

**Роль интерференции в сочинениях, написанных финскими
гимназистами на выпускном экзамене по русскому языку**

Кайса Пиэтиля
Университет г. Тампере
Отделение современных языков и переводоведения
Русский язык и культура
Дипломная работа
Май 2008

Tampereen yliopisto

Venäjän kieli ja kulttuuri

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

PIETILÄ, KAISA: Rol' interferencii v sočinenijah, napisannyh finskimi gimnazistami na vypusknom ékzamene po russkomu jazyku - Interferenssin rooli suomalaisabiturienttien venäjän ylioppilaskoeaineissa

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua

Kevät 2008

Suomalaiset pelkäävät yleensä tekevänsä virheitä käyttäessään vierasta kieltä. Virheet kuuluvat kuitenkin luonnollisena osana kielen oppimiseen, eikä niitä suinkaan tarvitsisi arastella. Virheiden alkuperää on usein hankala selvittää, mutta niiden syntymekanismista voidaan silti tehdä oletuksia ja hyvin luotettaviakin johtopäätöksiä. Tässä työssä tutkin suomalaisten abiturienttien tekemiä virheitä venäjän lyhyen oppimäärän ylioppilaskoeaineissa ja keskityn erityisesti ottamaan selvää siitä, kuinka suuri rooli interferenssillä (kieltenvälisellä ja kohdekielen sisäisellä negatiivisella vaikutuksella) on virheiden synnyssä. Hypoteesini on, että suomen kielen negatiivinen vaikutus on suurin virhelähde kolme vuotta venäjää opiskelleiden abiturienttien kirjoitelmissa.

Työssäni tarkastelen aluksi kielen oppimista, keskeisiä käsitteitä sekä interferenssin luonnetta kielitieteellisenä ja psykolingvistisenä ilmiönä. Tämän jälkeen esittelen työni tärkeimmät lähteet, Avram Karlinskin luokituksen kieltenvälisen interferenssin osalta sekä J. Dešerievan esityksen kielensisäisen interferenssin eri muodoista. Käsittelen myös virheanalyysia, jolla on keskeinen osa työni empiirisessä vaiheessa.

Työni empiirisessä osassa analysoin aluksi suomen kielen interferenssistä johtuvia virheitä ja osoitan, että produktiivisin virhelähde on ns. alidifferentiaatio niin morfologian, sanaston kuin oikeinkirjoituksenkin osalta. Käsittelen ortografisesta interferenssistä johtuvat oikeinkirjoitusvirheet omana ongelmakokonaisuutenaan, vaikka näitä virheitä ei interferenssiteoriassa yleensä erilliseksi ryhmäksi eroteta. Kielensisäinen eli venäjämästä johtuva interferenssi on aineistossa oletettua merkittävämpi virhelähde. Erityisesti väärä analogia aiheuttaa melkoisesti ongelmia suomalaisille abiturienteille. Tämä saattaa johtua siitä, että kolme vuotta venäjää opiskelleet abiturientit osaavat kielen perusteet jo sen verran hyvin, että ovat alkaneet testata kielen sääntöjä ja kenties lisäksi luoda omia sääntöjä kohdekielen käyttöön liittyen. Empiirisen analyysin lopuksi esittelen vielä muita mahdollisia virhelähteitä ja analysoin aineistossa esiintyneitä kieliopillisia virheitä myös niiden perusteella. Tämä suppeampi analyysi osoittaa, miten hankala tehtävä virhelähteen määrittely voi olla. Virheeseen voi olla monia syitä, jotka vaikuttavat yhtäaikaaisesti.

Tutkimuksessani nousi esiin kolme keskeistä virheryhmää, jotka eivät olleet mitenkään riippuvaisia virhelähteestä: 1) taivuttamatta jättäminen, 2) eri muotojen sekoittaminen toisiinsa ja 3) uusien, kohdekielestä puuttuvien muotojen luominen. Tutkimus vahvisti hypoteesini siitä, että lähdekieli on suurin virhelähde, mutta miltei yhtä merkittävässä roolissa oli kielensisäinen interferenssi.

Avainsanat: virheanalyysi, interferenssi, suomen kieli, venäjän kieli, kielen oppiminen

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	1
1. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ	6
1.1 Овладение родным языком	6
1.2 Обучение иностранному языку	6
1.3 Влияние родного языка на обучение иностранному языку	7
2. СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ПОНЯТИЯ "ТРАНСФЕР" И "ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ"	9
2.1 Трансфер и интерференция	9
2.2 Интерференция как лингвистическое явление	10
2.3 Интерференция как психолингвистическое явление	11
3. ТИПОЛОГИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ	12
3.1 Межъязыковая интерференция по А. Е. Карлинскому	12
3.1.1 Виды парадигматической интерференции	13
3.1.2 Виды синтагматической интерференции	14
3.2 Внутриязыковая интерференция по Ю. Ю. Дешериевой	15
4. ТЕОРИЯ АНАЛИЗА ОШИБОК	17
5. АНАЛИЗ ОШИБОК, ВЫЗВАННЫХ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ	18
5.1 Межъязыковая интерференция	18
5.1.1 Морфологическая парадигматическая интерференция	19
5.1.2 Лексическая парадигматическая интерференция	27
5.1.3 Орфографическая парадигматическая интерференция	31
5.1.4 Синтагматическая интерференция на уровне синтаксиса и образования слов	36
5.2 Внутриязыковая интерференция	38
5.2.1 Ложная аналогия	39
5.2.2 Парафазия	45
5.2.3 Контаминация	46
5.3 Выводы	46
6. АНАЛИЗ САМЫХ ЧАСТОТНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ОСНОВЕ ДРУГИХ ВОЗМОЖНЫХ ИСТОЧНИКОВ ОШИБОК	48
6.1 Представление других источников ошибок	48

6.2 Самые частотные грамматические ошибки у финских гимназистов	50
6.2.1 Ошибки в существительных	50
6.2.2 Ошибки в прилагательных и наречиях, связанных с прилагательными	53
6.2.3 Ошибки в местоимениях	55
6.2.4 Ошибки в использовании предлогов	56
6.2.5 Ошибки в использовании глаголов	57
6.3 Выводы	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	64

ВВЕДЕНИЕ

Язык и его разные проявления давно интересуют людей. Интернет и всё время развивающиеся средства коммуникации делают нашу землю всё меньше. Со времени наших предков язык является главным средством коммуникации. Коммуникация между людьми с того времени сильно изменилась и развилась. Из отдельных звуков и жестов, помогающих передаче информации, язык превратился в многослойную систему со своими подсистемами. Несмотря на сложность языковых систем, каждый ребёнок овладевает своим родным языком и бессознательно усваивает все нужные правила и нормы пользования языком. Мы все научились родному языку во взаимодействии с окружающей социальной средой. Ситуация с иностранным языком немного другая, и нам нужны различные учебные пособия и формальное обучение под руководством преподавателя. Конечно, есть и люди, с которыми с детства родители говорили на двух языках, – таких людей называют *билингвами* (Weinreich 1974:1). В обучении иностранному языку родной язык может как помогать, но и мешать этому обучению.

В данной дипломной работе мы предполагаем рассмотреть именно негативное влияние родного языка и языка-объекта на обучение иностранному языку. Основной проблемой нашего исследования является интерференция финского языка и внутриязыковая интерференция в сочинениях на русском языке, написанных на выпускном экзамене в гимназии. Указанная проблема является актуальной, потому что понимание и межъязыковой (влияние родного языка), и внутриязыковой интерференции помогает преподавателям выбирать учебный материал и планировать ход своих занятий. Если преподаватель знает, почему ученик делает какую-то ошибку, он может лучше и более понятно помогать своему ученику. Рассмотрение данной проблемы важно, но подобного рода исследований, по нашим сведениям, ещё не проводилось.

Кроме изучения межъязыковой и внутриязыковой интерференции, мы кратко остановимся на разных типах ошибок и постараемся выяснить, что финские гимназисты знают о русском языке и что они умеют использовать на практике. Мы рассмотрим самые продуктивные типы грамматических ошибок у финских учащихся и обратим внимание на то, что источником этих ошибок могут быть и другие механизмы, кроме интерференции. Это может помогать учителям и преподавателям таким образом, что они знают, на что им надо делать упор в преподавании.

Первая цель данного исследования – осветить вопрос о том, в какой степени интерференция финского языка вызывает трудности у финских гимназистов, которые около

трёх лет учились русскому языку как иностранному. Интерференция родного языка только одна из многих причин, вызывающих ошибки в сочинениях гимназистов. Определённые внутренние черты самого русского языка (внутриязыковая интерференция) и факторы, связанные с учебным процессом, также могут влиять на язык учащегося и, конечно, есть и другие источники ошибок, на которые мы также обратим внимание в эмпирической части данной работы. Чтобы решить этот вопрос, мы сначала сосредоточимся на ошибках, связанных только с интерференцией, и межъязыковой и внутриязыковой. В данной работе мы попытаемся проверить гипотезу о том, что финский язык, действительно, негативно влияет на язык письменных работ гимназистов, обучающихся русскому языку, но ошибки вызывают и другие причины, из которых мы будем рассматривать особенно внутриязыковую интерференцию. Мы представим и другие возможные источники ошибок, например, свёрхобобщение и неправильные стратегии обучения иностранному языку.

Вторая цель данной дипломной работы – выяснить, какие ошибки являются самыми частотными в письменных работах финских гимназистов, обучающихся русскому языку. Некоторые правила русского языка вызывают у финнов проблемы, а некоторые правила они легче воспринимают и правильно их применяют. В эмпирической части данной работы, кроме интерференции, мы сосредоточимся на анализе грамматических ошибок. Мы разделим ошибки на разные группы на основе типа ошибок (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, предлоги), рассмотрим их возможные причины и попытаемся выявить типичные ошибки в проанализированных письменных работах гимназистов.

Понятие *интерференция* (негативный трансфер) тесно связано с сопоставительной лингвистикой, которая сосредоточена на анализе двух или более языковых систем. Методом сопоставительного исследования является сравнение языковых систем и рассмотрение контрастов, которые могут вызывать интерференцию. В данном исследовании мы не будем рассматривать системы русского и финского языков или то, какие ошибки учащиеся могут делать, а будем анализировать сами ошибки, уже существующие в сочинениях, написанных учащимися. Такой метод приближается к теории анализа ошибок, которая, между прочим, возникла как ответ на недостатки сопоставительной лингвистики. При анализе ошибок исследуют ошибки и не пытаются предсказывать, какие ошибки учащиеся будут делать в будущем. Мы, однако, не будем подробно рассматривать все возможные источники ошибок, а сосредоточимся, в первую очередь, на интерференции.

Традиционный метод анализа ошибок – сбор ошибок учащихся в их речи или в письменных работах (Sajavaara 1999b:118). В данной работе эти ошибки делятся на две группы: ошибки, вызванные интерференцией финского языка, и ошибки, вызванные

внутриязыковой интерференцией. Затем мы подробнее рассмотрим причины возникновения ошибок в обеих группах. Чтобы не забыть о других возможных источниках ошибок, мы также остановимся на причинах ошибок, связанных со стратегиями производства речи, уровнем развития учащегося, недостаточными знаниями и преподаванием.

В теоретической части данной работы мы познакомимся с идеями некоторых исследователей, которые в своих статьях и публикациях рассматривали обучение иностранному языку, сопоставительную лингвистику и интерференцию. Мы также кратко проанализируем теорию анализа ошибок, чтобы лучше понять значение ошибок учащихся для развития их языковой компетенции.

О проблематике обучения иностранному языку пишут, в частности, Кари Саяваара (Sajavaara 1980, 1999) и Кит Джонсон (Johnson 2001). Аннекатрин Кайвапалу обсуждает значение родного языка в обучении иностранному языку (Kaivapalu 2005). Главной для данной работы теорией являются идеи Аврама Ефремовича Карлинского (Карлинский 1990) об основах теории взаимодействия языков. Он пишет о типологии интерференции, и в настоящей работе мы будем использовать его типологию. Кроме того, мы будем ссылаться на работу Яноса Юхаша (Juhász 1970) и на его мысли об интерференции как психолингвистическом явлении. С. Пит Кордер рассматривает теорию анализа ошибок (Corder 1981).

В эмпирической части данного исследования мы рассмотрим 40 сочинений, написанных финнами на выпускном экзамене в гимназии. Материал для анализа мы получили от комиссии, отвечающей за выпускные экзамены гимназии. Все гимназисты учились русскому языку три года неинтенсивно, то есть они ходили на занятия несколько раз в неделю, но курсы не продолжались целый год. Возможно, что у учащихся были перерывы даже на два, три месяца, когда они не говорили по-русски или не слышали русского языка.

Данная работа состоит из семи глав. В первой главе мы коротко обсудим теории обучения иностранному языку. Мы представим их на основе работ Кари Саяваары (Sajavaara 1999) и Аннекатрин Кайвапалу (Kaivapalu 2005). Мы обратим внимание на некоторые термины и факторы, которые влияют на обучение иностранному языку и могут даже мешать процессу обучения. Далее мы осредоточимся на влиянии родного языка в обучении иностранному языку, потому что этот фактор интересует нас больше других.

Во второй главе мы кратко рассмотрим историю сопоставительной лингвистики (Sajavaara 1980, 1999) и понятия *трансфер* и *интерференция*. В третьей главе подробнее обсуждается теория интерференции, о типологии которой пишет А. Е. Карлинский (1990). Интересные и полезные мысли об интерференции содержались в работах Кари Мякили

(Mäkilä 1982) и Яноша Юхаша (Juhász 1970), который обсуждает интерференцию в основном как психологическое явление. Э. М. Ахунзянов (1978) рассматривает в своей статье разные трактовки понятий интерференции и трансференции. Кроме интерференции родного языка, мы обсудим и внутриязыковую интерференцию, о которой Ю. Дешериева (1976) написала статью "О внутриязыковой интерференции". Мы представим эти теории и выявим их важнейшие пункты.

В четвёртой главе коротко обсуждается теория анализа ошибок с помощью работ С. Пита Кордера (Corder 1981) и Кари Саяваары (Sajavaara 1999). Мы рассмотрим, что в анализе ошибок традиционно выделяют три группы ошибок: *межъязыковые ошибки* (влияет родной язык), *внутриязыковые ошибки* (влияет сложность языка-объекта) и *ошибки, вызванные преподаванием*. Мы обратим внимание на различные этапы анализа ошибок и также изложим теорию исследования так называемого *интеръязыка* (Corder 1981:67).

Пятая глава настоящей работы сосредоточена на анализе эмпирического материала. Мы будем рассматривать интерференцию как лингвистическое явление. В пятой главе мы начнём наш анализ с межъязыковой интерференции и рассмотрим ошибки, вызванные и парадигматической (связи между формами слов и их значениями) и синтагматической (словосочетания и предложение) интерференцией. Такие термины как *субституция*, *недодифференциация* и *сверхдифференциация* связаны с парадигматической интерференцией и *плюсегментация*, *минусегментация*, *интеркатенация* и *репласация* связываются с синтагматической интерференцией (Карлинский 1972:12-14, Карлинский 1990:104-108). Мы будем объяснять эти термины в третьей главе, в которой рассмотрим теорию интерференции.

В пятой главе мы продолжим анализ ошибок, вызванных внутриязыковой интерференцией, и рассмотрим ошибки, вызванные внутренними чертами языка-объекта. Такие термины как *парафазия*, *ложная аналогия* и *контаминация* связаны с внутриязыковой интерференцией (Дешериева 1976:102-106), и эти термины мы объясним в третьей главе данной работы.

В шестой главе мы рассмотрим самые частотные грамматические ошибки, сделанные финскими учащимися на выпускном экзамене по русскому языку. Мы начнём главу с краткого представления других источников ошибок, опираясь на статьи Ларри Селинкера (Selinker 1974) и Джека Ричардса (Richards 1974), и в свете нашего материала мы покажем, как и другие причины, кроме интерференции, могут вызывать трудности у финских гимназистов. Часто бывает очень трудно, иногда даже невозможно, с полной уверенностью сказать, почему учащийся делает какую-то ошибку. Поэтому мы можем

только делать предположения и доказывать, что одна ошибка может быть вызвана многими различными причинами.

В заключении мы ещё раз подчеркнём самые важные пункты нашего исследования, сделаем выводы и подведём итоги данной дипломной работы. Обратим внимание и на то, как можно продолжать работу и какие теоретические и практические вопросы возникли в процессе анализа ошибок гимназистов.

1. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

Чтобы понять значение ошибок в процессе обучения иностранному языку, нам надо сначала познакомиться с теорией обучения. Чтобы отделить формальное и естественное обучение друг от друга, мы будем в данной главе использовать термины *овладение родным языком* и *обучение иностранному языку*.

1.1 Овладение родным языком

Мы все учимся родному языку во взаимодействии с близкими людьми, с которыми проводим первые годы нашей жизни. В то же время мы учимся социальным навыкам и нормам той страны, культуры и общества, в котором живём. Обучение первичному языку обычно достигает своего окончательного уровня у ребёнка, которому не более четырёх лет. Тогда многие дети уже знают, как склоняются имена и спрягаются глаголы, и они уже восприняли структуры составления предложений. (Sajavaara 1999a:73.)

Овладение первичным языком тесно связано с общим развитием учащегося (Sajavaara 1999a:74). У маленького ребёнка нет никакого языка до того, как он с помощью родителей начинает понимать, что речь и слова родителей имеют значение. Язык помогает ребёнку организовать и выразить свои наблюдения и мысли и лучше говорить о своих нуждах и желаниях. Это заинтересовывает ребёнка развивать свои языковые способности. Ребёнок не учится языку, имитируя речь взрослого, а он активно делает неосознанные предположения о структуре грамматики и правилах языка. Он обобщает эти правила и использует их в ситуациях, в которых они не действуют, и таким образом, например, неправильно склоняет слова. (Himberg et al. 1999:50-52.)

1.2 Обучение иностранному языку

Если человек непрестанно взаимодействует с людьми, говорящими на другом языке, чем его родной, он овладевает вторичным языком как родным. Для такого овладения важно, что человек может участвовать в социальной и культурной жизни иноязычной среды как член того общества. Сфера использования вторичного языка часто остаётся более узкой, чем сфера родного языка, потому что сравнительно ограниченное знание о языке достаточно для

повседневного общения и контакты с носителями вторичного языка могут остаться более редкими. (Sajavaara 1999a:74-75.)

Многие люди учатся, по крайней мере, одному иностранному языку в какой-то период жизни. Причины и мотивы обучения могут быть разными: один учится иностранному языку, чтобы попасть в университет или получить работу, другой учится, чтобы лучше освоиться в новой стране или чтобы просто общаться с людьми из других стран. Обычно обучение иностранному языку происходит в школе под руководством преподавателя (Johnson 2001:75,77). Один значительный фактор отличает формальное обучение от естественного овладения - это роль сознания. У маленького ребёнка обучение языку происходит неосознанно и он учится говорить с помощью того, что он слышит. У школьников и особенно у студентов и взрослых ситуация другая, так как они могут сознательно учиться различным грамматическим правилам, читать тексты на иностранном языке и говорить некоторые фразы сразу после первого урока. (Sajavaara 1999a:89.) Быстрота обучения зависит от заинтересованности учащегося. У более старших учащихся есть и другой фактор, который может и помогать, и мешать обучению иностранному языку – это родной язык.

1.3 Влияние родного языка на обучение иностранному языку

Влияние родного языка на обучение иностранному языку активно изучалось, и уже в 1960-ых годах существовало общее мнение о том, что родной язык и даже языки, которые изучались раньше, влияют на обучение другим языкам. (Sajavaara 1999a:76-77.) Это было также основой сопоставительной лингвистики, которую мы будем представлять позже в данной работе. Предположения о характере влияния родного языка менялись в зависимости от теоретической точки зрения. С одной стороны, родной язык считается только источником негативного влияния, с другой стороны, – роль родного языка считается незначительной, так как обучение иностранному языку происходит таким же образом, как овладение родным языком. Между этими двумя полярными мнениями существуют, например, теории анализа ошибок и исследования интеръязыка (англ. interlanguage), согласно которым есть и другие факторы кроме родного языка, вызывающие ошибки. (Kaivapalu 2005: 23.)

У иностранного и родного языков должно быть что-то общее, чтобы влияние родного языка могло осуществиться. Если учащийся считает, что какая-то черта в иностранном языке является похожей на какую-то черту родного языка, он может легко

опираться на модели родного языка. (Kaivapalu 2005:17.) Дистанция между родным и изучаемым языком не может быть большой: чем меньше дистанция, тем больше пользы от родного языка (Ringbom 1986:150). Теперь уже бесполезно задавать вопрос о том, существует ли влияние родного языка при обучении иностранному. Гораздо полезнее рассматривать, в каких ситуациях это влияние может встречаться. (Sajavaara 1999a:80-81.)

Несмотря на многие исследования, мы знаем довольно мало о процессе влияния родного языка и о том, как он действительно влияет. Аннекатрин Кайвапалу (Kaivapalu 2005:33) перечисляет в своей диссертации шесть различных возможностей того, как влияние родного языка и уровень знания языка-объекта могут соотноситься друг с другом:

- 1) влияние родного языка уменьшается, когда знание языка-объекта пополняется,
- 2) влияние родного языка увеличивается, когда знание языка-объекта пополняется,
- 3) влияние родного языка остаётся без изменений, когда знание языка-объекта пополняется,
- 4) влияние родного языка, в конце концов, уменьшается, но не постепенно,
- 5) влияние родного языка, в конце концов, увеличивается, но не постепенно,
- 6) влияние родного языка, в конце концов, не уменьшается и не увеличивается, а его присутствие меняется, когда знание языка-объекта пополняется.

В данной работе будем анализировать только сочинения гимназистов и таким образом не можем комментировать, как уровень знания языка-объекта, то есть русского языка влияет на влияние родного, то есть финского языка. Отношение родного и иностранного языка занимает центральное место в сопоставительной лингвистике, которую мы будем обсуждать в следующей главе.

2. СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ПОНЯТИЯ ”ТРАНСФЕР” И ”ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ”

Сопоставительная лингвистика базируется на предположении о влиянии родного языка на обучение вторичному и иностранному языку. Основа сопоставительного анализа была создана уже в 1950-ых годах. С помощью сопоставительного анализа старались решить проблемы, связанные с обучением иностранному языку, и улучшить результаты преподавания языков. В сопоставительных исследованиях сравнивали структуры родного и иностранного языков между собой и пытались найти разницу, которая считалась возможным источником ошибок. (Kaivapalu 2005:24.) Думали, что таким образом можно предсказывать все возможные источники ошибок и проблемы обучения. Этот взгляд называется *сильной гипотезой* сопоставительной лингвистики. Данное представление скоро оказалось ошибочным, и лингвистам надо было удовлетвориться тем выводом, что с помощью сопоставительного анализа можно только объяснять ошибки учащихся. Эта мысль называется *слабой гипотезой* сопоставительной лингвистики. В конце 1960-ых годов наряду с сопоставительным анализом появился анализ ошибок, с помощью которого старались решать проблемы сопоставительной лингвистики. (Sajavaara 1999b:107.)

Сопоставительная лингвистика - не очень популярный метод исследования. Одна из очевидных причин этого – представление языка в сопоставительном анализе. Ещё и сегодня структурализм играет свою роль в обучении и исследовании языка: язык представляется совокупностью статических структур, которые учащемуся просто надо выучить. Многие явления, связанные с языком, имеют характер процесса, и всегда надо обращать внимание на социопсихологическую сторону. (Kaivapalu 2005:25.) Несмотря на критику, сопоставительная лингвистика полезна. Надо тщательно подумать, какие проявления языка стоит выбрать для сравнения (Sajavaara 1999a:80).

2.1 Трансфер и интерференция

Сопоставительная лингвистика сосредоточивается на сравнении двух или более языков на уровне систем и разных структур. С помощью сопоставительного анализа можно рассматривать и психологическую сторону обучения языку, и с этим связано понятие ”трансфер”. Термин ”трансфер” (перенос) связан с бихевиоризмом, но в 1960-ые годы новые

представления и теории обучения вытеснили бихевиоризм и вместе с ним понятие "трансфер". В конце 1980-ых годов и в 1990-ые годы лингвисты стали опять употреблять термин "трансфер" в более широком значении взаимодействия языков. (Sajavaara 1999a:80.) В психологии "трансфер" значит то влияние, которое обучение или запоминание одной вещи имеет на обучение или запоминание другой вещи (Sajavaara 1986:69). В лингвистике самое цитируемое определение трансфера можно найти у Теренса Одлина (Odlin 1989:27): "Трансфер – это влияние, вызванное совместимостями и различиями между языком-объектом и всяким языком, которым уже владеют." Некоторые лингвисты считают трансфер стратегией, с помощью которой учащийся восполняет пробелы в своих знаниях иностранного языка (Kaivapalu 2005:29).

Трансфер может иметь прогрессивный и регрессивный характер. Это значит, что перенос может происходить из старых знаний в новые или из новых знаний в старые. Трансфер может носить позитивный или негативный характер, то есть перенос может или помогать обучению новым знаниям, или мешать ему. Негативный перенос называется интерференцией, которая используется в сопоставительном анализе в значении различий и несовместимости структур двух языковых систем. (Sajavaara 1986:69-70.) Интерференцию можно рассматривать также как негативное влияние родного языка на изучаемый язык-объект (Sajavaara 1999b:116). Это называется межъязыковой интерференцией. Возможно, что не только родной язык вызывает интерференцию (Odlin 1989:27). Например, у финнов, кроме родного языка, также английский и шведский языки могут вызвать интерференцию. Интерференция может вызываться и влиянием определенных черт самого языка-объекта, например тем, что некоторые формы или структуры в данном языке так похожи друг на друга, что они легко смешиваются. Тогда речь идет о внутриязыковой интерференции. (Mäkilä 1982:54.) Трансфер и интерференция могут рассматриваться как лингвистические или психологические явления. Теперь мы рассмотрим интерференцию немного подробнее, потому что будем позже анализировать ошибки в сочинениях гимназистов именно с точки зрения негативного переноса.

2.2 Интерференция как лингвистическое явление

В лингвистической литературе у явления интерференции есть несколько определений, но мы будем здесь обсуждать два понимания понятия "интерференция" – узкое и широкое понимание. Согласно учёным, придерживающимся *широкого понимания*, интерференция –

это "изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого языка." Под интерференцией имеется в виду "отклонение от норм контактирующих языков, включая сюда все виды и типы взаимодействия и сближения языков (взаимовлияние, контактирование, слияние языков, смешение языков, заимствование, гибридизация и т.п.)". Лингвистическая интерференция понимается как "результат взаимодействия систем и элементов систем двух языков". В узком понимании интерференцией считают только перенос норм родного языка на другой язык в процессе речи. (Ахунзянов 1978:72.) Это узкое понимание подходит данной работе лучше, чем широкое, так как интерференция в нашей работе понимается как негативный перенос навыков родного языка на изучаемый язык.

2.3 Интерференция как психологическое явление

Кроме лингвистического понимания, интерференцию можно считать чисто психологическим явлением, психическим действием человека. С этой точки зрения можно сказать, что причины, вызывающие интерференцию, лежат в языковой системе, а сама интерференция осуществляется на практике, например, в речи (Juhász 1970:10). Янош Юхаш обсуждает в своей книге *Probleme der Interferenz* (1970) причины наличия интерференции в обучении иностранному языку. Юхаш объясняет ошибки, вызванные интерференцией, существованием или отсутствием контрастов, то есть различий между родным и изучаемым языками. Обычно существует сильный контраст между выражениями родного языка и языка-объекта. Этот контраст виден в форме или в значении языковой единицы. Этот языковой контраст является одновременно сильным психологическим контрастом. Учащийся должен перестроить модель выражения своего родного языка и это одно из самых сложных психических действий и поэтому вызывает много трудностей в обучении иностранному языку. (Juhász 1970:80-81.)

Другой возможный источник интерференции – это отсутствие контраста, которое может выражаться, например, тогда, когда единица родного языка - 1) *полисемантическая* (одна лексема, у которого различные значения) или 2) *омоним* (две лексемы пишутся и произносятся одинаково, но у них разные значения) (Juhász 1970:98-99). Таким образом, например, для финского слова "poika" в русском языке есть два эквивалента - "сын" и "мальчик" – и их используют в зависимости от контекста. Так как в финском языке нет этого контраста, финский учащийся может неправильно выбрать русский эквивалент.

3. ТИПОЛОГИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

В данной работе мы будем анализировать роль межъязыковой и внутриязыковой интерференции в сочинениях, написанных финскими гимназистами. Теперь нам надо представить типы интерференции, которые мы будем использовать в самом анализе. Подходящую типологию межъязыковой интерференции мы нашли у А. Е. Карлинского и типологию внутриязыковой интерференции мы взяли из статьи Ю. Ю. Дешериевой.

3.1 Межъязыковая интерференция по А. Е. Карлинскому

А. Е. Карлинский (1990) представляет типологию интерференции в своей книге *Основы теории взаимодействия языков*. Он обсуждает интерференцию только в речи билингвов, но мы можем использовать часть его типологии в нашем анализе. Согласно Карлинскому, в лингвистическом смысле интерференция понимается как отклонение от языковой нормы в речи на языке-объекте, возникающее под влиянием родного языка. Карлинский констатирует, что "качество и количество интерференции зависит от особенности отношений между системами контактирующих языков" (Карлинский 1990:101.) Карлинский различает четыре группы типов интерференции:

- Интерференции,
- определяемые характером отклонения от нормы в речи на языке-объекте
 - определяемые характером отношений между элементами контактирующих языков
 - отражающие специфику речевой деятельности билингва на языке-объекте
 - определяемые с точки зрения их влияния на акт коммуникации
- (Карлинский 1990:101.)

Для данной работы самая важная группа типов интерференции – это типы интерференции, определяемые характером отношений между элементами контактирующих языков. Классификацию этих типов можно назвать типологией интерференции по причинам, её вызывающим (Карлинский 1990:104). Карлинский разделяет интерференцию на два основных типа, на парадигматическую и синтагматическую интерференцию, которые мы будем подробнее рассматривать в следующих разделах.

3.1.1 Виды парадигматической интерференции

Чтобы интерференция могла осуществиться, между контактирующими языками должны быть неполные эквиваленты. Парадигматика значит набор элементов разных уровней языковой системы. Парадигматическая интерференция связана с отношениями между элементами контактирующих систем. В парадигматическую интерференцию входят три различных вида интерференции: субституция, недодифференциация и сверхдифференциация. (Карлинский 1990:104,105.)

Вид интерференции, который заключается в подмене определённого элемента изучаемого языка элементом родного, отсутствующего в языке-объекте, называется *субституцией*. В украинском языке существует глагол *розв'язати* (рус. решать) и украинский учащийся может неправильно образовать глагол **розвязать*, не существующий в русском языке. (Карлинский 1972:12.) Слова или структуры могут казаться и одинаковыми, в то время как они имеют совсем разные значения. Например, финское слово *keksi* (рус. печенье) похоже на русское *кекс* (фин. *gusinakakku*), но они не эквиваленты, так как у них разные значения. (Mäkilä 1982:42.)

Недодифференциация вызывается тем, что в родном языке не различают два элемента, а используют один элемент, в который входят оба значения элементов языка-объекта. Когда учащийся под влиянием родного языка не различает два элемента изучаемого языка, он ошибочно использует элемент, который ко всем ситуациям не подходит (Карлинский 1990:104). Например, финское слово *poika* можно переводить на русский язык или как *мальчик* или *сын*. Финн может неправильно использовать слово *сын*, хотя ему надо было бы использовать слово *мальчик* (Mäkilä 1982:44).

Сверхдифференциация – это расщепление одного элемента изучаемого языка на два под влиянием двух сходных с ним элементов родного языка (Карлинский 1990:105). Кари Мякиля (Mäkilä 1982) пишет, что сверхдифференциация осуществляется, когда семантическая пара, существующая в родном языке, отсутствует в изучаемом языке и учащийся старается на изучаемом языке ошибочно выразить то различие, которое существует между словами семантической пары в родном языке. Хороший пример этого – слово *палец*, которое можно переводить на финский язык как *varvas* и *sormi*. (Mäkilä 1982:43-44.) Финский учащийся, кажется, хочет выразить эту разницу и переводит *varvas* как **палец ноги* в ситуации, когда русский употребляет только слово *палец* (Он наступил мне на пальцы.) Другой пример сверхдифференциации – слово *дядя*, которое можно переводить на

финский язык как *setä* и *eno*. (Mäkilä 1982:43,44.) Финский учащийся, кажется, хочет выразить эту разницу и переводит *eno* как *брат матери* в ситуации, когда русский употребляет только слово *дядя* (У бабушки есть два ребёнка, моя мама и мой дядя.). Здесь норма, однако, не нарушается. Выражение *брат матери* отражает в данном случае т. н. *скрытую интерференцию* (Уман 1963:109).

3.1.2 Виды синтагматической интерференции

Синтагматика – это правила сочетаемости элементов разных уровней в цепи, и синтагматическая интерференция возникает, когда учащийся под влиянием родного языка ошибочно соединяет элементы изучаемого языка. Карлинский пишет, что ”синтагматическая интерференция состоит в нарушении моделей сочетаемости элементов Я₂ на синтагматической оси под влиянием корреспондирующих моделей Я₁” (Карлинский 1990:106). Виды синтагматической интерференции – плюссегментация, минуссегментация, интеркатенация и репласация.

Плюссегментацией называется явление, когда в родном языке больше сегментов, чем в изучаемом, и учащийся под влиянием родного языка использует больше элементов чем надо (Карлинский 1990:106). В финском языке часто используют глагол *olla* (рус. есть, быть, существовать), а в русском его очень редко используют. Например, *minulla ei ole koiraa* переводится на русский язык как *у меня нет собаки*, но финский учащийся может переводить предложение как **у меня не есть собаки*.

Минуссегментация реверсивна плюссегментации и она состоит в уменьшении элементов в цепи изучаемого языка под влиянием дистрибутивных правил родного языка, то есть, учащийся использует меньше элементов чем надо (Карлинский 1990:107). Финские сложные слова очень легко вызывают минуссегментацию, так как в русском языке довольно мало используют этот тип словообразования. Русские эквиваленты часто состоят из прилагательного и существительного. Такие финские слова как *leikkimökki* (рус. игрушечный домик), *jalkapallo-ottelu* (рус. футбольный матч) и *rivitalo* (рус. блокированный дом) могут легко переводиться неправильно, например, **иградом*, **футболматч*, **ряд-дом*. Таким образом финский учащийся использует только один сегмент, хотя следовало бы использовать два.

Карлинский называет *интеркатенацией* объединение двух или более элементов изучаемого языка по модели родного языка. Согласно ему, при этом возникает новый знак или модель, которого нет в системе языка-объекта. (Карлинский 1990:107) Это явление

можно называть и фразеологической интерференцией (Mäkilä 1982:50). Учащийся старается переводить фразу или выражение на основе модели родного языка и хотя все элементы перевода эквивалентны модели родного языка, они противоречат корреспондирующему сочетанию в изучаемом языке с тем же значением (Карлинский 1990:108). Например, неправильный перевод финского выражения *sydän nousi kurkkuun* (рус. душа ушла в пятки) – **сердце поднялось в горло* (Mäkilä 1982:50).

Репласация – это вид интерференции, заключающийся в перестановке корреспондирующих элементов модели языка-объекта под влиянием родного языка. Учащийся перемещает элементы изучаемого языка по модели родного языка. (Карлинский 1990:108.) Например, во выражениях косвенной речи финны привыкли ставить глагол-предикат после субъекта ”*Missä sinä asut?*” *Katja kysyi* (рус. ”Где ты живёшь?” спросила Катя) и поэтому они могут неправильно поставить предикат после субъекта в русском языке – *”Где ты живёшь?” Катя спросила.

3.2 Внутриязыковая интерференция по Ю. Ю. Дешериевой

В своей статье Ю. Ю. Дешериева исходит из положения, согласно которому интерференцией можно назвать всякое влияние одной языковой формы на другую и это влияние вызывает ошибки или ”отрицательный языковой материал”. Дешериева называет интерференцию, вызванную взаимодействием форм изучаемого языка, внутриязыковой или внутренней. Она выделяет три основных вида внутриязыковой интерференции: парафазия, ложная аналогия и контаминация. (Дешериева 1976:101-106.)

Парафазией называется частое явление, вызванное, например, фонетическим сходством слов. Обучающиеся русскому языку часто путают такие слова, как *предлагали* и *предполагали*, *записка* – *запись*, *здание* – *задание*, *привыкать* – *привлекать* и другие. В некоторых случаях могут существовать реальные семантические связи (*записка* – *запись*), но они могут и полностью отсутствовать (*здание* – *задание*). (Дешериева 1976:102,103.)

Аналогия значит ”регулярное подражание образцу”, а *ложная аналогия* возникает тогда, когда учащийся стремится к регулярности, применяя общие правила и не принимая во внимание исключения. Эта отмена исключений – характерная особенность речи детей. Ложная аналогия может вызвать то, что, например, глагол *пахнуть* спрягают по образцу глаголов с инфинитивом на *-нуть* (*заснуть* – *заснули*, *обмануть* – *обманули*, *пахнуть* – **пахнули*), хотя правильная форма в прошедшем времени – *пахли*. (Дешериева

1976:104,106.) Учащийся использует правило, которое действует в ситуации А, в ситуации Б и таким образом делает ошибку. Это явление можно назвать и *сверхобобщением* (англ. overgeneralization) (Selinker 1974:37).

Контаминация – это явление, заключающееся в том, что элементы двух в чем-то родственных форм выражения мысли смешиваются друг с другом и в результате получается новая форма, в которой ни одна из оригинальных форм не реализуется в чистом виде, например, *дыхание* + *дышать* = **дыхать*, *дружить* + *подружиться* = **дружиться* (Дешериева 1976:106,107).

4. ТЕОРИЯ АНАЛИЗА ОШИБОК

После того как учёные заметили, что сопоставительная лингвистика не может ответить на все вопросы, связанные с трудностями в обучении иностранному языку, взгляд переместился на анализ ошибок, на который возлагали большие надежды. С помощью анализа ошибок можно было рассмотреть особенно роль интерференции (негативное влияние), так как, анализируя ошибки, невозможно рассмотреть позитивное влияние взаимодействия языков. Анализ ошибок даёт хорошую возможность изучать промежуточную стадию в обучении учащегося иностранному языку. Эта стадия давно называется *интеръязыком* (англ. interlanguage). (Sajavaara 1999b:116-117.) Ошибки, сделанные учащимся, могут дать важную информацию о той системе, которую учащийся в этот момент использует. Эта промежуточная система далека от настоящей и постоянно меняется, когда изучение идёт дальше. (Corder 1981:10.)

В анализе ошибок традиционно разделяют три различных типа ошибок: *межъязыковые ошибки*, *внутриязыковые ошибки* и *ошибки, вызванные преподаванием* (Sajavaara 1999b:116). Кроме этого, Кордер делит ошибки и на основе качества ошибок. Согласно Кордеру, учащийся делает ошибки, вызванные или недостаточными знаниями (англ. the errors of competence) или небрежностью (англ. the errors of performance). (Corder 1981:10.)

В анализе ошибок обычно выделяют несколько этапов. Основным методом является фиксация ошибок в речи или в письменных работах учащихся. Сначала надо опознать ошибки, то есть различить ошибки, вызванные недостаточными знаниями, и "ляпсусы", которые учащийся, очевидно, мог бы исправить, если бы их указали ему. Затем ошибки систематизируют и классифицируют. После классификации ошибки надо объяснить и показать, какие типы ошибок они представляют. В конце анализа оценивается значение ошибок по сравнению с системой языка-объекта. Полезно также обсуждать вопрос о влиянии ошибок на осуществление коммуникации. (Sajavaara 1999b:116-117.)

5. АНАЛИЗ ОШИБОК, ВЫЗВАННЫХ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ

Большая проблема, связанная с анализом ошибок, – это то, что мы не всегда можем быть уверены в причине, которая, в конце концов, вызвала какую-то ошибку. Мы можем только предполагать, аргументировать, исследовать и найти закономерности. В аналитической части данной работы мы будем рассматривать ошибки в сочинениях гимназистов, написанных на выпускном экзамене. В нашем анализе мы не стремимся к окончательным результатам, а пытаемся осветить вопрос о роли интерференции как источника ошибок.

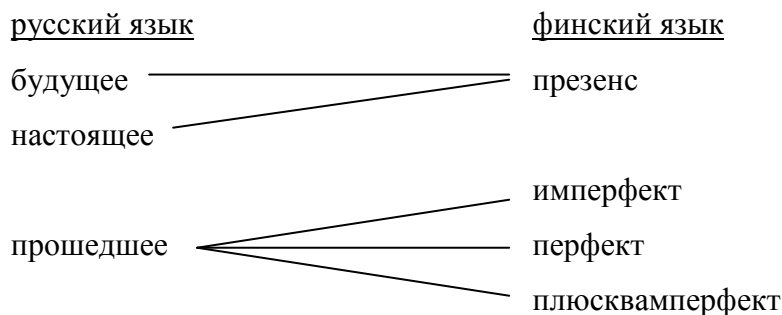
Для настоящего анализа мы выбрали 40 сочинений, ошибки из которых мы выписали и выбрали самые подходящие из них для этой работы. Под словом ”подходящие” мы имеем в виду ошибки, вызванные именно или межъязыковой, или внутриязыковой интерференцией. Другие источники ошибок мы не будем рассматривать в данной работе, а сосредоточимся только на интерференции. Изучаемые сочинения не охватывают все возможные типы ошибок, но они дают хорошее представление о том, какие ошибки финские гимназисты могут делать после трёх лет неинтенсивного обучения русскому языку как иностранному.

В следующих разделах мы будем анализировать ошибки с точки зрения различных видов межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Наш анализ будет происходить на разных уровнях языковой системы в зависимости от типа интерференции. Этими уровнями являются: уровень склонения существительных, прилагательных и местоимений, уровень спряжения глаголов и употребления предлогов и уровень лексики, образования слов и составления предложений. Кроме них мы выделим специальный тип интерференции – орфографическую интерференцию, которой мы не нашли у Карлинского или в других наших источниках.

5.1 Межъязыковая интерференция

Финский и русский языки довольно разные, хотя у них есть и много общего, как, например, склонение существительных, прилагательных, числительных и местоимений по падежам и числам и то, что строгие правила порядка слов в предложениях отсутствуют в обеих языковых системах. В обоих языках есть глаголы, которые требуют определённых падежей,

но трудности возникают, когда модели не вполне соответствуют друг другу. Эти языки отличаются друг от друга во многих отношениях, как, например, в выражении времени. Между временными системами финского и русского языков наблюдается полное несоответствие, которое может вызывать трудности у учащихся (Мустайоки 1985:56):



Даже если в обоих языках существует одна и та же категория, их дистрибуции необязательно совпадают. Например, финский перфект, которому обычно соответствует русское прошедшее время, используется, чтобы выразить "расширенное настоящее", который в русском языке выражают с настоящим временем. (Мустайоки 1985:56.) Например, финский учащийся не всегда умеет правильно переводить финское выражение *Olen odottanut sinua kauan* (рус. Я давно жду тебя), а спрягает глагол в прошедшем времени *Я давно ждал тебя.

Межъязыковую интерференцию, например интерференцию родного языка, можно разделить на две группы на основе уровня языковой системы, на котором ошибка встречается. Ошибки на уровне морфологии, лексики или орфографии могут вызываться парадигматической интерференцией, а причиной ошибок на уровне синтаксиса или образования слов может быть синтагматическая интерференция.

При демонстрации примеров, взятых из сочинений гимназистов, мы используем коды Г1–Г40, чтобы обозначать, кто сделал какую-то ошибку. Другими словами, каждый гимназист имеет свой код. Это помогает нам анализировать именно такие ошибки, которые сделаны не одним учащимся, а многими. Мы стараемся брать целые предложения как примеры, чтобы дать достаточный контекст. Во всех примерах сохранена орфография источника.

5.1.1 Морфологическая парадигматическая интерференция

В нашем материале у многих учащихся были проблемы со склонением. Начнём наш анализ с местоимений, в использовании которых нашлось много ошибок. Некоторые из ошибок в

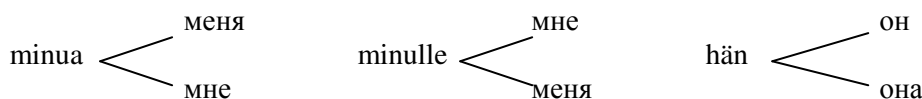
склонении местоимений можно объяснить негативным влиянием финского языка. В следующих примерах, взятых из сочинений гимназистов, увидим, как родной язык влияет на использование местоимений у финских гимназистов (орфография источника сохранена во всех примерах:

1. Она пять лет. / Г1 (надо: Ей)
2. Теперь я 18 лет. / Г13 (надо: мне)
3. Он был лет 60. / Г13 (надо: ему)
4. Мои самые учитель Лена-Мария Теммес, она 38 лет. / Г31 (надо: ей)
5. В пятом классе она приехал в Москве и вас новие английский учитель Ханни Лахти он 52 лет и он не музыкальная, спортом и юморист он не хорошо. / Г31 (надо: ему)
6. Но сегодня это не мешает меня. / Г8 (надо: мне)
7. Он нравилась меня потому что он был спокойный и всегда равный. / Г13 (надо: мне)
8. Когда праздник, люди толко бежают и мешают меня. / Г16 (надо: мне)
9. Муж который делает всегда свой работу и не был с мной не нравится меня. / Г26 (надо: мне)
10. Мая соседка повар и она сказала он будет помогила меня. / Г40 (надо: она, мне)
11. Он будет учит мне культура его и я буду учусь у него культура меня. / Г18 (надо: меня культуре)
12. Ирма учила мне шведский и английский языки когда мне года 14. / Г33 (надо: меня шведскому и английскому языкам)

В примерах 1-5 учащиеся не склоняли местоимения, так как в соответствующей ситуации в финском языке местоимение не склоняется (ср. Hän on viisi vuotta vanha. Minä olen nyt 18 vuotta vanha. Minä pidän lasten kanssa oleskelusta.). Речь идёт о недодифференциации: в русском языке тот, кто обладает каким-нибудь признаком или испытывает то или иное состояние, выражается именительным или дательным падежом, тогда как в финском употребляется только именительный падеж. Это вызывает трудности, и учащийся может опираться на модели родного языка.

В примерах 6-10 видно, что учащиеся смешивают две разных формы, *мне* и *меня*. Обе эти формы можно переводить на финский язык словом *minua* (ср. Tänään se ei häiritse minua. Hän miellytti minua, koska hän oli rauhallinen. Hän tulee auttamaan minua.). В десятом предложении ещё видна ошибка в роде местоимения: *Мая соседка повар и она сказала он будет помогила меня*. В финском языке слова не склоняются по родам, и это вызывает трудности у финских учащихся. В двух последних примерах 11–12 учащиеся всё ещё смешивают две формы русского языка, *мне* и *меня*, под влиянием финского языка. В этой ситуации эти формы можно переводить на финский язык словом *minulle*. Финны часто видят почти прямую связь между формой *мне* и финским местоимением *minulle* и поэтому

они используют *mine* во всех ситуациях, где они стараются найти соответствие финскому слову *minulle*. Также в этих примерах речь идёт о недифференциации:



В языке-объекте различаются два (или более) элемента, которые в родном языке выражаются одним элементом. Учащийся может ошибочно использовать только один из двух элементов языка-объекта.

Что касается ошибок в склонении прилагательных, местоимений и числительных и ошибок в спряжении глаголов в прошедшем времени, то финские учащиеся неправильно склоняют/спрягают их по родам. В следующих примерах видно то, как гимназисты используют неправильную форму прилагательного, местоимения или глагола:

1. Я безработный но мой муж, Игор, стал журналист ... / Г1 (надо: безработная)
2. Мы можем встретится иногда, моя любимыи подруга / Г1 (надо: любимая)
3. Она тоже психологический спокойный и у неё симпатичного характера / Г5 (надо: спокойная)
4. Я думаю, что хорошая учитель любить своєю работу / Г5 (надо: хороший)
5. Рождество, это мое самое любимое праздник, но Первое мая и Новый Год очень приятные / Г7 (надо: мой самый любимый)
6. Конечно былобы прекрасно если она былабы сексуальным и красивым, но это не самое главное. / Г24 (надо: сексуальной и красивой)
7. Муж можно би красивое и моя идеальный муж тоже можно бы хюмор. / Г28 (надо: красивый, мой)
8. Но это учитель очень весёлый и хорошо, и потому что я учу математику и в лица я уже любить математику. / Г37 (надо: этот)
9. В пятом классе она приехал в Москве и вас новие английский учитель Ханни Лахти он 52 лет и он не музыкальная, спортом и юморист он не хорошо. / Г31 (надо: приехала, музыкальный)
10. Ничего не мешал, так погода была холодно. / Г4 (надо: мешало, холодна)
11. У меня был самая лучшая время в жизнь. / Г5 (надо: было)
12. Он нравилась меня потому что он был спокойный и всегда равный. / Г13 (надо: нравился)
13. Я рада что он сказала етат. / Г14 (надо: сказал это)
14. Сложно будет если бы я хотила работать и муж хотила меня только оставить дома с детей. / Г17 (надо: хотел)
15. Папой меня забут Вадим, но я даваю сказать его «Мижкой» и он скажет мне, что я было красивая и замечательная «малчиком дочкой у него». / Г22 (надо: была)
16. У меня идеальная жена был Ханна Кумпунен. / Г25 (надо: была)
17. Я было бы доволна еслы он даже может готовить мать. / Г26 (надо: была)
18. Два года назад, когда мне была 17 лет, я встретила его. / Г32 (надо: было)
19. Мой первый учитель был молодой, приятный парень, но у него было характер решительный. / Г34 (надо: был)
20. У меня была много учителя и учительницей. / Г35 (надо: было)
21. Правда, но по-моему ты было бы очень хорошая учительница. / Г40 (надо: была)

22. Папа одно из мой самый дорогой друзей / Г23 (надо: один)
 23. Он женат и у них один дочка. / Г36 (надо: одна)

В финском языке нет грамматического рода, то есть слова не изменяются по родам (мужской, женский и средний), как в русском языке, в котором прилагательные, многие местоимения, некоторые числительные и глаголы согласуются по роду с главным словом – с существительным. Это вызывает ошибки у финнов, которые не привыкли к роду (ср. Isä/äiti on työtön. Veli/sisko oli kisassa kolmas. Isoäiti/isoisä lähti kauppaan.) Речь идёт о недифференциации: в языке-объекте различают два или более элемента (3 рода), которые в родном языке выражаются одним элементом (нет деления на роды → один ”род”).

Всё-таки трудно сказать, что именно родной язык влияет на неправильный выбор формы, потому что такие ошибки могут вызываться также примерами, активно использованными в преподавании. Однако мы перечислили эти ошибки здесь, так как считаем, что склонение/спряжение по родам довольно незнакомое явление для финнов и поэтому они могут опираться на модели родного языка и использовать только один род.

Также существительные склоняются по родам, но в их склонении не нашлось ошибок, вызванных морфологической интерференцией, а большинство ошибок в склонении существительных связано с внутриязыковой интерференцией, и к ней мы вернёмся позже в данной работе. Однако стоит констатировать, что причиной отсутствия ошибок, вызванных негативным влиянием родного языка, может быть различие систем склонения. Между контактирующими системами должно быть что-то общее, чтобы трансфер, и позитивный и негативный, мог осуществиться (Kaivapalu 2005:17).

Отрицание вызывает трудности у финнов, так как в русском языке отрицание может обусловить употребление родительного падежа вместо винительного. Трудность возникает тогда, когда в финском языке употребляется один и тот же падеж и в утвердительном, и в отрицательном предложении: *pidän juhlista/en pidä juhlista, rakastan juhliä/en rakasta juhliä* (ср. я люблю праздники/я не люблю праздников). Мы нашли один пример ошибки такого рода в нашем материале:

Ты не любишь и финские - и русские праздники? / Г7 (надо: ни финских, ни русских праздников)

Теперь сравним эти примеры с финскими предложениями:

Etkö pidä suomalaisista ja venäläisistä juhlapäivistä?
 Pidätkö sekä suomalaisista että venäläisistä juhlapäivistä?

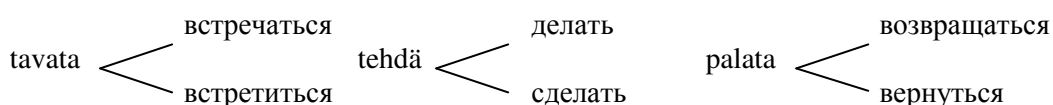
Также здесь можно констатировать, что ошибки возникли из-за недодифференциации, потому что в финском языке в ряде ситуаций можно употреблять один и тот же падеж в утвердительном и в отрицательном предложении, а в русском языке часто употребляют два.

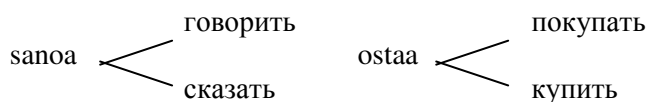
Довольно сложная черта в русском языке и особенно в русских глаголах – несовершенный и совершенный вид глаголов. Это мы видим и в нашем материале:

1. Мы можем встретится иногда, моя любыми подруга / Г1 (надо: встречаться)
2. Трудные заданные мы сделаем вместе. / Г3 (надо: делаем)
3. Одна день я возвращалась домой с школы и бабушка сказала это ты знаешь где папа? / Г10 (надо: вернулась)
4. Погругии меня тоже часто скажут мне как хорошая папа у меня. / Г22 (надо: говорят)
5. Папой меня забуд Вадим, но я даваю сказать его «Мижкой» и он скажет мне, что я было красивая и замечательная «малчиком дочкой у него». / Г22 (надо: говорит)
6. Мы тоже будем купить подарки и писать писми дриг-дриги. / Г30

Сначала надо заметить, что некоторые ошибки в использовании видов глаголов возможно считать также лексическими ошибками. Мы будем здесь рассматривать их как грамматические ошибки, так как несовершенство/совершенство действия всё-таки грамматическая категория.

В финском языке нет видов глагола, а несовершенство/совершенство действия выражают, например, с помощью падежей существительных, если это нужно. Поэтому большинство финнов, изучающих русский язык, имеют трудности, когда им надо решать, какой вид глагола они должны выбрать, чтобы правильно высказать свои мысли. Совершенным видом глагола русские могут также выразить, что будет происходить в будущем, и это тоже вызывает ошибки, так как в финском языке с помощью настоящего времени можно выразить и действия в будущем. Финский учащийся может легко забыть о том, что совершенный вид глагола, спрягаемый в ”настоящем времени”, выражает будущее действие, и он просто использует глагол совершенного вида в значении завершенного действия, как в примере *трудные заданные мы сделаем вместе*. Опять нам видно, как недодифференциация влияет на язык учащегося: в финском языке только один элемент, то есть один ”вид” глагола, а в русском два элемента, два вида:





Такие слова других частей речи, как, например, союзы, частицы, некоторые наречия и особенно предлоги, оказываются часто сложными в обучении иностранному языку. Они обычно не склоняются, и поэтому было бы лучше рассмотреть их в собственной категории, но мы решили обсудить их здесь в конце раздела морфологической интерференции. На основе следующих примеров можно констатировать, что союзы, частицы, наречия и предлоги трудны для финских учащихся:

1. Я не знаю лучше учитель как наш учитель русским языком. / Г5 (надо: чем)
2. Когда я была маленькая это имя мне также нет нравилось, так как это имя конфеты. / Г8 (надо: не)
3. Серов знают нет это его дочка. / Г10 (надо: не)
4. Я люблю Ханна а она любить меня нет. / Г25 (надо: не любит)
5. Главное его характер, а нет его вноешть. / Г27 (надо: не)
6. Мой идеальный муж нет хочешь живёшь в центр город. / Г29 (надо: не)
7. Из ресторане, из хобби, из работе или из где? / Г12 (надо: найти в ресторане, в сфере хобби, на работе или где)
8. Пожалуй эта день была самая приятная день на отпуске. / Г4 (надо: в)
9. Теперь я каждый день в седьмом небе от счастья. / Г15 (надо: на)
10. Папа купил для меня соваки когда мы приехали сюда, на Вироюку. / Г20 (надо: в)
11. Я, моя папа Йери и мой врат гасто играли на дворе и погуляли в парке. / Г20 (надо: в)

В первом примере гимназист старается прямо перевести свою мысль на финский язык, и делая это, он неправильно выбирает слово. Финский союз *kuin* возможно выразить по-русски двумя способами: с помощью слов *как* и *чем*. Здесь учащийся выбрал неправильное *как*.

В примерах 2-6 финские гимназисты ошибочно используют отрицательное слово *net*, которое используется только как предикат в безличных предложениях, чтобы указать отсутствие какого-то человека или какой-то вещи (Ojanen 1999:193) или при ответе на вопрос (Ты был в кино? – Нет.). Во всех этих примерах гимназистам надо было бы употребить отрицательное слово *ne* (ср. Ojanen 1999:193). В финском языке есть только одно отрицательное слово *ei*, но оно изменяется вместе с глаголами (ср. Я не вижу. / Minä en näe.)

В предложениях 7-11 видим, какие ошибки учащиеся сделали с предлогами. Предлоги какой-то языковой системы всегда трудно выучить. Вообще предлоги кажутся финским студентам трудными, так как в финском языке предлогов мало. Когда финн уже знает, какие предлоги есть в языке-объекте, он может использовать их по модели родного языка, то есть в голове финского учащегося появляется мысль, что у каждого русского

предлога есть финский эквивалент. В седьмом предложении учащийся старается с помощью предлога *из* выразить финскую модель *löytää mies ravintolasta*, а в русском языке та же самая мысль заключается в выражении *найти мужчину в ресторане*. В примерах 8-11 гимназисты смешивают предлоги *в* и *на* друг с другом в предложном и в винительном падеже. Видно, что финские учащиеся не всегда знают, какой предлог правильный. Можно также сказать, что это смешение предлогов вызывается недифференциацией, так как в русском языке есть два предлога для финского падежного окончания. Обычно финский учащийся выбирает на основе финской модели один из двух предлогов и начинает использовать его как соответствие финскому окончанию (ср. *taivaassa* – *в небе, *Virojoelle* – *на Вироёки, *pihalla* – *на дворе).

Все упомянутые выше ошибки вызваны недифференциацией. В нашем материале нашлось ещё два очень интересных примера, которые достойны внимания:

1. По-моему, самый лучший учитель был в гимназиет. / Г14 (надо: гимназии)
2. После три года чем я была в гимназиет у меня нет плохих слов по его. / Г14 (надо: гимназии)

Хотя такая ошибка в склонении существительного нашлась только у одного гимназиста, мы считаем, что полезно рассмотреть её немного подробнее. Кроме родного языка, и другие языки могут негативно влиять на речь учащегося. Финны должны учиться шведскому языку в школе, так как шведский язык – второй государственный язык Финляндии. Русское слово *гимназия* переводится на шведский язык словом *gymnasium* (ср. Он учится в гимназии. / *Han studerar på gymnasiet*). Это негативное влияние родного/второго языка называется субституцией, которая означает подмену определённого элемента изучаемого языка элементом родного/второго, отсутствующего в языке-объекте (Карлинский 1972:12).

В проанализированных сочинениях нашлось только одна морфологическая ошибка, вызванная сверхдифференциацией:

- Я думаю, что моя папа мне больше как же друзья чем родител. / Г9 (надо: один из родителей)

Здесь сверхдифференциация осуществляется, так как семантическая пара финского языка отсутствует в русском языке (ср. фин. *vanhemmat* – *vanhempi*, рус. родители – *родитель) и учащийся старается на русском языке ошибочно выразить то различие, которое существует между словами семантической пары в финском языке. В финском языке возможно

использовать слово *vanhempi* в значении 'один из родителей', а в русском языке слово *родитель* в единственном числе обычно не используется. Согласно БТС (1998), это слово все же встречается в разговорной речи, где оно обозначает отца (ср. рус. Наш родитель умер пять лет назад. – фин. Meidän isäpappa kuoli viisi vuotta sitten.).

В типологии интерференции, по Карлинскому, не существует такого специального типа межъязыковой интерференции, который мог вызвать следующие ошибки:

1. Когда я была ребёнок моё имя мне не нравилось. / Г8 (надо: ребёнком)
2. Когда я была ребёнок, моё семья жило в красивом столице Швеции, в Стокгольме. / Г11 (надо: ребёнком)
3. Он был мой учитель за три годом. / Г13 (надо: моим учителем)
4. Мама была уверена и она сказала папе, что я буду быть дочка папы. / Г23 (надо: дочкой)

Мы считаем очевидным источником ошибки во всех этих примерах интерференцию родного языка. Влияние финского языка является ясным, так как в финском языке существительное не склоняется (кроме притяжательного суффикса *-ni* в третьем примере) в ситуациях, представленных выше (ср. Kun olin lapsi..., Hän oli opettajani..., Tulen olemaan isän tyttö.) Другой возможной причиной может быть то, что учащийся стремится к регулярности и не склоняет существительное *учитель*, так как в соответствующей ситуации прилагательное необязательно склоняется. Когда прилагательное выступает предикативом в предложении со *связками*, оно может быть также в именительном падеже (ср. Когда я была ребёнком – Когда я была маленькая/маленькой), и это может вызвать ложную аналогию (см. 5.2.1). Связки – это определённые глаголы, которые предполагают употребление творительного падежа (Ojanen 1999:133). Глагол *быть* является одной из связок, кроме глаголов *стать*, *являться*, *показаться*, *сделаться*, *считаться* и других. Это вызывает трудности у финских учащихся, которые могут употреблять именительный падеж под влиянием финского языка. Нам надо ещё обратить внимание на такую возможность, что учащийся использует именительный падеж, так как с глаголом *быть* в настоящем времени это возможно (ср. Он учитель. – Он был/будет *учитель.).

У двенадцати из сорока учащихся были ошибки в использовании и склонении личных местоимений, и источником этих ошибок был родной язык. Финский язык мешал также двадцати гимназистам, которые сделали ошибки в склонении слов по родам. Также глаголы оказались проблематичными для финских гимназистов. Шесть учащихся сделали ошибки при выборе правильного вида глагола. Следовательно, можно уже констатировать,

что в этих сферах финский язык действительно негативно влияет на обучение русскому языку.

5.1.2 Лексическая парадигматическая интерференция

У русского и финского языков относительно мало точных лексических соответствий на уровне лексики. Некоторые слова могут звучать или выглядеть одинаково, как, например, томат-tomaatti, какао-kaakaо и карта-kartta, но они не всегда эквивалентны (ср. пакет-tuovipussi, пачка-paketti). Выбор слова и именно глагола вызывает больше трудностей у финнов. В следующих примерах учащиеся путают два или более элементов русского языка и используют только один элемент под влиянием родного языка, то есть делают ошибки из-за недифференциации:

1. Ну это хорошо что ты умёшь так много языков. / Г6 (надо: знаешь)
2. Если я пожениюсь я хочу мужем с которым я могу жить сколько времени я живу. / Г26 (надо: выйду замуж)
3. Она умеет тоже немецкий язык. / Г33 (надо: знает)
4. Когда я не хочу изучат шесть лет. / Г39 (надо: учиться)

В первом и третьем предложениях видно, как гимназисты употребляют глагол *уметь* как прямой перевод для финского *osata*. Когда речь идёт о языках, в русском обычно используют глагол *знать*. Конечно, есть и фразы и структуры, где можно употреблять *уметь* (ср. уметь говорить по-русски, уметь читать по-русски), но там сам язык не действует как объект для глагола *уметь*. Во втором предложении учащийся использует *пожениться*, хотя этот глагол можно употреблять только тогда, когда говорят об обоих полах (напр., Иван и Анна поженились.). Для женщин существует собственная фраза *выйти замуж* и мужчины употребляют глагол *жениться*. В четвёртом предложении ошибочно употребляется глагол *изучать*, хотя в этой ситуации надо использовать глагол *учиться*, так как в предложении нет прямого объекта, которого требует *изучать*. Финский учащийся может считать эти два глагола почти эквивалентными друг другу и поэтому ошибается.

Глаголы являются трудными для финнов, в частности, вследствие развитой системы глаголов движения. Это вызвало ошибки и в сочинениях, проанализированных нами, и теперь мы рассмотрим их:

1. Мы шли десять километров на реку. / Г4 (надо: прошли)
2. Она пошла с нам на экскурсию в Выборг и она как друга с ученикой. / Г5 (надо: поехала)

В данных примерах видно, как учащиеся неправильно используют глаголы движения. Ошибку в первом предложении можно считать и грамматической ошибкой, потому что в предложении используется неправильный, несовершенный вид глагола. Однако мы считаем ошибку здесь больше лексической, чем грамматической. В первом предложении речь идёт об определённой дистанции, которую кто-то прошёл, и это следует выразить именно приставкой *про-*. В финском языке не существует таких приставок, и поэтому не надо подчёркивать дистанционный характер действия. Кроме этого в русском языке ещё выражают, как движение происходит: пешком или каким-то средством передвижения. Также в финском это возможно (напр., *kävellä, ajaa, uida*), но обычно используются глаголы, которые могут выражать движение и пешком, и каким-то транспортным средством (напр., *lähteä, mennä, tulla*). Во втором предложении можно обратить внимание на ошибочный выбор глагола движения, вместо глагола *поехала* учащийся использует глагол *пошла*, хотя он имеет в виду то, что кто-то именно поехал в Выборг на машине или на поезде. Учащийся, кажется, опирается на модели финского языка и поэтому не видит разницы между глаголами *пойти – поехать* (ср. Hän lähti kanssamme retkelle Viipuriin.).

Другая сложная черта, связанная с русскими глаголами движения, это определённость – неопределённость движения. Например, такие глагольные пары, как *идти – ходить, ехать – ездить, вести – водить* и *нести – носить* вызывают трудности у учащихся, так как они не умеют правильно выбирать самый подходящий глагол для различных ситуаций. Надо констатировать, что неправильный выбор глагола движения можно считать и грамматической ошибкой, особенно если учащийся выбрал, например, глагол *идти* вместо глагола *ходить*. Глаголы неопределённого движения, особенно *ходить* и *ездить*, могут переводиться на финский язык также как *käydä*, потому что они выражают движение туда и обратно. Выбор глагола в таких ситуациях более свободен в финском чем в русском языке (ср. Мне нравится ходить/ездить на матчи. – Мне нравится *идти/*ехать на матчи. – Minä tykkään käydä katsomassa / mennä katsomaan matseja.), но так как одна пара глаголов движения часто соответствует одному глаголу в финском языке, финны не умеют употреблять глаголы движения без ошибок.

Рассмотрим ещё некоторые ошибки, связанные с лексической парадигматической интерференцией:

1. Мы можем встретиться иногда, моя любыми подруга / Г1 (надо: когда-нибудь)
2. Я тоже не могу любым таким человек, который ничего не делает. / Г12 (надо: также)
3. Она очень удовный человек. / Г5 (надо: приятный)

4. Когда я была маленькая это имя мне также не нравилось, так как это имя конфеты. / Г8 (надо: не)
5. Я думаю, что ничего нет, потому что где-нибудь там будет кто-то прекрасный муж найти меня. / Г12 (надо: мужчина)
6. Я хочу выйти замуж за финна потому что я хочу живу в финляндии и человеком тоже надо хочет жить здесь. / Г19 (надо: мужчине)
7. Мне кажется, что мы подруги / Г9 (надо: друзья, речь идёт об отце и его дочери)
8. Он тоже мой идеальный подруга. / Г23 (надо: друг)
9. Ирма учила мне шведский и английский языки когда мне года 14. / Г33 (надо: лет)

В первом предложении финский гимназист использует неправильное слово, когда он старается выразить неопределённое время в будущем. Финское слово *joskus* можно переводить на русский язык как *иногда*, *когда-то* или *когда-нибудь*, и это вызывает трудности при выборе эквивалента. Знание о том, что каждый из этих временных наречий можно употреблять только в определённых ситуациях, могло бы помочь финским учащимся. Переводы обычных финско-русских словарей им здесь не помогают. Во втором предложении учащийся не умеет выбрать правильный вариант, а употребляет слово *тоже*, которое по какой-то причине является самым популярным среди финских гимназистов. На самом деле, это слово имеет довольно узкую сферу употребления. В русском языке существует три разных возможных слова, соответствующих финскому слову *myös* (*также*, *тоже*, *и*) и поэтому многие финские учащиеся не умеют выбрать правильное слово для какой-либо ситуации.

Во третьем примере учащийся имеет в виду *удобный*, но это не подходит к слову *человек*, так как человек не может быть удобным, а приятным. В финском языке оба слова переводятся как *tukava* и поэтому финский учащийся смешивает эти слова друг с другом. Эту ошибку вызывает недодифференциация: один элемент в финском языке и два или более соответствующих элементов в русском, среди которых финн выбирает неправильный вариант. В четвёртом предложении учащийся смешивает два русских слова, *название* и *имя* друг с другом, когда старается выразить финское слово *nimi*.

В пятом и шестом примерах видим, каким сложным является финское слово *mies*, когда его надо переводить на русский язык. В русском языке существует три возможных перевода, то есть *мужчина*, *человек* и даже *муж*. Из них *муж* больше соответствует финскому слову *aviomies*, но в речи оно часто сокращается до формы *mies* и поэтому может вызвать трудности. В таких предложениях как *В комнату вошёл человек высокого роста* и *Этот молодой человек помог мне* слово *человек* значит именно мужчину и его невозможно переводить на финский язык как *painen*.

В предложениях 7 и 8 учащиеся опять забыли очень важную черту в языковой системе русского языка, то есть пол и род. В лексике русского языка это видно в том, что многие слова, выражающие людей, имеют два варианта, один для мужчин и один для женщин. Так дело обстоит и со словами *друг* и *подруга*. Слово мужского рода обычно является господствующим. Например, группу женщин можно назвать подругами, но если среди них есть хотя бы один мужчина, то их уже надо называть друзьями. В финском языке используют одно слово, *ystävä*, когда в русском используют два в зависимости от пола, *друг* и *подруга*. В финском языке есть слово *ystävätär*, но его уже не так активно используют. Это вызывает ошибки, источником которых является недодифференциация.

Большинство языковых систем мира имеют какие-то исключения в склонении и спряжении слов. В русском языке есть некоторые такие слова, которые оказываются трудными для финнов из-за своей исключительной формы во множественном числе. В последнем примере этой группы предложений видим, что *год* – одно из этих слов. Если его склоняют по обычному способу, получается *годов*, которое действительно следует употреблять после порядковых числительных (напр., в конце двадцатых годов). Но чаще всего *годов* заменяется словом *лет*. Хотя это слово имеет высокую частотность, финские учащиеся не всегда умеют выбрать его из этих двух вариантов. Они могут и не склонять слово во множественном числе и употребляют и склоняют его только в единственном числе, как в седьмом примере. Может быть, это вызвано недодифференциацией (ср. Ему четыре года. Ему четырнадцать лет. / Hän on neljä vuotta vanha. Hän on neljätoista vuotta vanha.), может быть, источник ошибки – недостаточное знание правил языковой системы.

Во всех предыдущих примерах лексической парадигматической интерференции самым очевидным источником ошибок является недодифференциация. Другой тип лексической парадигматической интерференции, который мы нашли в нашем материале, – субституция.

1. Пока ищё ни знаю. Может быт милизом или работать на границе. / Г6
(надо: милиционером)
2. Мы любим читать, смотрет ту и слушаи музыку./ Г10 (надо: телевизор)
3. Ничего нет его тоже купите для меня много красивые пакети. / Г28
(лучше: подарков)
4. Мечта стала реальностью, кокда я с моя фамилией ехал в Лапландию на отпуске. / Г4
(надо: семьёй)
5. Когда наша фамилия ещё жила в Москве мы были каждые выходные дней дома и смотрели видеовильмы и играли теннисом с папей. / Г9 (надо: семья)

Субституция означает, что элемент изучаемого языка подменяется элементом родного языка, которого нет в языке-объекте, по крайней мере, он не в том же самом значении. Например, в русском языке не существует такого слова как **милиз*, а в финском есть слово *miliisi*. В первом примере учащийся имеет в виду милиционера, но, пока не знает или не помнит правильного слова, он опирается на модели родного языка. Второй пример представляет проблему в использовании международных сокращений. В финском, английском и некоторых других языках часто используют сокращение *TV*, которое значит *телевизор*. В русском этого сокращения использует только молодёжь в разговорной речи, и это может вызвать трудности у финнов и других иностранцев. В третьем предложении учащийся хочет перевести финское слово *paketti* (рус. пачка), и помнит, что в русском языке действительно есть подобное слово *пакет* (фин. *tuovikassi, paketti*). Хотя эти два слова сходны по форме, их значения не совпадают полностью и их не всегда можно употреблять как эквиваленты.

Два последних примера показывают, как и другие языки могут негативно влиять на речь учащегося. В русском языке слово *фамилия* означает совсем другое понятие, чем в английском или шведском языке, в которых *family / familj* значит семью. Финские учащиеся знакомы с этими языками с детства и поэтому предполагают, что русское слово *фамилия* означает то же самое, как *family* в английском.

В результате анализа лексической интерференции можно констатировать, что выбор слова может оказаться очень трудным для финских учащихся. Когда в языке-объекте возможностей выразить какое-то понятие больше, чем в родном языке, учащийся часто опирается на модели родного языка и выбирает один элемент, который он потом употребляет также в ситуациях, к которым этот элемент не подходит. Это вызвало трудности (недодифференциацию) на уровне лексики у двадцати двух из всего сорока учащихся. В половине сочинений, проанализированных нами, содержались лексические ошибки, вызванные влиянием финского языка, и поэтому можно констатировать, что родной язык мешает учащимся, когда они стараются выбрать правильное русское слово для разных ситуаций. Ошибки, вызванные субституцией, нашлись только у пяти гимназистов. В нашем материале не нашлось ошибок на уровне лексики, вызванных сверхдифференциацией.

5.1.3 Орфографическая парадигматическая интерференция

Этот тип интерференции редко выделяют и рассматривают отдельно, но в свете нашего материала нам надо обсудить и орфографическую интерференцию. В финском языке слова большей частью пишутся так, как они произносятся или так мы, финны, хотим думать. Так и

есть, во всяком случае, если мы сравним финскую систему с русской, в которой редукция и ударения играют важную роль и письменная форма не соответствует фонетической действительности. В данном материале мы нашли довольно много орфографических ошибок, и среди них были и неправильные письменные формы, вызванные парадигматической интерференцией, в основном недодифференциацией и субституцией. В нашем материале мы также нашли такие ошибки, которые ясно вызваны интерференцией финского языка, для которой мы не нашли подходящего термина в типологии А. Е. Карлинского. Эти ошибки мы будем рассматривать последними в этом разделе, а теперь мы будем анализировать ошибки, вызванные недодифференциацией:

1. Зимной он любит кататься на лыщах / Г2 (надо: лыжах)
2. [...] но по-моему наса рыбалка была отличная / Г4 (надо: наша)
3. Пока ище ни знаю. Может быть милизом или работать на гранизе. / Г6 (надо: границе)
4. Я также верю что будущие ученикей видели бы его на хорошем учителем. / Г14 (надо: будущие)
5. Потом мы познакомились с моим будущим мужем, Илкка. / Г15 (надо: будущим)
6. Я не снаю... – Но конечно ты снаеш / Г16 (надо: знаю, знаешь)
7. По-моему очен вашно, что и муж и жена друг друга понимают. / Г17 (надо: важно)
8. Я хочу выйти замуж за финна потому сто я хочу живу в финляндии и человеком тоже надо хочет жить здесь. / Г19 (надо: что)
9. Финские человеки зимпатицные и их говорят немного. / Г19 (надо: симпатичные)
10. Я играю теннис с папой, а мама не любит теннис, к сочалению нет. / Г21 (надо: сожалению)
11. Это очен хорошо место: финская баня, чистая вода и хорошови берег или море, лес, солнце... Природу очен красива! / Г21 (надо: солнце)
12. Я и папа любим точе маму и мы с папой (мама и я) хорошие друзья. / Г21 (надо: тоже)
13. Я не знаю женщины и женщины не знает мне. / Г25 (надо: женщины)
14. Главное его характер, а нет его внешность. / Г27 (надо: внешность)
15. Он уважает меня и любит меня и в радости и в груст. / Г27 (надо: уважает)
16. Почему что я живу в доме и я в школе я можно би без муж. / Г28 (надо: мужа)
17. С кем буду я живу чересмного года? / Г28 (надо: через)
18. Он может быть 20 до 25 лет и он тоже надо любить с мусикой, роккен рол мая большая любов. / Г30 (надо: музыкой)
19. Мы тоже будем купить подарки и пишать писми дриг-дриги. / Г30 (надо: писать)
20. Иногда он разкасивает хорошие сказки как у нас есть время. / Г36 (надо: рассказывает)

У финнов проблемы возникают часто с русскими фрикативами *с, з, ж, ш, щ* и аффрикатами *ц* и *ч*. Так как в финском языке существует только *s*, это вызывает ошибки. Однако в этом случае финские учащиеся не опираются на модели родного языка во всех ситуациях, а они смешивают разные фрикативы и аффрикаты друг с другом. У них трудности выбрать правильную фонему и поэтому они часто используют неправильную фонему и в устной, и в письменной речи. У четырнадцати гимназистов нашлись ошибки в использовании разных

шипящих согласных, и мы предполагаем, что эти трудности возникают, потому что в финском языке только один сибилант. Только в некоторых заимствованных словах есть и другие сибиланты, например *š* в слове *šakki*.

Другой типичной чертой на уровне орфографии в проанализированных письменных работах гимназистов является ошибка в использовании гласных *и* и *ы*.

1. Она пошла с нам на экскурсию в Виборг и она как друга с ученикой. / Г5 (надо: Выборг)
2. Враче зарабатывают хорошо и хочу помогать болним. / Г6 (надо: больным)
3. По-моему, праздники очень уютние. / Г7 (надо: уютные)
4. Я очень редко его вижу, но каждй день мы говорим по телефону о жизни. / Г9 (надо: каждый)
5. После три года чем я была в гимназиет у меня нет плохых слов по его. / Г14 (надо: плохих)
6. [...] и купить слышком дорогие одежду. / Г15 (надо: слишком)
7. Иностранцы красивые и всё мои подругы хотят выити замуж с них но не я. / Г19 (надо: подруги)
8. Я всегда вила дочка папы. / Г20 (надо: была)
9. Еслы я пожениюсь я хочу мужем с которым я могу жить сколько времени я живу. / Г26 (надо: Если)
10. Он можеть быть 20 до 25 лет и он тоже надо любыть с мусикой, роккен рол мая большая любов. / Г30 (надо: любить, музыкой)
11. И как только он открил двер и сказал: «Здравствуйте, я ваш новый учитель», я забыла о всём другому. / Г32 (надо: открыл)
12. Потому что он был старй, он не знал ничего молодые люди. / Г35 (надо: старый)

В финском языке нет звука *ы*, как в русском, и поэтому выбор правильного гласного из этих двух вариантов вызывает трудности у финнов. В некоторых примерах учащийся мог бы легко исправить свою ошибку, если бы он помнил некоторые правила русской орфографической системы. Например, после таких согласных как *к, г, х* никогда не пишут *ы*, а после них всегда будет *и*. Таким образом, выбор правильного гласного облегчается.

Некоторые учащиеся имели проблемы с выбором букв *е* и *э*:

1. Ну ето хорошо что ты умёшь так многа языков. / Г6 (надо: это)
2. Но где можно я найти етого идеальный муж? / Г12 (надо: этого)
3. Он был сумпатичный человек и например вчера он желал мне счастья в етом день. / Г14 (надо: этот)
4. Я рада что он сказала етат. / Г14 (надо: это)
5. Сложно будет эсли бы я хотила работать и муж хотила меня только оставить дома с детей. / Г17 (надо: если)
6. Ето очен хорошо место: финская баня, чистая вода и хорошови берег или море, лес, солнче... Природу очен красива! / Г21 (надо: Это)
7. Он убирает, стирает и готовит эду. / Г27 (надо: еду)
8. Они зарабатывают 2500 эвро месяца. / Г38 (надо: евро)
9. Ето очень хорошо. / Г40 (надо: Это)

В русском языке различают *е* и *э*, а в финском употребляется только *e*. С точки зрения финского гимназиста форма этих двух букв почти одинаковая, и поэтому возникает путаница. Восемь учащихся ошиблись в выборе правильной буквы. Это не так много, но всё-таки показывает, что это может вызвать проблемы у финских учащихся.

В предыдущих примерах источником ошибок была недифференциация. Другая большая группа ошибок, вызванных орфографической интерференцией, возникла из-за субституции. Кириллица является трудной для многих учащихся в начале обучения, и проблемы возникают, например, в ситуациях, когда русская буква выглядит буквой латиницы. Что касается данного анализа и материала, то надо обратить внимание на то, что проанализированные сочинения написаны от руки и некоторые буквы одинаковы с буквами латиницы именно в такой форме (ср. кириллица: *и-и* / латиница: *и-и*). В следующих примерах субституция осуществляется, так как финны подменяют букву кириллицы буквой латиницы:

1. Она очень удовный человек. / Г5 (надо: удобный)
2. Я всегда вила дочка папы. / Г20 (надо: была)
3. Папа купил для меня соваки когда мы приехали сюда, на Вироюку. / Г20
(надо: собаку)
4. Я, моя папа Йери и мой врат гасто играли на дворе и погуляли в парке. / Г20
(надо: брат)
5. Я очень лювлю книгом. / Г40 (надо: люблю)
6. Но с дригой стороны нас надо много работать. / Г3 (надо: другой)
7. Он был сумпатичный человек и например вчера он желал мне счастья в етом день.
/ Г14 (надо: симпатичный, этот)
8. Я и моя папа; как сумпатичний пар! / Г22 (надо: симпатичный)
9. Мы тоже будем купить подарки и пишать писми дриг-дриги. / Г30
(надо: друг другу)
10. Новый учитель, Клаис, любил говорит, и студенты слушали как он с юмором начал
каждый урок. / Г32 (надо: Клаус)
11. Он был мой самый любимый ичитель в мире. / Г32

Во всех этих примерах видно негативное влияние латиницы на правописание русских слов. Русская буква *В* и латинская буква *B* совсем одинаковые, когда их пишут от руки, хотя они представляют разные фонемы. Это является источником ошибок в пяти первых предложениях. В третьем примере есть ошибка, вызванная одинаковостью русской буквы *и* и латинской буквы *i*, которые тоже представляют совсем разные фонемы. Такую путаницу можно увидеть также в примерах 6 и 8-11. В седьмом предложении учащийся смешивает финское слово *sympaattinen* с русским *симпатичный*. Учащийся не обратил внимания на то, что латинская буква *y* и русская *у* не произносятся одинаково. Такую же ошибку можно заметить в восьмом предложении. Кроме этого, в седьмом примере видна ещё одна ошибка в слове *етом*. Опять можно констатировать, что латиница мешает учащемуся, когда он

старается писать *этот*. Латинская буква *t* и русская *t* совсем одинаковые по форме, когда их пишут от руки, но это не всё. В русском алфавите есть ещё буква *т*. В голове учащегося все эти три буквы смешиваются и он пишет *т* вместо буквы *t*.

Трудности вызывают также различия между орфографией и произношением. Финны привыкли писать слова так, как они произносятся, но в русском языке этот принцип не действует. В русской речи наблюдается редукция гласных и словесное ударение не такое регулярное, как в финском языке, в котором ударение всегда на первом слоге. Модель финского языка не соответствует модели русского, и финны иногда опираются на модели родного языка.

1. Враче зарабатывают хорошо и хочу помагать болним. / Г6 (надо: помогать)
2. Я не моглабь. Я не могу сматрать на кровю, будеть тохнит / Г6 (надо: смотреть)
3. Ну врачам не надо знать, толка показать где болить / Г6 (надо: только)
4. С удаволствием он нужно играт спортом, потому что я тоже занимаюсь спортом. / Г12 (надо: С удовольствием)
5. Я рада что он сказала етат. / Г14 (надо: это)
6. Я не хочу сказать его имя, а я должна сказаь что я с удаволствием хотел бы в будущее етот учитель учитья меня. / Г14 (надо: с удовольствием)
7. Я думаю но идеальный муж очень трудна найти. / Г28 (надо: трудно)
8. Он можеть быть 20 до 25 лет и он тоже надо любить с мусикой, роккен рол мая большая любов. / Г30 (надо: моя)
9. Он так заинтересовал нас, что скара мы знали всё от англиского языка. / Г32 (надо: скоро)
10. Ты знаешь, повар не готовит только торта, повар можно делает многие супы и [...] / Г40 (надо: только)
11. Мая соседка повар и она сказала он будет помогила меня. / Г40 (надо: Моя)

Как мы можем видеть, в нашем материале особенно гласный *o* в безударном слоге вызывает трудности на уровне орфографии. Учащийся помнит, как какое-то слово произносят, и по модели финского языка он пишет слово, как оно произносится. В русском языке *o* в безударном слоге произносится как звук, напоминающий больше *a*, что объясняет орфографические ошибки финских гимназистов в примерах 1-11.

В свете данного материала ошибок можно констатировать, что интерференция мешает учащимся также на уровне орфографии. 24 из всего 40 финских гимназистов сделали ошибки, вызванные недодифференциацией. У 8 учащихся обнаружили ошибки, возникшие из-за субституции. 7 учащихся написали безударное *o* как *a*, так как в финском языке слова пишутся, как произносятся. В нашем материале не нашлось ошибок на уровне орфографии, вызванных сверхдифференциацией.

5.1.4 Синтагматическая интерференция на уровне синтаксиса и образования слов

В финском и русском языке порядок слов в предложениях довольно свободный, по сравнению, например, с английским или шведским языками. Однако существуют некоторые различия в порядке слов и структуре предложения русского и финского языков, как, например, то, что в финском языке часто используют глагол *olla* (рус. быть, существовать). Эта черта отсутствует в русском синтаксисе:

1. Мой самый лучший учитель есть мой англичкии учитель. / Г3 (надо: Ø)
2. Очень прекрасно есть, когда погода как по-заказу... / Г3 (надо: Ø)
3. У праздников тоже есть всегда громко и шумно. / Г7 (надо: Ø)
4. Идеальный муж есть нехолодный и с его хорошо было. / Г26 (надо: Ø)

Во всех этих примерах учащиеся подражают финской структуре предложения и используют глагольную форму *есть* как эквивалент финскому глаголу *olla*. В предложениях такого типа этот сегмент не нужен в русском языке, и поэтому этот тип интерференции называется плюссегментацией. В финском языке в ситуации X используют больше сегментов, чем в русском языке, и учащийся опирается на модели родного языка, когда старается писать предложение на русском языке. Ситуация может быть обратной, если в русском языке больше сегментов, чем в финском, как в следующих примерах:

1. [...] и мы идём на улице и играем _ кто-то игры, естественно по-англичкий. / Г3 (надо: в)
2. Когда наша фамилия ещё жила в Москве мы были каждые выходные дней дома и смотрели видеовильмы и играли _ теннисом с папай. / Г9 (надо: в)
3. Я играю _ теннис с папой, а мама нелюбит теннис, к сочалению нет. / Г21 (надо: в)
4. Мы с папой очень часто играем _ теннис в парке или поведем по телевизором дома. / Г22 (надо: в)
5. На зимой мы тоже играть _ бильярд. / Г30 (надо: в)

Глагол *играть* и особенно предлог *в*, который используется вместе с глаголом в значении *pelata* (рус. играть в теннис, футбол, шахматы), оказался очень сложным некоторым учащимся. Причина очень простая. В финском языке глагол *pelata* требует прямого объекта без предлогов, а в русском языке предлог обязательный. Поэтому учащиеся пропускают предлог *в* и пишут по модели финского предложения (ср. *Minä pelaan _ tennistä isän kanssa. Talvella pelaamme _ biljardia.*). Речь идёт о минуссегментации, когда в языке-объекте употребляют больше сегментов, чем в родном языке, под влиянием которого учащийся всё-

таки строит своё предложение. Надо ещё обратить внимание на то, что и другие языки могут вызвать минуссегментацию у финских учащихся:

Она думала что я получала бы всё я хочу в жизни, если бы я больше работала. / Г33
(надо: всё то, что я хочу)

В данном предложении учащийся использует структуру, знакомую из английского языка (ср. I can get all I want). Но в русском эквиваленте необходимо использовать указательное местоимение *то* как объект вместе с относительным местоимением *что*, которое начинает придаточное предложение. Финская версия того же предложения *Voin saada kaiken, mitä haluan* является некой промежуточной формой и поэтому мы не можем считать её источником ошибки.

Интерференцию может вызвать неправильный порядок, то есть репласация слов в предложении. В данном материале обнаружались следующие примеры этого:

1. Мой самый лучший физики учитель / Г2 (надо: учитель физики)
2. Мой самый лучший учитель есть мой англичкий учитель. / Г3
(надо: учитель английского языка)
3. На эти фильмы часто была женщины, которую имя была Элина. / Г8
(надо: имя которой)
4. Я живу на бабушка дома. / Г10 (надо: дома у бабушки / в доме бабушки / в бабушкином доме)
5. Она очень хорошо англиский язык учителем. / Г31 (надо: учитель английского языка)
6. Лена Теммес учител меня в «Коркеакоски» школе в три лет. / Г31
(надо: в школе города Коркеакоски)
7. В пятом классе она приехал в Москве и вас новие англиский учитель Ханни Лахти он 52 лет и он не музыкальная, спортом и юморист он не хорошо. / Г31
(надо: учитель английского языка)
8. Потому что он был старий, он не знал ничего молодые люди. / Г35
(надо: ничего не знал)
9. «Это очень модный галстук», он ответит. / Г36 (надо: ответил он)

В примерах 1 и 3-6 речь идёт о атрибутивном генитиве, который в русском языке всегда ставят после слова, с которым он связан, а в финском он ставится перед определяемым словом. В русском есть притяжательные прилагательные, которые могут переводиться генитивами в финском языке, и их можно ставить перед словом, с которым они связаны (ср. бабушкин дом – дом бабушки, isoäidin talo). В предложениях 2 и 7 всё-таки речь идёт не о притяжательном прилагательном, а об обычном прилагательном, которое не выражает то, что учащийся хочет сказать (ср. он учитель английского языка – он английский учитель, hän on englannin opettaja – hän on englantilainen opettaja). В восьмом примере учащийся опять строит предложение по модели финского языка (ср. Hän ei tiennyt mitään nuorista.) и в

девятом примере речь идёт о том же самом явлении (ср. ”Tämä on erittäin muodikas kravatti”, hän vastasi). Карлинский (1990:108) называет этот вид интерференции репласацией: сегменты языка-объекта организуются в предложении по модели родного языка.

В нашем материале только один учащийся сделал ошибку на уровне образования слов, и это меньше, чем мы могли предполагать:

Мой муж может есть более старый меня и помогать мне с делать много домработы. / Г26 (надо: работ по хозяйству)

Финский язык известен сложными словами, которые активно используют и образуют путем сложения основ без интерфикса: kirja + kauppa → kirjakauppa. В русском языке данный тип сложных слов гораздо менее продуктивен, и это может вызвать синтагматическую интерференцию, точнее минуссегментацию. Финский учащийся может неправильно сочетать два сегмента русского языка под влиянием модели родного языка (ср. kirjakauppa – книжный магазин → *книгамагазин).

В сорока сочинениях гимназистов мы не нашли ошибок на уровне синтаксиса, вызванных интеркатенацией, то есть фразеологической интерференцией. Мы предполагаем, что знание русского языка у наших информантов недостаточное для того, чтобы писать фразы на русском языке или хотя бы стараться это делать. У трёх учащихся были трудности из-за плюссегментации и у пяти – из-за минуссегментации. Семь из сорока гимназистов неправильно организовали сегменты в предложениях из-за репласации и только один учащийся ошибся в образовании слов из-за минуссегментации. Можно констатировать, что синтагматическая интерференция на уровне синтаксиса и образования слов не такой большой фактор в количестве ошибок, сделанных финнами, но она влияет, и её невозможно отрицать.

5.2 Внутриязыковая интерференция

В этом разделе мы будем рассматривать ошибки, вызванные некоторыми чертами самого языка-объекта. В материале, состоящем из сочинений гимназистов, мы смогли найти три типа внутриязыковой интерференции: ложную аналогию, парафазию и контаминацию. Парафазии и контаминации было меньше, чем ложной аналогии, но это не даёт нам повода исключить их из возможных источников ошибок у финских учащихся. Сначала мы

проанализируем ошибки, связанные с ложной аналогией, и потом рассмотрим парафазии и контаминацию.

5.2.1 Ложная аналогия

Аналогия, конечно, связана со склонением и, таким образом, также с морфологией. Поэтому мы разделим ошибки по классам слов: существительные, прилагательные, местоимения и глаголы. Начнём с неправильного склонения существительных в единственном числе:

1. Я помнила как я с детством смотрела старые финские фильмы. / Г8 (надо: с детства)
2. Сейчас я редко в Москве уезжаю, но когда я там мы всегда с папой всё делаем вместе. / Г9 (надо: в Москву)
3. Папа едет на даче у леты. / Г25 (надо: на дачу)
4. На летом будем мы сидять в парку и гулять на лесу и на зимой будем мы идёть на ресторане или в кино. / Г30 (надо: в парке, в ресторан)
5. В пятом классе она приехал в Москве и вас новие англискии учитель Ханни Лахти он 52 лет и он не музыкальная, спортом и юморист он не хорошо. / Г31 (надо: в Москву)
6. Я не моглабь. Я не могу сматреть на кровю, будеть тохнит / Г6 (надо: кровь)
7. Я также верю что будущие ученикей видели бы его на хорошим учителом. / Г14 (надо: учителем)
8. Он слушал нас и понимал что в жизне больше чем только школа и уроки. / Г32 (надо: в жизни)
9. Потом мы познакомились с моим будущим мужем, Илкка. / Г15 (надо: Илккой)
10. Папа купил для меня соваки когда мы приехали сюда, на Вироюку. / Г20 (надо: Вироёки)
11. Она любить меня нет а она любить Пекка Виртанен. / Г25 (надо: Пекку Виртанена)

В пяти первых примерах учащиеся ошибаются, когда они соединяют какой-то предлог с определённым падежом и не помнят или знают, что данный предлог можно употреблять и в каком-то другом значении и тогда он может требовать совсем другого падежа. Предлоги *в* и *на* употребляются вместе с винительным и предложным падежами. Предлог *с* может требовать или родительного, или творительного падежа в зависимости от ситуации. Финский учащийся легко смешивает эти предлоги и падежи друг с другом и обобщает правила их использования. В результате получается неправильное сочетание для определённой ситуации.

В предложениях 6-8 речь идёт об обобщении правил склонения. В шестом примере учащийся склоняет слово *кровь* в винительном падеже по модели некоторых слов женского рода (ср. семья – семью, песня – песню, баня – баню). В седьмом видим подобную ошибку, когда учащийся сочетает окончание *-ом* также с таким словом, в котором надо употреблять окончание *-ем*. Восьмой пример представляет нам учащегося, который вместо

окончания *-и* использует *-е*, так как большинство слов получает это окончание в предложном падеже.

В трёх последних примерах учащиеся сделали ошибки в склонении финских имён собственных. Они, кажется, считают, что финские имена не склоняются, так как учащиеся не проклоняли имена *Илкка* и *Пекка*, которые можно склонять как слова женского рода, хотя их действительный род – мужской. Что касается иностранных названий городов, то названия, кончающиеся буквами *-у*, *-и*, *-е* и *-о*, не склоняют (Ojanen 1999:83). Таким образом, и слово *Вироёки* не склоняется. Так как не существует только одного правила, касающегося склонения иностранных имён, финский учащийся может сам обобщать и воспринять только те правила, которые он считает самыми легкими. Надо ещё заметить, что в финском переводе *Hän pitää Pekka Virtasesta* имя *Pekka* не склоняется.

Финские гимназисты употребляли также в склонении существительных неправильные формы множественного числа:

1. Он ездил много разов в России / Г2 (надо: раз)
2. В начале у них всё хорошо было, а потом много проблемов бывали. / Г17
(надо: проблем)
3. В Рождество я люблю есть много вкусных кексов, пирогев... / Г7 (надо: пирогов)
4. Мы тоже будем купить подароки и писать писми дриг-дриги. / Г30
(надо: подарки, письма)
5. Трудные заданье мы сделаем вместе. / Г3 (надо: задания)
6. По-моему иностранницы прекрасные человеки. / Г18 (надо: люди)
7. Финские человеки зимпатицные и их говорят немного. / Г19 (надо: люди)
8. Кажется что все человеки её любят. / Г33 (надо: люди)

В трёх первых предложениях видим проблемы в склонении существительных в родительном падеже. Первый пример наглядно показывает, как финский учащийся не обращает внимания на исключения, а по основным правилам склоняет слово *раз* во множественном числе, как большинство слов мужского рода (ср. язык – языков, раз – разов). Во втором примере учащийся склоняет слово *проблема* по правилам склонения существительных мужского рода. В третьем предложении учащийся использует неправильное окончание, когда склоняет слово *пирог* в родительном падеже множественного числа. Слова мужского рода, которые кончаются буквой *-й*, получают окончание *-ев*, если ударение на основе, и *-ёв*, если ударение на окончании, а те слова мужского рода, которые кончаются твёрдым согласным, получают окончание *-ов*.

В четвёртом примере учащийся не обращает внимание на то, что в некоторых словах выпадает т.н. беглый гласный, когда их склоняют. Учащийся склоняет слово *подарок* по такой модели, как и другие слова мужского рода и сохраняет безударное *о* в третьем слове

слова. В шестом примере учащийся обобщает правила склонения прилагательных и применяет их также в склонении существительного *задание*, хотя правильной формой была бы *задания*.

В трёх последних примерах видим очень типичную для финнов ошибку. Исключения в склонении русских существительных очень трудно выучить особенно для финна, который только три года изучал русский язык. Их в русском языке всё-таки много, и поэтому надо обратить специальное внимание на них. Одно из самых обычных исключений – это склонение слова *человек* во множественном числе. В основах слов *человек* и *люди* никакого сходства нет, а это необычное склонение надо просто помнить. В предложениях 7-9 учащиеся просклоняли *человек*, как они склоняли бы большинство слов мужского рода, то есть они обобщают данное правило в такой ситуации, к которой оно не подходит.

В использовании прилагательных не было видно так много ложной аналогии как, например, в использовании существительных. Некоторые местоимения склоняются как прилагательные, и мы будем рассматривать также их в следующих примерах:

1. Пожалуй эта самая приятная день на отпуске. / Г4 (надо: самый приятный)
2. У меня был самая лучшая время в жизнь. / Г5 (надо: самое лучшее)
3. Он наверное самая хорошая и умная мужчина мира, которую я знаю. / Г15
(надо: самый хороший и умный мужчина)
4. Чейчас у меня нет соваки, но у меня есть самая хорошая папа в мире. / Г20
(надо: самый хороший)
5. Погругии меня тоже часто скажут мне как хорошая папа у меня. / Г22
(надо: хороший)
6. Моей любимой спорт хоккей и я люблю ехать посматрем матчи. / Г30
(надо: любимый)

В первом примере учащийся неправильно употребляет прилагательное и местоимение в женском роде, хотя *день* – слово мужского рода. Может быть, учащийся считает, что мягкий знак в конце слова значит, что это слово женского рода (ср. ж: *дверь, тетрадь, лошадь* / м: *день, гость, фонарь*). Во втором примере понятно, что учащийся считает существительное *время* – словом женского рода, так как оно кончается буквой *-я*. Учащийся забывает, что существительные, кончающиеся на *-мя*, являются словами среднего рода (ср. ж: *баня, семья, армия* / с: *время, имя, племя*). В примерах 3-5 финский учащийся не понимает, что прилагательные и местоимения всё-таки согласуются по естественному роду слова, то есть *мужчина* и *папа* – слова мужского рода, хотя они кончаются буквой *-а*. В последнем примере видно, как финский учащийся смешивает окончания прилагательных друг с другом. В русском языке есть прилагательные, которые могут кончаться или на *-ый* или на *-ой*,

когда основа слова кончается твёрдым (непалатализованным) согласным. Это вызывает трудности у финнов особенно, потому что, например, прилагательное *любимый* может встречаться в форме *любимой*, когда оно определяет слово женского рода в дательном, творительном, предложном или родительном падеже.

В употреблении местоимений и числительных можно видеть почти такие же ошибки, как выше:

1. Пожалуй эта день была самая приятная день на отпуске. / Г4 (надо: этот)
2. Когда я была ребёнок, моё семья жило в красивом столице Швеции, в Стокгольме. / Г11 (надо: моя)
3. Моя время я провожу в основном с детьми, но свободного времени у меня тоже будет немного. / Г11 (надо: моё)
4. Моя папа живёт в Москве / Г9 (надо: Мой)
5. Я, мой папа Йери и мой врат гасто играли на дворе и погуляли в парке. / Г20 (надо: мой)
6. Я и моя папа; как сумпатичный пар! / Г22 (надо: мой)
7. Я люблю моя папа – мой самый друг! / Г22 (надо: моего папу)
8. Он нужно, например, стирает одежду и мне помогают. / Г12 (надо: Ему)
9. Одна день я возвращалась домой с школы и бабушка сказала это ты знают где папа? / Г10 (надо: Однажды)

В первом предложении учащийся использует форму женского рода местоимения *этой*, хотя *день* – это слово мужского рода. У учащегося такое впечатление, что все слова, кончающиеся мягким знаком, склоняются как слова мужского рода. Во втором и третьем примерах учащийся смешивает слова женского и среднего рода друг с другом. *Семья* является словом женского рода и поэтому и местоимения, определяющие это слово, надо склонять в форме женского рода. *Время* – слово среднего рода и определяющее его местоимение должно быть в среднем роде.

В предложениях 4-7 учащиеся не знают, что местоимения склоняют по естественному роду того существительного, которое они определяют (ср. *эта* женщина – *этот* человек – *этот* мужчина). В восьмом примере учащийся ошибочно считает, что местоимение *он* не склоняется перед словом *нужно*. Он может перепутать *нужен/нужна/нужно* со словом *должен/должна/должно*. Обычно субъект предложения и вообще в именительном падеже. В последнем предложении наблюдается тот же самый источник ошибки, как в первом примере: учащийся неправильно склоняет числительное в женском роде, хотя *день* – слово мужского рода.

Спряжение глаголов оказалось довольно сложным для некоторых учащихся, которые сделали ошибки прежде всего в спряжении глаголов в настоящем времени:

1. Она с нами скажат как друг друга и за это я её нравюсь. / Г5 (надо: она мне нравится)
2. Почему ты хотеш_ стать врачом? / Г6 (надо: хочешь)
3. Ну его хорошо что ты умешь так многа языков. / Г6 (надо: умеешь, – здесь: знаешь)
4. Я думаю, что ничего нет, потому что где-нибудь там будеть кто-то прекрасный муж найти меня. / Г12 (надо: будет)
5. Я не хочу сказать его имя, а я должна сказадь что я с удаволствием хотел бы в будущее етот учитель учится меня. / Г14 (сказать)
6. Когда праздник, люди толко бежают и мешают меня. / Г16 (надо: бегают)
7. Папа помогает мне всегда я просу. / Г20 (надо: прошу)
8. Погругии меня тоже часто сказают мне как хорошая папа у меня. / Г22 (надо: скажут)
9. Если я пожениюсь я хочу мужем с которым я могу жить сколько времени я живу. / Г26 (надо: женюсь)
10. В уйк-ёнд временый мы гуляем на парке и сидим и смотрем телевизору или только разговариваем. / Г26 (надо: смотрем)
11. На летом будем мы сидять в парку и гулять на лесу и на зимой будем мы идеть на ресторане или в кино. / Г30 (надо: ходить)

В первом примере учащийся использует *нравиться* как глагол *любить*, хотя эти два глагола требуют довольно разных падежей от слова, связанных с ними. В первом лице единственного числа следовало бы употребить форму *нравлюсь*. Во втором предложении учащийся спрягает глагол по модели большинства глаголов и не обращает внимания на исключения или возможное чередование согласных в основе слова (ср. *говорить* – *говоришь*, *работать* – *работаешь*, *хотеть* – **хотешь* → *хочешь*). В третьем примере видим, как учащийся старается отбросить *–е–* в конце основы глагола *уметь* и употребляет окончание *–ёшь*. В русском языке основа глагола может испытывать изменения, когда глагол спрягается, и она может потерять тот или иной гласный. Что касается глагола *уметь* и других глаголов, кончающихся на *–еть*, то он сохраняет своё *–е–* в спряжении.

В 4-5 примерах учащиеся неправильно используют мягкий знак *ь*. В четвёртом примере учащийся, очевидно, смешивает два личных окончания друг с другом (ср. *быть* – *будешь* – **будеть* → *будет*). В пятом предложении видим довольно странную аналогию, так как учащийся, очевидно, смешивает глагол в прошедшем времени с существительными, кончающимися на *–ль* (ср. *учитель*, *модель*, *медаль*). С другой стороны, структура *я сказал* такая активная в русском языке и даже в обучении русскому языку, что учащийся употребляет её также здесь. Это можно назвать и *трансфером обучения* (англ. *transfer of training*, Selinker 1974:37). В шестом примере учащийся спрягает глагол *бежать* по модели первого спряжения (*–аю, –аешь, –ает, –аем, –аете, –ают*), но он напрасно заменяет согласный *–з–* согласным *–ж–*. Он, кажется, смешивает спряжение глаголов *бежать* и *бежать* друг с другом. В седьмом предложении учащийся совсем не обращает внимания на чередование согласных в спряжении глагола *просить* (*просить* – **просу* → *прошу*). В восьмом примере

учащийся спрягает глагол *сказать* по модели первого спряжения, но опять не обращает внимания на чередование согласных (сказать – *скажут → скажут). В девятом предложении видно, как учащийся не помнит, что глаголы второго спряжения, кончающиеся на *-ить*, теряют звук *-и-*, когда глагол спрягается. В десятом примере учащийся не отбрасывает *-е-* в конце основы глагола *смотреть* и переносит данный звук в окончание, когда спрягает его (смотреть – *смотрим → смотрим). В последнем примере учащийся старается образовать инфинитив с помощью мягкого знака и формой третьего лица глагола по модели других русских глаголов (ср. Он говорит – говорить / Он идёт – *идёт – идти).

В нашем материале обнаружилось мало аналогичных ошибок в использовании предлогов:

1. Но самое главное, что-бы в её можно былобы верит. / Г24 (надо: Ø)
2. Лена Теммес учител меня в «Коркеакоски» школе в три лет. / Г31

В первом примере проблема возникает, когда финский учащийся обобщает и применяет правило использования предлогов к такому глаголу, который не всегда требует предлога, по крайней мере, в этом случае (ср. верить в Бога – верить _ брату). Во втором предложении учащийся считает, что в данной ситуации надо использовать предлог, чтобы выразить какой-то временной период. В русском языке в многих временных конструкциях употребляется предлог *в* (напр. в понедельник, в этом году).

Ложная аналогия вызвала ошибки у двадцати восьми из сорока учащихся. Всего двадцать учащихся сделали ошибки в склонении существительных, двенадцать из них в склонении в единственном числе и восемь в склонении во множественном числе. У шести гимназистов были трудности в склонении прилагательных и только один учащийся ошибся, когда склонял числительное. Проблемы в склонении местоимений возникли у восьми учащихся. Спряжение глаголов оказалось трудной для 9 финнов и два гимназиста ошибочно использовали предлоги. В свете этих результатов можно опять констатировать, что ложная аналогия вызывает трудности у финских учащихся. Теперь мы знаем, что финским гимназистам трудно овладеть системой русского языка не только из-за негативного влияния родного языка, но и из-за сложности категорий склонения и спряжения русских слов.

5.2.2 Парафазия

Парафазией называется явление, вызванное, например, фонетическим сходством слов. Учащийся путает два слова, которые звучат или выглядят сходно (Дешериева 1976:102). В нашем материале учащиеся сделали следующие ошибки, связанные с парафазией:

1. Я сразу тебя понимала. / Г1 (надо: вспомнила)
2. Иногда трудно с нём работать / Г3 (надо: с ним)
3. Он был лучше чем друг потому что он часто помогла мне. / Г14 (надо: другие)
4. Это будет прекрасно! Договорилис? / Г16 (надо: Это)
5. Иностранцы красивые и всё мои подруги хотят выйти замуж с них но не я. / Г19 (надо: все)
6. Почему что я живу в доме и я в школе я можно би без муз. / Г28 (надо: потому что)
7. Лена Теммес учител меня в «Коркеакоски» школе в три лет. / Г31 (надо: учила)
8. Но это учитель очень весёлый и хорошо, и потому что я учу математику и в лица я уже любить математику. / Г37 (надо: поэтому)
9. Они не знают каждый ученики и потому что я тоже не знаю каждый учителя. / Г37 (надо: поэтому)

В примерах 1 и 3 пары слов *понимала – вспомнила* и *друг – другие* довольно сходны, и поэтому их легко перепутать. Ошибка во втором примере показывает, как учащийся смешивает разные формы личных местоимений друг с другом. *Он* превращается в *им/ним* в творительном падеже и в *нём* в предложном падеже, и учащийся видит эти две формы такими сходными, что в восьмом предложении использует неправильную форму *нём*. В четвёртом предложении ошибка является орфографической, но источником ошибки является парафазия, так как по внешности буквы *з* и *э* почти одинаковые, хотя они представляют совсем разные фонемы. В пятом предложении учащийся явно смешивает формы *все* и *всё* друг с другом. В примерах 6, 8 и 9 учащиеся имеют трудности со словами *почему*, *потому* и *потому что* и это совсем понятно, так как все слова сходны и, к тому же, они имеют семантическую связь между собой. *Потому что* и *потому* начинают предложение, которое выражает причину чего-то, а *почему* спрашивает причину чего-то. В седьмом предложении учащийся смешивает слова *учить* и *учитель*, которые также имеют семантическую связь между собой, что делает различие этих слов ещё сложнее для финна.

В нашем материале обнаружилось довольно мало ошибок, вызванных парафазией. Только восемь гимназистов смешивали два или более одинаковых слов друг с другом.

5.2.3 Контаминация

Когда элементы двух в чем-то родственных форм выражения мысли смешиваются друг с другом и в результате получается новая форма, в которой ни одна из оригинальных форм не реализуется в чистом виде, – это называется контаминацией (Дешериева 1976:106,107). В проанализированных сочинениях выявлены следующие ошибки, вызванные контаминацией:

1. Мы с папой очень часто играем теннис в парке или повидем по телевизором дома. / Г22 (надо: смотрим)
2. Его часто был день рождения и мы покупили ему красный галстук. / Г36 (надо: купили)

В русском языке не существует глагола *повидеть*, но глаголы *видеть* и *повидать* существуют. Однако это невероятно, что гимназисты знают, что в русском языке действительно есть такой глагол как *повидать*. Поэтому мы считаем, что глагол *видеть* смешивается с каким-то другим более обычным словом, именно глаголом *посмотреть*. Таким образом, учащийся соединил эти два глагола и создал совсем новый, несуществующий в русском языке, глагол **повидеть*. Во втором предложении мы видим очень ясную ошибку, источником которой является контаминация. Учащийся соединяет два вида глагола, *покупать* и *купить*, и в результате получается глагол **покупить*, которого не существует в русском языке.

Контаминация оказалась очень редким источником ошибок в нашем материале. Только два учащихся сделали ошибки, источником которых была контаминация.

5.3 Выводы

На основе нашего анализа можем констатировать, что существование межъязыковой интерференции невозможно отрицать. Во многих ошибках финских гимназистов отражаются соответствующие модели родного языка, и в таких случаях значение других возможных источников ошибок не такое важное. В нашем материале недифференциация оказалась самым частотным типом интерференции в морфологии, лексике и в орфографии. Орфографическую интерференцию обычно не выделяют в теории ошибок, но она оказалась очень релевантной в нашей работе, так как в сочинениях финских гимназистов ошибки в орфографии были очень частотными.

Внутриязыковая интерференция оказалась, кажется, даже неожиданно большим фактором в ошибках финских учащихся. Особенно ложная аналогия, то есть смешение сходных форм (напр., окончания падежов), вызвала много ошибок. Частотность ошибок, вызванных внутриязыковой интерференцией доказывает, что учащиеся не полностью зависят от структуры родного языка, а они уже больше тестируют и пробуют разные правила иностранного языка.

6. Анализ самых частотных грамматических ошибок на основе других возможных источников ошибок

Межъязыковая и внутриязыковая интерференция, которую мы обсудили выше в данной работе, только один возможный источник ошибок у учащихся, изучающих иностранный язык. На самом деле, ошибка, которая в теории кажется вызванной интерференцией, может в действительности оказаться ошибкой, вызванной неправильными стратегиями обучения иностранному языку. Теория интерференции даёт хорошую основу для анализа ошибок, но она не отвечает на все возможные вопросы. Сначала в этой главе мы представим другие источники ошибок и позже рассмотрим самые частотные грамматические ошибки у финских гимназистов именно с точки зрения других причин ошибок. Надо ещё заметить, что не только одна причина вызывает какую-то ошибку, а факторы, влияющие на её возникновение, могут быть различными и могут действовать одновременно.

6.1 Представление других источников ошибок

Хотя мы в данной работе сосредоточимся на ошибках, вызванных интерференцией, нам надо обратить внимание и на другие возможные причины возникновения ошибок. Кроме интерференции, ошибки могут вызываться разными психолингвистическими причинами. Ларри Селингер перечисляет пять разных процессов, вследствие которых учащийся может делать ошибки: трансфер родного языка, трансфер обучения, стратегии обучения вторичному языку, стратегии коммуникации на вторичном языке и сверхобобщение лингвистического материала языка-объекта (Selinker 1974:37). Джек Ричардс добавляет, что ошибки могут вызываться также недостаточными стратегиями применения правил языка-объекта и недостаточными знаниями о контекстах, где правила годятся (Richards 1974:157).

В предыдущих главах мы уже обсудили явление трансфера родного языка, так что мы не будем его подробнее представлять здесь. Под *трансфером обучения* имеется в виду то, как в преподавании некоторые формы и структуры используют в примерах больше других. Селингер пишет, что учебники и преподаватели английского языка очень часто используют примеры и упражнения с местоимением *he*, а не *she* (Selinker 1974:39). В обучении русскому языку преподаватель может учить учащихся употреблению глаголов в прошедшем времени, используя примеры, в которых чаще всего виден мужской род: *Иван*

ходил в магазин. Игорь смеялся. Более активная форма вытесняет менее активную. Позже учащиеся могут в своей речи считать спецификацию мужского и женского рода неважной, чтобы общаться с другими людьми. Таким образом они могут в будущем делать ошибки в своей речи из-за неправильной *стратегии коммуникации* на иностранном языке. Видно, как источники ошибок могут совместно влиять на речь учащегося. Во всяком случае, трудно сказать, вызвал ли именно трансфер обучения какую-то ошибку, так как и другие источники ошибок могли участвовать в её возникновении. Чтобы утверждать, что какая-то ошибка вызвана трансфером обучения, нам надо было бы участвовать в самом обучении и там видеть, что преподаватель действительно использует какую-то форму больше другой.

Мы довольно мало знаем о тех психологических стратегиях, которые учащийся использует, когда старается овладеть иностранным языком и выражать свои мысли на нём. Один возможный пример *стратегии обучения иностранному языку* – это то, что учащийся стремится упростить систему языка-объекта. (Selinker 1974:39-40.) Учащийся может легко пропускать предлоги, приставки и другие важные элементы в своей речи. Это можно считать или результатом упрощения системы иностранного языка или стратегией коммуникации на иностранном языке. Под стратегией коммуникации на вторичном языке часто имеется в виду то, что коммуникация будет значительно легче, если учащемуся не надо всё время думать о грамматических процессах. (Selinker 1974:40.) Тогда учащийся упрощает систему языка, чтобы легче и быстрее выразить то, что хочет сказать. Между этими двумя стратегиями очень трудно провести границу. Они могут и вместе влиять на язык учащегося. Это можно объяснить и с помощью терминов создателя трансформационно-генеративной грамматики Ноама Хомского: учащийся умеет строить глубинную структуру предложения, но не делает нужных трансформаций, необходимых для поверхностной структуры и понятной коммуникации.

Сверхобобщение правил языка-объекта является феноменом, очень известным преподавателям разных языков. Например, следующее предложение на английском языке могли бы составить любые учащиеся, независимо от того, какой язык является их родным языком: "*What did he intended to say?*" В данном предложении морфема прошлого времени *-ed* используется в контексте, в котором она в принципе могла бы быть употреблена, но всё-таки здесь не применяется. (Selinker 1974:38.) Ложная аналогия, которую мы уже выше в данной работе рассмотрели, и *сверхобобщение* тесно связаны друг с другом. Эти два процесса очень подобны друг другу, но, на наш взгляд, ложная аналогия больше связана с грамматическими формами, склонением и спряжением слов (учащийся смешивает разные

формы друг с другом). Сверхобобщение больше связано с правилами и их применением (учащийся применяет правила в ситуациях, в которых они не действуют).

Ошибки могут вызываться также *недостаточными стратегиями применения правил* или *недостаточными знаниями учащегося* о контекстах и ситуациях, в которых правила годятся. Эти факторы опять довольно одинаковые, и они связаны с недостаточным владением языком. Усвоение иностранного языка и его различных грамматических правил очень длинный процесс, во время которого учащийся делает много ошибок из-за того, что он просто не знает, как выразить что-то на иностранном языке. Он может создать и совсем новые правила, которые он использует, хотя эти правила отсутствуют в языке-объекте (ср. Corder 1981:66).

Ещё надо обратить внимание на то, что все эти источники близки друг другу. Мы могли бы назвать все эти процессы неправильными стратегиями обучения языку. Теперь мы будем рассматривать, какие источники, кроме межъязыковой и внутриязыковой интерференции, могли вызвать ошибки у финских гимназистов. Рассмотрим самые частотные типы грамматических ошибок и проанализируем причины их возникновения.

6.2 Самые частотные грамматические ошибки у финских гимназистов

В этой части данной работы мы сосредоточимся на грамматических ошибках, так как они являются самыми интересными для нашего анализа. Мы разделим ошибки на шесть групп в зависимости от того, какую часть речи ошибочное слово представляет. Мы приведём примеры ошибок из сочинений, написанных финскими гимназистами, и проанализируем возможные источники ошибок. Надо обратить внимание на то, что некоторые из этих ошибок мы представили уже в связи с обсуждением проблем интерференции.

6.2.1 Ошибки в существительных

Одна из самых частотных ошибок в склонении существительных тесно связана с предлогами *в* и *на*. Учащиеся склоняют существительные в предложном падеже, когда нужен винительный падеж и наоборот.

1. Сейчас я живу в Москву. / Г1 (надо: Москве)
2. Сейчас я редко в Москвееужаю, но когда я там, мы всегда с папей всё делаем вместе. / Г9 (надо: Москву)
3. Папа едет на даче у леты. / Г25 (надо: дачу)

Эти ошибки могли быть вызваны интерференцией, как мы выше в данной работе констатировали, но есть и другие причины их возникновения: упрощение правил использования предлогов *в* и *на* (всегда только с винительным/предложным падежом), трансфер обучения (более активное употребление определённой формы) или неправильные стратегии обучения (учащийся составляет себе свои правила, не существующие в русском языке, напр. слова женского рода получают окончание *-у*, когда перед ними ставят предлог *в/на*).

В нашем материале учащиеся не всегда склоняли существительные в родительном/винительном падеже в следующих ситуациях:

1. Она нравится есть с детем и у неё нет стресс_ с ним. / Г5 (надо: стресса)
2. Но где можно я найти етого идеальный муж_? / Г12 (надо: идеального мужа)
3. Я люблю финскую природу, наша баня, культир и тихие люди. / Г19
(надо: тихих людей)
4. У меня нет муж_, но у меня много час_ приатно с интересны человек. / Г28
(надо: мужа, часов)
5. Я только люблю дети. / Г38 (надо: детей)

В русском языке в отрицательных предложениях то, что отрицают, часто склоняют в родительном падеже (примеры 1, 4). Это является сложным для финских учащихся, и у многих были ошибки именно в отрицательных предложениях. Это не может происходить только от финского языка, так как в финском языке отрицание также влияет на выбор падежа: *Minulla on mies*. *Minulla ei ole miestä*. Трансфер обучения мог бы вызвать трудности, если в ходе обучения больший упор делается именно на утвердительные предложения. К тому же учащиеся могут не склонять слова потому, что стараются быстро рассказать что-нибудь и не хотят тратить время на сложный выбор правильного окончания. Таким образом ошибка могла бы возникнуть из-за стратегии коммуникации.

Учащиеся также не склоняли существительные после таких слов, как *много* и *после*, требующих родительного падежа (пример 4), или после числительных. Влияние финского языка здесь незначительное, так как в финском языке эти слова также требуют определённого падежа (ср. *monta tuntia*, *tunnin jälkeen*). Может быть источником являются стратегии коммуникации или недостаточное знание правил русского языка. Также упрощение могло участвовать в возникновении этой ошибки.

Другая сложная черта для учащихся связана с винительным падежом одушевлённых существительных мужского рода (примеры 2, 3, 5). Финские гимназисты, как правило, забывали склонять такие существительные. В финском языке такой грамматической

классификации на одушевлённые и неодушевлённые не существует, и поэтому родной язык может являться причиной этих ошибок. Источником могут быть и неправильные стратегии обучения, если учащийся составил себе правило, по которому только слова женского рода склоняются в винительном падеже.

При склонении существительные получают разные окончания в зависимости от рода, одушевлённости и мягкости/твёрдости слова. Финские гимназисты часто смешивали окончания одного падежа друг с другом:

1. Я не моглаб. Я не могу сматреть на кровю, будеть тохнит. / Г6 (надо: кровь)
2. В Рождетсво я люблю есть много вкусных кексов, пирогев... / Г7 (надо: пирогов)
3. Сейчас я редко в Москве уежаю, но когда я там мы всегда с папей всё делаем вместе. / Г9 (надо: с папой)
4. Я также верю что будушие ученикей видели бы его на хорошим учителом. / Г14 (надо: учителем)
5. Он слушал нас и понимал что в жизни больше чем только школа и уроки. / Г32 (надо: в жизни)

Выбор трудный, когда существует две или более альтернатив, например существительные мужского рода могут в творительном падеже в единственном числе получать окончания –ом или –ем/–ём (пример 4). Слова женского рода, кончающиеся мягким знаком, получают, например, в предложном падеже окончание –и (в жизни, в крови), но в винительном падеже они никак не склоняются (жизнь, кровь) (примеры 1, 5). По нашему мнению, главной причиной ошибок этого типа можно считать ложную аналогию (ср. 5.2.1) или сверхобобщение. Учащиеся применяют какое-то правило (напр., в творительном падеже слова мужского рода получают окончание –ом) в ситуациях, в которых оно не годится. Также неправильные стратегии обучения или недостаточные знания о языковой системе могли вызвать такие ошибки. Учащийся может запоминать только некоторые правила, и не обращает внимания на более редкие случаи. Конечно, возможен и трансфер обучения, если преподаватель использовал чаще всего примеры с одним и тем же склонением (например, только слова с окончанием –ом).

В нашем материале представлены ещё два типа ошибок, которые достойны рассмотрения:

1. По-моему иностранцы прекрасные человеки. / Г18 (надо: люди)
2. Финские человеки зимпатицные и их говорят немного. / Г19 (надо: люди)
3. Кажется что все человеки её любят. / Г33 (надо: люди)
4. Я безработный но мой муж, Игор, стал журналист_ ... / Г1 (надо: журналистом)
5. Когда я была ребёнок моё имя мне не нравилось. / Г8 (надо: ребёнком)
6. Мама была уверена и она сказала папе, что я буду быть дочкаа папы. / Г23 (надо: дочкой)

Слова с исключительным склонением всегда трудны для изучающих иностранный язык. Мы утверждаем, что такие слова существуют в каждом языке. Учащиеся всё-таки стремятся к регулярности и хотят, чтобы преподаватель учил их чётким правилам, с помощью которых они могли бы легче сами пользоваться языком. Стремясь к более простой системе, многие финские учащиеся склоняли слово *человек* как **человеки* во множественном числе (примеры 1-3). Мы уже рассмотрели этот тип ошибок в пятой главе и констатировали, что эта ошибка, очевидно, вызвана внутриязыковой интерференцией, то есть ложной аналогией (ср. мальчик – мальчики, человек – *человеки). Кроме интерференции, ошибка могла быть вызвана и упрощением языковой системы или недостаточным знанием правил русского языка.

Использование творительного падежа вместе с глаголами *быть* и *стать* кажется не таким легким для финских гимназистов (примеры 4-6). Некоторые учащиеся не склоняли существительные в ситуациях, в которых их надо было бы склонять в творительном падеже. Выше в данной работе (ср. 5.1.1, с. 28) мы уже пришли к выводу, что одной из причин может являться финский язык, в котором существительные не склоняются в таких предложениях, как примеры 4-6 (ср. *Miehestäni tuli toimittaja./ Kun olin lapsi.../ Tulen olemaan isän tyttö.*). Ошибки могли вызываться и сверхообщением (прилагательные не всегда склоняются в данной позиции: Он был умный/умным.) или недостаточными знаниями о языке (учащийся не знает, что существительное склоняется в такой ситуации).

В целом, в нашем материале подавляющая часть ошибок сделана в использовании существительных. У учащихся были трудности со склонением существительных в предложном и винительном падеже, особенно вместе с предлогами *в* и *на*. Они также забывали или не умели склонять одушевлённые существительные мужского рода в винительном падеже. Некоторые гимназисты сделали ошибки в отрицательных предложениях, когда им надо было склонять то, что отрицают, в родительном падеже. Учащиеся смешивали окончания внутри одного падежа друг с другом, и некоторые из них не умели склонять знакомое слово *человек* во множественном числе. Также склонение в творительном падеже оказалось сложным в связи с глаголами *стать* и *быть*.

6.2.2 Ошибки в прилагательных и наречиях, связанных с прилагательными

Большинство ошибок в склонении прилагательных вызвано тем, что учащиеся неправильно помнили род слов, которые прилагательные определяют:

1. Я безработный но мой муж, Игор, стал журналист... / Г1 (надо: безработная)
2. Пожалуй эта день была самая приятная день на отпуске. / Г4 (надо: самый приятный)
3. У меня был самая лучшая время в жизнь. / Г5 (надо: самое лучшее)
4. Он наверное самая хорошая и умная мужчина мира, которую я знаю. / Г15
(надо: самый хороший и умный)
5. Чейчас у меня нет соваки, но у меня есть самая хорошая папа в мире. / Г20
(надо: самый хороший/лучший)

В финском языке нет классификации слов на три рода, и это может вызвать трудности также в склонении прилагательных. Кроме влияния финского языка, источником ошибки в первом примере мог быть и трансфер обучения, так как преподаватели часто употребляют прилагательные в мужском роде: он безработный и т.п. Также учебники и словари представляют прилагательные именно в мужском роде. Поэтому мужской род кажется самым продуктивным для учащихся, и они им пользуются. В таких ситуациях, как в примерах два и три, учащийся может легко опираться на свои упрощенные правила (напр., если слово кончается мягким знаком или окончанием *-мя*, оно представляет женский род). Здесь опять хорошо видно, как учащиеся стремятся к чётким правилам и не обращают внимания на все маленькие детали. Например, учащийся, сделавший ошибку в третьем примере, кажется, соединяет слово *время* со словом *семья*, считая, что и *время* является словом женского рода, и поэтому он неправильно склоняет прилагательное.

В двух последних примерах ошибки, очевидно, вызваны тем, что учащиеся забывают или просто не знают, что *папа* и *мужчина* – слова мужского рода, а не женского, хотя они выглядят как слова женского рода и склоняются по женскому типу (ср. Папе надо работать. Маме надо работать.). Дешериева говорит в случаях данного типа о внутриязыковой интерференции, точнее о ложной аналогии (Дешериева 1976:103-104). Мы согласны с ней и считаем, что самый очевидный источник ошибок данного типа именно внутриязыковая интерференция. Надо всё-таки добавить, что здесь речь могла бы идти также о сверхобобщении или недостаточных стратегиях применения правил.

Другая очень частотная ошибка у финских гимназистов связана с использованием прилагательных и наречий, созданных из прилагательных с помощью суффикса *-о* (напр., хорошо, тихо, глупо). Прилагательные отвечают на вопрос «какой?», а наречия образа действия отвечают на вопрос «как?». В свете нашего материала видно, что эта разница не такая ясная для финнов:

1. Он хорошо друг моего отец. / Г2 (надо: хороший)
2. Ничего не мешал, так погода была холодно. / Г4 (надо: холодная/холодна/холодной)

3. Это очень хорошо место: финская баня, чистая вода и хорошие берега или море, лес, солнце... / Г21 (надо: хорошее)
4. Она очень хорошо английский язык учителем. / Г31 (надо: хороший учитель)

Особенно использование наречия *хорошо* (примеры 1, 3, 4) может объясняться трансфером обучения, так как преподаватели очень часто этим словом пользуются и в своей устной, и в письменной речи. Кроме этого, учебники и другие учебные материалы очень активно его употребляют. Что касается второго примера, также там обучение могло вызвать ошибку, если в ходе учебного процесса делается больший упор на такие структуры, как *мне холодно* или *сегодня холодно*. Финский язык не может так сильно влиять здесь, так как в финском языке существует та же самая разница в использовании прилагательных и наречий (ср. *Hän pesi auton nopeasti*. *Hänen autonsa on nopea*.).

Кроме этих двух больших групп ошибок, в нашем материале обнаружилось ещё несколько ошибок в ситуациях, в которых ученики не просклоняли прилагательное, сочетающееся с одушевлённым существительным мужского рода (напр., Я думаю но идеальный муж_ очень трудно найти. / Г28).

В целом, в использовании прилагательных самой большой проблемой оказался род существительных, то есть учащийся мог просклонять прилагательное в неправильной форме, так как не знал правильного рода существительного. Кроме этого, некоторые учащиеся не склоняли прилагательные, связанные с одушевлёнными словами мужского рода, в винительном падеже. Некоторые учащиеся также не всегда знали, когда надо использовать наречие (напр., тихо) и когда прилагательное (напр., тихий).

6.2.3 Ошибки в местоимениях

Самая частотная ошибка в использовании местоимений связана с родом слов. Сложность категории рода существительных видна особенно в ошибках в склонении притяжательных местоимений:

1. Виктор, ты же знаешь, что я не люблю встречать много новых людей, так как я довольно тихая по моей характеру. / Г7 (надо: моему)
2. Моя папа живёт в Москве. / Г9 (надо: Мой)
3. Когда я была ребёнок, моё семья жила в красивом столице Швеции, в Стокгольме. / Г11 (надо: моя)
4. Я, мой папа Йери и мой брат часто играли на дворе и погуляли в парке. / Г20 (надо: мой)
5. Муж можно бы красивое и моя идеальный муж тоже можно бы юмор. / Г28 (надо: мой)

В этих примерах мы видим почти те же самые причины ошибок, как в примерах ошибок в прилагательных. Такие слова, как *семья* и *papa* вызывают трудности, когда учащимся надо выбрать род местоимения. Выше мы уже обсудили ошибки такого типа и считали их вызванными ложной аналогией (ср. 5.2.1). Источниками ошибок могут быть также, например, недостаточные стратегии применения правил или свехобобщение. Нельзя забывать о том, что ошибки вызываются и небрежностью. Например, в пятом предложении, кажется, именно небрежность учащегося вызывает ошибку, так как прилагательное у него в правильной форме и только местоимение осталось в женском роде. Возможно и то, что у учащегося нет никакого представления о том, какая форма нужна, и он пробует все возможные роды в одном и том же предложении (пример 5). Одна интересная гипотеза возникновения ошибки в первом и пятом предложении была бы та, если учащаяся хочет выбором рода местоимения сослаться на свой пол (по моей характеру, моя идеальный муж). Ученики составили себе правило, не существующее в русском языке, и не заметили, что род местоимения определяется в соответствии с главным словом.

В нашем материале некоторые ошибки в местоимениях связаны с управлением. В русском языке, как и в финском, многие глаголы требуют какого-то падежа существительного или местоимения. Правилами управления очень трудно овладеть в формальном обучении, и это требует много времени и упражнения. Многие финские гимназисты ещё не овладели этими правилами. Это наблюдается, например, в употреблении местоимений при предикативных наречиях *надо* и *нужно*.

1. Он нужно, например, стирает одежду и мне помогают. / Г12 (надо: Ему)
2. Я люблю спорт и он тоже надо любить спорт. / Г30 (надо: ему)

В целом, в использовании местоимений самая большая группа ошибок связана с родом слов или с выбором правильной падежной формы.

6.2.4 Ошибки в использовании предлогов

В русском языке больше предлогов, чем в финском, что может вызвать проблемы у финских гимназистов. В нашем материале обнаружилось довольно много ошибок, вызванных интерференцией, но нам удалось найти и некоторые ошибки, источником которых является какая-то другая причина.

1. На летом будем мы сидять в парку и гулять на лесу и на зимой будем мы идеть на ресторане или в кино. / Г30 (надо: летом, зимой)
2. Лена Теммес учител меня в «Коркеакоски» школе в три лет. / Г31 (надо: Ø)

В первом примере на возникновение ошибки *на летом/на зимой* могла влиять, например, структура *на столе* (фи. *röydällä*), если учащийся считал предлог *на* единственным способом выражать финское окончание *-lla/-llä* (ср. *kesällä, talvella*). Тогда речь может идти о совместном воздействии финского и русского языка или о сверхобобщении правил русского языка. Во втором примере использование предлога может отражать влияние других выражений времени в русском языке, так как предлог *в* обычно употребляется в таких ситуациях (напр. в этом году, в пятницу). Таким образом во второй ошибке речь могла бы идти о сверхобобщении.

6.2.5 Ошибки в использовании глаголов

Кроме существительных, также ошибки в употреблении глаголов весьма частотны. Как мы уже констатировали в связи с прилагательными и местоимениями, ошибки в выборе рода кажутся особенно частотными. Это касается и употребления глаголов:

1. Пожалуй эта день была самая приятная день на отпуске. / Г4 (надо: был)
2. На эти фильмы часто была женщины, которую имя была Элина. / Г8 (надо: были, было)
3. Он был лучше чем друг потому что он часто помогла мне. / Г14 (надо: помогал)

В пятой главе мы уже обсудили ошибки, вызванные внутриязыковой интерференцией. Ошибка в первом примере может быть вызвана ложной аналогией, если учащийся считает все существительные, кончающиеся мягким знаком, словами мужского рода. Другая возможность интерпретации та, что учащийся не помнит рода слова *день*, то есть у него недостаточные знания о языке-объекте. Во втором примере ошибка могла быть вызвана тем, что гимназистка привыкла активно использовать форму женского рода во всех письменных работах, например именно в сочинениях. Таким образом более активная форма вытесняет менее активную (трансфер обучения). Возможно и то, что слово *женщина* и *Элина* влияет на выбор рода и учащийся хочет сослаться на женский пол, или, может быть, учащаяся составила себе неправильное правило о том, что все слова, кончающиеся на *-я*, относятся к женскому роду. В третьем примере учащийся использует неправильный род в форме глагола

в прошедшем времени, хотя почти рядом с глаголом стоит местоимение *он*. Может быть, здесь речь идёт об ошибке, допущенной по небрежности.

В спряжении глаголов в настоящем времени самая частотная ошибка связана с глаголами, в основе которых происходит чередование согласных:

1. Почему ты хотеш стать врачом? / Г6 (надо: хочешь)
2. Иностранцы красивые и всё мои подружки хочят выйти замуж с них но не я. / Г19 (надо: хотят)
3. Папа помогает мне всегда я просу. / Г20 (надо: прошу)
4. Погругии меня тоже часто сказают мне как хорошая папа у меня. / Г22 (надо: скажут, но в этом контексте говорят)

Почти во всех примерах учащиеся стремились к ясным правилам и спрягали глаголы без чередования согласных. Ошибка может объясняться обобщением правил спряжения глаголов. Только во втором примере учащийся знал, что в глаголе *хотеть* согласный *т* заменяется согласным *ч*, когда глагол спрягают в первом лице настоящего времени. Ошибка в том, что учащийся обобщает это правило для всех лиц. Тогда источником ошибки может быть или обобщение правил, или упрощение языковой системы русского языка.

Выражение будущего времени является трудным для финнов, так как в русском языке существует два способа его выражения, а в финском, в принципе, только один. В русском будущее время тесно связано с видом глаголов. Будущее сложное образуется от глаголов несовершенного вида, а будущее простое – от глаголов совершенного вида. В финском языке нет видов глагола, и совершенность/несовершенность действия выражается другими средствами. В свете нашего материала мы можем констатировать, что особенно образование будущего сложного оказалось довольно трудным для наших гимназистов:

1. Через две недели я буду стать ау паиром. / Г11 (надо: стану)
2. Он будет учит мне култура его и я буду учусь у него култура меня. / Г18 (надо: буду учить)
3. С кем буду я живу черес много года? / Г29 (надо: жить)
4. Ты будешь зарабатываешь хорошо. / Г38 (надо: зарабатывать)
5. Мая соседка повар и она сказала он будет помогила меня. / Г40 (надо: помогать)

В первом примере учащийся соединил глагол *быть* с глаголом *стать*, который является глаголом совершенного вида и от которого невозможно образовать будущее сложное. Эту ошибку могло вызвать, например, влияние модели *буду читать*, или неправильные стратегии коммуникации (учащийся хочет быстро, и по его мнению, достаточно понятно выразить свои мысли). В других примерах учащиеся вообще не умеют образовать форму

будущего сложного. Они правильно спрягают глагол *быть*, но далее они спрягают также другой глагол (*учить, жить, зарабатывать, помогать*), хотя его надо было бы оставить в основной форме. Такая ошибка довольно неожиданная, так как ни финский, ни английский, ни шведский языки не могли влиять на язык учащегося так, чтобы он сделал такую ошибку. Она может быть связана с трансфером обучения. В преподавании и в учебном материале часто используются глаголы в настоящем времени, так как спряжение глаголов – центральный вопрос в обучении иностранному языку. Некоторые учащиеся сделали подобную ошибку в спряжении глаголов после *хотеть* (напр., Я хочу выйти замуж за финна потому что я хочу живу в финляндии и человеком тоже надо хочет жить здесь. / Г19). Трансфер обучения является также здесь самой очевидной причиной возникновения ошибки.

Как мы уже выше констатировали, в финском языке нет категории глагольного вида. В русском языке эта категория есть, и поэтому финнам ей трудно овладеть. Ошибки в виде отражают интерференцию, но у них могут быть и другие причины. Кажется, что ученики не отличают функций видов друг от друга и употребляют их как попало. Тогда источником ошибки могут быть неправильные стратегии обучения языку или недостаточные знания о значении несовершенного и совершенного вида.

1. Я сразу тебя понимала. / Г1 (надо: поняла)
2. Трудные заданные мы сделаем вместе. / Г3 (надо: делаем/будем делать)
3. Одна день я возвращалась домой с школы и бабушка сказала это ты знают где папа? / Г10 (надо: вернулась)
4. Он был лучше чем друг потому что он часто помогла мне. / Г14 (надо: помогал)
5. Подругии меня тоже часто сказают мне как хорошая папа у меня. / Г22 (надо: говорят)

В целом, самые частотные ошибки в использовании глаголов связаны с родом слов (спряжение глаголов в прошедшем времени). Некоторые учащиеся неправильно спрягали глаголы, в которых происходит чередование согласных в спряжении в настоящем времени. Довольно многие гимназисты ошибочно составили будущее сложное. Несколько учащихся не умело правильно использовать виды глаголов.

6.3 Выводы

Как видно в свете нашего материала, род существительных оказался довольно сложным для финских гимназистов. Большинство ошибок связано именно с тем, что учащиеся не знали или не помнили правильный род существительного и поэтому ошибочно склоняли

прилагательные, местоимения и даже глаголы. С нашей точки зрения, наш анализ самых частотных грамматических ошибок на основе других источников ошибок хорошо подтверждает тот факт, что межъязыковая и внутриязыковая интерференция не единственные причины возникновения ошибок. Влияние родного языка может быть большим в начале обучения иностранному языку, а потом оно постепенно уменьшается и влияние самого иностранного языка и его сложной системы грамматических правил увеличивается. Трансфер обучения, сверхобобщение, стратегии коммуникации, неправильные стратегии применения правил языка-объекта и недостаточные знания вызывают трудности вместе с интерференцией и часто невозможно с полной уверенностью сказать, чем именно вызвана та или иная ошибка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главной целью данной дипломной работы было изучение роли интерференции в сочинениях, написанных финнами на выпускных экзаменах гимназии. Другой задачей было рассмотреть самые частотные типы грамматических ошибок и проанализировать причины их возникновения. Для решения первой поставленной задачи, мы, во-первых, познакомились с теориями овладения родным языком и обучением иностранному языку и рассмотрели влияние родного языка на обучение иностранному языку. Нам нужно было также рассмотреть теоретические аспекты проблемы интерференции, что мы и сделали во второй и третьей главах, в которых мы обсудили сопоставительную лингвистику и типологию интерференции. В четвёртой главе мы продолжили наше исследование представлением того метода, то есть анализа ошибок, с помощью которого мы анализировали выбранный нами материал. Затем мы перешли к первой части нашего анализа, то есть к анализу ошибок, вызванных интерференцией.

Следующим этапом нашего исследования было проанализировать материал, состоящий из ошибок в сочинениях гимназистов. Материала было довольно много, и в первой части нашего анализа мы рассмотрели только ошибки, вызванные интерференцией. Другие источники мы обсудили позже в данной работе. Сначала мы сосредоточились на межъязыковой интерференции, которую мы, по типологии А. Карлинского, разделили на две группы видов интерференции: парадигматическую и синтагматическую. Мы начали наш анализ с парадигматической интерференции и систематически проанализировали ошибки на разных уровнях языковой системы. В данной работе мы обсудили и орфографическую парадигматическую интерференцию, которую в теории ошибок обычно не различают. Мы всё-таки считаем её важной потому, что в нашем материале орфография оказалась довольно проблематичной для финских учащихся. После парадигматической интерференции мы сосредоточились на синтагматической интерференции, которую мы обсудили на синтаксическом уровне. Самым продуктивным типом межъязыковой интерференции в нашем материале была *недодифференциация*, которая вызвала большинство ошибок, проанализированных нами. Другие типы, то есть *сверхдифференциация*, *субституция*, *плюсегментация*, *минусегментация*, *интеркатенация* и *репласация* не имели такое большое влияние на язык учащихся.

Затем мы перешли к внутриязыковой интерференции и проанализировали ошибки, связанные с ней, в первую очередь на уровне морфологии. Мы заметили, что

интерференция родного языка влияет на речь финских гимназистов, но столько же влияет и внутриязыковая интерференция, и особенно её разновидность *ложная аналогия*. В нашем материале было много ошибок, вызванных взаимодействием форм изучаемого языка (ложная аналогия). Это доказывает, что кроме межъязыковой интерференции, и другие внутриязыковые факторы влияют на язык учащихся. Ложная аналогия оказалась самым частотным типом внутриязыковой интерференции, но несколько ошибок вызвали и *парафазия* и *контаминация*.

После анализа ошибок, вызванных интерференцией, мы перешли ко второй части анализа и начали его тем, что обсудили другие возможные причины возникновения ошибок, кроме интерференции. Мы представили такие источники ошибок, как *трансфер обучения, стратегии коммуникации, стратегии обучения, свехобобщение, недостаточные стратегии применения правил и недостаточные знания о языке-объекте*. Затем мы рассмотрели самые частотные грамматические ошибки, сделанные гимназистами, и проанализировали то, какой из перечисленных источников мог бы вызвать ту или иную ошибку. Мы заметили, что не так легко сказать, почему учащийся сделал какую-то ошибку, так как различные источники ошибок могут действовать одновременно.

Суммируя наши наблюдения над материалом, можно прийти к следующим заключениям:

- негативное влияние финского языка видно в многих ошибках гимназистов и его существования невозможно отрицать,
- хотя межъязыковая интерференция, точнее недодифференциация, вызывает много трудностей у финских гимназистов, в данном исследовании внутриязыковая интерференция, особенно её разновидность *ложная аналогия*, оказалась очень значительной,
- в нашем материале было много ошибок, которые вызваны не интерференцией, а другими источниками, из которых особенно свехобобщение правил изучаемого языка и упрощение языковой системы оказались центральными.

В нашем материале хорошо представлены три главных группы ошибок, независимо от источника их возникновения. Во-первых, учащиеся не склоняют слова. Во-вторых, они смешивают различные формы (напр., окончания падежей) друг с другом. Во-третьих, учащиеся создают формы, отсутствующие в русском языке.

В результате проведённого исследования мы можем констатировать, что наша гипотеза о роли интерференции родного языка соответствует действительности. Роль

межъязыковой интерференции в свете нашего материала довольно значительна в обучении иностранному языку, и преподавателям невозможно обойти её. Родной язык влияет и положительно, и отрицательно на язык учащегося. В данной работе можно было всё-таки заметить, что финские учащиеся не полностью зависят от структуры родного языка, а они уже больше тестируют и пробуют разные правила языка-объекта. Иногда их тестирование не удаётся, и они делают ошибки. Однако к ошибкам надо относиться одобрительно, так как они являются естественной частью обучения и овладения языком.

Как нам кажется, исследование данной темы можно было бы развивать и дальше. Интересно было бы рассмотреть то, как влияние родного языка на обучение иностранному языку меняется, когда знания о языке-объекте улучшаются, и сравнивать ошибки в письменных работах учащихся, которые обучаются русскому языку на разных уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Теоретические источники:

- Corder, S. Pit 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press: Oxford.
- Himberg, L. , Laakso, J. , Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1999. *Psykologia 2: Kehittyvä ihminen*. WSOY: Porvoo.
- Juhász, János 1970. *Probleme der Interferenz*. Max Hueber Verlag: München.
- Johnson, Keith 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Pearson Education: Harlow.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä.
- Mustajoki, Arto 1985. Suomen ja venäjän kielen eroista. // *Kääntäjän kompastuskivet – Kontrastiivisesta kielentutkimuksestako apu? Kääntäjäseminaari 6. – 7.4.1984*. Kouvolan kääntäjänkoulutuslaitoksen julkaisuja N:o 1: Helsinki. s. 56-61.
- Mäkilä, Kari 1982. Om språklig interferens // *Interlingua-studier I*. Tampereen yliopiston Filogian laitos II:n julkaisuja, toim. Antti J. Pitkänen: Tampere. s. 36-54.
- Odlin, Terence 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Ojanen, Muusa 1999: *Venäjän kielioppi*. WSOY: Juva.
- Richards, Jack 1974. Error analyses of adult language learning. // *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. Edited by Jack C. Richards. Longman: London. p. 157
- Ringbom, Håkan 1986. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process // *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pergamon: New York. p. 150-161.
- Sajavaara, Kari 1986. Transfer and second language speech processing // *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pergamon: New York. p. 66-77.
- Sajavaara, Kari 1999a. Toisen kielen oppiminen // *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä. s. 73-99.
- Sajavaara, Kari 1999b. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi // *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä. s. 103-126.
- Selinker, Larry 1978. Interlanguage // *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Edited by Jack C. Richards. Longman: London. p. 31-54.

Weinreich, Uriel 1974. *Languages in contact: findings and problems*. Mouton: Hague.

Ахунзянов Э. М. 1978. О разграничении интерференции и трансференции в условиях языковых контактов. // *Вопросы языкознания* 5. Москва. с. 72-81.

Дешериева Ю. Ю. 1976. О внутриязыковой интерференции // *Научные доклады высшей школы. Филологические науки* 4. Москва. с. 101-107.

Карлинский А. Е. 1972. Типология речевой интерференции // *Зарубежное языкознание и литература* 2. Гылым: Алма-Ата. с. 9-16.

Карлинский А. Е. 1990. *Основы взаимодействия языков*. Гылым: Алма-Ата.

Уман Л. М. 1963. *Проблема грамматической интерференции на материале русского и французского языков*. Диссертация. Москва.

Словари:

БТС – Большой толковый словарь русского языка, 1998. Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт.