума обычно требует специальных испытаний, мы считаем, что ум связан с таким фактором, как образование, и через него с профессией. В наших анкетах пункт "обязательное образование" состоит из двух возможностей: 8-9 лет и 10-11 лет. Большинство испытуемых имело обязательное образование от десяти до одиннадцати лет. Те, кто имел более короткое обязательное образование, хорошо справился с заданием. Среди них были некоторые молодые ученики в возрасте от 15 до 18 лет, которые почти без ошибок выполнили задание. Итак, на основании результатов нашего материала длительность

обязательного образования не влияет на конечный результат выполнения задания. Сравнивая результаты с точки зрения профессионального образования, мы обнаружили, что и оно не имело значения. В нашем материале все ученики, независимо от места учёбы (училище, техникум или высшее учебное заведение), выполнили задание с одинаковыми результатами. Но достойным внимания является то, что среди учеников были некоторые преподавательницы языков, которые выполнили задание в среднем лучше других. В связи с этим мы, конечно, рассмотрели только результаты взрослых.

В нашей анкете был вопрос об отношении к изучению финского языка, через который мы хотели рассмотреть влияние мотивации и позиций к обучению. 54 процента испытуемых считали изучение финского языка очень интересным, и 32 процента считали изучение частично интересным. Результаты этих учеников были одинаковыми. Только три ученика считали изучение финского языка совсем неинтересным, и именно они были дети. Об отсутствии мотивации свидетельствует то, что они не выполнили задание до конца, хотя могли бы. Они довольно хорошо перевели только первый раздел. Те, кто не мог сказать, каким считают обучение, в основном, выполнили задание до конца с умеренными результатами. Соответственно те, кто имел трудности в выполнении задания, считали изучение интересным. Нас волнует то, ответили ли испытуемые честно? Или влияло ли присутствие преподавателя работы на то, что испытуемые хотели быть вежливыми по отношению к нам? Всё-таки на основании ответов и результатов видно, что мотивация не влияет на результаты наших испытуемых.

На основании начальных сведений обнаруживается, что возраст имеет большое (а также спорное) влияние на изучение второго языка. Как мы отметили раньше, родители в иммигрантских семьях не достигают такого успеха в устной речи, как их дети. Устную речь испытуемых в пределах этой работы мы не могли оценивать, но мы сосредоточились на влиянии возраста, анализируя грамматические особенности письменной речи. Мы хотим ещё подчеркнуть, что количество детей среди испытуемых было меньше, чем количество взрослых. Дети проявляли меньше желания к выполнению задания особенно в свободное время. А в следующих графиках количество ошибок соразмерено с максимальным количеством ошибок, т.е. сравнительный анализ возможен. Сначала сравниваем ошибки, связанные с контрастом.

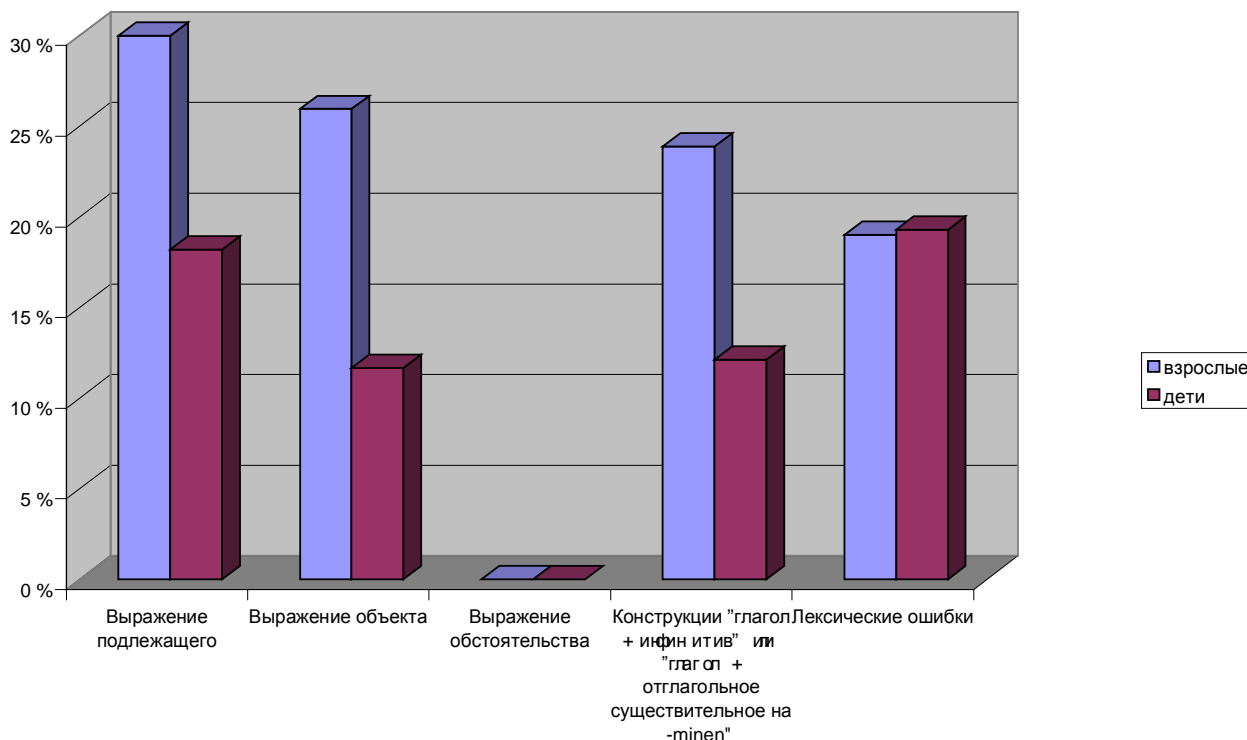
График 1.



Данные графики показывают, что взрослые, по сравнению с детьми, делают сравнительно много ошибок в выражении подлежащего, объекта и обстоятельства (управления). Следовательно, судя по нашему материалу, дети, в основном, владеют финской грамматикой лучше взрослых. Достойным внимания является количество ошибок, сделанных детьми в порядке слов и в лексике. Ошибки в порядке слов могут зависеть от того, что дети пока не изучали порядок слов в школе, а взрослые ученики уже знают основные правила порядка слов. Неожиданным является также то, что дети сделали приблизительно в два раза больше лексических ошибок, чем взрослые. И возможные лексические ошибки мы включили в тест именно на основании опыта, который мы получили в работе с взрослыми. Подробный просмотр заданий показывает, что именно детям трудно различить финские эквиваленты глагола "знать". И, как отмечалось выше, в конце раздела 1.3.6., дети всё-таки не способны изучать иностранный язык без влияния интерференции родного языка.

График 2.

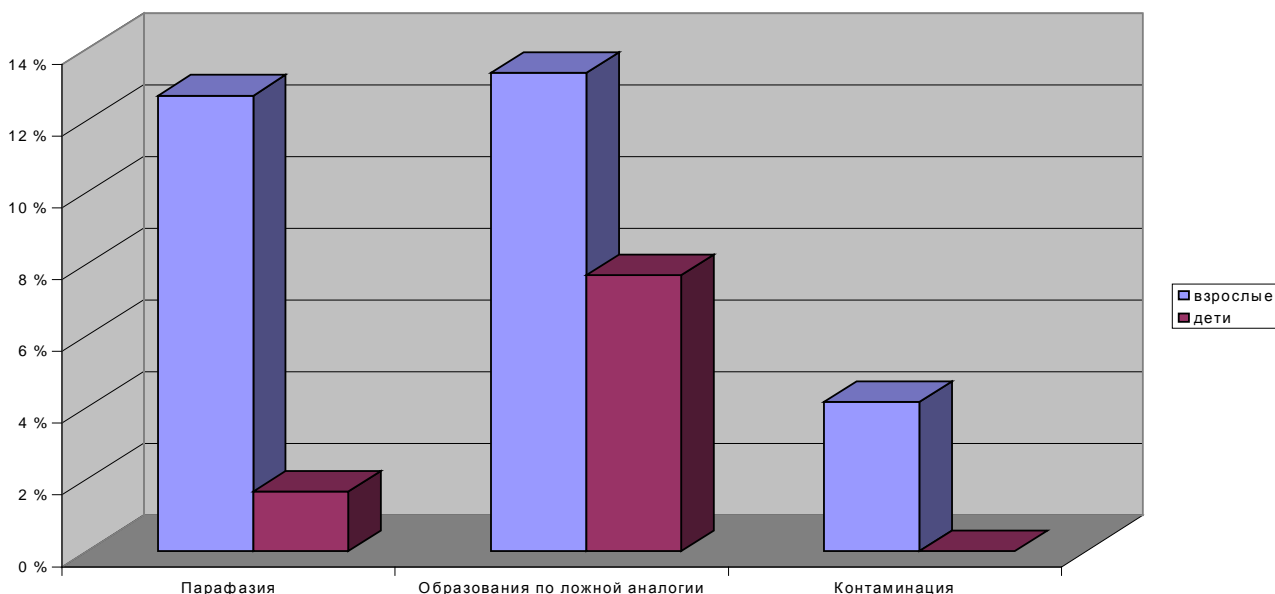
Ошибки, связанные с отсутствием контраста



Данные графики подтверждают вышеупомянутый уже факт, что дети, в основном, владеют управлением и грамматикой финского языка лучше взрослых. И, как мы уже заметили ранее, дети допускают больше лексических ошибок. Одним объяснением может являться характер задания. Упражнения с подобной лексикой часто используются в обучении взрослых, и, несмотря на трудности, она уже знакома взрослым. Усвоению объекта способствует использование языка в реальных языковых ситуациях, которых у детей больше. У них больше контактов с финнами и, следовательно, больше возможностей слышать и самим использовать язык.

График 3.

Внутриязыковые ошибки



Данные графики показывают, что взрослые являются более подверженными внутриязыковым ошибкам, чем дети. Среди наших испытуемых дети не сделали ни одной ошибки типа контаминация, а больше всего используют образования по ложной аналогии. Доля парафазии финского языка оказалась маленькой, но интересным является то, что единственные случаи парафазии родного языка наблюдались именно у детей.

Сравнивая ошибки, мы заметили, что, если не принимать во внимание ошибки, вызванные интерференцией, дети в основном владеют конструкциями финского языка лучше взрослых. Они, например, лучше знают правила объекта и умеют склонять трудные слова как *lämmin* → *lämpimästi* 'тёплый → тепло'. В заданиях детей отражается и влияние разговорного языка: *Pekan tarvii/ tarttee, ei oo, tykkää koulusta* и использование *se* вместо личного местоимения *hän*.

Кроме вышеупомянутых факторов, мы ещё хотим упомянуть другие факторы, которые, по нашему мнению, могут повлиять на результаты нашей работы. Такими факторами являются пол испытуемого и влияние неродного языка. Вне рассмотрения невозможно оставить также время проживания в Финляндии, время и способ изучения финского языка. Эти факторы анализировались при помощи нашей анкеты.

Рассматривая влияние пола на изучение второго языка, И. Кристиансен (Kristiansen 1992:51) отмечает, что не существует много доказательств различий, связанных с полом в способности изучения второго языка. Женщины успевают лучше мужчин в языковых тестах на совместимость, но различия являются маленькими. Когда речь идёт о детях, девочки имеют меньше трудностей в изучении второго языка, особенно в начальной школе. (там же.) Количество наших молодых испытуемых было небольшое. Из них 8 были девочки и 10 – мальчики. Половина девочек выполнила задание до конца, а то же самое число у мальчиков – 30 процентов. При этом мальчики выполнили задание с одинаковыми результатами, следовательно, у мальчиков не больше трудностей, чем у девочек. Среди взрослых количество мужчин было, очевидно, меньше, чем женщин, только 26 процентов общего количества. Данное количество отражает тот факт, что по какой-то причине мужчины не попадают на курсы финского языка так часто, как женщины. По нашим результатам, женщины справились с заданием лучше мужчин, и более 90 процентов женщин выполнили задание до конца, а у мужчин – менее 40 процентов. Данный результат поддерживает вышеупомянутое мнение учёных об успехе в языковых тестах.

Исследований о влиянии возможного переноса третьего, т.е. не родного языка на изучение второго языка существует мало. По мнению учёных, полезно, когда ученики применяют знания более чем одного языка в изучении нового языка. Ученикам легче изучать третий язык по сравнению со вторым. Ученики, изучающие третий язык, знают больше о языковой вариации и о возможностях выражения одной идеи с помощью разных лингвистических способов. (Ringbom 1987:112). Всё это отражается в нашем тесте, в котором ученики, знающие третий язык, справились с заданием в среднем лучше других. Особенно ясно этот факт был обнаружен среди учителей иностранных языков. Но на каких уровнях возможное влияние третьего языка можно отметить? Учёные утверждают, что данное влияние видно именно на лексическом уровне, и если вообще проявляется, является незначительным на грамматическом и фонетическом уровне (там же:113). В нашем материале, наоборот, не проявляется влияние третьего языка на лексическом уровне. Единственные возможные ошибки, вызываемые третьим языком, проявляются именно на грамматическом уровне. Эти ошибки отражают влияние английского языка, и их делают ученики, которые хорошо знают английский язык.

Мама говорит, что некрасиво ругаться. Äiti sanoo, että se ei ole kovin kaunista kiroilla.
---, että se on ruma kiroilla.

На английском языке данное предложение переводится: *Mother says, that it is not nice to swear*. Ученики переносят выражение *it is 'se on'* прямо на финский язык. На английском языке местоимение *it* является "формальным подлежащим" в предложениях, выражающих мнение. В этих предложениях за "формальным подлежащим" следует "настоящее подлежащее" в виде, например, инфинитива. (Mattila 1976:66). По нашему мнению, также в следующем переводе --- *его особенно интересуют иностранные языки - Hän on kiinnostunut vieraiden kielten opiskeluun* можно заметить влияние выражения английского языка *he is interested in studying of foreign languages*.

Рассматривая влияние времени и качества учёбы, а также проживания в Финляндии на изучение финского языка, мы разделили испытуемых на три группы: ученики, изучающие язык меньше года, от 1 до 5 лет и более 5 лет. В связи с этим мы рассмотрим результаты детей и взрослых отдельно, потому что ученые отмечают, что взрослые преуспевают лучше детей в начале учёбы, но дети почти всегда выигрывают у них (Dulay et al. 1982:78). К сожалению, в нашем материале нет ответов детей, изучающих финский язык меньше года. Поэтому мы не можем сравнивать детей и взрослых в начале учёбы. Те дети и взрослые, которые изучали язык от одного года до 5 лет, получили одинаковые результаты. После

этого результаты взрослых не повышаются, а результаты детей повышаются на десять процентов. Число не является большим, а свидетельствует о том, что с течением времени дети достигают более хороших результатов. Данное число подтверждает также тот факт, что после достижения сносного знания финского языка многие взрослые больше не прогрессируют в своей учёбе. Их язык начинается фоссилизироваться.

Испытуемые, в основном, изучали финский язык на курсах или в школе в Финляндии. При этом некоторые изучали язык дома самостоятельно и уже на курсах в России перед приездом в Финляндию. Лишь одна испытуемая изучала язык только дома самостоятельно, но её результаты не отличаются от других. Долгое время проживания не гарантирует успех в знании финского языка; ученики, которые живут в Финляндии более десяти лет, не преуспевают лучше тех, которые живут только один год. Это зависит от того, что у многих испытуемых нет контактов с финнами вне учёбы, у них нет возможностей использовать финский язык.

Самым интересным результатом является то, что количество ошибок интерференции не уменьшается по сравнению с уменьшением других ошибок. В нашем задании многие ученики, имеющие в основном слабое знание финского языка, справились с заданием с теми же результатами, что и хорошие ученики. В расчётах же мы приняли во внимание только межъязыковые и внутриязыковые ошибки, и мы оставили без внимания многообразные ошибки, вызванные, например, обучением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы рассмотрели изучение второго языка и главное внимание было обращено на негативное влияние, т.е. интерференцию родного языка на изучаемый язык. Основной целью было показать, влияет ли русский язык как родной язык на изучение финского, т.е. второго языка. Начиная работу с краткой характеристики овладения первым языком, мы искали сходства овладения между первым и вторым языком. Излагая определения изучения второго языка, мы рассмотрели некоторые теоретические направления, являющиеся центральными в данном явлении. Кроме влияния родного языка, мы кратко изложили и другие факторы, например мотивацию и возраст, влияющие на изучение второго языка. При изложении источников ошибок мы, естественно, сосредоточились на характеристике проблемы интерференции, но рассмотрели также контрастивное языкознание и теорию анализа ошибок. Мы кратко проанализировали явление "межъязык" и дали некоторые примеры данного явления из нашего материала. Так как весь наш анализ основывался на интерференции русского языка при изучении финского, мы более глубоко исследовали проблему интерференции и изложили теории Я. Юхаша и А.Е. Карлинского, являющиеся центральными в нашем анализе. Перед настоящим анализом материала мы также кратко рассмотрели главные принципы обучения языку и особенности финского языка как второго языка. В эмпирической части данного материала мы сначала анализировали задания наших испытуемых с точки зрения межъязыковой и внутриязыковой интерференции и потом представили результаты в виде графических таблиц, комментируя их. Результаты, полученные нами, поддерживают нашу гипотезу о том, что русский язык влияет на изучение финского языка.

Наши результаты подтверждают мнения учёных о том, что, кроме фонологии, родной язык влияет также на лексику изучаемого языка.

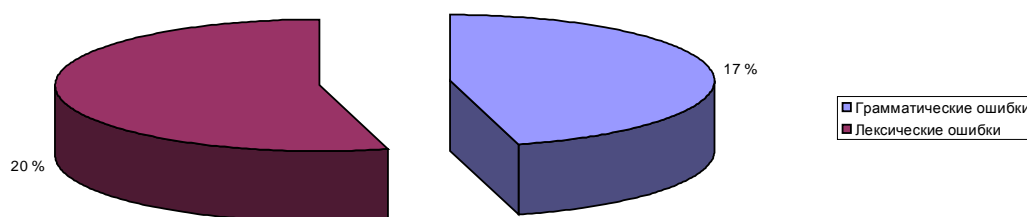


Диаграмма показывает, что количество лексических ошибок является большим, чем грамматических. Но, судя по диаграмме, грамматические ошибки составляют достаточно значимую часть ошибок, почти такую же, как лексические ошибки. Этот результат противоречит мнению и исследованиям некоторых учёных о том, что один язык не может влиять на грамматику другого. В нашем материале мы могли наблюдать, что русский язык отрицательно влияет на грамматические нормы финского языка, т.е. нарушает их. Влияние родного языка наблюдается именно в управлении, но оно встречается и в других областях грамматики, например в порядке слов. Сильное влияние русского языка на грамматический строй финского может зависеть от различий грамматического строя сравниваемых языков. На основе указанных фактов мы можем ответить на наш первый вопрос: "Влияние русского языка проявляется в процессе овладения финским языком больше всего на лексическом уровне, но его влияние на грамматику, а именно на управление, также является достаточно значительным".

Нас интересовало также, влияют ли другие факторы на обучение наших испытуемых? В пределах этой работы влияние таких факторов, как личность и когнитивный стиль невозможно оценить. Из факторов, анализируемых нами, самое большое влияние на изучение финского языка имел возраст испытуемых. В исследованиях учёных о влиянии возраста отмечается, что взрослые не могут достичь такого успеха в устной речи, как дети. Этот факт можно отметить и на фонологическом, и на грамматическом уровнях. Мы рассмотрели данный вопрос с точки зрения письменной речи на грамматическом уровне. По некоторым исследованиям, дети способны изучать второй язык без влияния интерференции родного языка. Всё-таки нами было установлено обратное: дети тоже делают межъязыковые ошибки, вызываемые интерференцией. Их количество и качество является иным, чем у взрослых. Дети делают больше всего ошибок в порядке слов и в лексике. У них меньше ошибок в управлении и, в основном, в других областях грамматики. Отсюда вытекает, что и дети испытывают влияние интерференции, но не в такой мере, как взрослые. Некоторые учёные утверждают также, что взрослые достигают основного уровня быстрее, чем дети, а дети достигают более хороших результатов в течение длительного времени. Наши результаты поддерживают данное мнение, потому что в начале учёбы дети и взрослые показывают такие же результаты, но через пять лет результаты детей повышаются, а результаты взрослых остаются прежними. Мы пришли к выводу, что через пять лет знание языка у взрослых больше не развивается, а начинает фоссилизироваться. Влияние мотивации обнаружилось не в результатах, а только в выполнении задания. Те, кто считал изучение финского языка менее интересным, не выполнили задание до конца. Воздействие ума мы

рассмотрели с точки зрения образования и профессии, отметив, что они не имеют влияния на результаты наших испытуемых. На результаты не влияют также способ изучения языка и долгое проживание в Финляндии. По нашим результатам, женщины справились немного лучше, чем мужчины, и некоторые испытуемые имели пользу от знания третьего языка, хотя тот язык и вызывал интерференцию. На основе вышеупомянутых данных мы можем ответить на наш второй вопрос: "Кроме родного языка, на изучение финского языка влияют возраст и длительность обучения, что видно и в виде ошибок интерференции".

Мы хотим подчеркнуть, что в данной работе все ошибки и результаты испытуемых рассматривались с точки зрения интерференции. В подсчётах, которые сделали возможным сравнение испытуемых и представление результатов в виде графических таблиц, были сосчитаны только межъязыковые и внутриязыковые ошибки. Мы не обращали внимания на многочисленные и разнообразные ошибки, вызванные, например, обучением. Если бы мы подсчитали все возможные ошибки испытуемых, результаты могли бы быть другими и влияние факторов на успех в изучении являлось бы иным. Выборка данных в нашей работе была не очень большой, поэтому результаты не следует слишком обобщать. Но, по нашему мнению, результаты показывают некоторые общие тенденции и вызывают интерес к теме. Делая выводы о результатах, надо также помнить, что они могут быть и суммой многих факторов.

Мы считаем, что наша работа повысила знание о том, что русский язык, несомненно, влияет на изучение финского языка. Ученики, изучающие финский язык, используют модели и лексику родного языка в письменной финской речи. Результаты показывают также, что ошибки интерференции не исчезают с исчезновением других ошибок. На наш взгляд, данные ошибки трудно исправить и на них надо обратить особое внимание. Возникает также вопрос, наблюдаются ли эти ошибки только в письменной речи. Письменное и устное владение языком не всегда идут вместе. Можно представить себе, что дети, по крайней мере, не подвергаются влиянию своего родного языка в свободном разговоре с финнами. В письменных заданиях типа нашего русский язык всё время присутствует, а в разговоре нет времени о нём думать. Отсюда следует, что один из способов уменьшить ошибки интерференции - использовать язык в естественной среде с говорящими на родном языке. Достойным внимания является и то, влияют ли данные ошибки на понимание речи и в какой мере их надо корректировать. Такие примеры, как следующий из нашего материала, например, затрудняют понимание. Ср.: *В магазине Пекке надо купить молоко. *Kaupassa Pekalle pitää ostaa maitoa. Kaupasta Pekan pitää ostaa maitoa.*

Результаты данной работы помогут всем преподавателям финского языка как второго языка понимать влияние родного языка учеников на изучаемый, т.е. финский язык. Особенно актуальным эти сведения являются для преподавателей, у которых есть русскоговорящие ученики. В классах и на курсах учатся всегда и носители других языков, поэтому принять во внимание только русскоговорящих и подготовить материалы преподавания только для них не представляется возможным. Но преподаватели могут разработать дополнительный материал, например, на управление и лексику. Этот материал должен быть соразмерен с уровнем знания языка учеником. Как нами было установлено, ошибки интерференции не являются только "ошибками среди других", а к ним надо относиться серьезно, так как их трудно преодолеть.

Выбор темы данной работы является удачным и интересным. Хотя мы заметили влияние русского языка на изучение финского уже раньше, его обширность и сфера влияния были больше, чем мы ожидали. В данной работе рассматривалась сфера его влияния только в узкой области. Расширение исследований на другие области грамматики, например, на формы времени и включение в исследование группы молодых людей открыли бы новые перспективы в сопоставительном анализе языков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Aalto, E., Suni, M. 1993. *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskus: Jyväskylä.
- Aikuiset maahanmuuttajat: suomi toisena kielenä: aikuisoppilaitosten suomen kielen opetus ja opettajankoulutus 1993*. Opetushallitus: Helsinki.
- Asher, J., Garcia, R. 1982. The optimal age to learn a foreign language. *Child-Adult differences in second language acquisition*. Ed. by Krashen, S. D., Scarcella, R. C., Long M. H. Newbury House: Rowley, Mass., p. 3-12.
- Corder, S.Pit 1973. *Miten kielitiedettä sovelletaan*. Suom. Maria Vilkuna. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.
- Corder, S.Pit 1981. *Error Analysis and interlanguage*. Oxford University Press: Oxford.
- Dulay, H., Burt, M., Stephen, K. 1982. *Language two*. Oxford University Press: New York.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Ellis, R. 2000. *Second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Faerch, C., Haastrup, K., Phillipson, R. 1984. *Learner language and language learning*. Gyldendals Sprogbibliotek: Copenhagen.
- Fathman, A. 1982. The relationship between age and second language productive ability. *Child-Adult differences in second language acquisition*. Ed. by Krashen, S. D., Scarcella, R. C., Long M. H. Newbury House: Rowley, Mass., p. 115-122.
- Hämäläinen, E. 1982. Suomen opettaminen vieraana kielenä: kokemuksia ja ongelmia. *Suomi vieraana kielenä*. Toim. Karlsson, F. WSOY: Juva, s. 147-161.
- Juhász, J. 1970. *Probleme der Interferenz*. Hueber: Munchen.
- Koivisto, H. 1990. Oppimiskynnykset ulkomaalaisten suomen kielen opiskelussa. *Foreign language comprehension and production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. Toim. Tommola, J. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: Turku, s. 27-33.
- Koivisto, H. 1994. *Ulkomaalaisuomen syntaksia*. Treen yliopisto: Tampere.
- Kristiansen, I. 1992. *Foreign language learning and nonlearning*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Latomaa, S., Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä*. No. 97. s. 238-245.
- Lightbown, P. M., Spada, N. 1999. *How languages are learned*. Oxford University Press: Oxford.
- Lyytinen, P. 1980. Kielen omaksuminen kehityksen varhaisvaiheessa. *Soveltava kielitiede*. Toim. Sajavaara, K. Gaudeamus: Helsinki, s. 97-114.

- Martin, M. 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K., Piirainen-Marsh, A. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä, s. 157-178.
- Mattila, I., Mattila, M. 1976. *Englannin kielioppi*. Otava: Keuruu.
- Ojanen, M. 1980. *Opi venäjää 3*. WSOY: Juva.
- Pälli, P., Latomaa, S. 1997. *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Opetushallitus: Helsinki.
- Ringbom, H., 1980. On the distinction between second-language acquisition and foreign-language learning. *Papers in language learning and language acquisition* Toim. Sajavaara, K., Räsänen A., Hirvonen, T. AfinLA Yearbook 1980. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys. Jyväskylä, s. 37-44.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters Ltd.: Clevedon.
- Sajavaara, K. 1980a. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. *Soveltava kielitiede*. Toim. Sajavaara, K. Gaudeamus: Helsinki, s. 202-221.
- Sajavaara, K. 1980b. Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen. *Soveltava kielitiede*. Toim. Sajavaara, K. Gaudeamus: Helsinki, s. 115-135.
- Sajavaara, K. 1987. Transfer and Second Language Speech Processing. *Grosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Toim. Kellerman, E., Sharwood, S. M. Pergamon: New York, p. 66-79.
- Sajavaara, K. 1999a. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K., Piirainen-Marsh, A. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä, s. 103-128.
- Sajavaara, K. 1999b. Toisen kielen oppiminen. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K., Piirainen-Marsh, A. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä, s. 73-102.
- Selinker, L. 1980. Interlanguage. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. by Richards, J. C. Longman: London, p. 31-54.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. Edward Arnold: London.
- Weinreich, U. 1953. *Language in contact: findings and problems*. Mouton: Hague.
- White, L. 2001. *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. 4. uud. Painos. Finn Lectura: Helsinki.
- Yule, G. 2001. *The study of language: an introduction*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Абдигалиев, С.А 1985. Интерференция на уровне лексического сочетания. *Языковые контакты и интерференции*. Под ред. Министерства высшего и среднего специального образования Казахской ССР. Алма-Ата. с. 30-38.

- Балиашвили, Т. 1978. Порождение речевого высказывания и проблема интерференции. *Аспект*. № 1. Объединение преподавателей русского языка в Финляндии. с. 25-32.
- Дешериева, Ю.Ю. 1976. О внутриязыковой интерференции. *Научные доклады высшей школы*. № 4. Москва: Филологические науки. с. 101-107.
- Жлуктенко, Ю.А. 1974. *Лингвистические аспекты двуязычия*. Киев.
- Карлинский, А.Е. 1971. Прицины исследования лексической интерференции в методических целях. *Зарубежное языкознание и литература*. Вып. 1. Алма-Ата. с. 62-70.
- Карлинский, А.Е. 1972. Типология речевой интерференции. *Зарубежное языкознание и литература*. Вып. 2. Алма-Ата. с. 9-16.
- Карлинский, А.Е. 1974. Межъязыковая идентификация и интерференция. *Иностранная филология*. Вып. 3. Алма-Ата. с. 3-13.
- Карлинский, А.Е. 1990: *Основы теории взаимодействия языков*. Алма-Ата: Гылым.
- Китросская, И.И. 1972. Роль и место переноса в методике обучения языку. *Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку*. Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. Москва: Издательство Московского университета. с. 80-89.
- Крылова, О.А., Хавроница, С.А. 1984. *Порядок слов в русском языке*. Москва: Русский язык.
- Сабитова, М.Р. 1985. Лексико-грамматическая интерференция при обучении иностранному языку. *Языковые контакты и интерференции*. Под ред. Министерства высшего и среднего специального образования Казахской ССР. Алма-Ата. с. 72-78.
- Материалы, опубликованные в Интернете:
- Дмитриева, Ю.В. *Проблемы двуязычия и интерференции*.
<<http://nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section7/7-08.htm>> (Просмотрен 31.5.2006)
- Кондакова, М.Ф. *Языковой контакт в ряду других смежных явлений*.
<<http://www.utmn.ru/frgf/No15/text01.htm>> (Просмотрен 31.5.2006).
- Корнев, В.А. *Сопоставительная семантика и проблемы межъязыковой интерференции*.
<http://ksu.ru/science/news/lingv_97/n42.htm> (Просмотрен 31.5.2006)
- Словари:
- Nykysuomen sanakirja*, 1992. WSOY: Juva.
- Финско-русский словарь*, составили И. Вахрос и А. Щербаков, 1977. Москва: Издательство «Русский язык».
- Ненапечатанные материалы:
- Koulutuskeskus Salpaus 2006. *Opetussuunnitelma*. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus.
- Mäkilä, K. 2006. *Interferenssi*. Luentomateriaali. Tampereen yliopisto.

Анкетные данные

Выберите подходящий вариант или напишите свой ответ.

1. Пол

- женский
- мужской

2. Возраст _____

3. Образование (сколько лет?)

- обязательное образование

8-9 лет

10-11 лет
- профессиональное обр.

училище

техникум

высшее учебное заведение
- нет образования

4. Профессия _____

5. Язык, используемый дома.

- оба родителя говорят по-русски
- один из родителей говорит по-русски, другой по-фински
- один из родителей говорит по-русски, другой _____?

6. Какие языки Вы ещё знаете? _____

7. Как долго Вы проживаете в Финляндии? _____

8. Как долго Вы изучаете финский язык? _____

9. Где Вы изучали финский язык?

- дома самостоятельно
- в школе в России
- на курсах в России
- на курсах в Финляндии

10. Считаете Вы ли интересным изучение финского языка?

1 никоим образом 2 не могу сказать 3 да, частично 4 да, абсолютно

Пекке нравится в школе. Каждый день он встречается с Матти. Матти его лучший друг. На перемене они играют вместе. Иногда они остаются в школе после уроков и играют в баскетбол. Они ещё не умеют хорошо играть и хотят попасть в команду и участвовать в турнире.

По субботам Пекке не надо идти в школу. Но обычно ему надо ходить в магазин. Он может ходить в магазин сам, потому что магазин недалеко. Но ему всё-таки нельзя ездить на велосипеде, потому что на улице много машин. В одну субботу Пекка читает в газете, что сегодня идёт снег. Он тепло одевается, потому что думает, что на улице холодно. Он уходит и оставляет бумажник на столе. На улице тепло и скользко. Пекка падает. Люди смеются над ним. Во дворе магазина мальчики строят снежную крепость. В магазине Пекке надо купить молоко. Около кассы он начинает искать бумажник в сумке. Он не сможет купить молока, если не найдёт деньги. Наконец он находит немного мелочи в кармане. "Можно маленький пакет?" - спрашивает он. Девушка даёт ему пакет. Пекка говорит "спасибо" и уходит довольным и думает о своём бумажнике.
