

**Коммуникативный принцип обучения в финских учебниках
русского языка на начальном этапе изучения**

Анна Орава
Университет г. Тампере
Институт современных языков,
переводоведения и литературоведения
Русский язык и культура
Апрель 2013

Tampereen yliopisto
Venäjän kieli ja kulttuuri
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

ORAVA, ANNA: Коммуникативный принцип обучения в финских учебниках русского языка на начальном этапе изучения (Opetuksen kommunikatiivinen periaate suomalaisissa venäjänkielen alkeisopetuksen oppikirjoissa)

Pro gradu –tutkielma, 63 sivua
Huhtikuu 2013

Tutkimuksessa tarkastellaan kommunikatiivisen periaatteen merkitystä ja käyttöä vieraan kielen opetuksessa. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa kommunikatiivisuuden käsitettä ja sen historiaa avataan sekä länsimaaisessa että Neuvostoliiton ja Venäjän kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa on esitetty kommunikatiivisen periaatteen eri osa-alueet tutkimuskirjallisuuden mukaan. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa tarkastellaan kommunikatiivisen periaatteen toteutumista kahdessa venäjänkielen alkeisoppikirjassa. Kommunikatiivisella periaatteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vieraan kielen opetuksen vuorovaikutuksellisia tavoitteita ja niiden saavuttamiseen käytettyjä opetuksellisia keinoja.

Erilaiset opetukselliset periaatteet ja metodit ovat viimeisen sadan vuoden aikana kehittyneet useiksi eri suuntauksiksi. Kommunikatiivinen metodi ja periaate opetuksessa olivat pinnalla erityisesti 1980- ja 1990-luvuilla niin länsimaissa kuin Neuvostoliitossa ja Venäjällä. Vaikka metodit kehittyvät edelleen, ei opetuksen kommunikatiivinen periaate ole menettänyt merkitystään. Edelleen kielten opetuksen pääasiallisena tavoitteena nähdään vuorovaikutus ja kielen käyttötilanteiden hallitseminen. Kommunikatiivinen periaate on tutkimuskirjallisuudessa jaoteltu useampaan alaperiaatteeseen, joista kolmea tärkeintä tarkastellaan työn empiirisessä osiossa. Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat alkeisoppikirjat Požalujsta 1 ja Možno 1, joista molemmat on tarkoitettu suomenkielisille nuorille ja aikuisille opiskelijoille.

Oppikirjoja analysoidaan tutkimuksessa yksi kommunikatiivinen alaperiaate kerrallaan. Tarkastelun kohteena ovat oppikirjojen tekstit ja erityisesti harjoitukset. Analyysi osoittaa, että kommunikatiivinen periaate toteutuu oppikirjoissa jossain määrin, mutta suurin osa tehtävistä ei täytä kommunikatiivisten periaatteiden tunnusmerkkejä. Suullisten harjoitusten määrä oppikirjoissa on vain 20-25 prosenttia kaikista harjoituksista ja suurin huomio on kiinnitetty sanaston ja kieliopin mekaaniseen harjoitteluun. Oppikirjojen teksteissä kommunikatiiviset periaatteet toteutuvat paremmin, erityisesti Možno 1:ssä. Oppikirjojen välillä ei kuitenkaan ole juurikaan eroja huolimatta lähes kahdenkymmenen vuoden erosta julkaisuaikajankohdassa.

Avainsanat: venäjän kieli, kielten opetus, opetusmetodit, kommunikatiivisuus, oppikirjat

Оглавление

Введение	1
1. Принцип коммуникативности и его развитие при обучении иностранному языку	3
1.1. Определения и дефиниции базовых понятий	3
1.2 Принцип коммуникативности в западной педагогике	7
1.3 Формирование коммуникативной методики в Советском Союзе и в России	9
2. Коммуникативные принципы обучения иностранным языкам	14
2.1 Практическая направленность обучения	15
2.2 Функциональный подход к отбору и подаче языкового материала	16
2.3 Ситуативно-тематическое представление языкового материала	17
2.4 Концентрическое расположение материала и выделение этапов обучения	18
2.5 Изучение лексики и морфологии на синтаксической основе	19
2.6 Учет страноведческого аспекта в процессе обучения	21
2.7 Другие аспекты коммуникативного обучения	21
2.7.1 Беглость и аккуратность	22
2.7.2 Индуктивный и дедуктивный метод обучения	23
3. Применение коммуникативных принципов в финских учебниках русского языка <i>Пожалуйста 1</i> и <i>Можно 1</i>	25
3.1 Принцип практической направленности обучения в учебниках	27
3.2 Принцип ситуативно-тематического представления языкового материала в учебниках	35
3.3 Принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе	44
Заключение	58
Список источников	61

Введение

За последние сто лет методические принципы обучения иностранным языкам находились в центре повышенного внимания лингвистов, методистов, преподавателей, философов. Это было связано, в первую очередь, с социально-экономическими причинами: миграция людей, глобализация экономики и культуры, рост туризма, углубление и расширение профессиональных навыков и др. В начале 1980-х годов, как на Западе, так и в России, коммуникативные методы и принципы в обучении постепенно стали очень популярны. Сегодня коммуникативность признается в качестве одного из важных аспектов в обучении иностранному языку. В настоящей дипломной работе нас интересует исследовательский вопрос: что такое принцип коммуникативности, каким было его развитие и как этот принцип проводится методистами по русскому языку (на материале учебников русского языка, изданных в Финляндии). Задача данной работы – рассмотреть: 1. формирование и развитие принципа коммуникативности, 2. основные аспекты этого принципа и 3. реализацию этого принципа в финских учебниках русского языка как иностранного.

Наша работа делится на три части. В первой главе мы будем рассмотреть развитие коммуникативных принципов на Западе и в Советском Союзе / России. Во второй главе мы будем рассматривать базовые, основополагающие аспекты коммуникативного принципа, и потом в третьей главе будем изучать, как коммуникативный принцип реализуются в учебниках.

Основными источниками для этого мы будем использовать, например, работы К. Брумфита, С. Лайхиала-Канкайнен, Н. Турунен и др. В Финляндии о методике обучения русского языка как иностранного и о коммуникативном принципе теоретических работ очень мало, особенно в сравнении с Россией. Поэтому основными источниками для нас будут служить книги и статьи также советских/российских методистов: теоретиков и практиков (А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, О.Г. Митрофанова, Е.М. Верещагин и др.).

Исследовательский материал нашей работы – финские учебники русского языка начального этапа обучения: *Пожалуйста 1* (опубликован в 1985 г.) и *Можно 1* (опубликован в 2004 г.). Оба эти учебники предназначены для обучения в гимназии или обучения взрослых на начальном этапе обучения. Учебник *Пожалуйста 1* содержит

тексты и упражнения, а учебник *Можно 1* имеет отдельный сборник упражнений. Серия учебных книг под названием *Можно* широко употребляется и сейчас в разных учреждениях Финляндии. Серия учебных книг *Пожалуйста* не так популярная сегодня, но раньше и ее широко употребляли в обучении русскому языку в Финляндии.

Нам кажется важным и интересным выяснить: как проводится коммуникативный принцип в данных учебниках и есть ли между этими учебниками лингвометодическая и педагогическая разница, так как они опубликованы в разное время. Объектом нашего наблюдения будут тексты, грамматические задания упражнений и целиком упражнения в данных учебниках с точки зрения реализации коммуникативного принципа, а также статистический анализ предложенного в учебниках.

Аналитическое рассмотрение учебных упражнений позволит ответить на вопрос: как реализуется принцип коммуникативности и как можно мотивировать учеников этот принцип. Всегда ли принцип коммуникативности является полезным, во всех ли ситуациях, на каждом ли уровне обучения? Следовательно, значит ли это, что принцип коммуникативности – это то, на что авторы учебников и методисты должны обращать еще больше внимание, когда планируют новые учебники или обучение вообще?

1. Принцип коммуникативности и его развитие при обучении иностранному языку

Коммуникативность в последние десятилетия является одним из важных аспектов в обучении иностранному языку. В истории обучения языку известны две основные традиции: формализм и функционализм. Формализм подчеркивает необходимость безупречных языковых навыков и аккуратное владение грамматическими правилами. Функционализм относится терпимее к допускаемым ошибкам и подчеркивает обучение тех грамматических правил, которые являются центральными с точки зрения общения на иностранном языке. (Laihiala-Kankainen 1993:12-13.)

Несмотря на то, что как формализм, так и функционализм имеют корни еще античности, у формализма была самая сильная позиция в обучении языку (Laihiala-Kankainen 1993:255). За последние 30 лет принцип коммуникативности в обучении языку получил сильную поддержку как на Западе, так и в России. В этой главе мы кратко рассмотрим развитие идей и принципа коммуникативности в контексте западной и советской/российской методики преподавания языков.

1.1. Определения и дефиниции базовых понятий

Часто и в специальной литературе по обучению иностранным языкам можно встретить синонимическое употребление терминов «методика», «метод», «направление» и «подход» к обучению иностранным языкам. Все эти понятия являются центральными с точки зрения нашей работы. В этой части данной работы мы стремимся определить эти понятия и показать различия между ними.

Методика обучения иностранным языкам является наукой, которая входит в цикл педагогических наук. Методика тесно связано с другими педагогическими науками, например, с дидактикой. Кроме педагогических наук, методика обучения русскому языку

как иностранному¹ связана с лингвистикой и психологией. Педагогика, лингвистика и психология являются основными науками для методики обучения русскому языку как иностранному. Л.В. Московкин даже отмечает, что без этих других наук методика не может существовать и развиваться. (Московкин 2004а:5-6.)

У методики обучения русскому языку как иностранному есть общие черты и с методикой обучения русскому языку как родному, и с методиками обучения другим иностранным языкам. Однако между этими методиками настолько много различий, что их нельзя считать одной наукой. (там же.)

А.А. Леонтьев (Леонтьев 1990:15) определяет понятие «методика» следующим образом: «Методика обучения русскому языку как иностранному представляет собой самостоятельную педагогическую науку, объектом которой являются закономерности обучения языку как средству общения и его системе, а также особенности образования и воспитания личности обучающегося средствами языка.» Такое определение понятия «методика» широко распространено в специальной литературе.

Но понятие «методика» имеет несколько значений. Выше мы говорили о методике как науке. Но когда речь идет об основных положениях методики преподавания русского языка как иностранного, мы имеем в виду не науку, а **систему обучения** (Дергачева и др. 1989:12-13). Часто в специальной литературе используют термин «система обучения» вместо термина «методика». По мнению А.Н. Щукина, под системой обучения обычно понимается совокупность основных элементов учебного процесса, которые определяют, например, отбор материала, содержание, методы и средства обучения. В методике преподавания русского как иностранного выделяются следующие элементы системы обучения: *подход к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, организационные формы, методы и средства обучения.* Эти элементы существуют в определенной иерархической зависимости. По мнению А.Н. Щукина, доминирующую роль в системе обучения имеют цели обучения, так как они формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор других элементов системы обучения русскому языку как иностранному, например, на выбор принципов, содержания и методов обучения. (Щукин 2003:67-70.)

¹ Общепринятое в российской методике сокращение РКИ (русский как иностранный).

По мнению А.Н. Щукина, в современной науке понятие «метод» употребляют в трех значениях: *общеметодологическом, общедидактическом и частнодидактическом*. Общеметодологические – это методы исследования, средства познания и изучения действительности. Общедидактическими методами обучения являются способы, которые используются преподавателем и учащимися для достижения целей обучения, воспитания и образования. Эти методы являются достаточно универсальными и применимыми в процессе преподавания разных учебных дисциплин, не только русского языка. Общедидактические методы подразделяются на методы преподавания (используются преподавателем) и методы учения (используются учащимися). Методы преподавания – это, например, показ, объяснение, коррекция и оценка. Методами учения являются, например, ознакомление, практика, самокоррекция и самооценка. (Щукин 2003:177-178.)

Частнодидактическими называются методы обучения, которые определяют особенности преподавания конкретного учебного предмета или группы предметов. А.Н. Щукин считает важным подчеркнуть связь и взаимодействие между общедидактическими и частнодидактическими методами обучения. Частнодидактические конкретизируют общедидактические методы и являются формой их реализации. (Щукин 1990:37.)

Метод как частнодидактическое понятие имеет два возможных определения: а) метод – это направление в обучении (широкое определение); б) метод – это способ обучения аспектам языка (узкое определение). По мнению А.Н. Щукина, такое двойственное определение нельзя считать удачным, потому что оно часто приводит к подмене одного значения понятия другим и затрудняет понимание позиции автора. Согласно А.Н. Щукину, широкое определение понятия «метод» является более правильным, и именно это определение следовало бы закрепить за методикой обучения иностранным языкам. А.Н. Щукин предлагает, что: «--- метод обучения – это направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения.» (Щукин 2003:180.)

Здесь следует отметить, что А.Н. Щукин часто употребляет слова «метод» и «**направление**» как синонимы или даже соединяет их (**метод-направление**). Мы считаем, что этим он хочет подчеркнуть, что метод – это именно направление в обучении.

Мысль А.Н. Щукина представляется нам справедливой. Кейт Морроу определяет термин «method» (метод) схожим образом. По мнению Морроу, метод – это принципы обучения, определяющие способы и методы обучения, с помощью которых достигаются цели и решаются задачи преподавания. (Morrrow 1981:59.)

Как и многие другие, А.Н. Щукин использует для классификации методов обучения **подход к обучению** в качестве исходного признака. Подход к обучению характеризуется как система суждений о природе языка и его усвоении или как стратегия обучения языку. По мнению Щукина, в современной методике чаще всего говорят о **прямом, сознательном и деятельностном** подходах. Принципиальные различия между этими подходами определяются тем, предлагается интуитивное или сознательное овладение языком, используется в процессе преподавания языка опора родного языка или нет, рекомендуется взаимосвязанное или последовательное овладение видами речевой деятельности. Исходя из данных подходов, А.Н. Щукин подразделяет методы обучения на **прямые** (интуитивные), **сознательные, комбинированные и интенсивные**. (Щукин 2003:182.)

Таким образом, подходы к обучению являются основой разных методов обучения. Представляем разные подходы и методы в следующей таблице, которая составлена нами и базируется на теории А.Н. Щукина (Капитонова, Щукин 1987:37 ; Щукин 2003:182) (см. таблицу 1):

<u>Прямой подход</u>	<u>Сознательный</u>	<u>Деятельностный подход</u>	
Прямые методы	Сознательные методы	Комбинированные методы	Интенсивные методы
Натуральный Прямой Аудиовизуальный Аудиолингвальный	Переводно-грамматический Сознательно-практический Сознательно-сопоставительный	Коммуникативный Активный Интегральный	Суггестопедический Ритмопедия Гипнопедия

Таблица 1.

В истории обучения иностранным языкам известно несколько десятков методов, которые возникали в ответ на потребности общества в изучении иностранных языков. Развитие этих разных методов мы рассмотрим в дальнейших разделах этой работы.

1.2 Принцип коммуникативности в западной педагогике

Формализм уже давно доминировал в обучении иностранных языков в Европе и в какой-то степени преобладает и сейчас. Его можно называть также «традиционным обучением», которое в основном концентрируется на владении грамматическими правилами языка. Общение на иностранном языке, конечно, является одной из самых важных целей и в традиционном обучении языка, но все-таки грамматические правила виделись как основа языка и преподавания. (Brumfit, Johnson 1979:1-3.)

В конце 1960-ых годов внимание начинает уделяться функциональным и практическим условиям употребления иностранного языка. Пожалуй, лингводидактическую дискуссию начал Н. Хомский, который предложил понятие «компетенция» (competence). Согласно Н. Хомскому, компетенция – это интуитивное овладение языком и способность составлять грамматически правильные предложения. (Chomsky 1965:4-8.) В 1970-е годы Д. Хаймс (Hymes 1971) трансформировал концепцию Н. Хомского и ввёл понятие «коммуникативная компетенция» (communicative competence). По мнению Д. Хаймса, данное понятие связано не только с овладением грамматическими правилами языка, но и со способностью правильно употреблять язык в разных ситуациях. Таким образом, овладение языком – это и владение грамматическими правилами языка, и знание о культуре и социальных правилах общения на данном языке. (Hymes 1971:277-286.)

Дискуссия о понятии коммуникативной компетенции шла очень активно в 70-е и 80-е годы. Разные интерпретации данного понятия основываются в основном на концепции Д. Хаймса. Следующее рассмотрим некоторые самые популярные модели коммуникативной компетенции.

Одной из самых популярных моделей коммуникативной компетенции является так называемая «модель Канала и Суэйна», которую М. Каналь позднее еще переработал. Эта модель включает следующие компоненты: 1. Грамматическая компетенция (владение грамматическими правилами), 2. социолингвистическая компетенция (владение социокультурными нормами), 3. дискурсная компетенция (способность соединять грамматические формы со значениями, чтобы создавать аккуратные предложения) и 4. стратегическая компетенция (способность использовать вербальные и невербальные стратегии, чтобы способствовать общению и избежать недоразумений). (Jaakkola 1997:17.)

Другую очень популярную модель создал Л. Бахман. Эта модель была переработана чуть позднее совместно Л. Бахманом и А. Палмером. Модель Бахмана включает два компонента владения языком: 1. знание о языке и 2. метакогнитивные стратегии. Первый компонент, знание о языке, разделяется на две части: организаторское знание и прагматическое знание. Организаторское знание содержит знание о грамматике, фонетике, орфографии и также знание о текстуальных нормах, о правильном построении текста. Прагматическое знание включает владение лексикой, владение разными функциями языка и умение употреблять аккуратные выражения в разных ситуациях в общении. Второй компонент владения языком, метакогнитивные стратегии, содержит, например, умение оценить ситуацию общения и оценить успешность общения в данной ситуации. В реальной языковой ситуации все эти компоненты, представленные выше, связаны друг с другом. (Jaakkola 1997:18-20.)

Появились и другие аналогичные модели коммуникативной компетенции, но мы считаем, что модели, представленные выше, являются основными. Согласно Н. Турунен (Турунен 1997:27), в настоящее время в коммуникативность включаются, кроме владения грамматическими правилами, навыки и умения правильного употребления языка в конкретной ситуации общения. Таким же образом формулируют принцип коммуникативности У. Литлвуд, отметив, что язык не состоит только из форм и структур, а язык создает коммуникативные функции, например, у одного вопроса может быть несколько разных функций. Именно поэтому в обучении языку не достаточно владения грамматикой, а нужно также иметь знание об этих функциях языка. (Littlewood 1981.)

Развитие этнопсихологических и этнокультурных исследований вызвало становление новых направлений в лингводидактике. Сегодня все более популярным стало обучение межкультурному общению и формирование межкультурной компетенции. П. Кайкконен считает, что межкультурная компетенция – это способность преодолеть культурный барьер, адаптироваться в другую культуру, но не терять собственной культурной идентичности. (цит по: Турунен 2010:254-255.)

Как мы отметили выше, коммуникативная компетенция является довольно многомерным понятием. Хотя коммуникативный подход возник частично как реакция на традиционное обучение, подчеркивающее владение грамматическими правилами, он не отказался от обучения грамматике. Коммуникативный подход расширил понятие «владение языком»: это не только владение грамматическими правилами, но и знания о культуре, о нормах и правилах общения и умения употреблять язык правильно в данном контексте.

1.3 Формирование коммуникативной методики в Советском Союзе и в России

Как на Западе, так и в России разные методические принципы обучения иностранным языкам сменялись в последнем столетии. А. Щукин и Т. Капитонова выделяют отдельные этапы развития методики обучения русскому языку. Этапы основываются, например, на следующих критериях: изменение целей и содержания преподавания, появление новых методических идей. Эти этапы также связаны с важными историческими событиями. Таким образом, на развитие методики и методов преподавания оказывают влияние как внутринедагогические тенденции, так и внепедагогические, социально-политические, общественные. Согласно Т. Капитоновой и А. Щукиным, этапы развития методики обучения русскому языку следующие:

1. Этап зарождения методики (20-30-е годы)
2. Этап становления методики (40-50-е годы)
3. Этап развития методики (60-е годы)

4. Этап совершенствования методики (70-80-е годы) (Капитонова, Щукин 1987:38- 57.)

Н. Турунен (Турунен 1997:31.) также выделяет соответствующие этапы и главные методические направления в истории преподавания иностранных языков в России и синтезирует их в следующей таблице (см. табл. 2):

<u>Период</u>	<u>Методические направления</u>
20-е годы	Прямой метод
30-е годы	Прямой и сознательно-сопоставительный методы
40-е годы	Сознательно-сопоставительный метод
50-е и 60-е годы	Сознательно-практический метод
70-е и 80-е годы	Системный междисциплинарный подход, лингвострановедческая методика
90-е годы	Коммуникативно-деятельный, культурологический подход

Таблица 2.

Как мы видим, этапы развития методики, представленные как Т. Капитоновой и А. Щукина, так и Н. Турунен частично совпадают. Сейчас мы рассмотрим эти этапы и развитие методики обучения иностранным языкам подробнее. Конечно, переходные стадии между направлениями являлись неотчетливыми, а несколько методов могли сосуществовать друг с другом и у каждого метода были свои сторонники и противники. В этой работе мы сконцентрируем наше внимание на 50-90-е годы, потому что тогда коммуникативные принципы обучения языком стали зарождаться и постепенно развиваться.

Согласно Н. Турунен, в конце 30-х годов при обучении иностранным языкам подчеркивали владение грамматикой даже в ущерб практическому употреблению языка (Турунен 1997:32). Но развитие методики обучения остановилось из-за Второй мировой войны. После окончания войны в Советский Союз стали приезжать учащиеся из других

стран, поэтому надо было опять обратить внимание на методы обучения русскому языку как иностранному. Преподаватели скоро отметили, что нуждались в новых идеях в обучение русскому как иностранному. (Капитонова, Щукин 1987:48.)

Значительное влияние на методику 40-50-х годов оказали мысли Л. Щербы. В основном на идеях Щербы (но также и Е. Поливанова и С. Бернштейна) основывался сознательно-сопоставительный метод обучения, получив значительное развитие в 60-е годы. Главными принципами этого метода являлись следующие: 1) осознание учащимися языковых явлений в период их усвоения и употребления, 2) сравнение и сопоставление родного и изучаемого языков, 3) текст и письменные упражнения на основе формирования речевых навыков и умений. Данный метод ограничивал возможности развития устной речи. Это отчасти привело к требованию формирования коммуникативных умений учащихся и, как результат, к появлению комбинированного метода обучения, который также был популярным в 50-е годы. (Капитонова, Щукин 1987:51-52.)

Комбинированный метод включал принципы и прямого и сознательно-сопоставительного методов, сочетавшего в себе, например, идеи речевой направленности обучения (Щукин 1990:40). Из комбинированного метода развились многие разные варианты данного метода. Но, как отмечено А. Щукиным (Капитонова и Щукин 1987:53), следует заметить, что попытка объединения принципов разных методов часто являлась не совсем удачной, так как метод стал слишком бессвязным.

Согласно Н. Турунен, до 60-х годов в обучении иностранным языкам в Советском Союзе основными методическими принципами являлись систематическое обучение грамматике, сравнение и сопоставление языковых явлений. Но в 60-е годы стали подчеркивать необходимость связи в процессе обучения между устной и письменной речью и возможностью мышления на иностранном языке. Социально-практический метод, обоснование которого было предложено Б. Беляевым в 1965-м году, стремился к оптимальным условиям обучения языку как средству общения. (Капитонова, Щукин 1987:54, Турунен 1997:32-33.) По мнению Н. Турунен, на теоретические положения этого метода сильно влияли идеи Л. Щербы (о его влиянии на сознательно-сопоставительный метод мы уже говорили выше). Согласно Щербе, речь и речевая деятельность строятся на

основе языковой системы, то есть словаря и грамматики. (Турунен 1997:32-31.) Данный метод подчеркивал важность овладения устной разговорной речью и таким образом оправдывал ожидания тех педагогов, которые уже замечали недостаточные речевые умения учащихся.

Согласно Турунен (Турунен 1997:33), в 70-80-е годы при обучении иностранным языкам в Советском Союзе основными направлениями являлись системный междисциплинарный подход и лингвострановедческая методика. Турунен считает, что в данных направлениях «речевое общение рассматривается как взаимодействие человека с людьми различных социальных структур, отмечается необходимость учета факторов как пол, возраст, национальность, профессия, статус». Эти требования уже вплотную приближаются к концепции коммуникативной компетенции Д. Хаймса, так как они заключают в себе как знание о языке, его структуре, так и знание о речевых навыках и культуре. (Турунен 1997:35.)

Особенно при обучении русскому языку как иностранному лингвострановедческая методика стала очень популярной, и она интенсивно развивалась в 70-80-е годы. Ее главная идея – знакомить учащихся с новой культурой через обучение языку. Язык рассматривается как необходимое средство социального взаимодействия и вхождения в новую культуру. По мнению Н. Турунен, лингвострановедческая методика может рассматриваться как социокультурная дисциплина, связанная с обучением иностранному языку. (там же.)

Вообще для методики преподавания иностранных языков 80-х годов характерен был интерес к различным конкретным методам. В начале 90-х годов популярными направлениями являлись, например, интенсивные методы и коммуникативные методы обучения. Коммуникативные методы относятся к комбинированным методам, из которых коммуникативно-деятельный метод стал очень популярным. Согласно А. Щукину, название коммуникативного метода в советской/российской методике было предложено Е. Пассовым. Главная идея коммуникативного метода – это попытка приблизить процесс обучения к реальному общению. (Щукин 2003:196.)

Согласно А. Щукину, коммуникативный метод обучения языку основывается на идеях коммуникативной лингвистики. При обучении языку главными идеями

коммуникативной лингвистики являются следующие: 1) выделение разных речевых актов, например, информативные, побудительные и этикетные; 2) речевая интенция собеседников (способность осознавать интенции и мотивов собеседника); 3) коммуникативная компетенция, заключающая в себе не только знание о грамматике и системы языка, но и умение правильно употреблять язык как средство реального общения. По мнению А. Щукина, важнейшими принципами коммуникативного метода обучения языку являются следующие: направленность на овладение языком как средством общения, ситуативность, функциональное обучение грамматике, обучение культуре во взаимодействии с языком и овладение речевыми образцами в процессе речи. (Щукин 2003:196-199.)

2. Коммуникативные принципы обучения иностранным языкам

Выше мы отметили, что коммуникативная компетенция является одной из самых важных целей обучения иностранным языкам, как в России, так и на Западе. Цели обучения влияют на выбор всех других аспектов системы обучения, например, на выбор содержания, средств, принципов и методов преподавания. Из-за этого мы считаем вслед за А.Н. Щукиным (Щукин 2003:151), что в настоящее время коммуникативность – это самый главный принцип обучения иностранным языкам, и поэтому он сильно влияет на другие принципы преподавания. В этой главе данной работы мы обсудим методические принципы обучения иностранным языкам, которые связаны с понятием коммуникативности (в первую очередь в советской/российской методике). Мы сконцентрируем наше внимание на принципах обучения русскому языку как иностранному. Разумеется, мы также рассмотрим теорию коммуникативности на фоне западных идей обучения иностранному языку.

Методические принципы отражают особенности обучения иностранному языку. В специальной литературе по обучению русскому языку как иностранному чаще всего разделяют следующие принципы обучения:

- 1) коммуникативная (практическая) направленность обучения;
- 2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- 3) ситуативно-тематическое представление языкового материала;
- 4) выделение нескольких этапов обучения и концентрическое расположение учебного материала;
- 5) изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- 6) учет страноведческого аспекта в процессе обучения;
- 7) учет родного языка учащихся. (Дергачева и др. 1989:13; Костомаров, Митрофанова 1976:10; Московкин 2004б:19-20.)

Таким образом, принцип коммуникативности – один из многих методических принципов обучения иностранным языкам. Однако вслед за В.Г. Костомаровым и О.Д. Митрофановой мы считаем, что большинство перечисленных принципов можно включить в принцип коммуникативности, так как они тесно связаны друг с другом. Следовательно,

Костомаров и Митрофанова называют основными методическими принципами только: 1) коммуникативность и 2) учет родного языка учащихся. (Костомаров, Митрофанова 1976:7.) В этой работе мы называем принципы, входящие в принцип коммуникативности, коммуникативными принципами или аспектами (как равнозначным термином с целью избежать частых повторов) и рассмотрим их подробнее ниже. Принцип учета родного языка мы не будем привлекать для анализа, так как он не настолько тесно связан с коммуникативностью.

2.1 Практическая направленность обучения

Первый коммуникативный принцип – это **практическая направленность обучения**. Мы считаем, что этот принцип является ведущим принципом, так как другие принципы группируются около него и даже в какой-то степени зависят от него. Практическая направленность обучения, с одной стороны, отражает цели обучения, то есть, умение общаться на иностранном языке, а с другой стороны, именно для достижения этих целей, практическая направленность должна пронизывать весь процесс преподавания. Таким образом, любому явлению языка надо обучать не изолированно, а в тексте, в предложении, в *контексте*. (Предложения и контекст в обучении мы рассмотрим еще ниже.) Все упражнения должны быть максимально приближены к условиям реального речевого общения. (Дергачева и др. 1989:14; Костомаров, Митрофанова 1976:10-13.)

Как мы отметили выше, практическая направленность обучения отражает цели обучения, которые, в принципе, учащиеся ставят перед собой. Исходя из принципа коммуникативности, целями обучения являются цели именно *учащихся* (т.е. возможность общения на иностранном языке). Важно подчеркнуть, что эти цели определяются не только индивидуальными интересами учащихся, но и потребностями и социальным заказом общества (Костомаров, Митрофанова 1976:10). В конце концов, условия и задачи общества лежат в основе обучения вообще.

2.2 Функциональный подход к отбору и подаче языкового материала

Второй коммуникативный принцип - это **функциональный подход к отбору и подаче языкового материала**. При этом подходе все языковые явления (например, грамматику) рассматриваются с точки зрения их естественного места в речи, их важности для понимания сообщения. Согласно К. Морроу (Morrow 1981:60-61), на уроке всегда надо исходить из конкретных целей обучения. Иными словами, учителю всегда надо иметь в виду то, что является полезным для общения на иностранном языке, поэтому языковой и речевой материал должен отбираться с учетом его коммуникативной значимости. Традиционная грамматика представляет собой обобщенную логическую классификацию явлений языка, а функциональный подход учитывает коммуникативную значимость, продуктивность и частотность. Сначала обучают необходимым для общения правилам грамматики и некоторой сумме лексики. Также языковой материал представляется при обучении общению. Например, когда на занятии речь пойдет о путешествии, учащиеся встретят предложный падеж во фразах: *Я еду на автобусе; Я еду на трамвае*. Так как слова и формы часто являются многозначными, тот же предложный падеж употребляются учащимися снова при изучении способов выражения объекта мысли: *Я хочу рассказать о Москве*. Таким образом, к одному же явлению языка обращаются многократно. (Костомаров, Митрофанова 1976:14-15; Московкин 2004б:19.)

Следует обратить внимание на то, что одной из отрицательных сторон вышеуказанного предъявления языкового материала являются разрозненность и дробность, которые мешают учащимся увидеть упорядоченную и обобщенную систему языка. По мнению Костомарова и Митрофановой, эту проблему можно решить с помощью специальных этапов систематизирующего обобщения. Задача этапов – это «построение целого» из изученных ранее относительно изолированных друг от друга языковых фактов. Можно, например, обобщать разные значения отдельных грамматических явлений, например какого-нибудь падежа или видовых форм глагола. Следовательно, при обучении учащиеся овладевают важными для общения коммуникативными единицами и узнают о лексико-грамматической структуре русского языка. Вслед за данными авторами, мы считаем, что обобщение и систематизация

грамматических явлений особенно важно, так как это помогает учащимся сохранить факты языка в памяти. При общении на иностранном языке также необходимо знать возможности и ограничения определенных взаимосвязей в рамках языковой системы. (Костомаров, Митрофанова 1976:15-18.) Именно поэтому мы считаем важным, что в обучении иностранным языкам не следует отказываться от систематического и систематизированного обучения грамматике, но овладение грамматикой, напротив, следовало бы считать бы одним из важных аспектов коммуникативной компетенции.

2.3 Ситуативно-тематическое представление языкового материала

Реальное общение обычно связано с конкретными жизненными ситуациями, поэтому в обучении русскому языку как иностранного широко используется **принцип ситуативно-тематического представления языкового материала**. Язык используется в естественных ситуациях общения. Таким образом, при обучении речевой и языковой материал организуются ситуативно, имитируя реальное общение. Процесс овладения языком должен быть максимально приближен к реальным условиям общения. Важность этого принципа для обучения и мотивации учащихся видна в том, что даже студенты в семинаре об учебных материалах в Ювяскюля в 2012-ом году высказывали пожелание, чтобы темы и язык учебников были более коммуникативными и близкими к практической жизни. (Mátyás, Skinnari 2012:15.)

Обычно учебный материал делят на разные темы, из которых первые 20-30 тем существуют почти во всех учебниках иностранных языков на начальном этапе. Такими темами являются, например, «Знакомство», «Магазин» и «Транспорт». Каждая тема может быть разбита на разные ситуации. Например, знакомство может произойти на работе, в гостях или на улице. Характер диалогов меняется в зависимости от того, кто знакомится и каковы социальные роли участников знакомства. В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова считают, что обучение, которое исходит из коммуникативных ситуаций, оказывается особенно успешным при усвоении устной речи. (Костомаров, Митрофанова 1976:18-19; Дергачева и др. 1989:16-17; Шукин 2003:172-173.)

В каждую тему можно и даже необходимо включить некоторые важные глаголы, слова и выражения, грамматические модели. Например, в тему «Знакомство» естественно включить такие глаголы, как *жить, работать, учиться*; конструкции *Меня зовут Пекка, У меня есть брат, Мне 20 лет*. Некоторые фразы, входящие в ту или иную тему и ситуацию, предлагаются учащимся как новые слова. Например, фразы *Познакомьтесь, пожалуйста! Очень рад! Очень приятно!* подаются без объяснения их грамматического состава, как готовые блоки для запоминания. (Костомаров, Митрофанова 1976:19-22.)

2.4 Концентрическое расположение материала и выделение этапов обучения

Концентрическое расположение материала является четвертым коммуникативным принципом обучения иностранным языкам. Этот принцип получил широкое распространение в обучении русскому языку как иностранному. Коммуникативность обучения предполагает распределение учебного материала по нескольким относительно замкнутым циклам. Эти циклы называются *концентрами*. Каждый концентр составляет коммуникативное целое таким образом, чтобы уже после первого концентра учащиеся могли немного общаться, задать вопросы, читать тексты определенных типов. Учащиеся получают в каждом концентре материал, достаточный для построения речи в определенной сфере общения. Вместе с ситуативно-тематическим представлением учебного материала концентрический принцип делает возможным то, что грамматические явления повторяются при обучении. Последовательность учебного и языкового материала обеспечивает переход «от легкого к трудному», «от уже усвоенного к новому» и, таким образом, развитие умений и навыков учащихся как бы по спирали. (Костомаров, Митрофанова 1976:31-34; Щукин 1990:31.)

С принципом концентризма связано **выделение этапов обучения**. Обычно выделяют три этапа: начальный, средний (продолжительный) и высший (продвинутый). (Костомаров, Митрофанова 1976:34; Щукин 1990:21.) В этой работе нас интересует именно обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе, когда учащиеся

приобретают навыки слушания, говорения, чтения и письма, и также овладевают определенным минимумом грамматики и лексики для общения в различных жизненных ситуациях.

2.5 Изучение лексики и морфологии на синтаксической основе

Пятый коммуникативный принцип – **изучение лексики и морфологии на синтаксической основе**. Согласно этому принципу, предложение является минимальной функционирующей единицей общения. Люди выражают свои мысли в предложении. В нем реализуются грамматические явления языка, употребление падежных форм или видов глагола, и поэтому учащимся важно овладевать умением конструировать предложение. (Костомаров, Митрофанова 1976:25.)

Мнения методистов о предложениях как самой главной единице общения расходятся. Например, в статье «Directions in the teaching of discourse» Х. Уиддоусон считает, что преподаватели иностранных языков слишком много концентрируются на обучении предложениям, когда им надо было бы больше концентрировать внимание учащихся на контекст предложения, на контекст общения. В упражнениях часто существует кажущийся «контекст» и в них используют диалоги, но они действуют лишь как фон для важного предложения. (Widdowson 1979:49.) Кандлин в своей статье «The status of pedagogical grammars» (Candlin 1979:74) считает, что если в обучении концентрируют внимание учащихся только на построение предложения, то это не служит цели коммуникативности, так как в реальном общении все высказывания и предложения существуют не изолированно, а в контексте. По мнению Уиддоусона, надо забыть обучение на синтаксической основе и начать обучать комбинированию предложений, иначе – обучать дискурсу (Widdowson 1979:50). Эти мнения представляются нам справедливыми, так как часто упражнения по иностранным языкам, например диалоги и упражнения типа «вопрос-ответ», являются искусственными, абстрактными. Однако с мнением Уиддоусона о том, что обучение на синтаксической основе надо забыть, мы не можем согласиться. Нам кажется очевидным, что особенно на начальном этапе обучения

иностранным языкам важно, чтобы впервые учащихся обучили конструировать предложение как единицу языка и речи и только потом комбинировать их в некую связную целостность.

Популярный на Западе принцип конструктивизма связан с обучением лексике и морфологии на синтаксической основе, и его связывают также с коммуникативностью. Однако, конструктивизм – это не метод обучения, а скорее теория познания. Согласно конструктивизму, учение является процессом, в котором учащийся строит свои мысли и понятия о мире в интерактивном сотрудничестве с окружающим миром, т.е. учащийся сам изучает, думает и делает свои выводы. Следовательно, цель учителя – это предоставление учащимся возможности конструировать свои собственные взгляды и поддерживать его в этом процессе. Согласно конструктивизму, учение всегда тесно связано с прежними понятиями учащихся и с окружающим миром. (Glaserfeld 1996:3; Gould 1996:92-101; Мустайоки 2010:126.)

Один из общих принципов коммуникативности и конструктивизма то, что обучение лексике и морфологии должно исходить из предложения как минимальной функциональной единицы общения. Исходя из минимального предложения, можно начинать строить все более сложные и сложные предложения. Например, *Саша читает. Саша читает книгу. Саша читает интересную книгу. Саша читает интересную книгу каждый день*, т.д. Можно также дать учащимся какое-нибудь слово, из которого они потом построят разные предложения. (Костомаров, Митрофанова 1976:25-26; Kristiansen 2004.)

По мнению Костомарова и Митрофановой, когда учащиеся работают с предложением, то развиваются их умения и навыки в применении языковых средств в типичных для них условиях. Также учащиеся естественно выучивают слова и знакомятся с разными формами, например, с грамматическим родом и падежом, и т.д. (Костомаров, Митрофанова 1976:26.) Мы согласны с Костомаровым и Митрофановой в том, что конструктивизм и работа с предложением помогают учащимся выучивать слова и грамматические явления и то, как они действуют в предложениях.

Однако следует отметить, что предложение само по себе не является коммуникативным. В общении предложения могут существовать как минимальные

функциональные единицы, но они получают свою функцию только в контексте, в ситуации. Трудность в работе с предложениями – это то, как связать отдельные предложения с реальным общением, но таким образом, чтобы предложения и ситуации не являлись бы искусственными.

2.6 Учет страноведческого аспекта в процессе обучения

Следующий коммуникативный принцип – это **учет страноведческого аспекта в процессе обучения**. Этот принцип связан с коммуникативной направленностью обучения русскому языку как иностранному. По мнению многих опытных преподавателей и методистов в Советском Союзе/России и на Западе, при обучении иностранным языкам необходимо давать минимум сведений об истории, экономике и культуре страны изучаемого языка. Учащимся трудно общаться полноценно и адекватно, если они не понимают оттенки смысла, заключенные в различных формулах речевого этикета (например, *здравствуйте, привет, пока*), и если они не знают, о чем идет речь, когда разговор связан с историей страны или с культурными бытовыми традициями народа. (Дергачева и др. 1989:20.) Представляется, что учет страноведческого аспекта и отбор страноведческой информации являются важными аспектами преподавания русского языка как иностранного уже на начальном этапе обучения.

2.7 Другие аспекты коммуникативного обучения

В этой части работы мы будем рассматривать еще некоторые аспекты коммуникативного обучения, которые на наш взгляд являются интересными и существенными. Во-первых, мы обсудим проблему беглости/речевой аккуратности языка, во-вторых, индуктивный и дедуктивный метод обучения.

2.7.1 Беглость и аккуратность

Кристофер Брамфит (Brumfit 1984:50-57) обсуждает проблему беглости/речевой аккуратности языка при обучении иностранным языкам. Он отмечает, что часто учащиеся направляют свое внимание на аккуратность использования языка. Причиной этого является то, что при обучении язык учащихся всегда контролируется и проверяется учителем. Учащиеся стремятся к аккуратному и безупречному употреблению языка. Конечно, аккуратный язык может быть и беглым. Но вопрос заключается в правильном выборе фокуса учащимися в процессе обучения, т.е. на что учащиеся концентрируют свое внимание. Проблема беглости/речевой аккуратности касается не только устной речи, но и письма, слушания и чтения. (Brumfit 1984:52-53.)

Понятие беглости не такое простое на первый взгляд, хотя его часто употребляют в специальной литературе. Это понятие связано с темпом и непрерывностью речевого потока. Чтобы говорить непрерывно, качество языка должно быть важнее количества языка. Например, если учащийся не сможет помнить какое-то слово, он не будет молчать и усиленно попытается вспомнить именно данное слово, а найдет другой путь высказать свои мысли. Говорить бегло – это говорить непрерывно, достаточно быстро и созидательно. (Brumfit 1984:52-53.)

Брамфит подчеркивает, что нельзя сказать, который из двух фокусов «хороший» или «плохой» в обучении иностранным языкам. В работе преподавателя внимание к речевой аккуратности занимает важное место, но ее функция, конечно, отличается от функции работы с беглостью. У обоих этих понятий важная роль при обучении иностранным языкам, но излишняя концентрация на одном или другом может мешать обучению языку. (Brumfit 1984:52-53.) Можно сказать, что метод формализма концентрировался излишне на безупречном использовании языка и аккуратном владении грамматическими правилами за счет беглости языка. Но существует и полярное мнение: например, в своей статье «Language learning through communication practise» (Allwright 1979:172-176) Р. Олрайт считает, что надо отказаться от обучения языку вообще, а обучать только коммуникации на иностранном языке. По его мнению, преподавателю совсем

нельзя исправлять ошибки учащихся, чтобы учащиеся стали уверенными и говорили бегло.

2.7.2 Индуктивный и дедуктивный метод обучения

Применение индуктивных и дедуктивных методов означает выбор определенной логики раскрытия содержания изучаемой темы: от частного к общему или от общего к частному. При использовании индуктивного метода преподаватель вначале демонстрирует модели, наглядные пособия и организует выполнения упражнений. Также он может ставить перед учащимися проблемные задания, которые требуют самостоятельных рассуждений учащегося от частных положений к более общему, к выводам и обобщению. Таким образом, он постепенно подводит учащихся к обобщениям, определению понятий и формулированию законов. Учащиеся усваивают частные факты, и затем делают выводы и обобщения. При использовании дедуктивного метода преподаватель сообщает общее положение, грамматическое правило, а затем постепенно начинает выводить частные случаи, более конкретные задачи. (Jaakkola 1997:59.)

Индуктивный метод получил поддержку многих педагогов и при обучении иностранным языкам, хотя в традиции обучения языкам дедуктивный метод более популярный. Настоящее время индуктивный метод часто связывают с применением конструктивизма и коммуникативности. У обоих методов свои недостатки и преимущества. Преподавателю стоит использовать индуктивный метод тогда, когда он считает полезным, что учащиеся самостоятельно изучают примеры и потом делают выводы. Эта работа – очень эффективный способ обучения, хотя она, конечно, требует много примеров и повторения. Часто этот метод используют, чтобы у учащихся сформировались автоматические навыки употребления языка. Это важно и для формирования хорошей коммуникативной компетенции. Недостатком индуктивного метода обучения является то, что он требует больше времени на изучение нового материала, чем дедуктивный. (Jaakkola 1997:59.)

Дедуктивный метод способствует быстрому прохождению учебного материала. При обучении с помощью дедуктивного метода учащиеся сначала знают точно, о чем идет речь, чему их обучают, и это облегчает овладение изучаемым явлением или правилом. По мнению Аусубела, индуктивный метод обучения языкам подходит лучше детям, а дедуктивный метод – взрослым. (цит по: Jaakkola 1997:59.)

Так как индуктивный метод развивают умения учащихся делать выводы и даже помогает формированию автоматических навыков, нам кажется, что он стоит ближе к принципам коммуникативности, чем дедуктивный метод. Однако и дедуктивный метод подходит для обучения с принципами коммуникативности. Они не конфликтуют друг с другом. Поэтому выбор между этими двумя методами обучения может основываться и на других критериях, например на возрасте обучающихся и сколько времени учитель хочет использовать на обучение.

3. Применение коммуникативных принципов в финских учебниках русского языка *Пожалуйста 1* и *Можно 1*

В этой главе мы будем исследовать некоторые учебники, изданные в Финляндии в 1980-2008 годах и используемые для преподавания русского языка в финских учебных заведениях. Центральный вопрос, который мы будем исследовать – как реализованы выше упомянутые и охарактеризованные нами принципы коммуникативности (см. глава 2) в этих учебниках. В настоящей дипломной работе мы сконцентрируемся на анализе трех аспектов: 1. практическая направленность обучения, 2. ситуативно-тематическое представление языкового материала и 3. обучение лексике и морфологии на синтаксической основе. Мы выбрали эти пункты для нашего анализа потому, что, по нашему мнению и на основе нашего преподавания в школе, они являются самими основными и важнейшими из всех коммуникативных принципов. Как мы уже отметили выше (см. глава 2.1), принцип практического направления обучения – ведущий принцип, около которого группируются другие принципы, и поэтому выбран в качестве одного из важнейших в нашем анализе. Ситуативно-тематическое представление языкового материала мы выбрали, потому что именно этот принцип связывает обучение с конкретными жизненными ситуациями и с реальным общением. Принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе мы считаем одним из самых основных принципов коммуникативности потому, что предложение – минимальная функционирующая единица общения и, таким образом, выступает основой общения и обучения.

Мы уже отметили, что в настоящее время коммуникативность – это самый главный принцип обучения иностранным языкам. Коммуникативность сильно влияет на выбор всех других аспектов системы обучения, например, на выбор содержания, средств, принципов и методов преподавания. Многие специалисты по преподаванию иностранных языков в Финляндии уже отметили, что хотя в учебных планах финских общеобразовательных школ и гимназий, утвержденных Министерством образования Финляндии, говорится, что задачей преподавания иностранных языков является научить

учащихся понимать и общаться на иностранном языке, все-таки эта коммуникативная цель не видна в наших учебниках. (Kristiansen 2004:7; Коронен 2010:155.)

Ниже в этой главе мы будем анализировать два учебника русского языка: *Пожалуйста 1* и *Можно 1*. Эти учебники предназначены для финских учащихся на начальном этапе обучения. Сначала мы дадим краткое представление о данных учебниках.

Учебник *Пожалуйста 1* является первой частью серии учебников под названием *Пожалуйста*. Серия состоит из четырех учебников. Хотя этот учебник предназначен для учащихся на самом начальном этапе обучения, в нем нет части для ознакомления учащихся с кириллицей. Для этого авторы учебника рекомендуют другие учебные материалы. Но все-таки в учебнике есть много упражнений для тренировки написания букв кириллицы. Авторами учебника *Пожалуйста 1* являются Марья Мононен-Аалтонен и Йоханна Вестеринен. *Пожалуйста 1* был опубликован в 1985 году, следовательно, это самый старый (в хронологическом порядке) учебник в нашем исследовании. Когда *Пожалуйста 1* был опубликован, национальная телерадиовещательная компания Финляндии "YLE" начала передавать по телевизору и по радио уроки курса русского языка «Пожалуйста». Учебник и уроки по телевидению и радио были предназначены для самообразования, но учебник и его аудиоматериалы годились и для обучения в училищах. Учителя стали использовать учебники серии *Пожалуйста* (и его дополнительные материалы) на уроках в финских учебных заведениях. Уроки по телевизору или по радио не являются необходимыми. Учебник *Пожалуйста 1* имеет два «курса» (в принципе – просто части) и оба курса состоят из шести уроков. Итак, в учебнике всего 12 уроков. Последний урок каждого курса (т.е. шестой и двенадцатый урок) предназначен для повторения и состоит только из упражнений. Другие уроки состоят из текстов, грамматических частей, упражнений и маленького словарного состава. После уроков – ответы на упражнения, русско-финский и финско-русский словарь. В учебнике 223 страницы.

Учебник *Можно 1* входит в серию учебников *Можно!* Серия *Можно!* состоит из трех учебников: *Можно 1*, *Можно 2* и *Можно 3*. Серия *Можно!* имеет отдельно учебник текстов и сборник упражнений. Кроме этого, серия имеет дополнительные материалы: справочники для учителей, CD для учащихся, CD для работы в классе. Учебник *Можно 1*

был опубликован в 2004 году. Авторами являются Марья Егоренков, Сирпа Пийспанен и Туула Вяйсянен. В учебнике *Можно 1* всего 15 уроков, которые подразделяются на три части. Сборник упражнений следует этой модели. Каждая часть учебника состоит из пяти текстов, частей повторения, текстов о знаниях России и песен. В конце учебника находятся грамматическая часть и небольшой словарь. В учебнике, содержащем тексты, 133 страницы и в сборнике упражнений 203 страницы.

Кроме данных учебников, мы будем анализировать книги для учителя, входящих в эти серии учебников, чтобы получить дополнительную информацию о том, в какой степени, насколько авторы учебников обращали внимание учителей на аспект коммуникативности и какие советы давали они учителям. Рассмотрим, как реализуется принцип коммуникативности в реальном пространстве учебника (для учащихся) и как он представлен в методическом пособии для учителя.

3.1 Принцип практической направленности обучения в учебниках

Чтобы ответить на наш центральный вопрос, как реализуются коммуникативные аспекты в этих двух учебниках, нам надо обнаружить их признаки в учебниках. Первый аспект коммуникативности – это практическая направленность обучения. Как мы отметили выше (см. глава 2.1), практическая направленность является ведущим принципом коммуникативности и должна пронизывать весь процесс преподавания. Согласно этому принципу, любому явлению языка надо обучать не изолированно, а в контексте, в практических ситуациях реального общения. Таким образом, мы будем обсуждать, как практическая направленность реализуется в текстах и упражнениях учебников.

В обоих учебниках простой сюжет. В учебнике *Пожалуйста 1* финн Хейкки Киннунен едет в Россию и уже в поезде знакомится со многими русскими. В последнем уроке он приезжает в Москву. В учебнике *Можно 1* финская студентка Нина совершенствует свой русский язык в Москве и ее сын, Петя, учится в Петербурге как студент по обмену.

Таким образом, в обоих учебниках есть социально-бытовой контекст, в котором случаются все ситуации. Предлагаемые в учебниках ситуации вполне возможны, они являются практическими по цели и коммуникативными по содержанию. Почти все тексты представляют диалоги в конкретных ситуациях реального общения, то есть диалогово-разговорная модель текстовой презентации является, по сути, единственной. Правда, кроме диалогов, в учебниках есть один урок, текст которого представляет письмо (как жанр учебного текста). В текстах учебника *Можно 1* есть также отрывки, в которых просто описываются события или начало какой-то ситуации.

Для анализа упражнений мы выделили и классифицировали их. В учебнике *Можно 1* упражнений намного больше, чем в учебнике *Пожалуйста 1*, потому что *Можно 1* имеет отдельный сборник упражнений. Кроме этого, в сборнике учебника *Можно 1* одно упражнение может быть разделено на части. Например, упражнение номер 8 третьего урока состоит из трех маленьких, довольно разных упражнений: 8a, 8b и 8c (см. фото 1).

8 a) Yhdistä substantiiviin sopiva adjektiivi. Kirjoita numero viivalle.

1. красивая	___	a. кварти́ра	5. ру́сский	___	e. ко́мната
2. уютная	___	b. чемодáн	6. хоро́шее	___	f. ме́сто
3. прекра́сная	___	c. до́чка	7. большо́е	___	g. па́рень
4. современ́ный	___	d. ца́рство			

b) Kirjoita adjektiivien päätteet.

1. хоро́ш _____ ко́шка	2. ру́сск _____ па́рень
3. современ́н _____ дивáн	4. удо́бн _____ крэ́сло
5. прекра́сн _____ плитá	6. хоро́ш _____ ме́сто
7. краси́в _____ ла́мпа	8. больш _____ дом
9. ру́сск _____ ра́дио	10. больш _____ стира́льная маши́на

c) Keksikää mallin mukaan pareittain substantiivi + adjektiivi -yhdistelmiä. A sanoo adjektiivin ja B sille sopivan substantiivin. Ota substantiivin suku huomioon. Vaihtakaa välillä vuoroa.

краси́вый дивáн
у́ютное крэ́сло

Фото 1. (Можно 1 2004:38)

В таких ситуациях, когда одно упражнение состоит из разных маленьких упражнений, мы считаем эти маленькие части упражнения как самостоятельные упражнения, так как в них могут тренироваться разные аспекты коммуниктивности. Итак, в сборнике упражнений учебника *Можно 1* в целом насчитывается 301 упражнение, но в связи с вышесказанным, в нашем анализе будет всего 375 упражнений. В учебнике *Пожалуйста 1* – 129 упражнений.

Во-первых, рассмотрим, соотношение устных и письменных упражнений в учебниках. (См. табл. 1)

	<u>Устные</u>	<u>Письменные</u>	<u>Устные и письменные</u>	<u>Смешанные</u>
<u><i>Пожалуйста 1</i></u>	20,2%	60,5%	2,3%	17%
<u><i>Можно 1</i></u>	25,9%	65,0%	5,6%	3,5%

Таблица 1.

Учебники *Пожалуйста 1* и *Можно 1* отличаются друг от друга очень мало. В обоих учебниках количество письменных упражнений самое большое: 60-65%. Следовательно, речевых упражнений только 20-25%. Упражнения категории «устные и письменные» являются такими упражнениями, которые учащиеся делают обычно сначала письменно и потом устно. Следует обратить внимание на то, что в учебнике *Пожалуйста 1* есть 17% смешанных упражнений. Смешанные упражнения являются такими упражнениями, которые может быть и устные, и письменные, но при упражнении нет инструкций, как его нужно делать. В принципе, все смешанные упражнения можно делать только как устные или только как письменные. Это зависит от учителя.

Далее нас интересует, какие типы упражнений содержатся в учебниках. Мы разделили все упражнения на категории на основе типа упражнения. Разных типов в нашем анализе тринадцать:

1. Фонологические упражнения (упражнения для обучения корректного произношения или упражнения на опознавание звуков);
2. Грамматические упражнения (тренировка грамматических правил);

3. Лексические упражнения (упражнение на употребление слова и коротких фраз);
4. Лингвокультурные упражнения (упражнение на употребление и опознавание разных аспектов языка);
5. Перевод (перевод фразы или текст с финского на русский);
6. Диктант;
7. Аудирование;
8. Понимание текста;
9. Сочинение (учащимся надо писать или рассказать о чем-нибудь своими словами на основе картины, слов, ситуации или советов);
10. Разговор по диалогу (учащиеся разговаривают с помощью готового диалога учебника и иногда употребляют немного другие слова, напр. имена, названия места и т.п.);
11. Разговор (учащимся дают тему, о которой им надо свободно разговаривать);
12. Страноведения и культура (упражнения о России и ее культуре);
13. Другие (упражнения, которые не входят в другие категории, например, упражнение на использование кириллицы).

Представим эти типы упражнений в процентном соотношении.

	<u>Пожалуйста 1</u>	<u>Можно 1</u>
<u>Фонологические</u>	7,0%	6,9%
<u>Грамматические</u>	35,7%	34,7%
<u>Лексические</u>	29,5%	24,3%
<u>Лингво-культурные</u>	6,2%	7,2%
<u>Перевод</u>	1,6%	4,3%
<u>Диктант</u>	4,7%	0,5%
<u>Аудирование</u>	7,8%	4,3%
<u>Понимание текста</u>	2,3%	8,0%
<u>Произведение</u>	7,8%	16,5%
<u>Разговор с диалогом</u>	1,6%	1,9%
<u>Разговор</u>	0,8%	1,6%
<u>Страноведение и культура</u>	9,3%	4,8%
<u>Другие</u>	7,8%	0,8%

Таблица 2.

В таблице 2 мы обратим внимание на то, что в обоих учебниках грамматических упражнений больше всего, около 35%. Второй по количеству тип упражнений в обоих учебниках – лексические упражнения. Таким образом, замечаем, что в обоих учебниках самое большое внимание сосредоточено на грамматике и лексике. Как мы отметили выше (см. глава 1), в традиции обучения языков, особенно в формальном методе, грамматические правила рассматривались как основа изучения языка и преподавания. Также согласно функционализму, обучение грамматике важно, но функционализм подчеркивает обучение тех грамматических правил, которые являются центральными с точки зрения общения на иностранном языке. Особенно на начальном этапе обучения

является очень важным, чтобы учащиеся могли начать конструировать предложения и говорить и общаться на русском языке как можно быстрее, используя некоторые наиболее активные слова и типичные грамматические правила. Таким образом, большое количество грамматических и лексических упражнений в учебниках начального этапа обучения – это хорошее мотивированное решение.

Но, согласно принципу практической направленности, любому явлению языка надо обучать не изолированно, а в контексте, в практических ситуациях реального общения. Важно обратить внимание на то, что упражнения категорий «грамматические» и «лексические упражнения» являются часто механическими упражнениями. В механических упражнениях учащиеся просто подставляют нужное слово в готовое предложение. В учебнике *Пожалуйста 1* из всех грамматических упражнений 65% именно механические, в учебнике *Можно 1* из всех грамматических упражнений 78% механические. Часто там даже нет предложения. Ниже даны некоторые примеры механических упражнений:

3 Kirjoita seuraavien sanojen monikkomuodot:

1 музыкáнт	6 экскúрсия	11 мéсто ¹
2 фестивáль	7 ресторáн	12 гостíница
3 письмó ¹	8 министрéство	13 мелóдия
4 úлица	9 здáние	14 мехáник
5 врач ¹	10 фотографíя	15 открьíтка

¹ Näissä sanoissa paino siirtyy monikossa.

Фото 2. (Пожалуйста 1 1985:149)

7 Lisää puuttuvat muodot.

1. У Нины есть кошка? Да, у _____ (она) есть кошка. _____ (Miau!).

2. У _____ (Михаил) есть кошка? Нет, у _____ (он) нет кошки.

У него есть собака. _____ (Hau hau!)

3. Чемоданы _____ (Нина) тяжелые? Да, без _____ (помощь f.)

ей трудно. Жуковы помогли ей. Без _____ (они) было бы плохо!

4. У _____ (Петя) есть сестра? Нет, у _____ (он) нет _____

(сестра). Но зато у _____ (он) есть красивая подруга Ингрид.

У _____ (она) красивые глаза.

5. Откуда Ингрид? Она из _____ (Норвегия).

6. Кого здесь нет? Ксения – _____ (она) нет. Она в институте.

Какая она хорошая девушка!

помощь ари
было бы olisi

Фото 3. (Можно 1 2004:84)

Как видно в первом упражнении, оно не является коммуникативным. Второе упражнение – это диалог, в котором учащиеся заполняют слова в правильной форме. В этом упражнении есть контекст, но так как учащиеся знают, что упражнение чисто механическое и что им надо писать слова в скобках в родительном падеже, они могут не обращать внимания на контекст, на коммуникативную сторону упражнения. Если учащиеся замечают только механическую, грамматическую функцию упражнения, то упражнение уже не выполняет своей коммуникативной цели, является только механическим.

Механические упражнения может быть и устными. Когда упражнение является устным, это подчеркивает его коммуникативную сторону. Кроме этого, при устном упражнении учащиеся упражняются как чтение кириллицы, так и произношение в русском языке. Устные механические упражнения могут также подражать коммуникации в форме диалога. Итак, устные механические упражнения способствуют коммуникативным целям обучения лучше, чем письменные механические упражнения. Приведем пример устного механического упражнения:

8 Olet menossa katsomaan Moskovan nähtävyyksiä. Käy vuoropuhelu parisä kanssa mallin mukaan. Vaihtelee paikkoja ja kulkuneuvoja. Käytä apunasi annettuja nähtävyyksiä.

- Кудá ты сейчáс едешь? - Я еду в парк имени Гóрького.
 - На чéм ты едешь тудá? - Сначáла на метрó, а потóм на троллейбúсе.















<i>Достопримечáтельности Москвы́</i>		<i>Moskovan nähtävyyksiä</i>
Крáсная плóщадь		Punainen tori
Кремль		Kreml
Большóй теáтр		Bolšoi-teatteri
Зоопáрк		Eläintarha
Третьякóвская галерéя		Tretjakovin galleria
Парк култьóры имени Гóрького		Gorkin puisto
Москóвский Цирк		Moskovan sirkus
Стáрый Арбáт		Vanha Arbat
Музéй изобразительных искусств им. А. С. Пушкина		Puškinin taidemuseo
ГУМ		Valtiollinen tavaratalo
Консерватория		Konservatorio
Новодевичий монастырь		Novodevitšin luostari
МГУ		Moskovan valtiollinen yliopisto

Фото 4. (Можно 1 2004:94)

Хотя устные механические упражнения способствуют коммуникативным целям обучения лучше, чем письменные механические упражнения, в учебниках *Пожалуйста 1* и *Можно 1* устных механических упражнений намного меньше, чем просто механических упражнений. В учебнике *Пожалуйста 1* из всех механических грамматических упражнений 30% устные и в учебнике *Можно 1* – 25%.

Но надо отметить, что книги для учителя обеих серий учебников содержат много дополнительных упражнений, из которых большинство составляют именно устные упражнения. Следовательно, учитель может давать учащимся больше устных заданий, если хочет и если позволяет время урока.

При изучении книг для учителя мы обратили внимание на то, что в книге для учителя *Пожалуйста 1*, *Opettajan opas* намного больше текста, который предназначен прямо для учителя. Кроме предисловия, там есть «Общие указания» (их даже шесть страниц), а в книге для учителя серии *Можно 1*, *Opettajan opas* учителю предназначена только одна страница предисловия и еще одна страница информации об уроках. Итак, авторы книг для учителя и учебников серии *Пожалуйста* больше уделили внимания описанию принципов и методов учебников больше, чем авторы серии *Можно*.

О принципе коммуникативности ясно упомянуто только в книге для учителя *Пожалуйста 1, Opettajain opas*. Там рассказано особенно о коммуникативных целях обучения и о том, что даже экзамены должны быть до какой-то степени коммуникативными. В предисловии учебника упомянуто, что цель учебника – это учить использовать и давать такой русский язык, который требуется иностранцу, когда путешествует в России. По нашему мнению, это показывает, что авторы учебника *Пожалуйста 1* основное внимание обращали на практическую направленность обучения. (Пожалуйста 1, Opettajain opas 1985:4-9; Пожалуйста 1 1985:5.) Как в учебнике *Пожалуйста 1*, так и в учебнике *Можно 1* перед каждым уроком указаны коммуникативные цели этого урока, например, как заказать еду в ресторане или разговаривать о погоде. В книге для учителя *Можно 1: Opettajain opas* (2004:3) также написано о целях учебника: «Tavoitteena on toimivan kielitaidon hankkiminen ja venäläisen kulttuurin välittäminen rakenteita unohtamatta». На базе книги для учителя серии *Можно* намного труднее сделать аналогичные выводы, потому что в нем вообще меньше текста и комментариев учителю, чем в книге для учителя *Пожалуйста 1, Opettajain opas*. Но «работающее» знание русского языка, очевидно, означает практическое знание, умение общаться на русском, и поэтому мы считаем, что также авторы серии *Можно* обратили внимание на практическую направленность обучения.

3.2 Принцип ситуативно-тематического представления языкового материала в учебниках

Согласно принципу ситуативно-тематического представления языкового материала, речевой и языковой материал надо организовать ситуативно, имитируя реальное общение. Процесс овладения языком должен быть максимально приближен к реальным условиям общения. Поскольку почти все тексты обоих учебников – диалоги в конкретных ситуациях реального общения, то ситуативность реализуется в текстах этих учебников именно с их помощью.

Однако, хотя в обоих учебниках почти все тексты являются диалогами, в учебнике *Пожалуйста 1* различных, разнообразных по месту, характеру действия ситуаций очень мало. Почти все события случаются в поезде, где Хейкки знакомится с людьми и разговаривает с ними. Тем разговоров много (например, знакомство, путешествие, профессия); следовательно, принцип тематического представления языкового материала реализуется, но коммуникативная ситуация, контекст почти всегда та же самая: разговор в поезде с незнакомыми и знакомыми людьми. В учебнике *Можно 1* и разных ситуаций, и тем намного больше. Ситуациями являются, например, разговор с продавщицей киоска, в магазине обуви, в ресторане с друзьями и т.д.: представлены и разные темы, например, знакомство, магазин, транспорт, и т.д. Таким образом, принцип ситуативно-тематического представления языкового материала, несомненно, реализуется лучше в учебнике *Можно 1*, чем в учебнике *Пожалуйста 1*.

В упражнениях много разных контекстов. Контекстом упражнения могут являться только одно слово, предложение, диалог, целый текст или ситуация. Контекстом может служить также картинка, например, когда учащимся надо написать предложения о картинке. Но иногда в упражнении даже нет контекста, например, кроссворды являются упражнениями без контекста. Приведем некоторые примеры:

2 Yliviivaa se sana, joka ei ole samaa sukua kuin muut ryhmän sanat.

1	2	3	
библиотека ¹	лифт ²	лимонáд	
поликлиника	метрó	чай ⁴	
консерваториá	мéсто	кефíр	1 kirjasto
ресторáн	купé ³	коньяк	2 hissi
аптека	кафе	вино	3 vaunuosasto
			4 tee

Фото 5. (Пожалуйста 1 1985:105)

6 a) Kirjoita annetut adjektiivit substantiivien vaatimissa taivutusmuodoissa.

Какие люди?

хороший плохой интересный весёлый скучный умный

- | | | | |
|----------|---------|---------------|---------|
| 1. _____ | мама | 5. _____ | ребята |
| 2. _____ | человек | 6. _____ | девушки |
| 3. _____ | ребёнок | 7. моя _____ | соседка |
| 4. _____ | дети | 8. твой _____ | брат |

Фото 6. (Можно 1 2004:100)

Ситуации или контекста нет, когда в упражнении есть только отдельные слова, никак не связанные друг с другом (см. фото 5). Но если учащимся надо изменить слова на основе другого слова (осуществить языковую функцию согласования), тогда контекстом будет являться словосочетание (см. фото 6). Коммуникативного аспекта в этих двух упражнениях практически нет. Однако в самом начале обучения такие механические, лексические упражнения являются полезными, когда учащихся учат новым словам или категории грамматического рода слов. Естественно, когда учащиеся даже не знают слов или самых базовых правил синтаксиса русского языка, трудно связать коммуникативность с упражнениями.

Когда в упражнении контекстом является предложение, это значит, что в упражнении есть одно или много отдельных предложений. Такие упражнения являются многообразными; ниже приведем два примера:

7 Lisää joko adjektiivin sukupaate tai adverbien pääte.

- 1 Вчера́ был краси́в_____ день.
- 2 Лэ́на хоро́ш_____ говори́т по-ру́сски.
- 3 О́на хоро́ш_____ студéнтка.
- 4 Фи́льм был интере́сн_____ .
- 5 Э́то прекра́сн_____ ме́сто.
- 6 Там прекра́сн_____ .
- 7 В Вы́борге бы́ло интере́сн_____ .

Фото 7. (Пожалуйста 1 1985:140)

Это упражнение имеет ту же самую проблему, которая часто есть у механических упражнений и о которой мы уже упомянули в предыдущей главе: учащиеся знают, что упражнение чисто механическое и поэтому они могут не обращать внимания на контекст. Кроме этого, когда контекстом упражнения является только одно предложение или некоторые предложения, совсем не связанные друг с другом, коммуникативного аспекта у упражнения нет и принцип ситуативно-тематического представления языкового материала не реализуется.

Принцип ситуативно-тематического представления языкового материала реализуется немного лучше в следующем упражнении (фото 8), потому что все предложения упражнения относятся к одной теме реального общения. Однако так как контекстом упражнения являются только отдельные предложения, упражнение отвечает принципу коммуникативности лишь частично. Если учащиеся работают дольше с этим упражнением (например, построили диалог с помощью фраз упражнения и прочитали его вслух в паре), тогда упражнение можно считать более коммуникативным.

14 a) Käännä lauseet. Katso tekstikirjan kappaleiden 3 ja 4 Мόжно-osuutta.

1. Otatteko kahvia vai teetä? _____
2. Hyvää iltaa! _____
3. Miten uudenaikainen keittiö! _____
4. Istukaa, olkaa hyvä. _____
5. Kiitoksia. _____
6. Ottakaa, olkaa hyvä. _____
7. Saisinko voin, olkaa hyvä. _____
8. Teetä, olkaa hyvä. _____

Фото 8. (Можно 1 2004:49)

Согласно коммуникативному принципу изучения лексики и морфологии на синтаксической основе, предложение является минимальной функционирующей единицей общения (см. глава 2.5). В упражнениях 7 (фото 7) и 14 (фото 8) учащиеся тренируют свои умения строить предложения и фразы. Хотя упражнения с контекстом «предложение» не очень коммуникативные, в них есть семя коммуникации.

Контексты «диалог» и «ситуация» являются довольно близкими категориями, так как диалог обычно содержит ситуацию, в реальном общении диалог может существовать только в ситуации. Поэтому почти во всех упражнениях, которые представляют диалоги, контекстом является ситуация (см. фото 10). Но иногда диалог действует только как рамка упражнения. В таком случае ситуация диалога не очевидна и учащимся трудно вживаться в диалог (см. фото 9). Поэтому мы отделяем эти два контекста. Рассмотрим примеры:

10 a) Kysy pariltasi mallin mukaisia kysymyksiä ja vastaa niihin.

Даниель (Швэция, Стокгольм, банк)

- Как вас зовут? - Меня зовут Даниель.
- Откуда вы? - Я из Швэции.
- Где вы живёте? - Я живу в Стокгольме.
- Где вы работаете? - Я работаю в банке.

Кнут (Норвэгия, Осло, фирма)
Иван (Россия, Москва, библиотека)
Матти (Финляндия, Турку, бар)
Эве (Эстония, Нарва, почта)

b) Tee samat kysymykset sinutellen.

Фото 9. (Можно 1 2004:39)

В этом упражнении диалог действует только как рамка упражнения. Там нет реальной ситуации, в которой такой разговор мог происходить. Это задание просто механическое устное упражнение для тренировки умения выражать, откуда и где находится учащийся. Вообще это упражнение абсурдное и его невозможно представить в реальном общении. Ситуации нет, есть только диалог как чистый, отвлеченный контекст для упражнения.

В следующем упражнении также есть диалог, но когда мы читаем его, мы замечаем, что там есть и «внутренняя» ситуация:

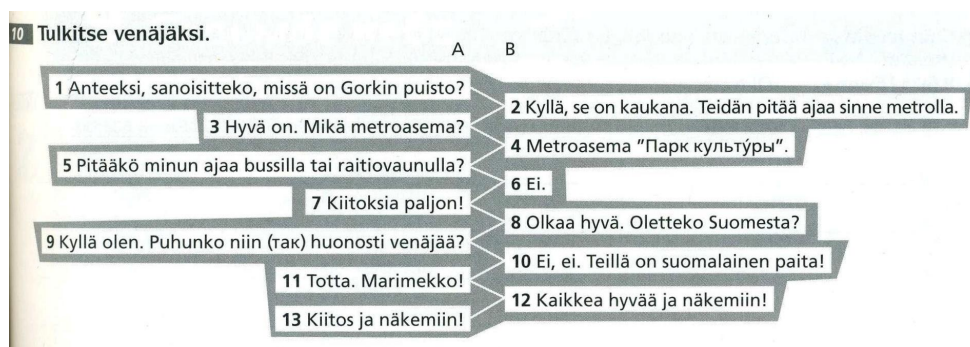



Фото 10. (Можно 1 2004:95)

Ситуация здесь вполне возможна: кто-то хочет знать, где находится парк Горького и как доехать до него. Такой диалог может быть частью реального общения, и поэтому учащиеся могут легко представлять себе такую ситуацию. Так как контекстом этого упражнения является не только диалог как рамка, а скорее диалог как ситуация, в нем принцип ситуативно-тематического представления языкового материала успешно реализуется.

Следовательно, когда в нашем анализе контекст упражнения – «диалог», то это значит, что диалог упражнения действует только как рамка упражнения. Диалог – это часть реального общения, но без ситуации, без более реального контекста диалог не так хорошо представляет и имитирует реальное общение как упражнения с контекстом «ситуация». Когда контекстом является ситуация, учащиеся могут представлять себе ситуацию и вживаться в диалог. Таким образом, упражнение приближает учащегося к реальному общению.

Текст является обычно контекстом упражнений на понимание текста, но также контекстом упражнений для других типов. Текст может изображать ситуацию, но учащиеся не могут действовать в тексте (как в диалоге), они могут только рассматривать его и иногда подставлять нужные слова в него. В упражнениях с контекстом «текст» нет коммуникации, как в диалогах, так как текст всегда является монологом. Например:

15 Lue teksti ja merkitse, ovatko väittämät oikein vai väärin.

 Это комната Ксении. Ей 19 лет. Она студентка. Она живёт в Петербурге. Какáя её комната? Она уютная и красивая. Там письменный стол, компьютер, кровать, стул, CD-плеер и много дисков. Мумий Тролль, Глюкóза, Любó, Рóбби Уильямс... На столе русский журнал "Ли́за" и учебник по матемáтике. А где Ксения сейчас? В библиотеке? Нет, она на концерте группы Мумий Тролль. "Дóброе úтро, планéта" – это хорошая пёсня группы Мумий Тролль.

	O	V
1. Ksenjan huone on viihtyisä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ksenjalla on huoneessaan paljon kirjoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pöydällä on maantiedon oppikirja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ksenja on tällä hetkellä diskossa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yhtye Mumii Troll toivottaa laulussaan kuuntelijoilleen "Hyvää yötä".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Фото 11. (Можно 1 2004:41)

Это упражнение предназначено для понимания текста. Понимание текста – важная часть обучения языку, так как мы видим и читаем тексты везде. Умение читать и понимать текст важно на любом языке. Но является ли понимание текста частью реального общения, частью коммуникации? Конечно, ведь сегодня в социальных медиа мы общаемся письменно и поэтому можно сказать, что коммуникация может происходить как устно, так и письменно. Однако в упражнениях с контекстом «текст» нет диалогов или разговоров, а содержатся только монологи. По нашему мнению, письменный монолог не является коммуникацией, но устный монолог – это коммуникация, потому что он происходит в реальном общении и в него включаются те, кто говорит и тот, кто слушает. Упражнение выше (фото 11) дано для тренировки понимания текста и поэтому оно – важная часть обучения. Но мы считаем, что оно не коммуникативное по сути и в нем нет ясной ситуации.

7 Lisää puuttuvat sanat.

Ирина говорит: Познакомьтесь, пожалуйста. Это наша 1. _____ (*perhe*).
 Это мой 2. _____ (*aviomies*). 3. _____ (*Hänen*) зовут Михайл Михайлович.
 Да, а меня зовут Ирина Сергеевна Жүкова. У нас одна 4. _____ (*tytär*).
 5. _____ (*Hänen*) зовут Ксения. 6. _____ (*Minun*) мама, значит
 7. _____ (*isoäiti*) Ксении, уже на пенсии. 8. _____ (*Minun*) папа,
 дедушка Ксении, тоже уже на пенсии. У нас есть ещё собака. Гав гав!

Фото 12. (Можно 1 2004:31)

Это упражнение отличается от предыдущего тем, что хотя упражнение письменное, там как будто кто-то говорит: упражнение начинается словами «Ирина говорит». Тема здесь – знакомство и хотя точная ситуация не знакома, такой монолог – возможная часть реального общения. Но опять-таки, так как это упражнение является механическим, учащиеся могут не обратить внимания на контекст или ситуацию.

Согласно принципу ситуативно-тематического представления языкового материала, процесс овладения языком должен быть максимально приближен к реальным условиям общения, так как язык используется в естественных ситуациях общения. Предложение, диалог, ситуация и текст являются частями реального общения. Иногда и картинка может являться ситуацией, так как картинка может визуально описывать ситуацию. Следовательно, принцип ситуативно-тематического представления языкового материала реализуется лучше в упражнениях, контекстом которых является предложение, диалог, ситуация, картинка или текст. Таблица 3 представляет процентное соотношение каждого контекста упражнений в учебниках.

	<u>Пожалуйста 1</u>	<u>Можно 1</u>
<u>Нет контекста</u>	12,4%	10,9%
<u>Слово</u>	17,8%	16,5%
<u>Предложение</u>	10,9%	18,7%
<u>Диалог</u>	25,6%	26,4%
<u>Текст</u>	3,1%	11,5%
<u>Картинка</u>	5,4%	9,1%
<u>Иллюстрация</u>	16,3%	2,7%
<u>Другие</u>	8,5%	4,3%

Таблица 3.

Как видно в таблице 3, в обоих учебниках упражнений, контекстом которых является диалог, больше всего: около 25%. Обратим внимание также на то, что в учебнике *Пожалуйста 1* намного меньше упражнений, контекстом которых является предложение: в учебнике *Пожалуйста 1* только 10,9%, а в учебнике *Можно 1* – 18,7%. Но количество упражнений с контекстом «картинка» в учебниках представлено наоборот: в *Пожалуйста 1* – 16,3%; и в *Можно 1* – 2,7%. Кажется, использование картин как контекста упражнений упало, но процент использования предложений повысился. Также контекст «текст» появляется чаще в более новом учебнике *Можно 1* (11,5%), чем в учебнике *Пожалуйста 1* (3,1%). Следует обратить внимание также на то, что количество контекста «ситуация» небольшое в обоих учебниках: 5,4 процентов и 9,1 процентов. Кроме этого, упражнений без контекста или с контекстом «слово» в учебнике *Пожалуйста 1* всего 30,2 процентов, и в учебнике *Можно 1* всего 27,4 процентов. Это значит, что около третьей части упражнений в обоих учебниках почти или совсем без контекста. По нашему мнению, это довольно много, но может быть, это происходит от того, что оба учебника для начального этапа обучения и поэтому в них много механической тренировки лексики и грамматики.

3.3 Принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе

Сейчас рассмотрим, как коммуникативный принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе реализуется в упражнениях учебников нашего исследования. По этому принципу, предложение является минимальной функционирующей единицей общения. Однако, как мы отметили выше (см. глава 2.5), некоторые методисты считают, что нельзя концентрировать внимание только на построение предложения, так как в реальном общении все предложения существуют не изолированно, а в контексте. Исходя из минимального предложения, можно начинать строить все более сложные предложения. Работа с предложением развивает умения и навыки учащихся в применении языковых средств и типичных для них условиях. Учащиеся также выучивают слова и знакомятся с разными грамматическими формами.

Выше мы уже рассмотрели контексты упражнений и отметили, что в учебнике *Пожалуйста 1* упражнений без контекста или с контекстом «слово» около 30,2%, и в учебнике *Можно 1* всего 27,4%. Упражнений с контекстом «предложение» в учебнике *Пожалуйста 1* – 10,9%, а в учебнике *Можно 1* – 18,7%. Итак, упражнений с более широкими контекстами в учебнике *Пожалуйста 1* – 58,9 процентов, и в учебнике *Можно 1* – 53,9 процентов. В этих упражнениях, немногим более половины предложений являются не изолированными, а встречаются в каком-нибудь контексте.

Однако сейчас мы обсуждаем вопрос о том, как учащиеся должны отвечать на упражнения. Надо ли учащимся ответить только с словом или вписать окончание или им надо построить целое предложение или даже диалог или текст. Именно построение предложения или работа с предложениями считается изучением на синтаксической основе.

Во всех упражнениях учебников учащиеся должны ответить по-разному. Ответ может быть только один знак или цифра, буква или окончание, одно слово, целое предложение, диалог, текст (или монолог). Во-первых, мы рассмотрим эти разные способы ответа на упражнения. Во-вторых, отсортируем и сосчитаем упражнения учебников нашего исследования по этим способам.

Если учащиеся отвечают на упражнение **знаком или номером**, в том упражнении учащимся обычно *не надо самим давать ответ на русском языке*. Например, упражнение аудирования для тренировки цифр (фото 13) или понимания текста (фото 14):

1 Kuuntele, miten suomalainen turisti tiedustelee neuvostoliittolaisesta hotellistaan muutamia tärkeitä puhelinnumeroita. Merkitse numerot muistiin. Huomaa, että venäläiset sanovat puhelinnumeronsa numerosarjoina.

Интурист _____
 Внешторгбанк¹ _____
 Аэрофлёт _____
 Театральная касса _____ ¹ ulkomaankauppankki

Фото 13. (Пожалуйста 1 1985:117)

2 Lue teksti. Ovatko seuraavat väittämät oikein vai väärin? Merkitse viivalle.

- | | O | V |
|--|-----|-----|
| 1. Mihailin vaimon nimi on Lena. | ___ | ___ |
| 2. Ninan junamatka oli mennyt huonosti. | ___ | ___ |
| 3. Ninan kissan nimi on Murka. | ___ | ___ |
| 4. Petja on tällä hetkellä Pietarsaaressa. | ___ | ___ |
| 5. Nina tulee asumaan Žukovin perheessä vuoden ajan. | ___ | ___ |

Фото 14. (Можно 1 2004:28)

Такими упражнениями, в которых учащимся не надо давать ответ на русском языке, являются также

- а) задания с альтернативными вариантами ответа,
- б) упражнения, в которых надо соединять правильные слова,
- в) упражнения, в которых надо сортировать слова, например, по роду.

Упражнения, в которых учащимся не надо самим давать ответ на русском, не развивают умения и навыки учащихся в построение предложения. У таких упражнений есть другая функция, например, тренировка новых слов и фраз:

Valitse oikea vaihtoehto.
Kaupoissa saatat törmätä seuraaviin kyltteihin. Mitä ne tarkoittavat? Käytä tarvittaessa sanakirjaa.



- | | | |
|---------------------|-----|-------------------------|
| 1. Открыто | ___ | a. Ei saa koskea |
| 2. Закрыто | ___ | b. Suljettu |
| 3. Вход | ___ | c. Työnnä |
| 4. Входа нет | ___ | d. Ei sisäänkäyntiä |
| 5. Выход | ___ | e. Avoinna |
| 6. К себе | ___ | f. Vedä |
| 7. Не курить | ___ | g. Siivouspäivä |
| 8. Не трогать | ___ | h. Uloskäynti |
| 9. От себя | ___ | i. Sisäänkäynti |
| 10. Санитарный день | ___ | j. Tupakointi kielletty |

Фото 15. (Можно 1 2004:97)

Все фразы данного упражнения полезно знать, когда учащиеся путешествуют в России. Хотя эти фразы довольно редко используются в речи, при помощи их выражается важную информацию. Конечно, такое упражнение не очень коммуникативное, но целью упражнения являются коммуникативность и понимание информации, например, в магазинах и ресторанах в России.

Иногда такое упражнение, в котором учащимся не надо самим давать ответ на русском, может быть для тренировки интонации (фото 16). Интонация в русском языке является характерной чертой. Она очень важна для понимания, так как интонацией можно, например, отличать вопрос от утверждения. Таким образом, упражнения, предназначенные для тренировки интонации, развивают умения учащихся строить правильное и понятное предложение при общении. Овладение интонацией в предложениях и вообще в общении является важным с точки зрения коммуникативности.

13 a) Kuuntele lauseet. Merkitse loppuun kysymysmerkki, jos kyseessä on kysymys, ja piste, jos kyseessä on väitelause.



- | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------|
| 1. Это моя машина ___ | 3. Это ваш чемодан ___ | 5. Пойдём ___ |
| 2. Можно ___ | 4. Он президент ___ | 6. Это ты ___ |

b) Lukekaa lauseet pareittain.

Фото 16. (Можно 1 2004:27)

С помощью этого упражнения учащиеся учатся отделять утверждение от вопроса. Финский язык является довольно монотонным языком, особенно по сравнению с русским, поэтому это важно – тренировать интонацию и узнавание значения разных интонаций на русском языке. По нашему мнению, такое упражнение – хорошая тренировка речевой коммуникативности.

Ответом учащихся на упражнение может быть только одна буква или окончание. Такие задания обычно – грамматические упражнения для механической тренировки новых грамматических правил. Если ответом на упражнение является одно слово, упражнение может быть или грамматическое, или лексическое, или тем и другим. В таких упражнениях учащиеся подставляют нужное окончание, букву или слово в готовое предложение. О механических упражнениях мы уже говорили выше (см. глава 3.1) и отметили, что часто в таких упражнениях даже нет предложения. Конечно, такие упражнения не согласуются с принципом изучения лексики и морфологии на синтаксической основе. По этому принципу, предложение должно являться минимальной единицей общения и обучения.

Мы считаем, что в упражнениях иностранного языка полезно использовать предложение как минимальную единицу обучения. Даже такие упражнения, в которых учащиеся просто подставляют нужное слово в готовое предложение, лучше выполняют свою коммуникативную цель, чем упражнения совсем без целого предложения. По крайней мере, упражнения с целым предложением дают учащимся модель предложения. Но учитель несет ответственность за то, чтобы учащиеся обращали внимание на все предложение и не только на нужное окончание или слово.

Согласно принципу изучения лексики и морфологии на синтаксической основе, предложение должно быть минимальной единицей общения, обучения и, таким образом, даже выполняемого учеником упражнения. Упражнения, в которых учащимся надо построить **предложение**, являются многообразными. Например:

8 a) Kirjoita kokonaisia lauseita mallin mukaan.

Я, дeньги У меня есть дeньги.

1. он, холодильник _____
2. они, дaчa _____
3. она, машина _____
4. мы, собака _____
5. я, идея _____
6. ты, дeти? _____
7. вы, проблемы? _____
8. они, вопросы? _____
9. она, журнал _____
10. он, кот _____

Фото 17. (Можно 1 2004:56)

Обычно учащимся даются какие-нибудь слова, иллюстрации или другие намеки, с помощью которых им легче построить предложение. Такая ситуация в упражнении «8а» (фото 17). Именно такие упражнения связаны с принципом изучения лексики и морфологии на синтаксической основе и с принципами конструктивизма (см. глава 2.5). С помощью таких упражнений учащиеся учатся строить предложения и учатся правилам синтаксиса. Они могут также учиться и новым словам. На начальном этапе обучения такая тренировка полезна, но когда умения учащихся уже немного развились, было бы лучше начать работать устно и, например, соединять предложения в диалог. Таким образом, тренировка с предложениями была бы лучше связана с реальной коммуникацией.

14 a) Käännä lauseet. Katso tekstikirjan kappaleiden 3 ja 4 Можно-osuutta.

1. Otatteko kahvia vai teetä? _____
2. Hyvää iltaa! _____
3. Miten uudenaikainen keittiö! _____
4. Istukaa, olkaa hyvä. _____
5. Kiitoksia. _____
6. Ottakaa, olkaa hyvä. _____
7. Saisinko voin, olkaa hyvä. _____
8. Teetä, olkaa hyvä. _____

b) Järjestä lauseet dialogiksi ja lue se parisi kanssa.

Фото 18. (Можно 1 2004:49)

Упражнение «14а» (фото 18) – традиционное упражнение перевода. Там учащиеся дают предложение на финском языке, и это предложение они переведут на русский. Перевод – это хорошая тренировка новых слов, структур языка и построения предложения. Учащиеся также учатся видеть разницу между русским и финским языком. Одно только упражнение «14а» было бы механической работой по переводу без ясного коммуникативного аспекта, но с помощью второй части упражнения «14б» упражнение становится более коммуникативным, когда учащиеся строят диалог и читают его.

Иногда ответ на упражнение представляет не одно предложение, а несколько предложений. Учащиеся должны построить или диалог, или целый текст. Обычно в упражнениях, в которых надо построить диалог, учащиеся работают в парах, и часто эти упражнения можно делать устно. Например:

5 Harjoittele seuraavaa dialogia parisi kanssa siten, että toinen sanoo *a*-puolen suomalaiset repliikit venäjäksi, jolloin toinen tarkistaa oikean vastauksen *b*-puolelta ja sanoo puolestaan *b*-puolen suomalaiset vuororosanat venäjäksi *a:n* tarkistaessa.

- | | |
|---|--|
| a) | b) |
| — Päivää! | — Здравствуйте! |
| — Здравствуйте! | — Päivää! |
| — Anteeksi, onko paikka numero 7 täällä? | — Извините, место номер 7 здесь? |
| — Здесь. Садитесь, пожалуйста. Это ваш багаж? | — Täällä. Istukaa, olkaa hyvä. Ovatko nämä teidän matkatavaroitanne? |
| — Kyllä, minun ovat. Kiitos. | — Да, мой. Спасибо. |

Фото 19. (Пожалуйста 1 1985:93)

Эти упражнения довольно часто встречаются в учебниках, и в учебнике *Пожалуйста 1* почти все упражнения, в которых учащиеся должны работать устно над диалогом, именно такого типа. В них содержится готовый диалог, и учащиеся переводят свои реплики на русский язык и читают их в паре. Такое упражнение хорошо подходит для проверки домашних заданий, когда учащиеся должны выучить какие-нибудь слова или фразы. Но, по сравнению с другими упражнениями с диалогом, это упражнение представляет просто механический перевод.

15 Katso tekstikirjan kolmannen Otdyhaem-osion kuvia (Расскажи! s. 92). Työskennelkää pareittain: A valitsee henkilön. B esittää hänelle kysymyksiä, A vastaa niihin venäjäksi.

Voit aloittaa näin: Вот мой новый друг / моя новая подруга.

Voit kysyä esimerkiksi näin:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| - Где вы встретились? | - Он/она учится или работает? |
| - Сколько ему / ей лет? | - У него / у неё есть хобби? |
| - Как его / её зовут? | - Он / она тебе очень нравится? |
| - Откуда он/она? | - Когда я могу увидеть его / её? |
| - Он/она говорит по-фински? | |

Фото 20. (Можно 1 2004:134)

Это упражнение отличается от прежнего тем, что оно не содержит перевода или готового разговора. Учащимся дают только некоторые фразы, с помощью которых им легче начать разговаривать. Им надо импровизировать больше, и уже это приближает упражнение к реальному общению.

9 Musiikista innostutaan niin kovasti, että halutaan lähteä konserttiin heti seuraavana päivänä.

Käy seuraavat tilanteet parisi kanssa venäjäksi.

1. Kutsu ystäväsi konserttiin stadionille.
Kerro, kuka konsertissa esintyy.
Ystäväsi lähtee mielellään mukaasi.
2. Olet teatterikassalla. Ostat kaksi lippua konserttiin.
Kerro päivä ja ketä haluat mennä kuuntelemaan.
3. Kysy ystävältäsi konsertin jälkeen, mitä hän piti kuulemastaan.
Ystäväsi ehdottaa kahvilaan menoa. Suostut mielelläsi.
Kahvilassa keskustellette konsertista ja suunnittelette jo seuraavaa menoa.

Фото 21. (Можно 1 2004:183)

Намеки для диалога, разговора можно давать и на финском языке, как в упражнении «9». Здесь учащимся не дают почти никаких других намеков, а только ситуацию и тему разговора. Импровизация, тема и ситуация реального общения помогают учащимся вживаться в диалог. Таким образом, такое упражнение приближается к реальному общению и хорошо выполняет свои коммуникативные цели.

Можно написать диалог и одному, без пары. Например, в упражнении 11 (фото 22). Такое упражнение развивает умения строить и соединять предложения и использовать полезные фразы. Так как учащийся строит этот диалог один, «общение» происходит только в голове учащегося. Это, конечно, не так хорошо, как разговор в паре, но такое упражнение – хорошее домашнее задание. Учащийся должен представлять себе ситуацию упражнения и думать, что и как надо говорить в подобных ситуациях. Мы считаем, что это хорошая тренировка коммуникации на русском языке, хотя все происходит только в воображении учащегося.

11 Laadi vuoropuhelu aiheesta Один день в Москвэ (Yksi päivä Moskovassa).

- Olet Punaisella torilla ja haluat käydä katsomassa kolmea nähtävyyttä.
- Kysy tietä ja kulkuneuvoa.
- Käytä liikennevälineitä monipuolisesti.
- Osta lippu ainakin kahdessa välineessä.
- Kirjoita sekä kysymykset että vastaukset.
- Käytä apunasi Moskovon karttaa (s. 188) ja metrokarttaa (s. 189).

Фото 22. (Можно 1 2004:95)

Как видно в упражнениях 15 (фото 20), 9 (фото 21) и 11 (фото 22), обычно учащимся дают какие-нибудь намеки (например, иллюстрация или несколько слов или фраз), с которыми легче начинать диалог. Такие упражнения не только развивают умения учащихся строить предложения, но и умения соединять предложения и употреблять их при общении.

Упражнения, в которых учащиеся должны построить целый текст, также развивают умения учащихся строить и соединять предложения. Обычно учащиеся делают эти упражнения одни и письменно, но это не значит, что упражнения не были бы коммуникативными. Это зависит от содержания и цели упражнения. Если у упражнения есть какая-нибудь коммуникативная цель, тогда его можно считать коммуникативным, потому что общаться можно не только устно, но и письменно (например, письма и текстовые сообщения). Например:

b) Kirjoita oma kirjeenvaihtoilmoitus vihkoosi. Kerro venäjäksi nimesi, kansallisuutesi, ammattisi, työsi/opiskelupaikkasi, jotain perheestäsi, mistä pidät ja mistä et pidä.

Фото 23. (Можно 1 2004:61)

Но часто у упражнения, в котором надо построить целый текст, нет ясной коммуникативной цели. Но такое упражнение все-таки помогает учащимся развивать свои умения строить предложения и целый, понятный текст. Было бы легко продолжать работать с таким упражнением более коммуникативно. Если учащиеся потом рассказывали бы свой текст кому-нибудь, например учителю или другому учащемуся, и

потом они разговаривали об этом тексте, тогда упражнение получило бы коммуникативный аспект.

У следующих упражнений (фото 24 и 25) нет ясной коммуникативной цели, но как мы уже отметили, нетрудно создать такой. Обычно в упражнении есть какие-нибудь намеки для планирования текста, например иллюстрация, слова или начала фраз и предложений, как здесь в двух следующих упражнениях:

16 Kirjoita valitsemastasi vuodenajasta käyttäen apuna seuraavia lauseiden alkua.

Лéто – моё любимое время гóда
По-мóему лéто – хорóшее время гóда, потому́ что
Я дúмаю, что
Мне кáжется, что ...
Мне нрáвится, когдá я могу ...
Лéтом я люблю ...
Мне хорóшо, когдá ...
Мне плóхо, когдá ...

Фото 24. (Можно 1 2004:148)

Здесь учащиеся должны написать текст о своем любимом времени года. В таком упражнении учащиеся должны учиться находить нужные слова и использовать данные фразы. Хотя фразы в упражнении полезные и нужные в реальном общении, само упражнение не приближено к реальному общению, так как оно представляет только письменный монолог.

15 Laadi kertomus harrastuksestasi seuraavan kuvion pohjalta.
Voit käyttää myös muita kuin annettuja sanoja.



Фото 25. (Можно 1 2004:157)

Данное упражнение может мотивировать учащихся лучше, чем предыдущее упражнение, потому что учащиеся могут писать о хобби, которое интересует их. В реальном общении тема «хобби», конечно, возможна. Но мы считаем, что если это упражнение выполняют только письменно, оно не является коммуникативным. Но если бы учащиеся говорили о своих хобби, используя это упражнение, то принцип коммуникативности реализовался бы намного лучше.

Хотя диктанты уже довольно редкие в учебниках нашего исследования, могут быть и такие диктанты, в которых учащиеся пишут целый текст. Но так как учащиеся не сами строят текст диктанта, это упражнение не развивает их умения в построении предложений или текстов. Диктанты просто дают фонологическую модель предложений и слов, которую учащиеся стараются копировать письменно. Поэтому мы не будем обсуждать их здесь, хотя в принципе ответом учащихся в таком упражнении является целый текст. Например:

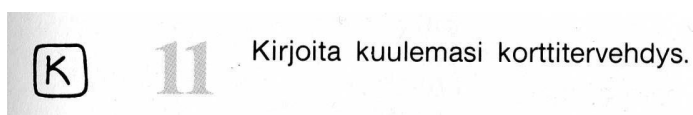


Фото 26. (Пожалуйста 1 1985:127)

Сейчас мы отсортируем и подсчитаем количество упражнений в учебниках нашего исследования по тому принципу, каким образом учащиеся должны отвечать на упражнения. Представляем следующая таблица:

	<i><u>Пожалуйста 1</u></i>	<i><u>Можно 1</u></i>
<u>Знак или номер</u>	21,0%	16,7%
<u>Буква или окончание</u>	7,8%	2,1%
<u>Слово</u>	32,6%	34,9%
<u>Предложение</u>	25,6%	29,6%
<u>Диалог</u>	3,1%	5,9%
<u>Текст</u>	4,7%	5,1%
<u>На финском</u>	3,9%	5,1%
<u>Ничего</u>	0,8%	0,5%

Таблица 4.

Кроме вышеупомянутых способов, мы включили в эту таблицу и упражнения, в которые учащиеся отвечают только на финском языке, и упражнения, в которые не надо отвечать вообще (например, учащийся должен прочитать какой-то маленький текст и просто обратить внимание на окончания и т.д.) Эти упражнения не являются особенно интересными с точки зрения принципа изучения лексики и морфологии на синтаксической основе, но нам надо принимать их во внимание в наших таблицах, чтобы получить адекватную статистику.

Таблица показывает, что упражнений, в которые надо ответить одним словом, больше всего: в *Пожалуйста 1* – 32,6% и в *Можно 1* – 34,9%. Нам кажется, что причина значительного количества таких упражнений связана с большим количеством грамматических и лексических упражнений в учебниках нашего исследования (см. глава 3.1). Грамматические и лексические упражнения нужны для тренировки новых слов и лексических правил, и поэтому требуется дать только одно слово в качестве ответа таких

упражнений. Самым популярным является такое упражнение, где в предложение надо поставить нужное слово в правильной форме.

Но и упражнений, в которые учащиеся должны ответить целым предложением, немало. В *Пожалуйста 1* таких упражнений 25,6% и в *Можно 1* – 29,6%. Упражнения такого типа, конечно, согласно принципу изучения лексики и морфологии на синтаксической основе, коммуникативные, потому что предложение является минимальной функционирующей единицей общения и обучения. Когда учащиеся должны ответить предложением, они автоматически учатся строить целые предложения.

В учебнике *Пожалуйста 1* большое количество упражнений с ответом «слово» или «предложение» можно объяснить методическими решениями авторов. В книге для учителя написано, что на обучение словам надо обратить особенное внимание. Очевидно, поэтому упражнений с ответом «слово» так много. В книге для учителя также написано, что вначале в учебнике грамматику и структурам обучают лексически, то есть правила не объясняют, а их представляют в виде слов и фраз. Это входит в принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе, так как, по этому принципу, предложение является минимальной функционирующей единицей обучения. Однако в книге для учителя серии «*Можно*» об этой теме ничего не писано. Там только упомянуто, что структуры учатся учащимся с самого начала. Но по какому-то принципу или методу – не известно. (*Пожалуйста 1*, Opettajajan opas 1985:4-6; *Можно 1*, Opettajajan opas 2004.)

Некоторые методисты считают (см. глава 2.5), что нельзя концентрироваться только на построении предложения, а нужно учить использованию предложений в контексте как часть общения и комбинированию предложений в целый текст или мысль. Упражнения, в которых учащимся надо использовать предложения в контексте общения, т.е. в диалоге, в учебнике *Пожалуйста 1* только 3,1%, и в *Можно 1* – 5,9%. Также упражнений, в которых учащиеся должны построить целый текст, мало в обоих учебниках: около 5 процентов. Причиной маленького количества упражнений, в которых надо работать в парах, может являться то, что впервые учебник *Пожалуйста 1* был предназначен для самообразования. Но неясно, почему и в учебнике *Можно 1* такая же ситуация. Возможно, потому, что оба учебника для начального этапа обучения, даже для самого начала обучения. Так как вначале учащиеся еще не умеют отвечать на упражнения

многими предложениями, им полезно давать много упражнений, на которые они могут отвечать только словом или даже совсем без слов. Это также объясняет, почему в обоих учебниках довольно много упражнений, на которые можно отвечать только знакам или номером (в учебнике *Пожалуйста 1* – 21%, и в учебнике *Можно 1* – 16,7%). Было бы интересно сравнивать эти учебники с учебниками таких же серий для уже продвинутых учащихся. Тогда было бы можно выяснить, связан ли этап обучения с типами упражнений и с тем, как на них надо отвечать.

Хотя по таблице 4 оба учебника довольно похожи по тому, как отвечать на упражнения, в таблицах видно одно интересное различие: количество упражнений, на которые учащиеся должны ответить буквой или окончанием. В *Пожалуйста 1* – 7,8%, а в *Можно 1* – только 2,1%. Упражнения, в которых учащиеся отвечают буквой или окончанием, являются чаще всего грамматическими упражнениями. Так как мы уже выше отметили (см. глава 3.1), что грамматических упражнений больше всех в обоих учебниках, очень интересно, почему количество именно таких упражнений (ответь буквой или окончанием) меньше в учебнике *Можно 1*, чем в учебнике *Пожалуйста 1*. Так как учебник *Пожалуйста 1* старше учебника *Можно 1*, возможно что критика механических грамматических упражнений привела к уменьшению очевидно механических упражнений совсем без коммуникативного аспекта в новых учебниках.

По нашему мнению, обучение морфологии и лексике на синтаксической основе очень полезно. Особенно на начальном этапе обучения важно, чтобы впервые учащихся обучили конструировать предложение как единицу языка и речи и только потом комбинировать их в некую связную целостность. Поэтому вначале обучения надо обратить больше внимание на слова, на понимание и построение предложений, чем на комбинирование предложений. Так как в нашем исследовании упражнений, в которых учащиеся должны ответить словом или предложением, больше всего, мы можем отметить, что в обоих учебниках нашего исследования проводится принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе.

Заключение

В данной работе мы рассмотрели историю формирования принципа коммуникативности и проанализировали, насколько проявляется этот принцип в финских учебниках русского языка. Нам было интересным выяснить, как развивалась коммуникативность в обучении и какими являются ее основные аспекты. Мы исследовали практическое применение их на материале двух учебников русского языка для начального этапа. Кроме данных учебников, мы анализировали книги для учителя, входящих в эти серии учебников. Мы рассмотрели, как реализуется принцип коммуникативности в реальном пространстве учебника (для учащихся) и как он представлен в методическом пособии для учителя.

В первой главе настоящей работы мы обсуждали развитие коммуникативных методов и принципов в обучении на Западе и в Советском Союзе / России с 1960-ых годов. В последнем столетии разные методические принципы обучения иностранным языкам сменяли друг друга. Но как на Западе, так и в России в 1960-90-е годы коммуникативный принцип обучения языком стал зарождаться и постепенно развиваться. Мы отметили, что коммуникативный подход к обучению расширил понятие «владение языком»: это не только владение грамматическими правилами, но и знания о культуре, о нормах и правилах общения и умения употреблять язык правильно в данном контексте.

Во второй главе мы изложили главные аспекты коммуникативного принципа:

- 1) коммуникативная (практическая) направленность обучения;
- 2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- 3) ситуативно-тематическое представление языкового материала;
- 4) выделение нескольких этапов обучения и концентрическое расположение учебного материала;
- 5) изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- 6) учет страноведческого аспекта в процессе обучения.

Мы отметили, что все эти аспекты тесно связаны друг с другом. Мы также показали, что аспект практической направленности обучения является ведущим механизмом, так как другие аспекты группируются около него и в какой-то степени зависят от него.

Материал нашего исследования состоял из двух финских учебников русского языка: *Пожалуйста 1* и *Можно 1* (со сборником упражнений). В настоящей работе мы концентрировались на трех аспектах коммуникативного принципа: 1. практическая направленность обучения, 2. ситуативно-тематическая организация языкового материала и 3. обучение лексики и морфологии на синтаксической основе. Мы отметили, что учебно-методические ситуации обоих учебников, предлагаемые в текстах, вполне возможны и являются практическими по цели и коммуникативными по содержанию. Мы также заметили, что в обоих учебниках количество письменных упражнений очень большое: 60-65%, речевых же упражнений только 20-25%. Мы классифицировали все упражнения на разные категории на основе типа упражнения. В обоих учебниках самое большое внимание упражнений сосредоточено на изучении грамматики и лексики.

Детально мы рассмотрели принцип ситуативно-тематической организации языкового материала. Мы показали, что этот принцип реализуется лучше в текстах учебника *Можно 1*, чем учебника *Пожалуйста 1*, так как в учебнике *Можно 1* разных ситуаций и тем намного больше. Мы также заметили, что около одной третьей части упражнений в обоих учебниках было почти или совсем без контекста, но кажется, это происходит от того, что оба учебника предназначены именно для начального этапа обучения и поэтому в них много механической тренировки лексики и грамматики.

По принципу изучения лексики и морфологии на синтаксической основе построение предложения или работа с предложением считаются изучением на синтаксической основе. Мы исследовали, как учащиеся должны отвечать на упражнениях данных учебников. Разных ответов много: знак или цифра, буква или окончание, одно слово, целое предложение, диалог и текст. Мы заметили, что упражнений, в которые нужно ответить одним словом, больше всего: в *Пожалуйста 1* – 32,6% и в *Можно 1* – 34,9%. Однако упражнений с ответом «предложение» также немало: в *Пожалуйста 1* – 25,6% и в *Можно 1* – 29,6%. Мы заметили довольно мало различий между учебниками *Пожалуйста 1* и *Можно 1*. В обоих учебниках три аспекта коммуникативности (практическая направленность обучения, ситуативно-тематическая организация языкового материала и изучение лексики и морфологии на синтаксической основе) в какой-то степени проявляются, но, по нашему мнению, особенно в упражнениях могло бы больше

коммуникативности. Мы хотели бы видеть меньше упражнений совсем без контекста, больше устных упражнений и таких упражнений, которые имитируют реальное общение, например, диалоги, разговоры.

Нам кажется важным отметить: между опубликованием данных двух учебников прошло почти двадцать лет, но все-таки мы заметили очень мало различий между ними. Как мы отметили в первой главе настоящей работы, дискуссия о понятии коммуникативной компетенции и о коммуникативности шла очень активно в Западе 70-е и 80-е годы. Так как учебник *Пожалуйста 1* был опубликован именно в 80-е годы, авторы очевидно обращали особое внимание на коммуникативную направленность учебника. Это мы заметили и при анализе книги для учителя серии *Пожалуйста*: авторы упоминают, что в учебнике коммуникативные цели и советуют использовать коммуникативные методы в обучении. Но авторы серии *Можно* не комментируют принципа коммуникативности в книге для учителя. Одним из объяснений может быть то, что коммуникативность уже не такой новый и особенный принцип сегодня, каким он был еще в 80-е годы. Принцип не устарел, но, наверное, он уже стал очевидным и даже банальным фактом педагогики.

Финских учебников русского языка для финских учащихся в 80-е годы было выпущено немного. Разумеется, поэтому и серия учебников *Пожалуйста* была моделью для новых учебников. Кажется, эта традиция, заложенная тогда модель учебников иностранных языков не изменились, не развивались сильно в течение этого времени, и поэтому учебники в нашем исследовании так похожи друг на друга, отличия довольно незначительны. Но, с другой стороны, особенно на начальном этапе обучения может быть трудно изменить обучение радикально, потому что необходимо обучить новым словам и основным структурам языка, пока не учащиеся не научатся конструировать предложения и смогут начать общаться на русском языке. По нашему мнению, было бы интересно сравнивать учебники, проанализированные в данной работе, с учебниками таких же серий для уже продвинутых учащихся. Тогда было бы возможно рассмотреть, увеличиваются ли различия между учебниками и связано ли это с этапом обучения и степенью знания русского языка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Allwright, R. 1979. Language learning through communication practice. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. by C.J. Brumfit & K. Johnson. Oxford University Press: Oxford, p. 167-182.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brumfit, C.J., Johnson K. 1979. The Linguistic Background. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. by Brumfit, C.J., Johnson K. Oxford University Press: Oxford. p. 1-46.
- Candlin, C.N. 1979. The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. by Brumfit C.J., Johnson, K. Oxford University Press: Oxford. p.72-81.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press: Cambridge.
- von Glasersfeld, Ernst. 1996. Introduction: Aspects of Constructivism. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Ed. by Catherine Twomey Fosnot. Teachers College: New York. p. 3-7.
- Gould, J.S. 1996. A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Ed. by Catherine Twomey Fosnot. Teachers College: New York. p. 92-102.
- Hymes, D.H. 1971. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Ed. by Brice J.B., Holmes, Janet. Penguin: Harmondsworth, p. 269-293.
- Jaakkola, Hanna 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Kristiansen, Irene 2004. *Tehokkaita oppimisstrategioita*. WSOY: Helsinki.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Morrow, Keith. 1981. Principles of communicative methodology. *Communication in the Classroom*. Ed. by Johnson, Keith, Morrow, Keith. Longman: Essex. p. 59-66.
- Widdowson, H.G. 1979. Directions in the teaching of discourse. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. by Brumfit, C.J., Johnson K. Oxford University Press: Oxford, c. 49-60.

- Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. 1983. *Язык и культура*. Москва: Язык и культура.
- Дергачева, Г.И., Кузина, О.С., Малашенко, Н.М. и др. 1989. *Методика преподавания Русского языка как иностранного на начальном этапе*. Изд. 3-е. Москва: Русский язык.
- Капитонова, Т.И., Щукин, А.Н. 1987. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. Изд. 2-е. Москва: Русский язык.
- Коронен, И. 2010. Об учебных пособиях и учебниках. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей*. Под ред. Мустайоки А. и др. СПб: Златоуст, с. 155-165.
- Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. 1976. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык.
- Леонтьев, А.А. 1990. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов*. Под ред. Щукин, А.Н. Москва: Русский язык. с. 6-16.
- Московкин, Л.В. 2004а. Методика обучения иностранцев русскому языку как наука. *Русский язык как иностранный*. Под ред. Лысакова, И.П. Москва: Владос. с. 5-11.
- Московкин, Л.В. 2004б. Основные понятия методики обучения РКИ. *Русский язык как иностранный*. Под ред. Лысакова, И.П. Москва: Владос. с. 11-22.
- Мустайоки, А. 2010. Современные методические приемы преподавания русского языка как иностранного. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей*. Под ред. Мустайоки А. и др. СПб: Златоуст, с. 122-154.
- Турунен, Н. 1997. *Русский учебный текст как разновидность дидактического дискурса*. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä.
- Турунен, Н. 2010. К вопросу о лингводидактическом аспекте межкультурного общения и коммуникативного поведения. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей*. Под ред. Мустайоки А. и др. СПб: Златоуст, с. 252-263.
- Щукин, А.Н. 1990. Система обучения русскому языку как иностранному. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов*. Под ред. Щукин, А.Н. Москва: Русский язык. с. 17-46.
- Щукин, А.Н. 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.

Газеты:

Mátyás, E., Skinnari, K. 2012. Tulevaisuuden oppimateriaalit. *Tempus*. № 4, с. 14-15.

Учебники и книги для учителя:

Можно 1: Jegorenkov, Marja – Piispanen, Sirpa – Väisänen, Tuula 2004. *Можно! 1. Tekstikirja. Venäjän alkeiskurssi*. Otava: Keuruu.

Можно 1, Opettajan opas: Jegorenkov, Marja – Piispanen, Sirpa 2004. *Можно! 1. Opettajan opas. Venäjän alkeiskurssi*. Otava, Keuruu.

Можно 1 Упражнения: Jegorenkov, Marja – Piispanen, Sirpa – Väisänen, Tuula 2004. *Можно! 1. Harjoituskirja. Venäjän alkeiskurssi*. Otava: Keuruu.

Пожалуйста 1: Mononen-Aaltonen, Marja – Vesterinen, Johanna 1985. *Пожалуйста 1. Venäjää, ole hyvä!* Otava, Keuruu.

Пожалуйста 1, Opettajan opas: Mononen-Aaltonen, Marja – Vesterinen, Johanna 1985. *Пожалуйста 1. Opettajan opas*. Otava, Keuruu.