

**ПРЕПОДАВАНИЕ СТЕПЕНЕЙ
СРАВНЕНИЯ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В
УЧЕБНИКАХ РУССКОГО И
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ФИНЛЯНДИИ**

Дипломная работа
Сату Сормунен

Университет г. Ювяскюля
Отделение языковедения
Кафедра русского языка и культуры
Зима 2017 г.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Satu Sormunen	
Työn nimi – Title Prepodavanie stepenei sravnenija imen prilagatel'nyh v učebnikah russkogo i anglijskogo jazykov v Finljandii (Adjektiivin vertailuasteiden opetus venäjän ja englannin kielen oppikirjoissa Suomessa)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Helmikuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 105 + 3 sivua liitteitä
Tiivistelmä – Abstract <p>Aikojen saatossa metodit ja suuntaukset ovat vaihdelleet suuresti vieraiden kielten opetuksessa. Näin ollen myös kieliopin asema kielten opetuksessa on saanut erilaisia rooleja eri aikakausina. Välillä se on ollut merkittävin tekijä vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa ja välillä sen merkitystä on pidetty olemattomana.</p> <p>Suomessa kielten opetuksessa nojaututaan vielä vahvasti oppikirjoihin, jotka pyrkivät noudattamaan vallitsevia opetussuunnitelmia (OPS). Uusimmissa OPS:issa korostetaan autenttisia tekstejä, erilaisten metodien käyttämistä ja elinikäistä oppimista kommunikatiivisuutta unohtamatta. Koska oppikirja on vielä toistaiseksi käytetyin opetusväline oppilaan kielitaidon kehittämiseksi koulussa ja luokkahuoneessa, niiden tutkiminen on ajankohtaista ja merkityksellistä.</p> <p>Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkitaan neljää eri oppikirjasarjaa, kahta venäjän ja kahta englannin kielen oppikirjasarjaa, joita käytetään lukioissa ympäri Suomen. Tarkoituksena oli selvittää kuinka venäjän ja englannin oppikirjoissa esitetään adjektiivien vertailuasteiden rakenne, merkitys ja käyttö, sekä millaisia tehtäviä ko. aiheesta on tarjolla oppikirjoissa. Metodina käytimme laadullista sisällönanalyysia.</p> <p>Analyysin avulla tulimme siihen tulokseen, että kieliopin ymmärretään vieläkin koostuvan ensisijaisesti sanan muodosta, sillä merkitykseen ja käyttöön oli käytetty selkeästi vähemmän tilaa oppikirjoissa. Osassa oppikirjoista käyttöä ja merkitystä ei myöskään ollut korostettu, vaan ne esitettiin ikään kuin huomautusten avulla. Kielioppi pyrittiin esittämään selkeästi, yksinkertaistetusti ja rajatusti, mikä väistämättä vaikutti muun muassa säännön totuudenmukaisuuteen. Suurin osa oppikirjojen tehtävistä edusti ohjattua kielentuottamista, mikä koostui esimerkiksi käännös- ja aukkotehtävistä. Tämän lisäksi oppikirjoissa oli myös vapaampia tuottamiseen, ymmärtämiseen sekä kieliopin tarkasteluun liittyviä tehtäviä, mutta niiden osuus jäi selkeästi pienemmäksi. Vaikka oppikirjoissa oli autenttista materiaalia, niitä ei käytetty kielioppiharjoitteissa. Lisäksi joitakin kommunikatiivisia tehtäviä esiintyi, mutta etenkin vapaampaa kommunikointia sisältäviä tehtäviä olisi voinut olla enemmänkin.</p>	
Asiasanat – Keywords kielioppi, oppikirja, vieraan kielen oppiminen ja opettaminen, adjektiivin vertailuasteet, venäjän kieli, englannin kieli	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto / Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ	5
2	МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	7
2.1	Методы преподавания русского языка как иностранного	7
2.2	Методы преподавания английского языка как иностранного	10
2.3	Обучение русскому языку и английскому языку в учебных планах	12
2.4	Средства обучения	15
2.4.1	Определение средств обучения	16
2.4.2	Обучение иностранному языку и учебник	17
3	ГРАММАТИКА	23
3.1	Определение грамматики	23
3.2	Современное понимание преподавания грамматики при обучении иностранным языкам.....	27
3.3	Метод «фокус на форме» при преподавании грамматики	31
3.4	Имя прилагательное.....	33
3.4.1	Прилагательные русского языка.....	34
3.4.2	Прилагательные английского языка.....	41
4	МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ	47
4.1	Метод исследования	47
4.2	Материал исследования.....	48
5	ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	51
5.1	Серия «Кафе Питер»	51
5.1.1	Эксплицитное описание	52
5.1.2	Данные	57
5.1.3	Действия.....	59
5.2	Серия «Можно!».....	63
5.2.1	Эксплицитное описание	65
5.2.2	Данные	69
5.2.3	Действия.....	70
5.3	Серия «Open Road»	74
5.3.1	Эксплицитное описание	74
5.3.2	Данные	81
5.3.3	Действия.....	82
5.4	Серия «Profiles».....	85
5.4.1	Эксплицитное описание	86

5.4.2	Данные	88
5.4.3	Действия.....	90
5.5	Выводы.....	92
6	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	96
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	101
	ИСТОЧНИКИ.....	101
	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА	102
	НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	105
	ПРИЛОЖЕНИЯ.....	105
	Приложение 1: Summary in English	106

1 ВВЕДЕНИЕ

Граматику преподавали и исследовали уже в Древнем мире, но с тех пор методы и акценты преподавания значительно изменились. Грамматика тесно связана с языком, и она занимает много места в учебниках, которые часто используются преподавателями в Финляндии (Mikkilä & Olkinuora 1995, 83). Далее, и русский язык и английский языки считаются языками межнационального общения (Быков 2011, 57, 105), что говорит о важности этих языков в мире. В нашей работе рассматривается, как степени сравнения имён прилагательных преподаются и представляются в сериях учебников русского языка, «Можно» и «Кафе Питер», и английского языка, «Profiles» и «Open Road», которые предназначены для финских учащихся в гимназии.

Нам, как будущим преподавателям иностранных языков, необходимо выяснить, как грамматика понимается в современной литературе. Далее, мы хотим узнать, какая роль у неё при преподавании иностранных языков, чтобы понимать, как и по какому методу её лучше преподавать учащимся, чтобы получать хорошие и эффективные результаты. Цели нашего исследования - найти ответы на следующие вопросы: 1) что такое грамматика? 2) какая роль у грамматики есть при преподавании иностранных языков? 3) как грамматика преподаётся в учебниках рус-

ского и английского языков в Финляндии? и 4) отличаются ли учебники русского и английского языков в отношении преподавания грамматики? Как? Почему?

Преподавание грамматики в учебниках, употребляемых в Финляндии, недостаточно изучено. Например, Саволайнен (Savolainen 2013) исследовала, как в трёх учебниках русского языка преподаётся и представляется род имён существительных. Она нашла различия в представлении рода имён существительных в упражнениях, а также в содержании грамматических правил, хотя контент считался достаточным для начинающих. Англоязычной литературы, посвящённой изучению роли грамматики в учебниках, намного больше. Например, Пюльвяняйнен (Pylvänäinen 2013) рассмотрела, как в учебниках английского и шведского языков представляются и преподаются глаголы прошедшего времени (настоящее совершенное время и плюсквамперфект). Её исследование показало, что в исследуемых учебниках обнаруживается доверие к традициям. Тем не менее, современные методы были использованы лишь до некоторой степени, и автор пришла к выводу, что употребление аутентичных текстов и коммуникативных заданий при преподавании грамматики стоило бы увеличить. Тем не менее, научных исследований по преподаванию грамматики в финских учебниках русского языка и английского языка почти нет, и поэтому мы считаем выбор темы дипломной работы полезным не только нам, но и другим преподавателям русского и английского языков в Финляндии.

Наша работа состоит из введения, четырёх глав и заключения. Тема, цель и актуальность работы представлены во введении. Во второй главе рассмотрим методику и средства обучения иностранным языкам. Далее, мы представляем учебные планы основной школы и гимназии Финляндии (POPS 2014, LOPS 2015, AOPS 2015), обращая особое внимание на обучение английскому и русскому языкам. В третьей главе изучаем грамматику. В этой главе определяем понятие *грамматика*, объясняем её место при обучении иностранным языкам в свете современных научных работ и рассмотрим степени сравнения прилагательных и русском и английском языках. В четвертой главе определим метод работы, а также представим материал исследования. В пятой главе проанализируем учебники русского и английского языков отдельно и будем делать выводы на основе анализа. Результаты нашей работы представлены в заключении.

2 МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В этой главе рассмотрим историю разных методов, используемых при преподавании иностранных языков, с точки зрения русского и английского языков. Потом сфокусируем внимание на обучении этих двух языки в Финляндии на основе Общоевропейского языкового портфеля и самых новых учебных планов (POPS 2014, LOPS 2015 & AOPS 2015). Далее, обратим внимание также на средства обучения, особенно на учебники, которые являются материалом нашего исследования.

2.1 Методы преподавания русского языка как иностранного

Как отмечает Воителева (2006, 27), к преподаванию русского языка, как и к другим учениям, обращаются по поводу времени. На преподавание русского языка влияют и наука и образование, на основе которых обучение стараются сделать более и более эффективным. Кроме преподавания иностранных языков, меняется также планирование учебных материалов (Elomaa 2009, 59). Обычно методы преподавания русского языка как иностранного начинаются с грамматико-

переводного метода, который употреблялся уже в Древнем мире. Грамматико-переводный метод играл важную роль в России в конце XIX- начале XX гг. По этому методу, самыми важными целями в обучении иностранного языка являются грамматика, перевод и логическое мышление (Щукин 2003, 189).

Прямые методы появились в 20-е г. XX века в ответ на грамматико-переводный метод. Прямые методы акцентировали изучение практического владения языком и подчеркивали именно владение устной формой языка (Капитонова 2008, 23). Из грамматики изучали только то, что существовало в конкретной современной нормы употреблении языка, и материал урока состоял главным образом из тем и ситуаций реальной жизни, что влияло также на изучение иностранной лексики (Щукин 2003, 184).

В 30-ые и 50-ые годы сознательно-сопоставительный метод пользовался популярностью. На основе этого метода *«лежали сопоставительные исследования родного и изучаемого языков»* и вернулись к употреблению письменных текстов в обучении. Тем не менее, обучение устной речи не совсем игнорировалось (Капитонова 2008, 24). Одновременно, появился комбинированный метод, но он не стал таким же популярным, как сознательно-сопоставительный метод. С этим методом соединялись самые полезные опыты грамматико-переводного и прямого методов (Капитонова 2008, 24). На рубеже 50-60-х гг. стали обращать внимание на сознательно-практический метод. Метод подчеркивал практическое овладение иностранными языками, иными словами, тренировку иноязычной речи, и осознание студентами изучаемого языкового материала (см. Капитонова и др. 2008, 25, 136-160; Митрофанова и др. 1990, 144).

Время перестройки и зарубежная методика оказали влияние на развитие методики обучения иностранным языкам в 60-80е гг. в СССР. Появилась многообразная группа разных методов: устный, аудиолингвальный, аудиовизуальный, программированный и суггестопедический методы (см. напр. Капитонова 2008, 24-25; Васильева и др. 2004, 7-8). Аудиолингвальные и аудиовизуальные методы использовали зрительно-звуковые материалы в обучении, но избегали системной организации языковых фактов (Митрофанова и др. 1990, 144; Капитонова и др. 2008, 46-63,63-74). Программированный метод содержит управление учебным процессом. Этот метод требует либо специальных пособий либо технических приспособлений (Капитонова и др. 2008, 139-140). Суггестопедический метод был

направлен на введение и закрепление учебного материала в общении, и на активизацию учащихся на уроке (Щукин 2003, 201). Далее, Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) была основана в 1967 г. для объединения усилий учёных русского языка и литературы (Васильева и др. 2004, 8).

В 70-ые г. называют периодом интенсивного развития методики, во время которого обучение иноязычному общению стало важным. Именно психология обучения, психолингвистика и теория деятельности влияют на понятие обучения иностранным языкам, и, следовательно, в 80-90-ые годы коммуникативность и коммуникативная компетенция получают огромное место в методике преподавания иностранных языков (см. напр. Васильева и др. 1990, 8; Капитонова и др. 2008, 25-26; Гальскова и Гез 2005, 93).

Идея коммуникативности воздействовала на современную методику (Капитонова и др. 2008, 26; Маслыко и др. 2004, 43). Прямой метод, как сознательно-практический и сознательно-сопоставленный методы, считаются относящимися к идее коммуникативности. Стремление найти новые научные подходы, методы и технологии для интенсификации результативности процесса обучения иностранным языкам характеризует развитие методики в настоящее время (Капитонова и др. 2008, 282; Митрофанова и др. 1990, 145).

Преподавание русского языка как иностранного считается педагогической наукой. Надо отметить, что она тесно связана и с другими педагогическими науками, из которых она сформирована – дидактикой, лингвистикой и психологией. Дидактика исследует явления и процессы обучения (Миролюбова 2010, 17). Она отличается от методики обучения русскому языку как иностранному тем, что у дидактики нет одного учебного предмета, а она интересуется процессами обучения на общем уровне. Впрочем, цель методики – найти конкретные ответы на обучение определённому предмету, в данном случае, русскому языку как иностранному (Васильева и др. 2004, 5-6). Возникновение лингводидактики связывается с 1970-ые годами, и она считается довольно молодой научной дисциплиной, а также методической базой преподавания иностранных языков. Лингводидактика объективно рассматривает общие закономерности обучения и усвоения иностранного языка (Гальскова и Гез 2005, 81). Психология, как и методика обучения иностранным языкам, исследует аспекты человеческой деятельности. Тем не менее, у

психологии и методики разные объекты. Психология концентрируется на психике и особенностях общения человека, используя педагогику (Миролюбов 2010, 19).

Ещё раз, методика обучения иностранного языка – результат своего времени. Модернизация и изменения в целевых установках, содержаниях и технологиях обучения влияют на наше мнение о том, что считается полезным и обязательным при обучении иностранным языкам (Миролюбова 2010, 8; Щукин 2003, 5). Сегодня роль учащегося – активный субъект, который сам управляет курсом обучения (стратегии, мотивация, результаты и т.д.), а роль преподавателя напоминает роль помощника, консультанта или партнера по общению (Миролюбова, 2010, 39-40).

2.2 Методы преподавания английского языка как иностранного

В течение двух тысячелетий преподавание иностранных языков состояло из исследования грамматики и перевода текстов. Основы грамматико-переводного метода положили в Древнем мире, где тексты греческого языка переводились на латинский (см. напр. Hinkel & Fotos 2002, 1; Cook & Singleton 2014, 112). Главными для этого метода считается исследование частей речи и их правил, их употребление в письменных текстах, запоминание слов и рост интеллекта с помощью перевода и ознакомления с литературой (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 13; Cook & Singleton 2014, 114). Этот традиционный метод сохранялся в методике преподавания иностранных языков довольно долго.

Аудиолингвальный метод употреблялся, в первую очередь, при преподавании взрослым в армии во время второй мировой войны в США, и на метод оказали влияние бихевиоризм и структурализм. С 50-ых до 70-ых гг. аудиолингвальный метод стал более популярным, и его употребляли также в школах (см. Cook & Singleton 2014, 114-118; Johnson 2008, 163-164; Keck & YouLin 2014, 8-10). Устная речь подчёркивалась, но структуру и форму слов не забыли (Hinkel & Fotos 2002, 2). Преподавание иностранных языков характеризовали диалоги, повторы и дриллы. Кроме того, другие прямые методы, акцентирующие устную речь и им-

плицитное знание грамматических правил языка, появились в 50-ые гг., например, аудиовизуальный и суггестопедический методы (Thornbury 1999, 21).

Когнитивные методы преподавания языка также появились в 50-60-е гг. в результате работ Ноама Хомского и его теории универсальной грамматики и синтаксиса. Эксплицитное преподавание грамматики и дедуктивное обучение подчёркивались, потому что основой владения всеми сторонами языка, по Хомскому, является грамматика (Hinkel & Fotos 2002, 4).

Коммуникативный метод (CLT по-английски) появился в 1970-ые гг. из-за необходимости для мигрантов владеть иностранным языком, чтобы работать в Европе, особенно в Великобритании. Также, на метод влияли «Monitor Model» и гипотеза «Материал, предлагаемый для усвоения» (см. напр. Ellis 2010, 36). Эта гипотеза, разработанная с Крашеном, подчёркивала натуральное овладение языком, реальное общение и понятный материал, предлагаемый для усвоения. Метод стал скоро популярным, и его употребляли в преподавании иностранных языков в школах. Цель метода – готовность к реальной коммуникации. Аутентичность употребляемых устных и письменных материалов, а также кооперация учащихся и коммуникативные потребности стали важными (Cook & Singleton 2014, 117-121). Обучение иностранному языку похоже на овладение родным языком: учащиеся овладевают иностранным языком, т.е. его формами и лексикой, с помощью ясного материала, предлагаемого для усвоения, коммуникации и активного использования усвоенного материала (Hinkel & Fotos 2002, 4), а эксплицитное преподавание грамматики считалось ненужным. У коммуникативного метода есть два варианта – слабый вариант (weak version) и сильный вариант (strong version). Слабый вариант представляет собой изучение языка с целью его употребления, а сильный вариант – употребление языка с целью его изучения (см. Hinkel & Fotos 2002, 4). Далее, другие гуманистические методы, связанные с коммуникативностью, появились в конце 70-х гг. и начале 80-х гг., например, «the Silent Way» и «Total Physical Response».

В конце 80-х и начале 90-х гг. внимание западных учёных перешло от разных методов обучения иностранному языку к самому процессу обучения языку. Самые новые методы утверждают, что общение между учащимися, например, в связи с совершением коммуникативных заданий или решением проблем реальной жизни, которые предполагают фокус на лингвистической форме – необходимые при обу-

чении иностранному языку (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 220). Далее, стратегии обучения, кооперативное обучение и идея о разных типах интеллекта считаются важными для овладения языком.

Ларсен-Фриман и Андерсон отмечают (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 220-221), что в наше время на науку о преподавании иностранных языков влияют посторонние стимуляторы - технология и глобализация. Преподавание иностранных языков происходит в основном в классах. Тем не менее, развитие технологии даёт учащимся возможности для более самостоятельного обучения, и языкам обучаются уже в других средах, чем в классах, например, на социальных веб-сайтах и через музыку, фильмы и телешоу. Далее, обучение содействует транснациональному движению населения. Спрос на рабочих, владеющих разными языками, растёт быстро, и языки считаются незаменимыми частями экономического развития. Следовательно, преподавание и овладение иностранными языками становятся более важными в нашем веке, чем когда-либо раньше (Long 2015, 3; Long 2007, 3).

2.3 Обучение русскому языку и английскому языку в учебных планах

Язык является основой обучения и мышления, и он употребляется всё время при обучении. Иностранные языки помогают развить мышление, и также помогают ценить многоязычную и мультикультурную идентичность. Преподавание иностранных языков базируется на аутентичных текстах, и письменных и устных, используя разносторонние методы, в центре которых сам учащийся. Далее, обучение языку понимается как процесс на всю жизнь, для которого важно, чтобы учащиеся верили в свои способности овладеть языком и употреблять его. (см. POPS 2014, 127, 218-219, 348; LOPS 2015, 25, 113; AOPS 2015, 15, 108, 123).

Преподавание первого иностранного языка (A1), обычно английского языка в Финляндии, начинаются традиционно в третьем классе, а преподавание второго языка (B1) в основной школе. В учебном плане отмечается, что многие учащиеся употребляют английский язык неформально в свободное время уже в основной школе, и это надо принять внимание также в планировании преподавания и выбо-

ре контента урока (POPS 2014, 127, 219). Обучение детей иностранным языкам характеризуют креативность, удовольствие и игровая природа, так как возникает интерес к мультикультурному и многоязычному обществу в школе и окружающем мире (POPS 2014, 348, 374). Далее, английский язык, как и другие иностранные языки, возможно интегрировать в преподавание других предметов, и учащиеся должны иметь право на поиск информации с помощью этих языков (POPS 2014, 348, 352).

Обучение иностранным языкам в учебных планах гимназии и в учебных программах для взрослых содержит создание своих языковых ресурсов, расширение многоязычной компетенции и способность употреблять метаязык (LOPS 2015, 113-116). В учебных планах также отмечаются важность самостоятельного изучения, языкового и культурного происхождения учащихся, улучшение стратегии и стиля учения, и употребление языков также на уроках других предметов и в поиске информации (LOPS 2015, 25, 113-114; AOPS 2015, 107). Далее, основа обучения языкам лежит в конкретном употреблении языка в различных ситуациях, что консолидирует знания учащихся о языке и параллельное употребление языков. В течение каждого курса тренируются разносторонне и устная и письменная речь, но курсы могут отличаться по содержанию (LOPS 2015, 123).

В нашей стране употребляется Общеввропейский языковой портфель. Общеввропейский языковой портфель является основой учебных планов, учебников, языковых экзаменов и т.д. Этот портфель описывает, что учащиеся должны знать о языке для успешной коммуникации. Также, его с помощью возможно следовать за развитием учащихся на других языках (EV 2012, 19). Далее, с помощью портфеля выражаются разные языковые уровни обучения в учебных планах (см. POPS 2014, 219-230, 348; LOPS 2015, 114, 261-270; AOPS 2015, 108; EV 2012, 46-72). Языковые уровни Общеввропейского языкового портфеля описаны следующим образом:

- A1 (A1.1, A1.2, A1.3) т.е. базовое употребление языка (Breakthrough): учащийся умеет употребить язык в уже знакомых, повседневных и простых ситуациях и рассказать о себе.
- A2 (A2.1, A2.2) т.е. базовое употребление языка (Waystage): учащийся может рассказать о себе, своей окружающей среде и желаниях

на иностранном языке. Учащийся понимает повседневные выражения и употребляет язык в простых и рутинных ситуациях.

- B1 (B1.1, B1.2) т.е. самостоятельное употребление языка (Threshold): учащийся может выражать простые и логичные тексты, понимает главные идеи письма и может коротко объяснить свои мнения, цели, мечты, опыты и события.

- B2 (B2.1, B2.2) т.е. самостоятельное употребление языка (Vantage): учащийся понимает главные идеи конкретных и абстрактных текстов и пишет ясные, продуманные тексты разных тем. Коммуникация является спонтанной.

- C1 (C1.1) т.е. компетентное употребление языка (Effective Operational Proficiency): учащийся понимает разные тексты и их значения, употребляет язык спонтанно в различных ситуациях без трудности и выражает ясные, продуманные тексты сложных тем.

- C2 (C2.1) т.е. компетентное употребление языка (Mastery): учащийся обычно понимает все письменные и устные тексты без трудности, выражает свои мнения спонтанно, аккуратно и свободно, и умеет различать нюансы значений также в сложных ситуациях.

По Щукину, популярность Общеввропейского языкового портфеля объясняется возможностью его применения к разно-летним учащимся, изучающим все иностранные языки, а также нацеленностью на практическое обучение языкам (2003, 53).

По учебным планам основной школы и обучения взрослых, критерии для оценки «восемь» на английском и других языках, в том числе и русском, следующие (POPS 2014, 351-352, 359-360, 362-363; AOPS 2015, 120-121, 128-129, 135-136).

Язык и объем курса	умения в общении	понимание текста	умения производить тексты
Английский А	B1.1	B1.1	B1.1
Другие языки А	A2.2	A2.2	A2.1

Другие языки B1	A1.3	A1.3	A1.3
Другие языки B2	A1.3	A1.3	A1.2

Таблица 1: Цели обучения языкам основной школы и взрослых.

В гимназии, цели обучения иностранным языкам ставятся следующим образом (LOPS 2015, 114). Надо отметить, что русский язык входит в категорию «другие языки».

Язык и объем курса	умения в общении	понимание текста	умения производить тексты
Английский A	B2.1	B2.1	B2.1
Другие языки A	B1.2	B1.2	B1.2
Английский B1	B1.2	B1.2	B1.2
Другие языки B1	B1.1	B1.1	B1.1
Английский B2	B1.1	B1.1	B1.1
Другие языки B2	A2.2	A2.2	A2.2
Английский B3	B1.1	B1.1	A2.2
Другие языки B3	A2.1	A2.1	A2.1

Таблица 2: Цели обучения языкам в гимназии.

Как показывают выше представленные таблицы, у иностранных языков нет одной общей категории в финских учебных планах. У английского языка свои собственные цели на каждом уровне, а у русского языка общие цели с другими иностранными языками, например, с французским и испанским языками.

2.4 Средства обучения

2.4.1 Определение средств обучения

Средства обучения считаются основной категорией обучения иностранному языку. Эта совокупность состоит из учебных пособий и технических приспособлений, которые содействуют усвоению языка и управляют процессом усвоения. Средства обучения делятся на четыре категории: средства обучения для преподавателя, средства обучения для учащегося, аудиовизуальные средства и технические средства. Аудиовизуальные средства, например видеофильмы, и технические средства, например компьютерные программы, употребляются в одинаковой степени и преподавателями и учащимися (Щукин 2003, 213-214).

Цель средств обучения для преподавателя – обеспечить проведение и организацию занятий по языку, а также повышение профессионального уровня самого преподавателя. Средства обучения для преподавателя состоят из образовательного стандарта, программ по языку, книг для преподавателя, и литературы (методическая, справочная и научная литература) (Щукин 2003, 214-217). К средствам для учащегося относятся учебники, разные словари, например толковые и двуязычные словари, вспомогательные учебные пособия, книги для чтения, сборники заданий, пособия по развитию речи и справочники по языку (Щукин 2003, 218-228).

Зрительные, слуховые и зрительно-слуховые материалы, содержащие изучаемую информацию, являются частями аудиовизуального средства (АВСО). Аудиовизуальные средства дают возможности для наглядности и индивидуализации обучения. Под АВСО понимают, например, радиопередачи, слайды и кинофильмы (Щукин 2003, 228- 235; см. также Маслыко и др. 2004, 67)

Технические средства обучения (ТСО) содержат всю аппаратуру и технические устройства, являющиеся посредниками в передаче учебной информации. С помощью ТСО контролируют овладение языком и формируют знания и умения. Далее, ТСО позволяет дистантное и индивидуализированное обучение. Хорошие примеры ТСО, например, компьютеры и кинопроекторы (Щукин 2003, 235-240).

Далее, игры возможно употреблять как средства обучения, а именно для развития коммуникативных, лексических и грамматических умений и навыков (Гальскова и Гез 2005, 216-222; см. также Маслыко и др. 2004, 191).

2.4.2 Обучение иностранному языку и учебник

В Финляндии преподаватели используют учебники, и считается, что учебник – самое важное средство при обучении (см. напр. Mikkilä & Olkinuora 1995, 3, 83; Щукин 2003, 213, 218; Воителева 2006, 50; Митрофанова 1990, 251). Другие компоненты обучения, например, видеоматериалы, аудиоматериалы и компьютерные программы, только поддерживают и конкретизируют содержание учебника, а также углубляют знакомство с изучаемым материалом (Щукин 2003, 213, 224).

Учебник является книгой и для преподавателя и учащегося. Преподаватели найдут ясное и конкретное описание того, что и как преподавать. Иногда учебники управляют путём обучения (Thornbury 1999, 8), а также помогают самому преподавателю. Для учащихся учебник – вспомогательный инструмент для овладения языком, с помощью которого возможно вернуться и освежить уже изученный материал. Учебник также управляет самостоятельной работой учащегося и определяет то, чем нужно овладеть (Воителева 2006, 50; Elomaa 2009, 31-32; Митрофанова 1990, 251).

Хороший учебник иностранного языка содержит в себе фонетический, лексический, грамматический, и социокультурный материалы, в том числе тексты и комментарии к ним, разнообразные упражнения, словарь и средства наглядности, например, рисунки, фотографии и таблицы (Щукин 2003 218-220; Воителева 2006, 50). Самые важные принципы учебника – значимость и соразмерность изучаемого материала для достижения целей обучения, а также ясность изучаемого материала для его усвоения учениками в данное время (Щукин 2003, 218). Далее, у учебника есть четыре функции по Воителевой (2006, 50-51):

- 1) познавательная функция, т.е. ознакомление с базами знаний по языку и речи
- 2) систематизирующая функция, т.е. язык и речь представлены в системах
- 3) развивающая функция, т.е. помощь в процессе выполнения упражнений, напр. правописание, самостоятельная работа, речевое умение

- 4) воспитательная функция, т.е. положительные эмоции и уважение к родному языку на базе дидактического материала (высокохудожественные тексты)

В современное время грамматический материал учебников представляется или функционально, что является типичным для коммуникативных учебников, или формально. Функциональный подход значит, что контент смысл модифицирует порядок введения учебного материала, а формальный подход, что грамматика самого языка управляет введением учебного материала (Щукин 2003, 118). Грамматические упражнения обычно заключают в себе предложения, речевые образцы, а также правила употребления грамматики в речи (там же 118).

Грамматические упражнения влияют положительно на овладение языком. Грамматические упражнения связывают грамматические правила с практическим употреблением языка, активизируют учебный материал и организуют контроль усвоения (Гальскова и Гез 2005, 315; Щукин 2003, 219). Упражнения в учебниках можно разделить на три категории по 1) назначению, 2) характеру материала и 3) способу выполнения, представленному в следующей таблице.

Назначение	Характер материала	Способ выполнения
<ul style="list-style-type: none"> ▪ тренировочные – контрольные ▪ аспектные – комплексные ▪ рецептивные - продуктивные 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ упражнения в диалогической – монологической речи ▪ упражнения фонетические, однозначные – двуязычные лексические, грамматические 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ устные – письменные ▪ упражнения для выполнения вслух – про себя ▪ вербальные – с применением средств наглядности ▪ классные – домашние ▪ индивидуальные - коллективные

Таблица 3: система упражнений по Щукин 2003, 219.

Далее, упражнения возможно выполнить с помощью языковых, речевых или условно-речевых средств. Языковые упражнения, например имитативные и фразовые упражнения, развивают фонетические, лексические и грамматические навыки учащегося. Речевые упражнения фокусируются на образовании и улучшении речевых умений. Такие упражнения, например, вопросно-ответные упражнения и пересказ текста. Наконец, условно-речевые упражнения находятся где-то

между речевыми и языковыми упражнениями (Щукин 2003, 219-220). Миролубова (2010, 252-256) представляет разделение упражнений по продуктивному грамматическому навыку на базе работы Гальсковой и Геза (2007): 1) упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления, 2) упражнения в субституции, 3) упражнения в трансформации, 4) вопросно-ответные упражнения, 5) репродуктивные упражнения и 6) переводные упражнения.

Эллис (2002b, 155-179) предлагает «систему методологических опций» для систематического анализа конкретного преподавания грамматики в учебниках и других материалах обучения, которую мы используем для нашего анализа учебников. Эллис разделяет методологические опции на три главные категории: эксплицитное описание, данные и действия, каждая из которых может присутствовать или отсутствовать в грамматических учебниках.

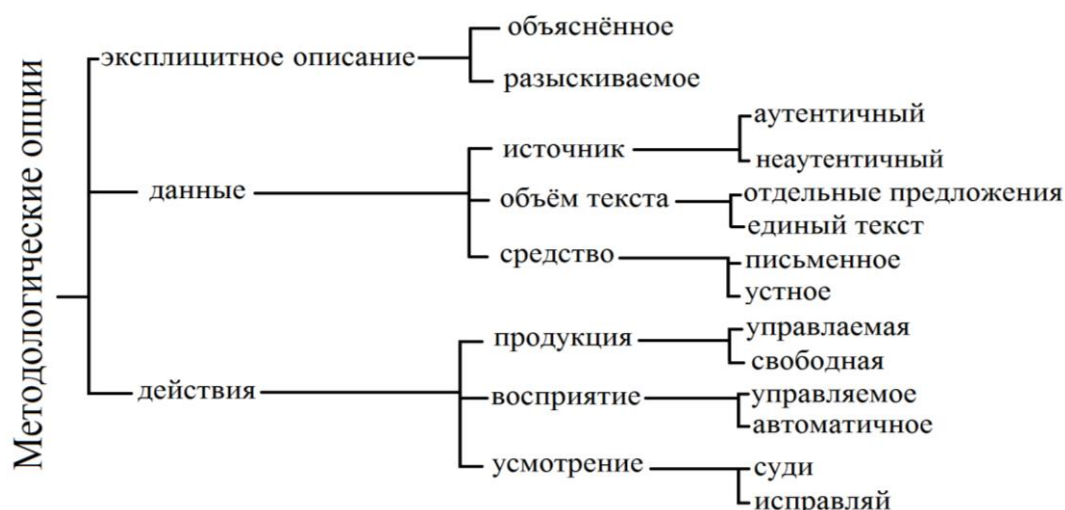


Схема 1: «Методологические опции», Эллис (2002b, 158).

Эксплицитное описание рассматривает, как в учебном материале представляются грамматические правила и явления. Они либо предлагают объяснения грамматического явления учащимся, либо учащиеся должны сами разработать объяснение для грамматического явления.

Данные используются для описания формы, значения и употребления изучаемого явления. Данные разделяются на три разряда а) источник, б) объём текста и в) средство. Источник данных указывает на то, являются ли тексты, написанные авторами, аутентичными или неаутентичными. Объём указывает на то, состоят ли данные из отдельных предложений или из единого текста. Средства характеризуются с помощью письменных или устных примеров.

Действия разделяются по заданиям на продукции, восприятия и усмотрения, которые направлены на овладение языком и тренировку грамматики. Каждый из этих разделов возможно ещё раз делить на подтипы как видно из схемы 1. Действия управляемой продукции предлагают учащемуся текст, с которым он должен работать для производства изучаемого грамматического явления. Действия свободной продукции дают учащемуся возможность свободно составить свои предложения, употребляя изучаемое грамматическое явление. Задания восприятия связаны со временем, а также пониманием явления и структуры. Автоматичное восприятие требует, чтобы учащиеся выполнили задания в настоящее время. Впрочем, Действия по управляемому восприятию дают учащемуся возможность контролировать скорость обработки предложений с изучаемым явлением. Усмотрение является последней характеристикой действий, которое также разделится на два типа: «суди» или «исправляй». Задания типа «суди» требуют, чтобы учащийся только сказал, является ли предложение грамматически правильным или нет. В заданиях типа «исправляй» учащийся должен и оценить грамматическую правильность предложений и исправить их, если предложения не являются грамматически правильными.

Для более внимательного анализа того, как грамматические явления и правила представлены учащимся в учебниках и как эти правила спланированы, используем также теорию Ларсен-Фримана (2003, 34-35) о «трёх аспектах» и «шести критериев для правил педагогической грамматики», предложенных Сваном (1994, 45-53).

Ларсен-Фриман (2003, 34-35; 2015, 3-4) рассматривает язык с точки зрения трёх аспектов – *формы, значения и употребления*. Понимание определённой грамматической формы, например, компаратива прилагательных, не гарантирует, что учащийся понимает или умеет употреблять её правильно в различных ситуациях. При исследовании грамматики с точки зрения трёх аспектов можно получить ответы на следующие вопросы: 1) Как данное грамматическое явление формируется?, 2) Что оно значит? и 3) Когда оно употребляется? Как показывает схема 2, и язык и грамматика считаются совокупностью разделов лингвистики: морфология/ фонология/ синтаксис, семантика и прагматика.



Схема 2: Три аспекта преподавания грамматики согласно Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 2003; 2015).

Эти три аспекта тесно связаны друг с другом, и без знания всех этих разделов невозможно овладеть языком полностью. Далее, каждое изменение, например, в форме, вызывает изменения и в других аспектах – в значении и употреблении, потому что язык – динамичная совокупность (там же, 44; см. также Гальскова и Гез 2005, 313; Pienemann 1998, 155-156). Тем не менее, преподаватели обычно предпочитают один из этих аспектов на уроке, что считается нормальным. Преподаватели не должны обучать всему, что они узнают о языке, а фокусироваться на самом эффективном аспекте, не забывая о других аспектах (Larsen-Freeman 2003, 43-44, 45). Иными словами, преподаватели должны обращать особое внимание на тот аспект, который считается трудным для учащегося.

Сван (Swan 1994, 45-53; Thornbury 1999, 32) предложил шесть критериев в качестве правил педагогической грамматики (Six Design Criteria for Pedagogic Language Rules) в поиске ответа на вопрос: *Как формулируется хорошее грамматическое правило?* Шесть критериев педагогической грамматики следующие: достоверность, ограничение, ясность, простота, знакомство и релевантность. Грамматические правила должны быть *достоверными* и соответствовать лингвистическим фактам, не отражая мнения или отношения самого автора. Далее, правила должны установить *ограничения* в применении правила. Правила должны быть представлены в *ясной* и *простой* формы, избегая неопределённых и неясных терминов. Далее, для представления правила полезно употреблять концепции, которые являются уже *знакомыми* для учащихся, и избегать лишних новых терминов.

Наконец, правила должны отвечать на необходимые вопросы, т.е. быть *релевантными*, обращая внимание на родной язык (L1) и уровень промежуточного языка учащегося. Автор добавляет, что не все эти характеристики существуют одновременно, а необходимо выбрать самые полезные и необходимые в определённой ситуации характеристики (Swan 1994, 45).

Кроме заданий, текстов и теоретических сведений, в современных учебниках обычно применяется иллюстративный материал, например, таблицы, схемы, рисунки и цветные вклейки. Они объясняют новый материал и грамматические явления, помогают закрепить изучаемое в памяти и помогают использовать их самостоятельно (Воителева 2006, 53).

До сих пор, на уроке иностранного языка употребляются переводно-грамматические, коммуникативные, сознательно-практические, аудиовизуальные и аудиолингвальные учебники, а также компьютерные и интенсивные курсы. Учебники, основанные на выше названных методах, используются для объяснения их лингводидактических концепций (Щукин 2003, 220-224).

3 ГРАММАТИКА

В этой главе рассмотрим разные определения грамматики, т.е. как её возможно понимать. Далее, исследуем современное понимание преподавания грамматики при обучении иностранным языкам, обращая особое внимание на четыре самых важных по нашему мнению вопроса. Также, коротко представим метод «фокус на форме», который считается полезным при преподавании и овладении иностранным языком (Ellis 2010, 37). Последнее, рассмотрим имя прилагательное и степени сравнения с точки зрения русского и английского языков.

3.1 Определение грамматики

Грамматика бесспорно важная часть языка, без которой невозможно овладеть языком или употребить его полностью. С помощью грамматики формируется предложения и высказывания, являющиеся базовыми единицами удачной коммуникации, и понимается иноязычная речь, и, следовательно, её необходимо вклю-

чить в обучение иностранному языку (Васильева и др. 2004, 117-118; Крючкова и Мощинская 2009, 168-169; Celce-Murcia & Hilles 1988,16). Тем не менее, некоторые преподаватели и учащиеся считают грамматику трудной частью преподавания и овладения языком (см. напр. Larsen-Freeman 2003, 9, 24; Cook & Singleton 2014, 56).

Как методы преподавания языков, так и определения и функции грамматики при обучении языкам изменились. Понимание и функция грамматики влияют на то, как грамматика преподаётся. Теперь, посмотрим на разные функции грамматики:

1. Грамматика как набор правил (set of rules)
2. Грамматика как структуры (structures)
3. Грамматика как математика (mathematics)
4. Грамматика как алгоритмы (algorithms)
5. Грамматика как текстуры (texture)
6. Грамматика как коллокации (collocations)
7. Грамматика как эмергентное явление (emergent phenomenon)

Грамматика как набор правил. Традиционно грамматика понимается как совокупность правил, которые регулируют употребление языка индивидом (см. напр. Крючкова и Мощинская 2009,48-49; Ellis 2006, 84; Larsen-Freeman 2003, 49). Грамматика состоит из морфологии слов и синтаксиса предложений (Thornbury 1999, 1-2), которые являются характерными для грамматико-переводных упражнений. Иными словами, грамматика первоначально определяет правила, являющиеся основой для строения предложений. Тем не менее, у этого взгляда есть недостатки. По Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 2003, 14-15), этот взгляд не всегда обращает внимание на подходящее употребление или значимость слов. Далее, у каждого правила есть свои исключения, и правила – абстрактные. В конце концов, запоминание правил не гарантирует того, что учащиеся умели бы применять их правильно.

Грамматика как структуры. По мнению структуралистов, грамматика понимается как элементы, связанные друг с другом на уровне структуры языка. Например, аудиолингвальный метод использует грамматику в соответствии с таким взглядом. Вместо запоминания правил языка, учащийся должен тренировать грамматические единицы предложений с помощью устных дриллов (drills) (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 35). Однако, устные дриллы содержат, например, особую лекси-

ку и грамматику, которые ограничивают возможности овладения языком, и они обычно считаются не аутентичными потому, что тексты обыкновенно предназначены для использования языка в языковой лаборатории. Тем не менее, повторы и дриллы укрепляют обучаемый материал, т.е. лексику и грамматику (см. Cook & Singleton 2014, 114-117).

Грамматика как математика. По Ноаму Хомскому (цит. по Foley & Thompson 2003, 33), внутри человека – универсальная грамматика, которая бессознательно управляет овладением языком. Универсальная грамматика содержит базовые принципы, являющиеся общими для всех языков. Овладение языком произойдет, когда ребенок или учащийся бессознательно активизирует свои параметры, которые специфичные для каждого языка. При овладении иностранным языком эти параметры надо перезагружать, если они отличаются от параметров родного языка (см. VanPatten & Benati 2010, 33, 162-163). В то же время, семантический уровень (глубинная структура), исследовался трансформационными грамматистами (Harmon & Wilson 2006, 16-18). Логика внутренней грамматики активизируются вместо всех возможных структур языка. Это возможно конкретно выражать, например, с помощью дерева непосредственных составляющих, представляющих иерархию предложений, слов и фраз (см. схема 3).

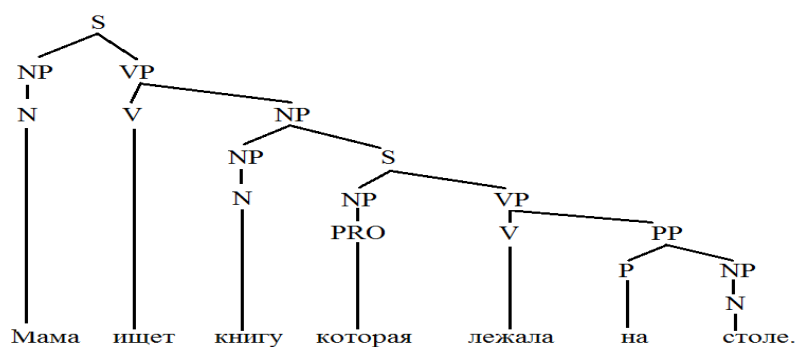


Схема 3: Дерево непосредственных составляющих, Ahtinikunlassi 2002, 295.

Грамматика как алгоритмы. Коннекционисты считают, что мозг человека работает как компьютер, рассматривающий лингвистическую информацию как материал, предлагаемый для усвоения, без внутренней информации (см. VanPatten & Benati 2010, 37). На основе информации формируются самоорганизационные связи, представляющие лингвистические структуры языка (Larsen-Freeman 2003, 81). Продукт этих процессов напоминает что-то вроде грамматики (VanPatten & Benati 2010, 37).

Грамматика как текстуры. Грамматику употребляются для строя и толкования текстов, и её считают инструментом дискурса, влияющим, например, на когерентности и когезии текстов. Грамматику возможно толковать только с помощью её окружения, чтобы получить правильное значение (Larsen-Freeman 2003, 18-19, 67-77).

Грамматика как коллокации. Это определение грамматики подчёркивает связь грамматики с лексикой. Грамматика – не только является структурой языка, но и сплетается с лексикой данного языка (Крючкова и Мощинская 2009, 169-170; Лайонз 2004, 96; Норман 2008, 196). Следовательно, лексика и грамматика вместе создают единицы, например, фиксированные выражения (Larsen-Freeman 2003, 82-83). Согласно современному взгляду на язык влияют больше конструкции, чем правила. В результате, некоторые учёные предпочитают термин «лексико-грамматика» (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 1).

Грамматика как эмергентное явление. Коннекционисты предполагают, что язык – продукт взвешенных конструкций в голове учащегося. Грамматика является результатом выученных конструкций, и она отличается от ментальных репрезентаций с абстрактными концепциями (VanPatten & Benati 2010, 76-77). Частота встречаемых особенностей, например, фонем и морфем, в материале, предлагаемом для усвоения, считается необходимой для формирования конструкций. Далее, язык и грамматика считаются динамическими. Это значит, что они меняются и развиваются (Larsen-Freeman 2003, 24-33), что отличает данное определение грамматики от определения *грамматики как алгоритмы*.

Далее, грамматику возможно также понимать как совокупность, состоящую из двух элементов. Щерба разделяет грамматику на активную и пассивную грамматику (цит. по Крючкова и Мощинская 2009, 172-173). Пассивная грамматика содержит в себе и восприятия и понимания строевых элементов языка, работая специфически с рецептивными способностями (чтение и аудирование). Иначе говоря, учащийся идёт от форм к функциям. Активная грамматика – конкретное употребление изучаемых форм в речи, которое реализуется при продуктивных способностях, т.е. устная и письменная речь. Этот подход подчёркивает путь от смысла к форме (см. Гальскова и Гез 2005, 306, 310-312; Миролубова 2010, 244-245; Васильева и др. 2004, 120-122).

3.2 Современное понимание преподавания грамматики при обучении иностранным языкам

При обучении иностранным языком роль грамматики преувеличивалась, недооценивалась и совсем исключалась (Гальскова и Гез 2005, 305), как уже было отмечено в главах 2.1 и 2.2. В этой главе рассматриваем самые основные вопросы, связанные с преподаванием грамматики: является ли преподавание грамматики полезным, когда грамматику преподавать, что из грамматики преподавать, и как грамматика должна преподаваться.

Полезность преподавания грамматики. С 1970гг. изучают формальное изучение грамматики и ее значения при обучении иностранным языкам. Например, Крашен подразумевает, что овладение языком является имплицитным, подсознательным процессом, а обучение – эксплицитным, сознательным процессом (VanPatten & Benati 2010, 32-35,47; Ellis 2006, 8; Long 2015, 43, 49; VanPatten 2010, 10). Он считает, что эксплицитное преподавание грамматики не может изменить порядок овладения (acquisition orders) или последовательность развития (developmental sequences). Далее, учёные, верящие в универсальную грамматику, поддерживаются взгляда, что овладение языком – имплицитное по характеру потому, что компетенция – это результат интеракции параметров и принципов универсальной грамматики (VanPatten & Benati 2010, 32, 48). Также по мнению коннекционистов, овладение иностранным языком – имплицитное потому, что оно является результатом подсознательной обработки лингвистических единиц в материале, предлагаемом для усвоения. Надо отметить, что эти взгляды не полностью исключают роль эксплицитного знания в процессе овладения, а предполагают, что самую важную роль при овладении иностранным языком играет имплицитное знание.

По Пиенеману (цит. по VanPatten & Benati 2010, 49) у эксплицитного обучения грамматике – связанная роль при овладении иностранным языком. Он согласен с Крашеном в том, что эксплицитное обучение грамматике не может изменить порядок овладения, а если учащиеся готовы, то эксплицитное обучение может помочь овладению.

Далее, роль эксплицитного обучения грамматике считается служебной для замечания форм из материала, предлагаемого для усвоения (Gass 1991, 137), которое водится, по Шмидту, на овладение языком (цит. по VanPatten & Benati 2010, 50). Без обращения эксплицитного внимания на конструкции в материале, предлагаемом для усвоения, учащийся может только концентрироваться на значениях, и он не может заметить или овладеть специфическими лингвистическими особенностями. По этому взгляду, роль эксплицитного обучения – полезна потому, что она обращает внимание учащегося на лингвистические особенности (там же, 50; см. также Ellis 2010, 35-36).

В каком возрасте грамматика должна преподаваться. Среди учёных нет общего мнения о том, в каком возрасте обучение грамматике является самым полезным с точки зрения овладения иностранным языком. Однако, считается, что тренировка любого умения уже в детстве приводит к хорошим результатам (Cook & Singleton 2014, 18, 30).

Уже лет сорок в исследованиях овладения вторым языком (SLA) существует понятие «гипотеза критического периода» (Critical Period hypothesis). Критический период - поворотный пункт, после которого невозможно овладеть языком полностью, потому что внутренние механизмы человека для овладения языком перестают работать. Это значит то, что дети до подросткового возраста, овладели языком лучше, чем взрослые (VanPatten & Benati 2010, 22-26). Этот взгляд находит поддержку в том, что младшие учащиеся опираются на имплицитное знание (Ellis 2010, 35), которое приведёт к лучшим результатам в долгосрочной перспективе. Тем не менее, старшие учащиеся овладеют иностранным языком быстрее в начальных этапах, чем младшие учащиеся. Это возможно объяснить более полным употреблением сознательных стратегий обучения и металингвистической инструкции (Nassaji & Fotos 2011, 129; см. также Long 2007, 46). Однако, точный пункт критического периода овладения иностранным языком не найден, а способности овладеть иностранным языком падает постепенно (Ellis & Shintani 2014, 297-298; Lenet & al. 2010, 74).

Традиционные подходы утверждают, что преподавание грамматики нужно начать уже на начальном уровне овладения языком. Тем не менее, современные исследования не согласны с этим. Учащиеся, у которых много возможностей для коммуникации и материал, предлагаемый для усвоения на иностранном языке, могут

овладеть правилами порядка слов и словообразования естественным образом без помощи преподавателя (Ellis 2006, 90-91). Далее, начальный уровень овладения языком носит более лексический характер, чем грамматический, что значит, что вначале учащиеся фокусируются на выучении слов и фраз. Согласно этому взгляду, обучение грамматике и грамматической терминологии надо принять во внимание на промежуточном этапе (Ellis 2002а, 22-23; Гальскова и Гез 2005, 315).

Тем не менее, взрослые и подростки нуждаются в эксплицитном преподавании грамматики, чтобы получить высокий уровень владения языком (Ellis 2011,35). Большое количество материала, предлагаемого для усвоения на иностранном языке, не гарантирует овладения грамматическими структурами без сознательного внимания к ним (Larsen-Freeman 2003, 90; Nassaji & Fotos 2011, 72). Кроме того, сами учащиеся требуют преподавания грамматики (Ellis 2002а, 20; Thornbury 1999, 17), поэтому её логично включить в обучение.

Что из грамматики преподавать. Согласно общим принципам образования, преподавание грамматики должно начинаться с простых явлений и переходить к более сложным (см. напр. Celce-Murcia 1988, 21). По Эллису (2006, 88), на трудные грамматические явления необходимо обращать внимание в преподавании. Тем не менее, трудности в обучении тяжело определить. Эллис разделяет проблемы на две категории а) трудности с пониманием грамматической особенности, и б) трудности с употреблением и овладением грамматической особенностью. Оба типа связаны с овладением грамматикой, как имплицитном, так и эксплицитном уровне. Далее, по Эллису (там же, 88) необходимо обращать внимание на такие грамматические формы, которые отличаются от форм родного языка, и на маркированные формы. Во-первых, происходит интерференция из родного языка к иностранным языкам и наоборот (Ellis 2006, 89; Щукин и Верещагин 1981, 36; Johnson 20083, 66; Ellis 2010, 39). Кстати, исследователи не смогли определить, когда и какие особенности родного языка переносятся в иностранный язык, а иногда трудности возникают в случае, когда нет различий между языками (Ellis 2006, 89). Во-вторых, только маркированные формы нужно формально преподавать, потому что учащиеся естественным образом овладевают немаркированными формами. Маркированность формы определяется с помощью её частотности, натуральности и фундаментальности или её редкости, ненатуральности и склоняемости. Этот взгляд предполагает, что маркированность является опакон по значению, что сде-

дает выбор обучаемых форм ещё более проблематичным (см. также VanPatten & Benati 2010, 49-50).

Далее, изучаемый грамматический материал должен содержать те формы, с которыми учащийся сделает ошибки (Ellis 2006, 8; Щукин и Верещагин 1981, 36, 38). Эти ошибки были употреблены также для формирования грамматических учебных программ, которые остались неизменными на долгое время. Кстати, современные исследования в области овладения иностранным языком доказывают, что учащийся не обязательно овладеет грамматикой в том порядке, в каком она представлена в учебниках (Long 2007, 121). Следовательно, в обучении необходимо обращать внимание на необходимости учащегося, а не только на то, что считается трудным по опыту преподавателя или учебным планам.

Как преподавать грамматику. Среди учёных нет единого предпочтённого метода преподавания грамматики, которое приводит к хорошим результатам каждый раз. Чтобы учащийся овладел языком и грамматическими правилами и явлениями, т.е. сформировал и употребил их правильно в своей речи, преподаватель должен применить разные методы преподавания грамматики, разные упражнения и разные коммуникативные задания, фокусируясь на форме (Nunan 1998, 109).

К примеру, многие преподаватели иностранных языков используют ППП-модель (PPP – Present, practice & produce по-английски) при обучении грамматике (Nassaji & Fotos 2011, 4). В этой модели грамматика понимается, как когнитивное умение, которое возможно тренировать, и обучение состоит из трёх этапов: презентации, практики и применения. В этапе *презентации*, новое грамматическое правило или явление представляется учащемуся. Обычно это делается при помощи текстов, диалогов или рассказов. В этапе *практики*, учащийся работает с новым грамматическим правилом в различных упражнениях, чтобы овладеть им. В этапе *применения*, учащегося побуждают использовать обучаемое правило более свободно в коммуникативных упражнениях. Во время этого последнего этапа, учащийся овладеет новым правилом и употребляет его автоматически и спонтанно (ср. Гальскова и Гез 2005, 312). Тем не менее, обучение грамматике возможно осуществить, используя многие другие методы, как можно увидеть в главе 3.3.

Наше исследование основывается на том, что разные методы обучения грамматики – важная и помогающая часть овладения языком. Мы считаем, что главные роли при овладении иностранным языком и грамматикой играют материал, пред-

лагаемый для усвоения, коммуникация и активное использование усвоенного материала, которые также представлены в методе «фокус на форме» (Focus on form).

3.3 Метод «фокус на форме» при преподавании грамматики

Метод «Фокус на форме» связывает формальное обучение грамматике с коммуникативным употреблением языка. Этот метод, разработанный Майкл Лонгом (Michael Long), основан на различии между эксплицитным изучением грамматических форм (Focus on forms) и употреблением форм с фокусом на значении (Focus on form). Цель метода - включить обучение грамматике в коммуникативное изучение языка, чтобы учащийся заметил структуру изучаемого языка из контекста и развивал свои знания об их употреблении (Hinkel & Fotos 2002, 5-6; Nassaji & Fotos 2011, 10-11; Ellis 2006, 100; Ellis 2001, 14-15). Этот метод реализуется многими разными способами и на разных уровнях овладения иностранным языком. Многие учёные считают фокус на форме эффективным методом для усвоения языка (см. напр. Ellis 2010, 37).

Для выяснения того, как учащийся обрабатывает предлагаемый для усвоения материал и активно использует усвоенный материал, была разработана «вычислительная модель овладения вторым языком» (A computational model of L2 acquisition) (Ellis 1995, 89, смотри схема 4). Модель показывает, когда развитие промежуточного языка учащегося возможно ускорить при помощи инструкции «фокус на форму» (там же, 89). Пюльвяняйнен в своей работе (Pylvänäinen 2013, 23-29) разделяет эти инструкции на четыре категории: 1) опции материала, предлагаемого для усвоения, 2) опции эксплицитного обучения, 3) опции интеракции и активного использования усвоенного материала и 4) опции исправления.

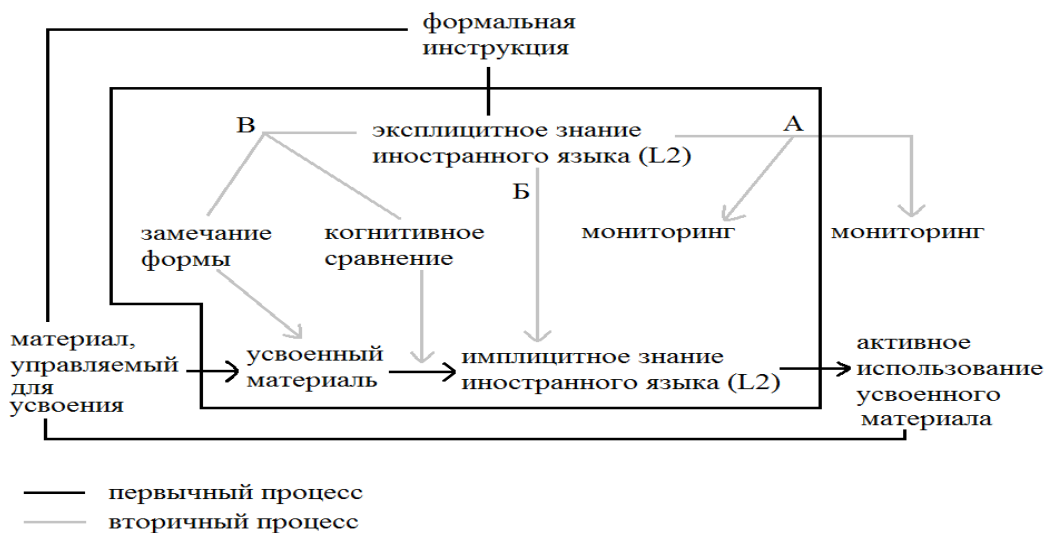


Схема 4: «A computational model of L2 acquisition», Ellis 1995, 89.

Опции материала, предлагаемого для усвоения. Роль понятного материала, предлагаемого для усвоения, - важная при овладении иностранным языком и грамматикой по мнению многих учёных (см. напр. VanPatten & Benati 2010, 36; Gass & Mackey 2007, 177). Например, Ванпаттен (цит. по Larsen-Freeman 2003, 93-94; Nassaji & Fotos 2011, 21) отмечает, что учащийся должен отметить и усвоить явления в предлагаемом для усвоения материале, которым они реально могут овладеть. Таким образом, метод «фокус на форме» вместе с опцией предлагаемого для усвоения материала подчёркивают важность узнавания форм из материала и их сознательного запоминания. В преподавании это возможно осуществить, например, повышая эффективность материала, предлагаемого для усвоения (input enhancement), и с помощью коммуникативных заданий для повышения сознательности (consciousness-raising), которые помогают учащимся на основании связи между формы и значения (Nassaji & Fotos 2011, 19; Ellis 2001, 20-21).

Опции эксплицитного обучения. Эксплицитное обучение разделяется на две категории: прямое и непрямое обучение. Во время прямого обучения, грамматическое явление или правило эксплицитно представлено учащемуся. Непрямое обучение грамматическому явлению или правилу происходит при самостоятельной работе учащегося с материалом, и учащийся, а именно старшеклассник, сам отмечает формы и придумывает правила (см. напр. Гальскова и Гез 2005, 312-313). Это возможно сделать, например, употребляя грамматические и коммуникативные задания, возвышающие сознательность и внимание к языку и форме (Ellis 2010, 43). Далее, потому что многие аспекты овладения иностранным языком являются

нечастными и коммуникативно излишними, эксплицитное обучение возможно считать практической необходимостью, которая приводит к удачному овладению языком (Schmidt цит. по Ellis 2010, 43).

Опции интеракции и активного использования усвоенного материала. Когда учащийся уже выучил явления и правила иностранного языка, он сам создаёт иноязычную речь, т.е. активно использует усвоенный материал. Коммуникативные задания продукции, являющиеся индивидуальными, групповыми или паровыми, хорошие для тренировки на этом уровне потому, что они обычно требуют обсуждения значений (negotiation of meaning) (Nassaji & Fotos 2011, 88-89, 107) и учащиеся должны обращать эксплицитное внимание на лингвистические формы (Ellis 2010, 37; Long 2007, 123).

Опции исправления. При этой опции, учащемуся помогают заметить свои ошибки при употреблении языка. Исправление следует давать учащемуся не только в конце урока, но и постоянно, не забывая употреблять разные методы исправления (Celce-Murcia & Hilles 1988, 28; Long 2007, 122; см. также Henshaw 2010, 85-99). Исправление возможно реализовать с помощью шести методов: 1) перефразирование (recast), 2) повторение (repetition), 3) просьба объяснения (clarification request), 4) эксплицитная коррекция (explicit correction), 5) металингвистические опоры (metalinguistic clue) и 6) выявление (elicitation) (Nassaji & Fotos 2011, 71-78). Далее, преподавателю нельзя исправлять все ошибки, сделанные учащимся, а концентрироваться на обучаемом явлении, с которым учащиеся делают ошибки (Celce-Murcia & Hilles 19-20) и на глобальные ошибки, которые влияют на коммуникацию, например, порядок слов (Nassaji & Fotos 2011, 80). Главная цель коррекции - когнитивное вовлечение учащегося, а не только показ ошибок.

3.4 Имя прилагательное

Как известно, и в русском языке и в английском языке прилагательные – самостоятельные части речи (Nikunlassi 2002, 122). Прилагательные русского и английского языка имеют и различия и сходные признаки, хотя русский язык - синтетический, а английский язык - аналитический (Быков 2011, 15-16). В этой главе

рассмотрим особенности имён прилагательных с точки зрения русского языка и с точки зрения английского языка.

3.4.1 Прилагательные русского языка

Прилагательные - слова, обозначающие признак какого-то предмета, например, качества, свойства или принадлежность (Боброва 1999, 37; Земский и др. 2003, 206; Лекант и др. 2001, 272; Лайонз 2004, 104). Обычно, прилагательное работает как именная часть сказуемого или как определение (Земский и др. 2003, 207). Прилагательные, работающие как определение, ставятся до существительного, а прилагательные, работающие как именная часть составного сказуемого, ставятся после существительного (Pulkina 1984, 176). Несмотря на это, например, в поэзии порядок слов более свободный.

Большинство прилагательных объединяются с существительными, и прилагательные согласуются с существительными по падежам, числам и родам. Всё-таки, краткие формы прилагательных (см. качественные прилагательные) согласуются с существительным только по числу и роду (Шелякин 2000, 71; Боброва 1999, 38). Кроме того, на одушевленность/неодушевленность существительного надо обращать внимание, когда с ним употребляется прилагательное, например, «...*вижу хороший дом, но хорошего студента*» (Лекант и др. 2001, 273). Тем не менее, некоторые иноязычные прилагательные совсем не изменяются, например, «*барокко*», «*нетто*», «*модерн*» и «*мини*» (Шелякин 2000, 71-72). Надо отмечать, что эти прилагательные употребляются после существительных, с которыми они связаны. Далее, если одно и то же прилагательное употребляется одновременно после числительного и до существительного, то существительное и прилагательное употребляются в родительном падеже, например, «*два красных карандаша*» (Pulkina 1984, 176). Бывают также прилагательные, которые тесно связаны с особыми существительными, и они часто встречаются вместе в корпусах русского языка. Эти связанные слова называются фразеологическими единицами, например, *железная дорога*, *Кавказские горы* и т.д. (Земский и др. 2003, 207).

Грамматически прилагательные в русском языке разделяются на три категории: *качественные*, *относительные* и *притяжательные* (см. напр. Лекант и др. 2001,

273; Земский и др. 2003, 207; Шелякин 2000, 72). *Качественные прилагательные* распределяются на две группы по морфологии и синтаксису – прилагательные, имеющие полные формы и прилагательные, имеющие краткие формы (Nikunlassi 2002, 127). Кстати, большинство качественных прилагательных могут иметь и краткую и полную форму, например, *высокий – высок* (Боброва 1999, 37). Тем не менее, не все качественные прилагательные имеют краткие формы, например, у слова «голубой» и «длиннющий» нет кратких форм (Лекант и др. 2001, 274). Также, у каждого краткого прилагательного нет полной формы, например, такие слова «рад» и «должен» (Лекант и др. 2001, 278-279). Полные формы прилагательных употребляются как определение или как именная часть сказуемого, согласуются с существительным по роду, числу и падежу, а краткие формы всегда как именная часть сказуемого, и они соглашаются с существительным только по роду и числу (Шелякин 2000, 71).

Большинство качественных прилагательных имеют степень сравнения. Это значит, что признак предмета может менять свою интенсивность. В такие признаки входят, например, физические характеристики, размеры, возраст, цвет, форма, характер, температура и вкус (см. Лекант 2001, 273-274; Боброва 1999, 37). Степень сравнения рассматривается более внимательно в следующей главе.

Далее, от качественных прилагательных можно образовать наречия с помощью *-о* или *-е*, например, *высокий – высоко, краткий – кратко* и *неуклюжий – неуклюже* (Боброва 1999, 37). От некоторых качественных прилагательных можно сделать другие прилагательные, имеющие, например, ласкательно-уменьшительное значение. Эти прилагательные создаются с суффиксами *-еньк-, -оват-, -ущ- (-ющ-)*, например, *белый – беловатый* (Земский и др. 2003, 207). Ещё, из некоторых качественных прилагательных можно сделать отвлечённые имена существительные с помощью суффиксов, например, *молодой – молодость* и *свежий – свежесть* (Боброва 1999,37-38).

Далее, некоторые прилагательные – субстантивированные, и они употребляются уже как существительные, например, слова «рабочий» и «столовая» (Pulkina 1984, 177). Эти слова не изменяются по роду, а иначе, работают как другие прилагательные (там же, 177).

Не все качественные прилагательные образуют все выше представленные признаки: краткие формы, степени сравнения, наречия, другие прилагательные и корни

существительных (Шелякин 2000, 72). Относительные и притяжательные прилагательные не характеризуют эти особенности (Лекант 2001, 274), поэтому качественное прилагательное возможно идентифицировать.

Относительные прилагательные указывают обычно на материал, время, место, пространство и т.д. другого предмета (см. напр. Земский и др. 2003 207-208; Лекант и др. 2001, 274). Они образуются с помощью суффиксов *-н-, -ан-, -ск-, -ов-*, например, *зимний праздник* и *сибирский мороз*. Относительные прилагательные не имеют степень сравнения, краткие формы, и от них невозможно сделать наречия с помощью *-о* или *-е* (Боброва 1999, 38). Далее, они не образуют субъективной оценки говорящего к предмету, не имеют антонимов (Лекант и др. 2001, 275) и от них не образуются существительные (Шелякин 2000, 72). Ещё, у относительного прилагательного обычно производная основа, например, *золотой* из слова «золото». Такого не бывает с качественными, так как у них часто непроизводная основа (Лекант и др. 2001, 275). Но, как качественные прилагательные, так и относительные прилагательные изменяются по родам, числам и падежам.

Притяжательные прилагательные отвечают на вопрос *чей?*, и принадлежность - главный определяющий признак (см. Шелякин 2000, 72; Лекант и др. 2001, 275). Они образуются 1) с суффиксами *-ин-, -ын-, -ов-* и *-ев-* из отдельных лиц, например, *мамин клуб* и *Папин День* или 2) с суффиксами *-ий* и *-ин-* из предметов и животных, например, *лисий хвост*.

Притяжательные прилагательные могут употребляться со значением «принадлежность единичному лицу» или со значением «*свойственный или определённой группы людей или же целому виду животных*» (Земский и др. 2003, 209). Также, они могут носить качественное значение, например, *медвежья услуга*, иными словами, «неумная услуга».

Система склонения притяжательных прилагательных отличается от склонения других прилагательных. Эта система связывает склонение имён прилагательных и склонение имён существительных (см. напр. Земский и др. 2003, 208-209). Эта система называется *смешанной*.

Степень сравнения. Как мы уже отметили, только с качественными прилагательными и наречиями возможно употреблять степени сравнения. Некоторые учёные, например, Боброва (1999, 38) и Земский и др. (2003, 214), считают, что в

русском языке только две степени сравнения – сравнительная и превосходная степень. Тем не менее, это решение не объясняется более аккуратно.

Есть тоже учёные, например, Никунласси (Nikunlassi 2002, 144) и Лекант и др. (2001, 281), которые уверены, что у прилагательных три степени сравнения - положительная, сравнительная и превосходная степень. Учёные обосновывают это двумя фактами. Во-первых, каждое прилагательное, как и наречие, имеющее степень сравнения, должно выражать один разряд этой категории. Согласно этому взгляду, слово обязательно выражает свою способность образовать степени сравнения, как оно и выражает другие грамматические категории (Nikunlassi 2002, 144). Во-вторых, положительная степень является частью степеней сравнения, потому что некоторые грамматические правила русского языка указывают на это. Например, слово *более* можно употреблять только с прилагательными или наречиями, в форме положительной степени (Nikunlassi 2002, 144). Также с простой сравнительной степенью надо употреблять родительный падеж дополнительного (там же, 2002, 145).

Так как положительная степень сближается с качественным прилагательным по своей форме, рассмотрим только сравнительную и превосходную степень подробнее.

Сравнительная степень. Общее значение сравнительной степени - показывать, что у одного предмета есть больше или меньше признака, чем у другого или других предметов (см. напр. Боброва 1999, 39).

В русском языке, сравнительная степень или компаратив выражается с помощью простой или сложной формы. Рассмотрим форму, значение и употребление этих двух типов сравнительной степени подробнее.

Простая сравнительная степень образуется с помощью суффиксов вместе с основной качественным прилагательного (см. напр. Земский и др. 2003, 214; Боброва 1999, 39). Самым продуктивным суффиксом является *-ее* (Шелякин 2000, 84), с помощью которого большинство слов простой сравнительной степени образуются. Посмотрим примеры:

светлый → светлее
весёлый → веселее
удобный → удобнее

У некоторых слов, имеющих согласные звуки *к, г, х* или *т, д, ст, ск* в конце основы, произойдёт чередование согласных по следующему образцу: *к/ч, г/ж, д/ж, х/ш, т/ч, ст/ш, ск/ш*. В этом случае, употребляется суффикс *-е* для обозначения сравнительной степени (см. напр. Шелякин 2000, 84-85). Приведём примеры:

дорогой → дороже

тихий → тише

молодой → моложе

Кроме чередования выше названных согласных, происходит также выпадение *-к* или *-ок* вместе чередованием согласных *д/ж, т/ч, з/ж, с/ш* (см. напр. Nikulassi 2002, 145-146; Шелякин 2000, 84-85). Тогда употребляется суффикс *-е* с основой, чтобы обозначать сравнительной степени. Например,

близкий → ближе

короткий → короче

высокий → выше

Далее, некоторые слова надо только выучить, потому что они являются особыми случаями. Например,

хороший → лучше

плохой → хуже

маленький → меньше (книжный стиль: менее)

Иногда приставка *по-* употребляется с простой сравнительной степени кроме суффиксов, например, *красивее - покрасивее* и *сильнее - посильнее*. Она обозначает «несколько большую степень качества» (Земский и др. 2003, 214-215). Эта форма сравнительной степени встречается часто в разговорной речи.

Ещё с простой формой употребляется родительный падеж без конструкции «*чем*» (Шелякин, 2000, 86), например, «*Анна поёт красивее Бориса*», а именительный падеж с конструкцией «*чем*» (там же), например, «*Борис бежит быстрее, чем Анна*».

Простая форма сравнительной степени не изменяется по родам, числам или падежам, когда они употребляются в месте с существительными (см. напр. Шелякин 2000, 84). Иными словами, простая форма не согласуется с существительными.

Далее, по Бобровой (1999, 42), простая форма является нейтральной по стилистической окраске, поэтому она употребляется и в разговорной речи и в книжном стиле. Эта форма работает как 1) часть составного именного сказуемого или 2) несогласованное определение (там же, 39).

Сложная сравнительная степень всегда образуется от положительной степени прилагательного со словом *более* или *менее* (Nikunlassi 2002, 145), например, «*более интересный*» и «*менее крепкий*». При помощи этих вспомогательных слов можно образовать сравнительную степень «*практически от любого качественного прилагательного*» (Лекант и др. 2001, 282). Со сложной сравнительной степенью надо употреблять конструкции «*чем*», чтобы выражать сравнение с кем или с чем (Pulkina 1984, 188), например, «*Ландыш более красивый, чем роза*».

В отличие от простой формы, в сложной форме прилагательное и изменяется по числам, родам и падежам в зависимости от подлежащего (Боброва 1999, 39). Также, при помощи сложной формы можно выражать и большую и меньшую степень интенсивности, которую невозможно выразить с простой формой (Лекант и др. 2001, 282). Наконец, как простая форма, так и сложная форма употребляются и в роли именной части сказуемого и определения (Шелякин 2000, 86).

Превосходная степень. Значение превосходной степени – выражать, что у одного предмета есть признак по самым высоким степеням признака по сравнению с другим или другими предметам (см. напр. Шелякин 2000, 281). Превосходная степень или суперлатив, как и сравнительная степень, может выражаться с помощью простой или сложной формы (см. напр. Боброва 1999, 40-41). Рассмотрим форму, значение и употребление этих двух типов превосходной степени подробно.

Простая превосходная степень образуется с помощью суффиксами *-ейш*, например, *сильный – сильнейший*, или *-айш*, и редко с суффиксом *-иш*, например, *высокий – высший* (см. напр. Земский и др. 2003, 215). Надо отметить, что когда суффикс *-айш* употребляются после согласных *к, г* и *х*, произойдёт чередование согласных (см. напр. Лекант и др. 2001, 282). Для более подробного анализа чередования согласных и выпадения *-к/-ок*, посмотрите правила построения простой сравнительной степени в предыдущей главе. Приведём примеры:

редкий → редчайший

тихий → тишайший

высокий → высший

Как у простой сравнительной степени, так и у простой превосходной степени есть некоторые особые случаи, которые надо выучить, например, *хороший – лучший* и *плохой – худший* (см. напр. Земский и др. 2003, 215).

Далее, с простой формой возможно употреблять приставку *наи-*, например, *лучший – наилучший*. С этой приставкой далее усиливается значение превосходной степени (см. напр. Боброва 1999, 40; Земский и др. 2003, 215; Pulkina 1984, 188). Кроме того, также предлог *из* можно употребляться с суффиксами, обозначающими простую форму превосходной степени, например, «*Это ошибка – грубейшая из всех возможных*» (Земский и др. 2003, 215). Важно также обращать внимание на существительные и другие части речи после предлога, потому что они употребляются в родительном падеже.

Несмотря на это, формы простой превосходной степени не употребляются в некоторых случаях 1) слов в которых есть суффиксы *-н-*, *-к-*, *-аст-*, *-ист-*, *-л-*, *-еск-*, *-ов-*, *-ев-* например, *родной*, *бойкий*, *глазастый*, *устарелый*, *дружеский*, *деловой*, *боевой* или 2) бессуффиксальных прилагательных, например, *молодой* и *сухой* (см. Шелякин 2000, 87-88; Земский и др. 2003, 216). В данных случаях употребляются сложные формы превосходной степени.

Простая форма превосходной степени изменяется по родам, числам и падежам, в соответствии со связанными существительными (Шелякин 2000, 88). Далее, простая форма употребляется в книжной речи, и, иногда, с ней подчёркивается сильная степень признака (т.е. элативное значение), а не смысл самой превосходной степени (см. Nikunlassi 2002, 146; Лекант и др. 2000, 283), например, «*Это ближайшая остановка*» и «*С помощью лазера проводятся тончайшие операции*».

Сложную превосходную степень возможно составлять по тремя способами. В первом, являющимся самым обычным (Pulkina 1984, 188; Лекант и др. 2001, 283) и нейтральным методом (Боброва 1999, 42), объединяются местоимение *самый* с положительной степенью прилагательного. При помощи этого местоимения возможно образовать превосходную степень из любого качественного прилагательного (там же, 188). Посмотрим примеры:

хороший → самый хороший

весёлый → самый весёлый

любимый → самый любимый

Во-вторых, сложную превосходную степень можно образовать с помощью с слова *наиболее* или *наименее* и ставить положительную степень прилагательного после него (Боброва 1999, 40-42; Земский и др. 2003, 215-216).

подходящий → наиболее подходящий

сложный → наименее сложный

редкий → наиболее редкий

В-третьих, сравнительную степень можно также образовать при помощи вспомогательного слова *всех* или *всего* (Земский и др. 2003, 216). Слово *всех* употребляется, когда предмет - одушевлённый, и *всего*, когда предмет – неодушевлённый (Лекант и др. 2001, 283). В обоих случаях употребляют простую сравнительную форму прилагательного (Боброва 1999, 40).

Далее, существуют и прилагательные, которые образуют степени сравнения от других корней, например, *хороший – лучше – лучший* и *плохой – хуже – худший* (Боброва 1999, 40).

Как и простая форма превосходной степени, так и сложная форма изменяется по числам, родам и падежам (Шелякин, 2000, 87; Боброва, 1999, 40). Кроме того, обе формы употребляются в предложении как 1) именная часть сказуемого или 2) определение (Шелякин 2000, 88). Отмечаем, что Лекант и др. предлагают более аккуратное описание употребления и значения этих слов (Лекант и др. 2001, 283). По Лекант и др., слово *самый* употребляется и как определение и как именная часть сказуемого. Формы превосходной степени типа *красивее всех/всего* употребляются только как сказуемое. Далее, слова *наиболее* и *наименее* являются самыми широкими по значению, но они употребляются обычно в деловом и в научном стилях.

3.4.2 Прилагательные английского языка

Как имя прилагательное в русском языке, так и имя прилагательное в английском языке обозначает или выражает признак кого или чего (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 21). Иными словами, прилагательные связаны с существительными

(Hudson 2003, 17-18), и обозначают, например, размер, температуру, цвет, материал или происхождение существительного (Lobeck & Denham 2013, 148; Biber et al. 1999, 506), как в русском языке. Прилагательное может также обозначать идею, состоящую из некоторых слов (Alexander 1988, 106), например, «*Professor Roberts' lecture on syntax was fascinating*». Надо отметить, что в английском языке у прилагательных определённый порядок, например, прилагательные, обозначающие качества, ставятся до прилагательных, обозначающих цвет (более подробно см. Sinclair 1990, 74-75).

Далее, прилагательные работают как определение, являющееся самой употребляемой формой, или как именная часть сказуемого (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 22, 395; см. Biber et al. 1999, 505; Greenbaum 1996, 134). В английском языке прилагательные обычно ставятся или среди детерминатива и существительного (определение) или после слова *be* или других вспомогательных глаголов (именная часть сказуемого) (Nelson 2010, 45). Тем не менее, прилагательные можно вставлять и после существительного, например, «*She made her brother happy*» (см. Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 21). Следовательно, значение предложения может измениться, когда место прилагательного изменяется (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 394). Далее, некоторые прилагательные всегда ставятся в определённом месте в предложении. Также, некоторые прилагательные появляются с определёнными предлогами, существительными или наречиями (более подробно см. Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 395-400).

По Ларсен-Фриман и Селсе-Мурсии (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 21, 394), у прилагательных нет типичной формы. Тем не менее, авторы составляют список самых употребляемых деривационных (derivational) морфем, связанные с прилагательными: *-ish, -able, -ful, -ly*. С прилагательными связываются также следующие деривационные морфемы: *-al, -ible, -ar, -less, -ic, -ive, -ous, -y* (там же, 394; см. также Greenbaum 1996, 134). Существуют также прилагательные, кончающиеся на *-ing* и *-ed*, например, *interesting*, и составные прилагательные, например, *time-consuming* и *three-year-old* (см. напр. Alexander 1988, 106-107; Sinclair 1990, 76-82, 83-84; Biber et al. 1999, 533-535). Для выражения степени сравнения прилагательных употребляются также словоизменительные (inflectional) аффиксы *-er* и *-est* (см. напр. Lobeck & Denham 2013, 153).

В отличие от русского языка, английские прилагательные не согласуются с существительными по числам, родам или по падежам (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 22; Alexander 1988, 107; Гальскова и Гез 2005, 307-310; Johnson 2008, 24-26), но некоторые прилагательные склоняются в сравнительной и превосходной степени (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 393).

Английские прилагательные делятся на две категории: качественные (*gradable/qualitative*) прилагательные и относительные (*non-gradable/classifying*) прилагательные. Большинство прилагательных – качественные (Greenbaum 1996, 139). Качественные прилагательные могут изменить свою интенсивность, и их возможно употреблять со словами, например, *very*, *too* и *enough*. Далее, из этих прилагательных можно сформировать и сравнительную и превосходную степень. Относительные прилагательные невозможно модифицировать с другими словами, например, *very* и *too*, и от них не употребляются степени сравнения. Такие слова, например, *daily*, *dead* и *medical* (см. Alexander 1988, 108; Sinclair 1990, 65-67).

Степень сравнения. В английском языке, как в русском языке, степени сравнения образуются от качественных прилагательных (*gradable/ qualitative*). Далее, в английском языке степень сравнения делится на три категории: положительная степень (*base*), сравнительная степень и превосходная степень (см. напр. Nelson 2010, 46; Biber et al. 1999, 521). Поскольку положительная степень напоминает формы прилагательного, посмотрим форму, значение и употребление сравнительной и превосходной степени подробно.

Сравнительная степень. Сравнительная степень прилагательных английского языка образуются при помощи 1) аффикса *-er*, 2) вспомогательных слов *more* (более) или *less* (менее), 3) смешанных основах *-er* и/или *more/less*, или 4) неправильных форм (*irregular forms*), например, *good – better* и *bad - worse*. Со сравнительной степенью также связывается слово *than* 'чем', но в отличие от русского языка, до этого слова запятая не ставится. С конструкцией *than* используются, например, местоимения, существительные и выражения.

Сравнительная степень кратких, односложных прилагательных образуется при помощи аффикса *-er* (Nelson 2010, 47; Biber et al. 1999, 522; Greenbaum 1996, 139). Кроме того, Ларсен-Фриман и Селсе-Мурсия увеличивают эту категорию с двусложными прилагательными, оканчивающимися на *-y*, *-ly*, *-ow* или *-le* (Larsen-

Freeman & Celce-Murcia 2015, 770). Далее, если у слова – одна гласная и одна согласная в конце, тогда эта согласная удвоится (Alexander 1988, 116). Гласная *-e* не удвоится, а перед ней вставится только *-r* (ср. Biber et al. 1999, 522). Также, если у слова гласная *-y* на конце, она меняется на гласную *-i* и добавляется аффикс *-er* (там же 116-117; см. также Biber et al. 1999, 522; Greenbaum 1996, 139-140). Приведём примеры:

tall → *taller*

friendly → *friendlier*

nice → *nicer*

big → *bigger*

Сравнительная степень длинных, двусложных прилагательных с любым окончанием или многосложных прилагательных, у которых больше, чем три слога, образуется с помощью вспомогательных слов *more* и *less*. Например, *beautiful* – *more beautiful* и *devious* – *more devious* (см. Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 771; Alexander 1988, 117).

Сравнительная степень двусложных прилагательных, кончающихся на А) *-er* или *-ure*, Б) редуцированные гласные звуки (weakly stressed vowel), за которыми /t/ или /d/ В) редуцированные гласные звуки, за которыми /m/ или /n/, образуются с помощью словоизменяющей морфемы *-er* или вспомогательных слов. Иными словами, обе формы употребляются, но есть различия в употреблении. Например, прилагательные со словоизменяющей морфемы встречаются обычно в неформальной речи (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 770; Greenbaum 1996, 140; ср. Biber et al. 1999, 525). Приведём примеры:

tender → *more tender/ tenderer*

stupid → *more stupid/ stupider*

common → *more common/ commoner*

Надо также отметить, что некоторые слова, которые укрепляют значения, или наречия могут предшествовать сравнительной степени, например, *a bit*, *a little* и *much* (Alexander 1988, 119), например, «*It is a little cloudier today than it was yesterday*».

Сравнительная степень употребляется, когда сравниваются 1) индивидуальные предметы друг с другом, 2) индивидуальный предмет с группой, или 3) две группы друг с другом (Alexander 1988, 118). Далее, употребление *-er* и *-er* или *more*

and more и *less and less* может носить идею общего увеличения или уменьшения (там же 119), например, «*Anna is growing fast. She's getting taller and taller*». Также, конструкция *the* + сравнительная степень + *the* возможно употреблять, когда подчеркивается причина и следствие, например, «*The more money you make, the more you spend*» (там же 119).

Прилагательные сравнительной степени употребляются как определение, дополнение и именная часть сказуемого.

Превосходная степень. Превосходная степень прилагательных образуется при помощи 1) аффикса *-est*, 2) вспомогательных слов *most* (наиболее) или *least* (наименее), 3) смешанных основ *-est* и/или *most/least*, или 4) неправильных форм (irregular forms), например, *good – best* и *bad - worst*. По морфологии, правила превосходной степени работают как правила сравнительной степени, но аффиксом является *-est* и вспомогательные слова – *most* и *least*.

Превосходная степень кратких, односложных прилагательных образуется при помощи аффикса *-est* (Nelson 2010, 47; Viber et al. 1999, 522). Кроме того, Ларсен-Фриман и Селсе-Мурсия увеличивают эту категорию с двусложными прилагательными, оканчивающимися на безударном *-y*, или на *-ly*, *-ow* или *-le* (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 799). Далее, если у слова – одна гласная и одна согласная в конце, тогда эта согласная удвоится (Alexander 1988, 116). Гласная *-e* не удвоится, а после нее вставится только *-st* (ср. Viber et al. 1999, 522). Также, если у слова есть *-y* на конце, оно сменится на *-i* и добавляется аффикс *-est* (там же 116-117; см. также Viber et al. 1999, 522). Посмотрим примеры:

tall → tallest

friendly → friendliest

nice → nicest

big → biggest

Превосходная степень длинных, двусложных прилагательных с любым окончанием или многосложных прилагательных, у которых больше, чем три слога, образуется с помощью вспомогательных слов *most* и *least*. Например, *beautiful – most beautiful* и *devious - most devious* (см. Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 800; Alexander 1988, 117). С этими словами невозможно употреблять аффикс *-est*.

Превосходная степень двусложных прилагательных, оканчивающихся на А) *-er* или *-ure*, Б) редуцированные гласные звуки, за которыми /t/ или /d/ или В) редуцированные гласные звуки, за которыми /m/ или /n/, образуются с помощью словоизменительной морфемой *-est* или вспомогательных слов *most* и *least*. Прилагательные со словоизменительной морфемой встречаются в неформальной речи (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 770; Greenbaum 1996, 140; ср. Biber et al. 1999, 525). Посмотрим примеры:

tender → most tender/ tenderest

stupid → most stupid/ stupidest

common → most common/ commonest

Как и сравнительной степени, так и превосходной степени могут предшествовать некоторые наречия, например, *by far*, *nearly*, *quite*, *the very* и *practically* (Alexander 1988, 120), например, «*This is by far the greatest idea I've had today*».

Превосходная степень употребляется, когда один предмет или человек сравнивается с другим предметом/человеком или с другими (Alexander 1988, 120). Тогда ставится артикль *the* перед превосходной степенью прилагательного, например «*This is the best film in the theater right now*». Неофициально, превосходная степень иногда употребляется вместо сравнительной степени, когда сравнивается один предмет или человек с другой, например, «*Who is the tallest, Olga or Anna?*».

Превосходная степень прилагательных употребляется как дополнение, определение и именная часть сказуемого.

Другие возможности для выражения степени сравнения. В английском языке есть также другие возможности для выражения сравнения. Эти возможности категоризованы по Ларсен-Фримане и Селсе-Мурсии (Larsen-Freeman & Celce-Murcia 2015, 774-775, 780-783; см. также Sinclair 1990, 89-93; Biber et al. 1999, 526-528) по следующему образу: 1) коррелятивное сравнение, например, «*The less I earn the less I spend*», 2) совместная и паратактический компаратив, например, «*Every time I see him, George is getting more and more handsome*», 3) фразы с формой компаратива, например, «*all the better*» и «*none the wiser*», 4) псевдо сравнения, например, «*Andy seeks danger more than adventure*», 5) неозаглавленные, например, «*The river is wider than it is deep*» и «*Anna enjoys theater more than I enjoy ballet*», и 6) модели равной степени (patterns for equatives), например, «*Irina is as beautiful as Alexandra*» и «*Katya is not as sporty as Anna*».

4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Метод исследования

В нашей работе рассматриваются представление и упражнения сравнительной степени имён прилагательных в учебниках русского языка и в учебниках английского языка при помощи качественного контент-анализа. Цель качественного анализа – найти и показывать факты, а не проверить какие-нибудь заранее высказанные тезисы об этой теме (Hirsjärvi et al. 2006, 152). Далее, Туоми и Сараярви сообщают (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108), что с помощью этого метода можно создать ясное и словесное описание исследуемого явления на базе материала. Для материала качественного контент-анализа употребляются разные документы, например, книги, статьи, письма, интервью, речи, дискуссии, диалоги, рапорты и почти любые письменные материалы (там же, 103).

По Хирсъярви и др. (Hirsjärvi et al. 2006, 152) описание реальной жизни является основой качественного анализа. Далее, чтобы писать аккуратно об одном явлении,

надо разграничить объект исследования, иными словами, писать много о небольшой теме (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Для этого, мы ограничили наше исследование одним грамматическим явлением – степенью сравнения имя прилагательных. Мы не будем рассмотреть преподавание всех аспектах прилагательных или классифицировать все задания учебников, потому что для этого, выбор метода - неподходящий.

Далее, по Туоми и Сараярви (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91) контент-анализ является методом, который можно употребить практически во всех качественных исследованиях. Кстати, авторы добавляют (там же), что материал надо разграничить так, что только самые важные материалы включены в исследование. Все остальные, но и интересные, материалы надо оставить для другого анализа. Также, они представляют этапы этого метода: 1) реши, что в этом материале является интересным для тебя и сделай окончательной выбор, 2) просматривай материал и маркируй те объекты, которые интересуют тебя. Потом, оставь все другие материалы из этого исследования, и собирай маркированные объекты, 3) категорируй и классифицируй материал, например, по темам, и 4) напиши сводку. Для этого надо также решить, что тебе интересуют - сходства или различия материала (там же, 93).

У выбора методики – первостепенное значение (Владимировна 2009, 33). Метод должен соответствовать задачам и объекту исследования, чтобы исследование стало успешным. Мы довольны этим методом и поверим, что сможем найти ответы на наших вопросах с помощью качественного контент-анализа.

4.2 Материал исследования

Материал нашей работы состоит из четырёх серии учебников, которые предназначены для финских учащихся: «Кафе Питер», «Можно!», «Open Road» и «Profiles». Мы получили полномочие использования все материалы 17 ноября 2016 г. Учебники русского языка, «Кафе Питер» и «Можно!», адресованы учащимся начальных курсов русского языка, и их употребляют и в гимназии, и в обучении взрослых. В первом классе гимназии употребляют первые книги серии русских

учебников, т.е. «Можно!1 тексты» и «Можно!1 упражнения» или «Кафе Питер 1». В втором классе – «Можно!2 Тексты» и «Можно!2 Упражнения» или «Кафе Питер 2», и в третьем классе – «Можно!3 Тексты и упражнения» или «Кафе Питер 3». Книги английского языка, «Open Road» и «Profiles», употребляются в гимназии. В отличие от книги русского языка, эти книги предназначены учащимся, которые изучали английский языка до основной школы (A1). В первом классе гимназии используются три из первых книг серии «Open Road» или «Profiles». Во втором классе – «Open Road: Course 4», «Open Road: Course 5» и «Open Road: Course 6» или «Profiles: Course 4», «Profiles: Course 5» и «Profiles: Course 6». Книги «Open Road: Course 7» и «Open Road: Course 8» или «Profiles: Course 7» и «Profiles: Course 8» являются книгами необязательных курсов, которые углубят знания учащегося о предмете, и их используют обычно в третьем классе. Все эти книги употребляются в изучении русского и английского языков в Финляндии, поэтому мы выбрали эти серии.

Текстовые книги и книги упражнения серии «Можно!», употребляемые в нашем исследовании, публиковались в Кеуруу. Издательством является *Otavan Kirjapaino Oy*, и авторы книги Марья Егоренков, Сирпа Пийспанен, Туула Вайсянен и Томи Нуттунен (Marja Jegorenkov, Sirpa Piispanen, Tuula Väisänen & Tomi Huttunen). Учебники «Кафе Питер», употребляемые в нашем исследовании, напечатанные в Хельсинки, и издательство - *Oy Finn Lectura Ab*. Авторы серии Марьятта Алестало и Ирина Малмберг (Marjatta Alestalo & Irina Malmberg). Серия «Open Road» публиковались издательством *Otavan Kirjapaino Oy* в Хельсинки. Авторы – Джим МакВхир, Елина Карапало, Йаакко Мяки, Теийо Пяккиля, Марьют Рийте (Садехарью) и Рийтта Силк (Jim McWhirr, Elina Karapalo, Jaakko Mäki, Teijo Pääkkilä, Marjut Riite (Sadeharju) & Riitta Silk). Серия «Profiles» напечатана издательством *Sanoma Pro Oy*, раньше - *WSOYPro Oy* (Profiles: Course 8), в Хельсинки. Авторы серии – Мика Еловаара, Йаана Иконен, Джане Милес, Анна-Мари Мякеля, Лин Никканен, Маркку Перяля и Леэна Сятери (Mika Elovaara, Jaana Ikonen, Jane Myles, Anna-Mari Mäkelä, Lynn Nikkanen, Markku Perälä & Leena Säteri).

В нашем анализе мы фокусируемся на учебниках и книгах упражнений, хотя все серии содержат больше материала. В анализе используются следующие сокращения серий: 1) учебники «Кафе Питер» – КП1, КП2 и КП3, 2) текстовые книги «Можно!» – МТ-1, МТ-2 и М3, и книги упражнения «Можно!» – МУ-1, МУ-2 и

МЗ, 3) учебники «Open Road» – OR1, OR2, OR3, OR4, OR5, OR6, OR7 и OR8, и 4)
учебники «Profiles» – P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 и P8.

5 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В этой главе анализируем серии *Кафе Питер*, *Можно!*, *Profiles* и *Open Road* при помощи «методологических опций» (Ellis 2002b), «трёх аспектов» (Larsen-Freeman 2003) и «шести критериев для правил педагогической грамматики» (Swan 1994), которые представлены в главе 2.4.2. Исследуем серию, эксплицитное описание степени сравнения имён прилагательных, данные и действия каждой серии отдельно, а в последней части главы сравниваем особенности серий и результаты анализа.

5.1 Серия «Кафе Питер»

У серии «Кафе Питер» - элементы методологических опций, т.е. эксплицитное описание, данные и действия. В этой серии все тексты и упражнения взяты из одной книги. Книги состоят из списка содержания, уроков (тексты, упражнения, языкознания & структуры, и словари), секции повторения, отдельной секции

грамматики (нет в КП 3), употребляемая в книге, и русско-финского словаря. Финско-русский словарь только в КП1. Далее, в КП1 и КП2 схема русского алфавита, и в КП2 также таблица национальностей в отдельной секции.

Из содержания книг можно видеть, какой элемент грамматики представлен на каком уроке. Само слово «грамматика» не употреблено, оно сменилось на «языкознание и структуры». Тем не менее, грамматическая терминология использована (Alestalo 2015, 6):

(1)

Sisällysluettelo		
Русский алфавит Venäjän aakkoset		sivu 9
1. Тусовка Juhlat		sivu 11
Teemat ja tilanteet	Kielitieto ja rakenteet	
<ul style="list-style-type: none"> Henkilöesittelyjä 	<ul style="list-style-type: none"> Kirjaimet a, v, e, i, k, m, n, o, p, r, s, t, u, ä Olla-verbi Sanapaino 	
2. Извините, где метро? Anteeksi, missä metro on?		sivu 17
Teemat ja tilanteet	Kielitieto ja rakenteet	
<ul style="list-style-type: none"> Kaupungilla 	<ul style="list-style-type: none"> Kirjaimet б, г, д, ж, з, й, л, ф, х, ц, ш, ы Soinnilliset ja soinnittomat konsonantit Väite- ja kysymyslauseen intonaatio 	

Каждый урок начинается с диалогов или текстов, которые содержат грамматические явления, представленные в секции «языкознание и структуры» урока. Тем не менее, в КП1, первый текст можно найти в уроке 4, до которого внимание фокусируется на русском алфавите, произношении и самых базовых частях грамматики русского языка при помощи, например, списка слов и маленьких диалогов. Каждый урок содержит секцию «языкознание и структуры», в которой грамматика представлена. И до и после представления грамматики – упражнения, в которых эти явления включены. Далее, уроки книг разделены на секции (КП1 – 4, КП2 – 4 и КП3 - 2), которые повторяются в отдельных секциях «повторение». Там тренируется, например, грамматика и лексика уроков.

Степени сравнения представлены в КП2 и КП3. Потом посмотрим эксплицитное описание, данные и действия этих учебников подробнее.

5.1.1 Эксплицитное описание

В серии «Кафе Питер», эксплицитное описание по грамматике возможно найти из уроков и отдельной секции грамматики. В уроках КП2 грамматика маркирована синими заголовками, так как в отдельной секции грамматики. В уроках КП3 грамматика маркирована красными заголовками. Сравнительная степень представлена в уроке 5 КП2 и в уроке 7 КП3, а превосходная степень в уроке 7 и КП2, и КП3.

В уроке 5 в КП2 эксплицитное описание почти две страницы, и в конце его также приведена секция сравнительной степени наречий. Эксплицитное описание содержит в себе примеры, описание правил оформления сравнительной степени по трём этапам и инструкцию употребления сравнения. И до и после эксплицитного описания – упражнения, в которых сравнительная степень включена, но разыскиваемого описания не включено.

Представление сравнительной степени начинается с помощью трёх русских слов на синем фоне. Из этих примеров сформированы прилагательные сравнительной степени и их финские переводы (Alestalo 2010, 79):

(2)

интересный	интереснее	<i>mielenkiintoisempi</i>
дорогой	дороже	<i>kalliimpi, rakkaampi</i>
хороший	лучше	<i>parempi</i>

После этого, первое правило рассказывает, как сравнительная степень обычно формируется. Правило написано на финском языке. Главное предложение и пять примеров в сравнительной форме - жирные.

(3) **Komparatiivi muodostetaan pääsääntöisesti päätteellä –ee**, joka liitetään adjektiivin vartaloon. Huomaa paino: jos adjektiivin vartalo on yksitavuinen, paino on komparatiivissa päätteellä, useampitavuisilla adjektiiveilla paino säilyy yleensä vartalolla:

Второе правило отмечает, что некоторые слова получают окончание –e на месте –ee, когда происходит изменение в корне слова, и даются девять примеров. Окончание –e и примеры в сравнительной форме выделены жирными. Также, учащимся советуют выучить эти слова (4).

(4) Komparatiivin päätte on –e, kun adjektiivin vartalossa tapahtuu muutos (paras opetella ulkoa!):

Третье правило обращает внимание на прилагательные, которые употребляют другие корни для оформления сравнительной степени. Дается три примера, и, опять, они – жирные.

(5) Eräiden adjektiivien komparatiivi muodostetaan eri vartalosta:

хороший	лучше	<i>parempi</i>
плохой	хуже	<i>huonompi</i>
маленький	меньше	<i>pienempi</i>

Потом внимание фокусируется на сравнении существительных и местоимений, которые нуждаются в определённом падеже (6). Также, представляется маленький рассказ на синем фоне, в котором – прилагательные в сравнительной степени. Два слова для закрепления сравнительной степени включены в самом конце секции «сравнения».

(6) Substantiivi (tai pronomini), johon verrataan, on joko genetiivissä tai sanan **чем** jäljessä nominatiivissa:

Москва старше **Санкт-Петербурга**. *Moskova on Pietaria vanhempi.*

Москва старше, **чем Санкт-Петербург**. *Moskova on vanhempi kuin Pietari.*

В отдельной секции грамматики сравнительная степень представляется как в уроке 5, и те же самые слова и этапы употреблены. Тем не менее, в конце - три предложения, которые не были в уроке 5:

(7) Волга **длиннее** Невы. *Volga on Nevaa pidempi.*

Волга **длиннее**, чем Нева. *Volga on pidempi kuin Neva.*

Кто **старше**, ты или твоя сестра? *Kumpi on vanhempi, sinä vai sisaresi?*

При представлении сравнительной степени, в КП2 внимание фокусируется только на простой сравнительной степени. Как видно из примеров, форма считается важной, и метаязык на финском языке включен, например, *прилагательное, сравнительная степень, корень, существительное, местоимение, родительный падеж и именительный падеж*.

КП3 дополняет представление сравнительной степени прилагательных. В уроке 7 знакомятся со сложной сравнительной степенью. На сером фоне два примера с финскими переводами, после которых обращаются внимание на слова *более* и *менее*, и больше примеров дается.

(8) Sanat **более** ja **менее** ovat taipumattomia, adjektiivi taipuu pääsanan mukaan. Vertailu ilmaistaan käyttämällä sanaa *чем*:

Это **более интересная** книга, чем та.

Tämä no mielenkiintoisempi kirja kuin tuo.

Они купили **более дорогую** машину, чем мы.

He ostivat kalliimman auton kuin me.

Потом внимание фокусируется на употреблении сравнительной степени при двух этапах, в которых сравнивается употребление сложной и простой сравнительной степени, и приводятся примеры (9).

(9) Yhdistettyä komparatiivia käytetään

1. predikatiivina (tällöin myös yksinkertaisen komparatiivin käyttö on mahdollista):
2. attribuuttina (yksinkertaisen komparatiivin käyttö ei ole mahdollista):

Расположение и текст представления сравнительной степени являются ясными, простыми и знакомыми, хотя метаязык включен. Мы считаем, что правило – релевантное, и оно обращает внимание на промежуточный уровень языка. Обе формы хорошо представлены, и много примеров даются. Тем не менее, о чередовании согласных и выпадении *-к/-ок* ничего не сказано. Далее, достоверность и ограничение значения и употребления правила возможно считать несовершенными. Значение сравнительной степени не описано, хотя один заголовок в представлении явления назван «сравнением». Далее, значение компаратива видно из примеров и их финских эквивалентов, но это не эксплицитно сказано. Также, употребление сравнительной степени не эксплицитно представлено в КП2, а это можно понимать из примеров. Надо отметить, что в КП3 на употребление сравнительной степени обращалось больше внимания. Кстати, в каком стиле эта форма сравнительной степени используется, не сказано.

Сложная превосходная степень прилагательных находится в уроке 7 в КП2, который начинается четырьмя примерами на синем фоне. Само представление превосходной степени состоит из двух этапов. В первом, внимание фокусируется на оформлении формы превосходной степени и ее употреблении в предложениях.

(10) Superlatiivi muodostetaan liittämällä adjektiivin eteen pronomini **самый** (*kaikkein*), joka taipuu kuten adjektiivit. Se, mihin verrataan, ilmaistaan genetiivillä tai erilaisilla prepositiorakenteilla:

Как называется **самая длинная река в Европе**?

Mikä on nimeltään maailman pisin joki?

Эрмитаж – один из **самых больших музеев мира**.

Eremitaasi on yksi maailman suurimmista museoista.

Во втором обращается внимание на прилагательные, которые можно употребить и в значении сравнительной степени и в значении превосходной степени. Для этого употребляются шесть слов с финскими переводами и два предложения. Далее, в отдельной секции грамматики повторяется правило формы сложной превосходной степени и даются четыре примеры. В конце этой секции также три предложения, и употребляются новые прилагательные.

- | | |
|---|--|
| (11) Россия – самая большая страна в мире. | <i>Venäjä on maailman suurin maa.</i> |
| Байкал – самое глубокое озеро мира. | <i>Baikal on maailman syvin järvi.</i> |
| Суздаль – один из самых красивых городов России. | <i>Suzdal on yksi Venäjän kauneimmista kaupungeista.</i> |

В КПЗ простая превосходная степень представлена в объёме одной страницы. В первом предлагается правило оформления превосходной степени, и суффиксы *-ейш-* и *-айш-* выделены жирным. Под этим на сером фоне написаны четыре слова оба варианта с финскими переводами. В втором обращается внимание на слов, которые получают суффикс *-шій*, и приводится шесть примеров. Последнее замечание фокусируется на употреблении простой превосходной степени, и опять, приводятся примеры.

- | | |
|--|--|
| (12) Yksinkertaisia superlatiivimuotoja käytetään lukuun ottamatta muutamia yksittäisiä sanoja lähinnä kirjakelessä: | |
| Репин один из величайших художников России. | <i>Repin on eräs Venäjän suurimmista taiteilijoista.</i> |

Представление превосходной степени выполняется по многим аспектам, как и представление сравнительной степени. Правила являются ясными, простыми и знакомыми, а также релевантными. Отметим, что сложная и простая форма превосходной степени были представлены отдельно, как и простая и сложная сравнительная степень. Далее, форма превосходной степени занимала много места в книгах, и представлена с многочисленными примерами. Тем не менее, некоторые факторы не включены в представлении: 1) правило слов, из которых невозможно формировать простую превосходную степень, 2) форма *наиболее/ наименее*, и 3) когда употребляется *-ейш*, и когда *-айш*, которые влияли на достоверность правила. Далее, достоверность и ограничение значения и употребления превосходной степени возможно считать несовершенными. Опять, эксплицитное значение не

включено в его описании, хоть это можно толковать из примеров. На употребление превосходной степени обращается больше внимания в КП3, чем в КП2.

В конце концов, серия «Кафе Питер» предложит учащимся только объяснённые эксплицитные описания о степени сравнения прилагательных. Описания являются простыми, ясными, релевантными и знакомыми по форме степени сравнения. Тем не менее, достоверность и ограничение описания по значению и употреблению можно считать недостаточными, а также достоверность формы ограничена. Значение степени сравнения нигде не эксплицитно описано, но на употреблении этих форм обращалось несколько больше внимания.

5.1.2 Данные

Данные серии «Кафе Питер» содержат тексты в уроке и отдельные слова и предложения на секциях «языкознание и структуры» и «грамматика». Главный текст каждого урока разделен по следующему методу: а) КП2, урок 5 - три секции, б) КП2, урок 7 - четыре секции, и в) КП3, урок 7 – два секции. Среди этих секций текста – упражнения и представление языкознания и структуры. Отмечаем, что фокус беседы и время/место диалога обычно изменится, когда текст продолжается. Каждый урок содержит примеры степени сравнения прилагательных. Например, в уроке 5 в КП2 сравнительная степень встретится 13 раз, что является достаточно необычным для реальной коммуникации. В уроке 7 КП2 превосходная степень встретится три раза, и в уроке 7 КП3 можно найти только два примера сравнительной степени и один пример превосходной степени. Кстати, примеры степени сравнения наречий также включены, но это не является фокусом нашего исследования. Темы этих уроков – здоровье и погода, театр и фильмы, и жизнь в России. Форма текста является, по многим степеням, диалогом. Например, в уроке 5 КП2, Анна и Диана разговаривают о погоде и здоровья Анны (Alestalo & Malmberg 2010, 77):

(13) Диана: Привет, Аня! Ой, как на улице холодно!

Анна: По радио сказали, что завтра будет ещё холоднее. Нужно только одеваться потеплее.

Диана: А как ты? Тебе уже стало лучше?

Анна: Не лучше, не хуже.

Отметим, что в диалогах – характеристики разговорного стиля русского языка. Например, Диана употребляет ласкательное имя Анны – Аня, и местоимение *ты*, которое значит, что эти женщины хорошо знают друг друга. Тем не менее, в диалогах мало паузы, повторения и наполненные слова или выражения, например, *мммм* и *ага*, которые являются типичным для спонтанного обсуждения.

Также, добавочные тексты содержат несколько примеров степени сравнения. Например, в КПЗ - интервью Мария Шараповой, напечатанном в «Аргументы и факты», содержит превосходную степень уже в начале текста (Alestalo & Malmberg 2010, 208):

(14) О титулах и славе

- Маша, вы входите в сотни самых влиятельных людей планеты. Не мешает ли такая слава просто жить?

Тем не менее, это не употреблено для преподавания грамматики. Данные в секциях «языкознание и структуры» и «грамматика» обычно представлены с помощью отдельных слов и предложений. Визуальный контекст почти отсутствует, а только письменные средства употреблены. При представлении превосходной степени в КП2, одна маленькая пословица на синем фоне (15) (Alestalo & Malmberg 2010, 80), а в КПЗ – нет одного визуального контекста, который поддерживал бы преподавания грамматики.

(15) Разговаривают пессимист и оптимист.

Пессимист: Сейчас плохо и хуже будет.

Оптимист: Сейчас плохо. Хуже быть не может.

Далее, обычно в секции «грамматика» употребляются слова, которые были употреблено уже в секции «языкознания и структуры». Прилагательные на русском языке, из которых формированы степени сравнения, выделены жирным, и финские переводы написаны курсивом.

В конце, методологические опции данных в исследуемых уроках, главным образом, - неаутентичные диалоги, которые вместе составят целый главный текст. Отметим, что обычно фокус беседы и время диалога изменяются, когда диалог продолжается. Тем не менее, в секциях «языкознание и структуры» и «грамматика» используются отдельные слова и предложения, которые не связаны друг с другом. Средство данных - письменное. Тексты, отдельные слова и предложения пред-

ставлены в письменной форме, но тексты уроков, добавочные тексты и некоторые упражнения также включены на CD в устной форме.

5.1.3 Действия

Действия взяты из уроков и секции «повторение» в серии «Кафе Питер». После первого и второго диалога урока 5 в КП2 представляются три упражнения для понимания текста. В первом упражнении учащиеся должны исправить ошибочные предложения. Упражнение содержит восемь предложений, одно из которых включает сравнительную степень (16).

(16) Анна думает, что семья важнее карьеры.

Отметим, что учащимся надо только найти эти предложения из текста, а они сами не составляют формы сравнительной степени. Второе упражнение также не требует от самого учащегося составлять форму сравнительной степени, а опять, только найти выражения из текста и написать их там. В третьем упражнении работают по парам, и упражнение - диалог. Каждый из этих 10 вопросов содержит сравнительную степень, но учащиеся могут ответить на них, употребляя одно слово без сравнительной степени (Alestalo & Malmberg 2010, 79).

(17)

3. *Keskustele parisi kanssa.*

1. Что длиннее, Вólга или Невá?
2. Что дороже, «Лáда» или «Мерседéс»?
3. Что старше, Москвá или Санкт-Петербург?

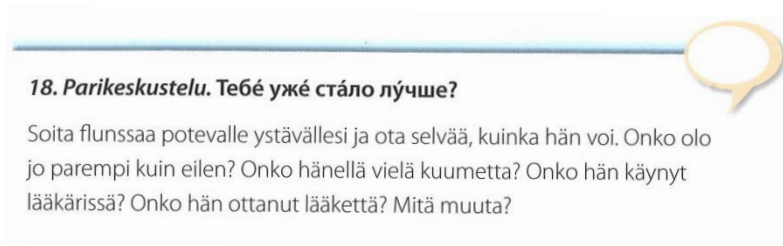
Эти упражнения возможно считать действиями восприятий потому, что сами учащиеся не должны составить форму сравнительной степени, а они только напишут правильные слова из текста в учебнике или отвечают на вопросы, употребляя слова вопроса.

Сразу после эксплицитного описания сравнительной степени - три упражнения. В первом упражнении учащиеся составят форму сравнительной степени из 17 слов, представленные в рамке. Потом учащиеся напишут сравнения из пар слов, употребляя слова из рамки. Во втором упражнении учащиеся работают с восьмью

предложениями, составляя форму сравнительной степени. В третьем упражнении учащиеся свяжут пять предложений с правильными сравнительными степенями, но фокус - сравнительная степень наречий.

Из 20 упражнений урока 5 КП2, восемь упражнений содержат сравнительную степень прилагательных. Упражнение номер 18 является примером о более свободного упражнения. В этом упражнении учащиеся разговаривают друг другом о здоровье, но вспомогательные вопросы включены в инструкции (Alestalo & Malmberg 2010, 88).

(18)



18. Parikeskustelu. Тебэ ужэ стáло лúчше?

Soita flunssaa potevalle ystävällesi ja ota selvää, kuinka hän voi. Onko olo jo parempi kuin eilen? Onko hänellä vielä kuumetta? Onko hän käynyt lääkärissä? Onko hän ottanut lääkettä? Mitä muuta?

В уроке 7 КП2 – 17 упражнений, из которых шесть включают превосходную степень. Эти упражнения содержат исправление ошибочных предложений (понимание текста), заполнение пропусков; ученикам надо найти превосходную степень из предложений, сделать предложения из написанных внизу слов, рассказать о своих предпочтениях, читать их вслух, и перевести на русский язык. Отметим, что большинство этих упражнений не требуют от самого учащегося составить форму превосходной степени, а нужно найти этих из текста или употребить данные слова.

В секции «повторение урок 5-8» КП2 15 упражнений, из которых два включают степень сравнения прилагательных. В упражнении номер четыре учащиеся делают сравнения при помощи шести выражений, употребляя компаративы. В упражнении номер пять фокус на превосходную степень прилагательных, в котором учащиеся, во-первых, переводят выражения и, во-вторых, употребляют их в предложениях (Alestalo & Malmberg 2010, 139):

(19)

5. Venäjännä seuraavat superlatiivi-ilmaukset. Keksi lauseita, joissa käytät niitä.

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. mielenkiintoisin kirja | 6. tärkein oppiaine |
| 2. lahjakkain elokuvaohjaaja | 7. suosituin televisio-ohjelma |
| 3. maukkain ruoka(laji) | 8. rikkain liikemies |
| 4. tunnetuin firma | 9. kallein kaupunki |
| 5. luotettavin auto | 10. pisin päivä |

В уроке 7 КПЗ представляется степень сравнения. Урок содержит 24 упражнения, из которых девять включают или сравнительную или превосходную степень прилагательных. До эксплицитного описания степени сравнения два диалога и восемь упражнений. Первое упражнение, которое содержит степень сравнения – упражнение номер семь. В этом упражнении учащиеся соединят антонимы (28 слов). Кстати, в этом упражнении также наречия, например, «чаще» и «раньше», которые учащийся может смешать.

В следующем, восьмом, упражнении учащиеся должны идентифицировать, какая степень сравнения включена в пяти предложениях. Как видно, степень сравнения наречий связана со степенями сравнения прилагательных. В этом упражнении сами учащиеся не формируют степени сравнения, а только идентифицируют их из предложений (Alestalo 2010, 150):

(20)

8. Mistä vertailuasteista seuraavassa on kyse?

1. Какáя сейчáс сáмая óстрая проблéма в странé?
2. Достойно уважéния в рúсских – искренность, гостеприимность, почтíтельное отношéние к стáршему поколéнию.
3. Что бóльше всего угрожáет жízни на планéте?
4. Пётри мечтáет о бóлее большóй квартíре.
5. На вýставке туристы познакóмились с наибóлее интерéсными картíнами рúсских худóжников.

После эксплицитного описания сравнительной степени - одно упражнение для её тренировки. В упражнении номер девять учащиеся дополняют правильную форму компаратива в десяти предложениях (Alestalo 2010, 152):

(21)

9. Täydennä komparatiivi. Mieti, missä tapauksissa voi käyttää sekä yksinkertaista että yhdistettyä komparatiivia.

1. Moskvá _____ (stáryy) górod, чем Санкт-Петербург.
2. Юля мечтáет о _____ (дорогóй) мобíльнике.
3. Какóй предмет _____ (полéзный), хímия íли фíзика?

За эксплицитным представлением превосходной степени в КПЗ следуют три упражнения – переведи шесть предложений на финский язык, найди степени сравнения из текста, и сравни квартиру Петри со своей квартирой. Отметим, что только последнее упражнение требует учащегося формировать и использовать формы степени сравнения прилагательных на русском языке.

В конце урока 7 КПЗ также упражнения, в которых включена степень сравнения прилагательных. Например, в упражнении 18, учащиеся разговаривают друг с другом о «Что самое важное для вас?» и для общения даются некоторые слова. Далее, в другом упражнении учащиеся или напишут или расскажут перевод десяти предложений по-русски, что даёт учащемуся возможность выбрать более подходящий учебный стиль. Тем не менее, степени сравнения включены в меньшинство предложений, например:

(22) Metro on nopeampi liikenneväline kuin bussi tai raitiovaunu.

В секции «повторение урок 5-8» КПЗ - 29 упражнений, но только три из этих содержат степень сравнения. В упражнении номер 15 учащиеся опять дополняют правильную форму степени сравнения в 12 предложениях. В скобках даются слова на финском языке, например (Alestalo 2010, 197):

(23)

15. Palauta mieleesi vertailuasteet. Täydennä lauseet.

1. Метро́ _____ (*nopeampi*) вид транспорта, чем авто́бус.
2. Кто _____ (*rikkain*) человек в мире?
3. Что _____ (*mukavampaa*), получа́ть или да́рить подарки?

Далее, в конце «повторение урок 5-8» тексты для чтения и слушания. Тексты из интернета и «Аргументы и факты», но в них мало примеров на степени сравнения. Тема текста упражнение 27 – фильмы, а упражнение 29 – Мария Шарапова.

В конце, действия серии «Кафе Питер» по большой степени - управляемая продукция, например, переводы на русский или на финский язык, дополни правильную форму в предложениях и оформляй степень сравнения следующих слов. Тем не менее, в серии «Кафе Питер» употребляются также действия типа свободной продукции, например, разговаривай с другом, и задания управляемого и автоматического восприятия, например, читай или слушай текст. Тем не менее, в серии нет действия усмотрения. Хотя в одном упражнении учащийся напишет правильную форму компаратива и объяснит, когда возможно употребить простую и/или сложную форму, это упражнение не заполняет требования действия типа «суди» или «исправляй».

5.2 Серия «Можно!»

Серия «Можно!» состоит из двух книг текстов, двух книг упражнений и одной книги с текстами и упражнениями. Текстовые книги состоят из списка содержания, уроков, песен, дополнительных текстов (названы «Отдыхаем» в МТ-1 и «Картинная галерея» в МТ-2), секции грамматики, русско-финского и финско-русского словарей. Также, в МТ-1 – русские алфавит, карта России и секция «Чемоданное настроение», и в МТ-2 – секции «Считаем!» и «Как сказать?». Книги упражнения включают список содержания, упражнения, секции «структуры», секции «Повторяем!», песни, оценку своей работы и рабочий портфель самого учащегося. Кроме того, у каждой книги упражнения - свои особенности. В МУ-1 – русские алфавит, анкета учащегося, секция «Поехали!», карта центры Москвы, карта станции метро Санкт-Петербурга, и секция «Европа и европейцы». В МУ-2 включены секции «Мы рады вас видеть», «Очень приятно!», «Картинная галерея» и «Скорая помощь». Исключение из этого разделения составляет третья книга серии, МЗ, которая содержит и тексты и упражнения в одной книге. Эта книга включает содержание, тексты, упражнения, песни, секцию «Структуры», секцию

«Грамматика», оценку своей работы и финско-русский и русско-финский словари. Кроме того, в начале этой книги представлены 20 глаголов русского языка и секции «Мы рады вас видеть!» и «Очень приятно!».

В содержании представляется, что находится на какой странице. Из содержания возможно видеть, например, какой элемент грамматики представлен в каком уроке. Само слово «грамматика» не использовано, а вместе ее используется слово «структуры» Тем не менее, другие грамматические термины использованы (Huttunen et al. 2007, 4):

(24)

Урок	Рок-н-ролл жив! Rock'n'roll elää!		
1	Aihepiirit ja tilanteet	venäläinen nykykulttuuri	12
	Rakenteet	demonstratiivipronomineja definiittiset pronominit	
	Можно и так	просьба, разрешение pyynnöt, salliminen	15
2	"Хочется на Кубу, в Париж и в Нью-Йорк ..."	Takee mieli Kuubaan, Pariisiin ja New Yorkiin...	26
	Aihepiirit ja tilanteet	venäläinen musiikki	
	Rakenteet	lyhyet adjektiivit kollektiiviluvut, ryhmälukusana оба, обе molemmat y-päätteinen prepositionaali	
	Можно и так	выражение своей точки зрения oman mielipiteen ilmaiseminen	28

Каждый урок текстовых книг начинается с диалогами или текстом, включающие структуры грамматики урока. Далее, до диалога или текста обычно дается маленькая секция, которая привлекает внимание учащегося к теме или лексике урока. В конце урока – словарь. Далее, урок может включать также следующие секции: «По-русски, пожалуйста», «Можно и так», «Прыжок в культуру», «Картинная галерея» и комикс «Петя и Пушкин». Уроки книги разделены на секции (МТ-1 на 3, МТ-2 на 3, и МЗ на 2), в конце которых - дополнительные тексты. Книги упражнений следуют за этим разделением – в конце секции уроков, например, урок 1-5 в МУ-1, секция «повторение», в котором внимание фокусируется, например, на грамматике. Книги МТ-1 и МТ-2 содержат также секция «грамматика», в которой включены те грамматические явления, которые подчёркиваются в уроках.

Далее, каждый урок в книгах упражнений, МУ-1 и МУ-2, содержит секцию «структуры», в которой грамматика представлена. И до и после представления грамматики в книги МУ-1, МУ-2 и МЗ– упражнения, в которых эти явления включены.

Степень сравнения прилагательных представляется в МУ-2 и МТ-2, поэтому посмотрим эксплицитное описание, данные и действия этих книг подробнее.

5.2.1 Эксплицитное описание

Степень сравнения представляется в уроке 8 «Старость – это радость!» в книге упражнений, МУ-2. До эксплицитного описания, но под заголовком «сравнительная степень» - одно упражнение, которое возможно считать разыскиваемым описанием. В этом упражнении учащиеся найдут предложения, написанные на финском языке, включая сравнительную степени, и напишут их в книге. В конце упражнения обращается внимание на два варианта сравнительной степени, но они ещё не представлены:

(25) Komparatiivilla on kaksi muotoa: yhdistetty komparatiivi ja yksinkertainen komparatiivi.

Затем, начинается эксплицитное описание сравнительной степени, которое занимает место одной станицы. В первом внимание фокусируется на сложной форме сравнительной степени, и отмечается, что употребление слова *менее* является более редким, чем употребление слова *более*. Также, приводятся примеры прилагательных с финскими переводами на разноцветных серых фонах, но форма сравнительной степени не подчёркивается. Отметим, что только род и число прилагательное *красивый* было использовано. Тем не менее, оба вспомогательные слова, *более* и *менее*, включены.

Во втором обращается внимание на употребление сравнительной степени в предложении, и представляется слово *чем*.

(26) - käytetään yleensä attribuuttina
- vertailu tehdään чем–sanalla.

После того приводятся два предложения, которые содержат сравнения. В первом предложении сравниваются обслуживание и медсёстры одной больницы с какой-то другой больницей, но она не называется в самом предложении. Во втором предложении сравниваются две фирмы при помощи слова *чем*, но в финском переводе отметим ошибку: слово *фирме* неправильно переведено.

молодой	моложе	nuorempi
тихий	тише	hiljaisempi
высокий	выше	korkeampi
маленький	меньше	pienempi
плохой	хуже	huonompi

Эксплицитное описание превосходной степени приводится после некоторых упражнений сравнительной степени. Описание - короткое, и начинается из формы прилагательного и вспомогательного слово *самый*. Потом приводятся примеры в таблице. Эта таблица разделена на две колонки: в левой колонке - превосходная степень русского языка на сером фоне, и в правой колонке - финский перевод на белом фоне. Под таблицей – одно примерное предложение, в котором используется превосходная степень. Отметим, что форма превосходной степени никак не подчёркивалась:

(31) По-моему, самые популярные фильмы испанские.

Mielestäni suosituimmat filmit ovat espanjalaisia.

В конце эксплицитного представления добавляется, что в русском языке есть также простая превосходная степень, но она употребляется, главным образом, в книжном стиле. Тем не менее, примеры формы превосходной степени отсутствуют.

На степени сравнения прилагательных обращают внимание также в текстовой книге МТ-2 в отдельной секции «Грамматика», которая маркирована зелёным цветом. Эксплицитное описание начинается с предложения, которое напомним, что в русском языке и превосходная и сравнительная степень имеют две формы: простую и сложную форму. Обе формы сравнительной степени представлены отдельно, начиная из сложной формы, которая - жирная. В описание отмечено, что эту форму можно формировать из любого прилагательного при помощи слов *более* и *менее*. Далее, сложная форма обычно работает как определение:

(32) **Yhdistetty komparatiivi** voidaan muodostaa missä tahansa eri suvussa, luvussa tai sijamuodossa olevasta adjektiivista более/менее–sanojen avulla.

Yhdistettyä komparatiivia käytetään yleensä attribuuttina.

К примеру употребляется то слово, которое было употреблено и в книге МУ-2, *красивый*, и оно склоняется в мужском, женском и среднем роде, и во множественном числе. Таблица примеров состоит из трёх колонок – колонка слова бо-

лее/мене, колонка формы прилагательное и колонка финского перевода. Первая и третья колонка – зелёные, но колонка прилагательное – жёлтая. Под таблицей – одно предложение, включая сложную сравнительную степень:

(33) У Нины более современные коньки, чем у Стефана.

Ninalla on uudenaikaisemmat luistimet kuin Stefanilla.

Потом внимание фокусируется на простую форму сравнительной степени. В начале отмечается, что эту форму можно сделать из прилагательных любого рода или числа при помощи *-ee*, что не было сказано в МУ-2, и она работает как предикатив. Опять, слово *красивый* употреблено, но и также слово *быстрый*. Дается также примерное предложение с финским переводом:

(34) Ингрид веселее после экзамена.

(Ингрид более весёлый после экзамена.)

Ingrid on iloisempi kokeen jälkeen.

Далее, представляются две отдельные таблицы: 1) слов, у которых чередование согласных и 2) особые случаи. Слова обеих таблиц получают окончание *-e* на месте *-ee*. В этих таблицах только два слова, которые не были в МУ-2: *долгий* и *сладкий*. Русские слова положительной и сравнительной степени на жёлтом фоне, а финские - на зелёном. Также отмечается, что сравнение возможно сделать двумя способами, но это представлено при примерных предложениях, которые были использованы и в МУ-2.

Описание превосходной степени в МТ-2 дополняет книги МУ-2, например, более точно сказано из каких слов эта форма сравнения возможно формировать, и как она работает в предложении:

(35) Yhdistetty superlatiivi voidaan muodostaa missä tahansa eri suvussa, luvussa tai sijassa olevasta adjektiivista самый–sanan (taipuu adjektiivin tavoin) avulla.

Yhdistettyä superlatiivie käytetään yleensä attribuuttina.

Примеры МТ-2 и МУ-2 отличаются друг от друга. В МТ-2 примеры на таблице, которая разделена как таблица в описании сложной сравнительной степени (три колонки): слово *самая* на зелёном фоне, прилагательное *маленькая* на жёлтом фоне, и финский перевод *'rienin'* на зелёном фоне. Под таблицы примерное предложение употребления превосходной степени. В конце описания то самое предложение о простой превосходной степени, что было представлено в МУ-2, но слово «простая превосходная степень» - жирное:

- (36) Venäjän kielessä on olemassa myös **yksinkertainen superlatiivi**. Sitä käytetään pääasiassa kirjakielissä ja ylätyylissä.

В конце эксплицитное описание сравнительной степени - ясные, простые и знакомые. Считаем, что правило – релевантное, и оно обращает внимание на промежуточный уровень языка. Оба варианта сравнительной формы хорошо представлены, но примеры МТ-2 и МУ-2 похожие. Кстати, чередование согласных возможно описать лучше. Также, представление превосходной степени – ясное, простое и знакомое. Тем не менее, это является недостаточным по многим аспектам. Например, форма превосходной степени не расскажет о других возможностях выражения этой мысли, например, употребление формы типа *наиболее красивый* или *красивый из всех*. Также, в серии *Можно!* только отмечается, что простая превосходная степень существует в русском языке, но никакие примеры формы или особые случаи не даются. Далее, достоверность и ограничение употребления и значения возможно считать несовершенными, например, о значении сравнительной или превосходной степени не сказано эксплицитно, хотя заголовок в секции «грамматика» в МТ-2 назван «сравнение прилагательных». Серия «Можно!» предложит учащимся и объяснённые и разыскиваемые эксплицитные описания о степени сравнения прилагательных.

5.2.2 Данные

Данные серия «Можно!» включают в себе тексты каждого урока и отдельные предложения и слова на секциях «грамматика» и «структуры». Степень сравнения представляется в МТ-2 в уроке 8 «Старость – это радость». Текст урока – диалог, в котором общаются об общественных знаниях России и здоровье. Отметим, что сравнительная степень прилагательных возникнет шесть раз, а превосходная степень отсутствует. В конце этого урока, Александр и Зоя разговаривают (Jegerenkov & Piispanen 2005, 49):

- (37) Александр: Здравствуй, мама! Я пришёл забрать Нину. Мы пойдём в театр сегодня вечером.

Зоя: А я думала, что ты пришёл проведать меня. Ну, я понимаю. Идите, идите. До вчера! Саш, проводи Нину до дома.

Александр: Ну, конечно, мама. До встречи.

Диалог напоминает реальную беседу. Например, диалог содержит ласкательные имена и слово *ну*, которое связывается с разговорной речью. Также, слово *идите* дублировано. Тем не менее, например, паузы совсем отсутствуют, и, в конце концов, этот диалог – неаутентичный.

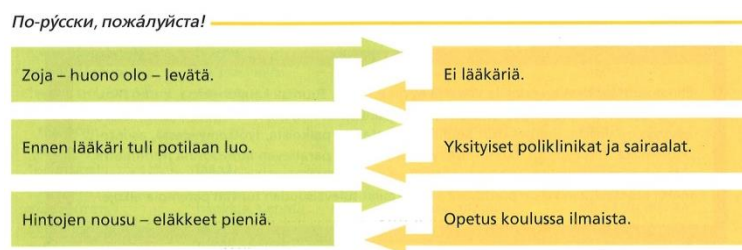
Данные в секциях «грамматика» МТ-2 и «структуры» МУ-2 представлены с таблицами и отдельными словами и предложениями. В секции «грамматика» используется жёлтый и зелёный цвет, но единственный иллюстративный материал – таблицы. Далее, в секции «структуры» используются разные варианты серого цвета, но, опять, таблицы являются единственными иллюстративными материалами. Отметим также, что примеры описания степени сравнения обеих секциях из разных тем, не только из оригинальной темы урока. Темы этих предложений – коньки, экзамен, хитрость животных, русские писатели, больница, еда и фильмы.

В конце, методологические опции данных – неаутентичный, но единый текст урока, и отдельные предложения и слова в секциях «грамматика» и «структуры». В этом уроке не включены аутентичные песни, тексты или другие материалы для преподавания степени сравнения прилагательных. Средство - письменное, но главный текст урока включен в CD. Текст урока 8 не представляет превосходной степени прилагательных, но это включено в секциях «грамматика» и «структуры» с помощью эксплицитного описания и примеров. Далее, иллюстративный материал почти отсутствует в выше названных секциях: только таблицы отдельных слов включены.

5.2.3 Действия

Серия «Можно!» содержит одно устное упражнение в МТ-2, и больше упражнений находятся в МУ-2. После главного текста урока 8 в МТ-2 – упражнение «по-русски, пожалуйста!». В этом упражнении учащиеся повторяют идеи главного текста при помощи слов и выражений, которые написаны по-фински на зелёном и жёлтом фоне. Учащиеся работают по парам. Отметим, что упражнение не содержит ни одного примера превосходной степени, но сравнительная степень включена в две идеи, которые возможно найти из главного текста. Посмотрим часть упражнения (Jegorenkov & Piispanen 2005a, 49):

(38)



Этот упражнение является действием управляемой продукции, и, в принципе, учащиеся повторяют все, что они помнят из текста. Кстати, учащиеся могут читать нужные предложения из текста, поэтому это упражнение возможно считать также действием управляемого восприятия.

В книге упражнений МУ-2 больше упражнений, которые предназначены для преподавания степени сравнения или которые содержат слова в сравнительной форме, несмотря фокус на самом тексте или лексике урока. В упражнении номер пять учащиеся продолжают предложения на русском языке в соответствии с текстом. Из этих десяти предложений, три содержат сравнительную степень, но превосходная степень отсутствует потому, что она не включена в самом тексте урока. К примеру, посмотрим пять первых предложений из этого упражнения (Jegorenkov & Piispanen 2005b, 101):

(39)

Jatka lauseita venäjäksi tekstin perusteella.

1. Зоя хóчет _____
2. Раньше б́ыло _____
3. Обсл́уживание сейча́с _____
4. Це́ны на лека́рство _____
5. Пе́нсии оста́лись _____

До эксплицитного описания сравнительной степени – одно упражнение, в котором учащиеся ищут правильные предложения из текста при помощи финских переводов. Упражнение содержит пять предложений, и все включают сравнительную степень. Упражнение является действием управляемой продукции, но его возможно считать также действием управляемого восприятия потому, что учащимся не надо сами формировать сравнительную степень прилагательных, а только найти и написать эти предложения из текста.

После описания сравнительной степени – два упражнения для её тренировки. В упражнении номер семь учащиеся формируют сложную сравнительную степень написанных в скобках русских слов, чтобы они подходили в предложениях. Посмотрим примеры (Jegorenkov & Piispanen 2005b, 104):

(40)

Muodosta yhdistetty komparatiivi.

1. По-моему, Манежная площадь _____ (*интересный*) место, чем ГУМ.
2. Я считаю, что автобусная экскурсия _____ (*скучный*) занятие, чем прогулка по городу.
3. На мой взгляд, рыбалка _____ (*привлекательный*) хобби, чем народные танцы.

Следующее упражнение состоит из двух частей. В первом, учащиеся напишут простую сравнительную степень данных русских слов. Во втором, учащиеся сделают предложения из данных слов употребляя простую форму сравнительной степени. В этом упражнении даются примеры, в соответствии которых предложения легко написать. Учащиеся могут немного модифицировать предложения в последней части упражнения, но начало упражнения - безусловно действия управляемой продукции.

Потом в книге МУ-2 представляется превосходная степень прилагательных. Представления следует одно упражнение, которое состоит из двух частей. В первой, учащиеся переводят прилагательные, которые написаны на финском языке в скобках, и пишут превосходные формы этих прилагательных в предложении. Во второй части упражнения, учащиеся свободно напишут свои предложения, употребляя превосходную степень, и сравнивают предложения с парами. В первой части – шесть предложений и во втором – три предложения. Отметим, что в обеих инструкциях советуют употребить превосходную степень. Кстати, в этом упражнении не сказано, какая форма превосходной степени нужна. Тем не менее, потому что на сложную превосходную степень внимание фокусировалось в эксплицитном описании, предполагаем, что формы сложной превосходной степени - корректны.

Кроме этих упражнений, в книге МУ-2 также упражнения, в которых степень сравнения можно включать, или в каких они не занимают главное место. В одном таком упражнении учащиеся прочитают диалог и потом изменят подчеркнутые

слова. Это упражнение является примером о действиях восприятия. Посмотрим упражнении (Jegorenkov & Piispanen 2005b, 108):

(41)

a) Lue parisi kanssa lääkärin luona tapahtuva vuoropuhelu.

Врач: Дóбрый день. Чтó вас беспокоит?
Пациéнт: Дóбрый день. Так, у меня сйльно болит головá.
Врач: А температурá есть?
Пациéнт: По-мóему нет. А мóжет быть нáдо измерить?
Врач: Да, нáдо. Берите грáдусник. Вот, пожáлуйста. Так, головá болит...
Пациéнт: Да, и ещё у меня нáсморг и кáшель.
Врач: Вы навéрное простудились. Дáйте мне грáдусник, пожáлуйста. Так, у вас температурá, 38,2. Да, на рабóту вам не стóит идти. Вам нáдо лежáть дóма и принимáть лекáрство "Ай-болит". Я сейчáс вам выпишу рецéпт. Вот, пожáлуйста.
Пациéнт: Дóктор, а мóжет быть у меня бронхит?
Врач: Не беспокойтесь, я слóшаю, как у вас с лёгкими... Всё нормáльно.
Пациéнт: Спасйбо вам большóе. Мне срáзу стáло лóчше.
Врач: Óчень хорошó.
Пациéнт: Спасйбо, до свидáния.
Врач: До свидáния!

b) Lue vuoropuhelu toiseen kertaan muuttaen alleviivattuja asioita. Lääkäri saa keksiä hoitokeinon.

Далее, упражнения степени сравнения есть также в секции «Повторяем! 5-9». Эта секция содержит пять упражнений, одно из которых обращает внимание на степень сравнения, и урок 8. Это упражнение включает шесть предложений, которые учащиеся переводят на русский язык. Предложения 1, 2 и 3 так как предложения 4, 5 и 6 связаны друг с другом. В этом упражнении тренируется употребление сравнительной и превосходной степени (Jegorenkov & Piispanen 2005b, 126):

(42)

Käännä lauseet.

1. Tämä puisto on kaunis. _____
2. Kesäpuisto on kauniimpi. _____
3. Tämä puisto on kaunein puisto maailmassa. _____
4. Valeria laulaa hyvin. _____
5. Zemfira laulaa paremmin. _____
6. Kaikista parhaiten laulaa Alsu. _____

В конце большинство действий в серии «Можно!» являются типом управляемой продукции, а одно упражнение содержит более свободное употребление русского языка и изучаемого явления. В упражнениях учащиеся обычно переводят части или целые предложения, и формируют требуемую форму степень сравнения или найдут её из текста. Эти упражнения являются элементарными для грамматико-переводного метода. Далее, действия управляемого восприятия включены, например, в упражнениях, в которых учащиеся разговаривают друг с другом, и, поэтому, элементы коммуникативного метода также включены. Однако, действия усмотрения нет содержано в книгах.

5.3 Серия «Open Road»

Серия «Open Road» состоит из восьми книг, которые содержат все: тексты, упражнения и грамматика в одной книге. В книге следующие секции: содержание, темы, «Travel Guide» «Highway Code», «Service Station», «Highway Code and Service Station: Key» и словарь. Добавочно, каждая книга включит в себя особенную секцию, которая находится в самом начале и конце книги. Такие секции названы, например, помощь для произношения, сильные глаголы, фразы путешествия, аббревиации, фестивали и мероприятия Великобритании, математические символы и знаки, финская природа и глобальное потепление. Далее, отметим, что в книгах содержатся также инструкции для обучения и выпускного экзамена, например, как тренировать слушание или чтение. Они находятся в секции «Travel Guide».

Грамматические явления, представленные в книге, включены в тексты этой книги. Поэтому, в содержании не сказано, в каком тексте грамматическое явление особенно подходит. Например, степень сравнения прилагательных присутствует почти в каждом тексте книги OR3, но в некоторых текстах её встретится чаще, чем в других текстах.

У серии – отдельная секция грамматики, названа «Highway Code», и она находится в конце книги. В этой секции включены эксплицитное представление грамматических явлений, упражнения по грамматике, произношение и морфология. Также, разные темы включены в эту секцию, например, национальности и фразовые глаголы. Грамматика является базовой частью этой секции во все книги без последней книги OR8, которая предназначена для курса устной коммуникации.

Прилагательные включены в двух книгах: OR3 и OR7. Кстати, степень сравнения представлена только в OR3, поэтому посмотрим эксплицитное описание, данные и действия этой книги.

5.3.1 Эксплицитное описание

Для преподавания грамматики, в серии «Open Road» отдельная секция в конце книги, названа «Highway Code», из которой содержится грамматика. Отметим, что до эксплицитного описания, но под заголовком «прилагательные» - упражнение, в котором учащиеся делают сравнения (см. гл. 5.3.3). Это упражнение работает также как разыскиваемое описание, потому что учащиеся знакомятся со степенями сравнения и вспоминают, как степень сравнения английского языка работает. После того - эксплицитное описание прилагательных, которое длится пять страниц, и начинается с определения прилагательного и его формы, рядом с которыми – четыре примерные предложения.

(43) Mikä on adjektiivi?

Adjektiivi vastaa kysymykseen *Millainen?* Se on aina samassa muodossa yksikössä ja monikossa.

Под этого определения заголовок «Сравнение прилагательных», после которого - определение сравнительной и превосходной степени и как их формируются. Также, обращалось внимание на употребление артикля *the* (Karapalo et al. 2008, 150):

(44) Adjektiivin vertailu

Useimpia adjektiiveja voidaan vertailla ja sanoa, että jokin on suurempi kuin joku muu (*komparatiivi*) tai suurin kaikista vertailtavista (*superlatiivi*). Vertailu voidaan tehdä päätteiden **-er**, **-est** tai sanojen **more**, **most** avulla. Superlatiivin eteen tulee lähes aina määräinen artikkeli **the**. Tämä on loogista, kun ajattelee, että kyseessä on se paras, suurin ja kaunein tapaus!

Отметим, что внимания особо обращалось на окончания прилагательных, вспомогательные слова, артикли и грамматические понятия. Окончания, вспомогательные слова и артикль - жирные, и грамматические понятия на финском языке написаны курсивом. Остальное эксплицитное описание степени сравнения прилагательных разделено на три части: 1) краткие прилагательные, 2) длинные прилагательные, и 3) сравнение прилагательных неправильной формы. В первой части внимание обращается на кратких прилагательных, кончающие на *-u* и которые получают окончания *-er* и *-est*. После того, приводятся три примера в таблице, и обращается внимание на правописание прилагательных: дублирование согласных до короткого гласного, буква *u* меняется на *i* (нет после гласного) и буква *e* уйдёт до окончания. Из каждого явления приводятся примеры в таблицах. Посмотрим правила правописания (Karapalo et al. 2008, 150):

(45) Oikeinkirjoitus

- loppukonsonantti kahdentuu, jos sen edessä on vian lyhyt vokaali eikä toista konsonanttia
- konsonantin jälkeinen loppu-**y** muuttuu **i**:ksi, vokaalin jälkeen tuleva **y** säilyy
- loppu-**e** jää pois päätteen edeltä.

Далее, внимание фокусируется на длинных прилагательных и вспомогательных словах *more* и *most*. В описании отмечают, что слово, у которого больше, чем два слога, получает вспомогательное слово, нет окончания. Далее, названы типичные окончания таких прилагательных и другие вспомогательные слова (Karapalo et al. 2008, 151):

(46) Pitkät adjektiivit: **more, most**

Jos adjektiivi on kaksitavuinen tai sitä pitempi, se vertaillaan useimmiten sanojen *more* ja *most* avulla. Näin tehdään aina, jos adjektiivilla on sille tyypillinen pääte, kuten **-able, -ful, -ic, -ed, -ing**. Joskus vertailuun tarvitaan myös sanoja **less** ja **least**.

Опять, окончания и вспомогательные слова – жирные. После этого правило – четыре примера в зелёной таблице. Отметим, что только последнее слово переведено на финский язык. Далее, слова на положительной, сравнительной и превосходной степени - жирные (Karapalo et al. 2008, 151):

(47)

understandable	more understandable	the most understandable
beautiful	more beautiful	the most beautiful
bored	more bored	the most bored
daring	less daring	the least daring
uskalias	vähemmän uskalias	vähiten uskalias

В конце первой и второй секции – примечания. В первом примечании отмечено, что некоторые двусложные прилагательные могут употреблять оба варианта сравнения. Второе примечание содержит употребление вспомогательных слов с короткими прилагательными в настоящем времени. Третье примечание о вариантах сравнения прилагательных: если употребляются слово *more* или *most*, тогда нельзя вставить окончание *-er* или *-est*. Посмотрим эти правила (Karapalo et al. 2008, 151):

(48) Huom!

1. Joillakin kaksitavuisilla adjektiiveilla molemmat vertailumuodot ovat mahdollisia.
2. Sanoja **more** ja **most** käytetään nykyään myös lyhyiden adjektiivien kanssa. Saatat esimerkiksi televisiossa kuulla muotoja **more dry, more fat**.

3. Sanoja **more** ja **most** ei saa käyttää, jos adjektiivia on jo vertailtu päätteen avulla. Jos laitat eteen **more** ja perään **-er**, niin silloin voita on molemmilla puolilla leipää. Sellaiset muodot ovat aina väärin.

Также, примеры слов, которые возможно употребить и со словами *more* и *most*, и с окончаниями *-er* и *-est*, написаны в зелёной таблице. Отметим, что слова на английском языке – жирные, а финские переводы написано простым шрифтом. Далее, на краю страницы – рисунок компьютера, в котором мальчик рекламирует какой-то продукт, употребляя сравнительную степень: «*more sugar...*», «*more fat...*» и «*more taste!*», которое характеризует употребление степени сравнения в настоящем времени.

Третья часть сравнения прилагательных содержит неправильные формы прилагательных, и два примечания добавлены. До примечаний представляется таблица, которая содержит пять слов, склоняемых в положительной, сравнительной и превосходной степени. Одно из этих пяти слов переведено на финский язык, хотя каждое слово имеет варианты (Karapalo et al. 2008, 152):

(49)

good/well	better	the best
bad/ill	worse	the worst
far kaukainen	farther/further kaukaisempi	the farthest / the furthest kaukaisin
late	later	the latest / the last
old	older/elder	the oldest / the eldest

В первом примечании внимание фокусируются на словах в выше представленной таблице: когда разные варианты используются. Варианты объяснены на финском языке, и переведены десять примеров с переводами. Варианты - жирные, и финские переводы написаны курсивом в объяснениях. Примерные предложения на английском языке – жирные, а их финские переводы написаны простым шрифтом. Посмотрим объяснение и примеры слов *last* и *latest* (Karapalo et al. 2008, 152):

(50)

Muoto **the latest** tarkoittaa uusinta (vaikka lisää voi vielä joskus tulla).

Sen sijaan **the last** tarkoittaa viimeistä (lisää ei enää tule).

Huomaa myös sanat **last** (viime) ja **the latter** (jälkimmäinen).

The latest information was not very useful.
Tuoreimmat tiedot eivät olleet kovin hyödyllisiä.

This is definitely the last time.
Tämä on ehdottomasti viimeinen kerta.

Last time I was able to finish everything in time.
Viime kerralla sain kaiken valmiiksi ajoissa.

Of these two suggestions, the former is acceptable but the latter is not.
Näistä kahdesta ehdotuksesta edellinen on hyväksyttävä mutta jälkimmäinen ei.

Второе примечание касается двусложных прилагательных. Тогда возможно использовать или склоняемые формы, или слова *more* и *most* для сравнения. Под примечанием – таблица, в которой слова *good*, *well* и *bad* являются частями прилагательного, и они склоняются. Тем не менее, варианты слов с *more* и *most* не представлены. Далее, примерные предложения не употреблены, а только таблица слов с финскими переводами употребляется. Опять, прилагательные на английском языке – жирные, а финские переводы написаны простым шрифтом (Karapalo et al. 2008, 152):

(51)

good-looking hyvännäköinen	better-looking hyvännäköisempi	the best-looking hyvännäköisin
well-built lihaksikas	better-built lihaksikkaampi	the best-built lihaksikkain
bad-smelling pahanhajuinen	worse-smelling pahanhajuisempi	the worst-smelling pahanhajuisin

После описания сравнения прилагательных две части: 1) подобия слова *than* и 2) слова, которые укрепляют значение степени сравнения. Оба части представлены на своей странице. Подобия для слова *than* состоит из трёх части. Первая часть включает слова, которые указывают смысла «так хорошо, как». В представлении - четыре возможности, и положительные и отрицательные. Отметим, что заголовок и английские слова – жирные, но финский перевод «yhtä... kuin» и слово *kuin* 'чем' написано курсивом (Karapalo et al. 2008, 153):

(52) **Yhtä hyvä kuin**

Ajatus *yhtä... kuin* ilmaistaan englanniksi sanaparilla **as...as**. Kielteisessä lauseessa myös rakenne **(not) so... as** on mahdollinen.

Sama ajatus voidaan myös ilmaista muulla tavalla. Sanojen **equally** ja **just as** yhteydessä ei käytetä *kuin*-sanaa.

Далее, рядом примечания – четыре предложения, из которых три положительные и одно отрицательное. Финские переводы добавлены.

Тема второго примечания – «лучше, чем». Внимание обращается на употребление слова *than*, и рядом этого - два предложения к примеру. Третье примечание фокусируется на представлении разных вариантов смысла «чем» (Karapalo et al. 2008, 153):

(53) **Erlainen kuin / samanlainen kuin / sama kuin**

Joidenkin adjektiivien kanssa *kuin*-sana voi olla jokin muukin;

После того представлены шесть возможностей с примерами и их финскими переводами. Возможности, представленные в книге, следующие: *different from/than/to*, *similar to*, *the same as*, *such as*, *inferior to* и *superior to*. Последнее предложение «*Ben acts if was superior to us all.*» связано с рисунком, в котором стоит мужчина. У него костюм супергероя и на груди написано *Ben*. Другие люди нарисованы без лиц, и они стоят за ним (Karapalo et al. 2008, 153):

(54)



Вторая часть - слова, которые укрепляют степень сравнения. Эта часть разделена на четыре разряда, каждый из которых содержит один смысл. Первый смысл назван «*Paljon, vähän*» и он содержит такие слова, которые можно использовать вместе слова *много* или *мало*. Далее, слово разговорного стиля *way* включено в этой части. Также отмечаются, что слова *more* не значит «много», а это несёт смысла окончания *-er*. Для демонстрации всего этого даются шесть предложений, каждый из которых содержит одно названное слово. Посмотрим одно объяснение и его пример (Karapalo et al. 2008, 154):

(55) *Vähän*-sanan vastineita ovat mm. **a little bit, a bit.**

We're a little more experienced now.

Olemme nyt vähän kokeneempia

Второй смысл – «Yhä, aina vain, vielä». Его связывают со сравнительной степенью, и обычно это делается при помощи дублирования прилагательного или конструкции *more...more*. Далее, редко используется слова *even* и *still*. То же самое значение несёт слово *increasingly*, но оно употребляется с положительной степенью прилагательного. Из каждого примечания – предложение с финским переводом (итог предложений - б) .

Третий смысл назван «Mitä... sitä», который делается при помощи *the...the* в английском языке. Два примера приводятся (Karapalo et al. 2008, 153):

(56) **The sooner the better.**

Mitä pikemmin, sitä parempi.

The longer the speech, the more difficult it is to stay awake.

Mitä pitempi puhe, sitä vaikeampi on pysytellä hereillä.

Четвёртый и последний смысл – «Kaikkein». Этот смысл связывается с превосходной степенью, и реализует обычно *by far* (до прилагательного) или *of all* (после прилагательного). Далее, слово *very* возможно использовать со словом *best*. Потом приводятся примеры каждого слова.

В конце, эксплицитное описание степени сравнения - ясное, простое и знакомое. Считаем, что правило – релевантное, и оно обращает внимание на промежуточный уровень языка. Например, для некоторых терминов ссылки или они объясняются. Формы степени сравнения хорошо представлены с примерами. Эксплицитное описание - достоверное, но одна часть не представлена как в теории. В OR3 сказано, что если слова кончат на *-e*, это окончание сменится на окончания *-er* (компаратив) или *-est* (суперлатив). Впрочем, в теоретической части этой работы сказано, что если слово кончат на *-e*, тогда добавиться только *-r* (компаратив) или *-st* (суперлатив). Кстати, это не влияет на исход склонения прилагательных. Далее, значение степени сравнения эксплицитно сказано в начале описания. Также, обращалось внимание на употребление, но это не сделано систематично. Например, только в одном примечании сказано, что прилагательные *well* и *ill* не работают как дополнение, а только как определение (Karapalo et al. 2008, 153). Также, слова, из которых возможно формировать степени сравнения при помощи окончаний и вспомогательных слов, не связаны с разными стилями. В книге только отмечено, что слова *more* и *most* используются с короткими прилагательными, и это можно услышать по телевизору (Karapalo et al. 2008, 151), но эксплицитные

ссылки на неформальной речи отсутствуют (в телевизоре представляются программы в разных стилях). Серия «Open Road» предложит учащимся и объяснённые и разыскиваемые эксплицитные описания.

5.3.2 Данные

Данные серия «Open Road» - аутентичные, единые тексты уроков и отдельные предложения и слова в секции «Highway Code: Grammar». В этой серии грамматические явления не эксплицитно связаны с определенным текстом урока, а грамматические явления возможно найти в большинстве текстов. Например, степень сравнения включена в уроках 2, 3, 5, 6, 7, 8 и 9. Темы этих уроков: финская и американская школа, интервью австралийского учащегося, рабочий интервью, год в Китай, профессии, жизнь актёра и история «Ben & Jerry's». Тем не менее, урок 2 содержит самое большое количество степени сравнения. Этот текст расскажет о различиях финской и американской школы, поэтому логично включит степень сравнения в этом тексте. Текст – аутентичная статья, и она опубликована в *The Wall Street Journal*.

Данные в секциях «Highway Code: Grammar» представлены с таблицами, отдельными словами и предложениями. Секция маркирована зелёным цветом, который используется также в заголовках и таблицах. Далее, это секция содержит иллюстративный материал, т.е. рисунки и таблицы, которые связаны с примерными предложениями. Примеры явления, т.е. слова и предложения, не формируют единый текст, они не связаны с той же самой темой, и они не обязательно связаны с темами уроков. Тем не менее, некоторые предложения связаны друг с другом. Например, тема предложения одинаковая, но это сказано по-разному (Kaaralo et al. 2008, 153):

(57) **They were both equally tired.**

They were both just as tired.

He olivat molemmat yhtä väsyneitä.

В конце, методологические опции данных – аутентичные, единые тексты уроков, и отдельные предложения и слов в секции «Highway Code: Grammar». Тем не менее, аутентичные тексты не употреблены для инструкции по грамматике. В книге также включены песни, но эти не употреблено для преподавания степеней срав-

нения. Средство - письменное, а например, тексты включены в интернет сайт серии в форме mp3, которые учащиеся могут сами скачать. Большинство текстов включают степень сравнения, например, текст 2 «Finnish Whizz Kids» содержит два примера сравнительной степени и восемь примеров превосходной степени. Далее, иллюстративный материал включен в эту серию. Рисунки, таблицы и разные краски использованы для стимула грамматического явления.

5.3.3 Действия

Действия серии «Open Road» на степень сравнения содержит большое количество коммуникации среди учащихся: четыре из шести упражнений секции «Highway Code: Grammar» требуют коммуникации. Например, в первом упражнении под заголовком «прилагательные», но до эксплицитного описания степень сравнения, учащиеся формируют предложения из данных слов и сравнивают, например, машины, еды, напитки, виды спорта и игры (Karapalo et al. 2008, 149):

(58)

1. fast/reliable	Ferrari	McLaren	Lotus	Williams
2. healthy/fattening	pasta	pizza	sandwich	chicken wings
3. good/artificial	milk	latte	orange juice	fizzy drink
4. slow/exciting	cricket	soccer	ice hockey	baseball
5. hard/interesting	chess	Scrabble	Pictionary	Trivial Pursuit

Потому что степень сравнения ещё не представлена учащимся в этой книге, в упражнении приводятся примеры, с которыми учащиеся могут работать, если они не помнят, как степень сравнения формируется на английском языке.

После эксплицитного описания степень сравнения – пять упражнений. В первом упражнении учащиеся переводят предложения на английский язык, но форма упражнения, письменная или разговорная не определена. Далее, учащиеся работают по парам. Это значит, что когда один учащийся готов с переводом, другой учащийся проверит ответ. Книга содержит отдельную секцию ответы, и ссылка на правую страницу добавлена. Посмотрим упражнения (Karapalo et al. 2008, 155):

(59)

Maailmassa on monta ihmeellistä asiaa. Ilmaise englanniksi. Parisi tarkistaa s. 199.

1. Helsinki on isompi kuin Tallinna, mutta Tukholma on isoin näistä kolmesta.
2. Australia on lämpimämpi kuin Eurooppa, mutta Afrikka on lämpimin.
3. Kanada on laajempi kuin Yhdysvallat, mutta Venäjä on laajin.
4. Mont Blanc on korkeampi kuin Halti, mutta Everest on korkein.
5. Monaco on pienempi kuin Liechtenstein, mutta Vatikaani on pienin.
6. Kreikka on aurinkoisempi kuin Serbia, mutta Egypti on aurinkoisin.
7. Indonesia on eksoottisempi kuin Intia, mutta Papua Uusi Guinea on eksoottisin.
8. Miami on värikkäämpi kuin Philadelphia, mutta San Francisco on värikkäin.
9. Ruotsi on monikulttuurisempi kuin Suomi, mutta Britannia on monikulttuurisin.
10. Lontoo on kiinnostavampi kuin Pariisi, mutta Rooma on kiinnostavin.

Отметим, что это упражнение содержит действие управляемой продукции. Далее, потому что упражнение делается по парам и учащиеся проверяют ответы других учащихся, считаем, что также действия усмотрения типа «суди» включены.

Во втором упражнении учащиеся слушают предложения и напишут их в книге. Учащиеся работают самостоятельно, и коммуникация - ненужная. Тем не менее, способности слушания и запоминания слов тренируются. Упражнение является действием автоматического восприятия.

Третье упражнение содержит больше коммуникации, чем предыдущие упражнения. В книге написано десять предложений, которые учащиеся переводят на английский язык. Посмотрим часть упражнения (Karapalo et al. 2008, 155):

(60)

Mitä tiedät brittikomediasta? Oletko samaa mieltä lauseiden kanssa?
Ilmaise joka tapauksessa englanniksi. Parisi tarkistaa s. 199.

1. Benny Hill Show on melkein yhtä vanha kuin Monty Python.
2. Monet ihmiset pitivät sitä hauskempana kuin Monty Pythonia 1970-luvulla.
3. Silti se ei ole yhtä suosittu nykyään.
4. Rowan Atkinson on tunnetumpi Mr Beanina kuin Mustana Kyynä (*Blackadder*).


Учащиеся работают по парам, и, опять, учащийся, слушая или читая ответа, проверит ответ другого учащегося. Правильные ответы находятся в секции «Highway code & Service Station: Key», в которой ссылается. Далее, учащихся призывают реагировать на предложениях о британской комедии, но это не является обязательным. Тем не менее, реагирование на предложения может вызывать более свободную коммуникацию между учащимися.

В четвёртом упражнении тренируются и степень сравнения и слова, которые укрепляет прилагательные. Учащиеся работают по парам и переводят 14 предло-

жений на английский язык. Ещё раз, учащиеся проверяют ответы других при помощи правильных ответов в секции «Highway code & Service Station: Key». Упражнение содержит элементы действия управляемой продукцией и усмотрения типа «суди». Кроме того, коммуникация нужна, поэтому учащийся, читая или слушая ответы, участвует в действии восприятия.

Последнее упражнение – слушание. Учащиеся слушают текст и добавляют прилагательные, которые не написаны в текст. Отсутствующие прилагательные требуются или в сравнительной или в превосходной степени, и слова, которые укрепляют значения прилагательных, также включены. Посмотрим часть упражнения (Karapalo et al. 2008, 157):

(61)

 **Harjoitus 22**
Täydennä.

The story about Mike, a cockerel in Colorado, is **1** _____ I've ever come across
kaikkein hulluin tarina

about chickens. Its head was chopped off in 1945. The chop left Mike with a bit of brain stem and
it didn't die! It wasn't **2** _____ it had been but it actually thrived and became
yhtä kaunis kuin

3 _____ it had been before. It became a national celebrity and toured the country.
paljon painavampi kuin

4 _____ people heard about it, **5** _____ they were
mitä enemmän sitä varmempia

it was a hoax. But it was real and the success inspired others to try **6** _____ that
samaa kuin

which Mike's master had done. None of the others met with a **7** _____ Mike's,
samanlaista menestystä kuin

however, since they only lived a day or two.

В инструкции упражнения написано только «Дополни», но знак упражнения по слушанию вставился на левую сторону инструкции. Отметим, что это упражнение возможно также сделать без слушания, потому что финские переводы требуемых слов написаны под каждой незаполненной частью. Тогда это упражнение станет действием управляемой продукцией. Если учащиеся слушают текст, как призывает знак упражнения по слушанию, тогда упражнение – действие автоматического восприятия.

В конце, большинство действий в серии «Open Road» являются разносторонними, а только одно упражнение в секции «Highway Code: Grammar» содержит одно действие. Далее, в упражнениях учащиеся могут сами выбрать, как это упражнение конкретно выполняется: учащиеся могут или писать или рассказать правильный ответ. Выбор даёт учащегося больше возможности, и обращает внимание на разные стили овладения языком. Далее, большинство упражнений требуют ком-

муникации, которая является целью учебных планов Финляндии. Отметим также, что эти упражнения требуют от учащихся переводить предложения на английский язык, что является характерным для грамматико-переводного метода. Упражнения этой книги о степени сравнения содержат следующие действия: 1) управляемая и свободная продукция, например, сделай предложения из данных слов и переведи предложения, 2) управляемое восприятие на упражнениях, в которых понимание явления – важное, и автоматичное восприятие, например, слушай и напиши предложения, и 3) усмотрение типа «суди», например, проверяй ответы другого учащегося. Далее, усмотрение типа «исправляй» возможно также использовать в некоторых упражнениях, но это не является обязательным.

5.4 Серия «Profiles»

Серия «Profiles» состоит из 8 книг, которые содержат тексты, упражнения и грамматику в одной книге. В книге следующие секции: содержание, четыре уроков, «ThinkTank» «KnowHow», «BackTrack + key» и словари, например, словарь текстов и англо-финский словарь. Далее, три из первых книг содержат также финско-английский словарь, и «Profiles: Course 5» - словарь искусства. Некоторые книги этой серии содержат особенные секции в конце и в начале книги. Такие секции представляют, например, карту Европы, обычные аббревиации, карту Австралии, выражения для общения и дискуссии, таблицу меры и веса, и терминологию экологии. Отметим, что в книгах содержатся инструкции для выпускного экзамена и тренируются упражнения разных типов, включенные в экзамен.

Грамматические явления, представленные в книге, включены в уроках. В содержании сказано, в каком уроке и с какими текстами грамматическое явление лучше тренировать. Например, степень сравнения прилагательных представлена в книге P2, и её советуется тренировать особенно в уроке 4. Тем не менее, в некоторых текстах урока встречаются больше примеров о степени сравнения, чем в других текстах этого урока. Отметим, что в P7 повторяются некоторые аспекты грамматики, например, существительные, глаголы, местоимения и синтаксис, но прилагательные не содержатся.

У серии – отдельная секция грамматики, названа «KnowHow», и она находится в середине книги. В этой секции включены эксплицитное представление грамматических явлений и упражнения грамматики. Разные темы также включены в этой секции, например, национальности и фразовые глаголы. Грамматика является базовой частью этой секции во все книгах без последней книги P8, которая предназначена для курса устной коммуникации, и в её нет секции грамматики.

Степень сравнения представлена в P2, поэтому посмотрим эксплицитное описание, данные и действия этой книги.

5.4.1 Эксплицитное описание

В серии «Profiles» отдельная секция в середине книги названа «KnowHow», в которой находится эксплицитное описание грамматики «Adjektiivin vertailumuodot – näin vertailet asioiden ominaisuuksia». Секция «KnowHow» маркирована бирюзовым цветом. Эксплицитное описание степень сравнения прилагательных и слова, которые укрепляют значения прилагательных, делятся почти три страницы, и начинаются с разыскиваемого описания степени сравнения. В этом описании включен текст, после слушания которого учащиеся должны найти все формы положительной, сравнительной и превосходной степени прилагательных и написать их в книгу. Далее, учащиеся должны идентифицировать два варианта формирования сравнительной и превосходной степени (Elovaara & al. 2012b, 150):

(62) 1. Millä kahdella tavalla muodostat adjektiivin komparatiivimuodon?

2. Millä kahdella tavalla muodostat adjektiivin superlatiivimuodon?

Потом представляется объяснённое эксплицитное описание, которое разделено на две секции: 1) употребление и 2) формирование. Заголовок секции «употребление» написан на синем фоне, а заголовок «формирование» - на фиолетовом фоне. Секция «употребление» разделена на 14 разделов, из которых семь написаны на английском языке, включая примерные предложения о правилах и примечаниях, и семь написаны на финском языке, представляя правила явлений и примечаний. Примеры на английском языке на синем фоне, а финские правила и примечания на белом фоне. Разделы на финском языке содержат следующие: 1) у прилага-

тельных - три степени сравнения: положительная, сравнительная и превосходная степень, 2) выражение равной степени при помощи *as...as* на положительном значении и *so...as* на отрицательном значении, 3) сравнительная степень и сравнение со словом *than*, 4) выражение значения «ещё» и слова *more* с длинными прилагательными, 5) сравнительная степень и конструкция *the...the*, 6) превосходная степень и артикль *the*, и 7) конструкция *at* + притяжательное местоимение + превосходная степень. Отметим, что представленные формы – жирные, и финские переводы и конструкции написаны курсивом. Посмотрим пример (Elovaara & al. 2012b, 151):

(63)

This is a **new** watch.
I need a **newer** version of this computer program.
Which of these cars is **the newest**?

Adjektiivilla on kolme vertailuastetta: perusmuoto, komparatiivi ja superlatiivi (esim. *uusi, uudempi, uusin*).

Секция «формирование» состоит из десяти разделов, пять из которых содержат примерные предложения на английском языке, и пять содержат правила и примечания на финском языке. Опять, примеры на английском языке представлены на синем фоне, а финские правила и примечания на белом фоне. Далее, слова и алфавит английского языка, на которые обращаются особо внимание, являются жирными, а финские переводы написаны курсивом. Разделы на финском языке содержат следующие примечания о формировании степени сравнения прилагательных: 1) односложные и двусложные прилагательные, кончающие на *-y*, 2) изменения правописания, 3) длинные прилагательные, 4) слова, из которых возможно формировать степень сравнения при помощи *-er/-est* и *more/most*, и 5) прилагательные, состоящие из двух слов. Далее, в секции также таблица слов неправильной формы, и слова, у которых различия со значениями, переведены на финский язык (Elovaara & al. 2012b, 152):

(64)

Näillä adjektiiveilla on epäsäännölliset vertailumuodot:		
bad/ill	worse	the worst
far	farther/further	the farthest / the furthest
good/well	better	the best
late	later <i>myöhempi</i>	the latest <i>uusin, myöhäisin</i>
	latter <i>jälkimmäinen</i>	the last <i>viimeinen</i>
little/small	smaller	the smallest

Далее, слова, которые укрепляют значения прилагательных, представляются отдельно от предыдущих секций и вместе со словами, которые укрепляют значения наречий. Эта секция названа «Adjektiivien ja adverbien vahvistaminen – Voit vahvistaa tai tarkentaa adjektiivien ja adverbien merkitystä eri tavoin». Секция состоит из 12 разделов, шесть из которых содержат предложения на английском языке, и шесть из которых содержат правила и примечания на финском языке. Из этого описания посмотрим только секции, которые касаются прилагательных.

Описание прилагательных включит слова, которые укрепляют значения 1) положительной степени, 2) сравнительной степени и 3) превосходной степени. Грамматические термины и слова в англоязычных предложениях, которые содержат значения термины, – синие, а слова, которые укрепляют значения, являются жирными.

В конце, серия «Profiles» предложит и объяснённое и разыскиваемое эксплицитное описание степени сравнения прилагательных. Описание - простое, ограниченное и достоверное по многим аспектам. Далее, на релевантность и знакомство обращались внимание, например, термины и слова, которые содержат значение терминов, написаны на синим цветом. Хотя внимание фокусировалось на самых важных явлениях, представление не такое ясное. Все аспекты сравнения прилагательных не представлены в одной секции, а, например, слова, укрепляющие значения прилагательных связаны с представлением наречий. Форма степени сравнения хорошо представлена, но вспомогательные слова *less* и *least*, которые обозначают «меньше качества», не представлены учащимся. Также, некоторые слова, которые склоняют одинаковым образом, например, *bad* и *ill*, но которые различаются по значению, не переведены на финский язык. Значение степень сравнения эксплицитно сказано уже в заголовке. Далее, из употребления степени сравнения много примеров, но какое место они занимают в предложениях не эксплицитно выражено. Кстати, это можно понимать с помощью примерных предложений. Также, на различие употребления слов, которые возможно склонять и использовать со словами *more* и *most*, не обращалось больше внимания.

5.4.2 Данные

Серия «Profiles» предложит и аутентичные и неаутентичные, но единые тексты уроков, а в секции «KnowHow» только отдельные предложения и слова. В этой серии грамматические явления связаны с целым уроком, например, степень сравнения прилагательных включается с уроком 4, который содержит четыре текста. Тем не менее, каждый текст урока не содержит много примеров сравнительной и превосходной степени. Например, текст 9 «What's on?», включая самое большое количество примеров степени сравнения урока, содержит пять примеров превосходной степени, но примеры сравнительной степени отсутствуют. Текст 9 - телевизионная программа трёх каналов, *Channel 1*, *Channel 2* и *Channel 3*. В тексте употреблено имена настоящих программ, но потому что источник отсутствует, считаем его неаутентичным (Elovaara & al. 2012b, 96-97):

(65)

9PM	10PM	11PM
<p>9.00 Project Runway Heidi Klum and <i>Elle</i> magazine search for the hottest new designers in the US, who are competing for the chance to design their own collection for New York Fashion Week.</p> 	<p>10.00 Men Behaving Badly 16/25. <i>Je t'aime.</i> Award-winning classic sitcom. This week Gary goes to great lengths to convince Dorothy that he really does love her more than prime time TV. (Repeat)</p> <p>10.30 CSI <i>The point of no return.</i> In this episode an elderly widow becomes the prime suspect after her fifth husband is found stabbed with a pair of knitting needles.</p>	<p>11.30 Tarzan's New York Adventure 🎬 Believing Tarzan and Jane are dead, Boy is kidnapped and taken to NYC, where he is forced to work in a circus. Tarzan and Jane track him down. (1942, black and white)</p> 
<p>12.20 Channel 2 Infamous Assassinations: John Lennon</p>		<p>11.30 Channel 1 Tarzan's New York Adventure</p>

Данные в секциях «KnowHow» представлены с разделами, которые содержат отдельные слова и предложения. Секция маркирована бирюзовым цветом, но в разделах используются синий и белый цвет. Далее, это секция содержит иллюстративный материал, т.е. рисунки и одна таблица. Примеры явлений, т.е. слова и предложения, не формируют единый текст, и они не связаны друг с другом в секциях под заголовки «употребление» и «формирование». Темы предложений не все связаны с темой урока – телевизионная программа, социальные медиа, поэм телевизоры (Roald Dahl) и ошибки переводов в фильмах. Темы предложений, например, волосы, часы, велосипед, погода и грамматика. Тем не менее, предложения в секции «слов, которые укрепляют значения прилагательных» – связаны друг с другом. Тема предложений – экзамен, и в предложениях сравниваются оценки учащихся.

В конце, методологические опции данных – и аутентичные и естественные, но единые тексты уроков, и отдельные предложения и слов в секциях «KnowHow». Тем не менее, аутентичные тексты не употреблены для инструкции по грамматике. Средство - письменное, но тексты включены в CD и на интернет сайт серии (требуют регистрирования на сайте). Большинство текстов урока включают примеры сравнительной или/и превосходной степени, но не обязательно обе. Например, текст 9 «What's on» содержит пять примеров превосходной степени, но нет одного примера сравнительной степени. Далее, иллюстративный материал включен в эту серию: рисунки, таблицы и разные краски использованы.

5.4.3 Действия

Действия включены в секциях «KnowHow» и «BackTrack», так как урок 4 в серии «Profiles». Секция «KnowHow» содержит три упражнения, которые предназначены для тренировки формирования и употребления степени сравнения прилагательных. В первом упражнении учащиеся выбирают подходящие к предложениям прилагательные и формируют или сравнительную или превосходную степень. Иными словами, учащимся надо понять, когда они нуждаются в сравнительной и когда в превосходной степени, и какая форма вариантов – соразмерная к этой ситуации. Во втором упражнении учащиеся работают по группам трое учащихся, и делают предложения из данных слов, употребляя сравнительной степени. Это упражнение возможно выполнять письменно или устно потому, что в инструкциях это не было определено. В третьем упражнении учащиеся дополняют текст при помощи финских слов, т.е. они переводят их на английский язык. Все эти упражнения – действия продукции, и один из них требует коммуникации между учащимися. Далее, до объяснённого эксплицитного описания – упражнение, в котором учащиеся познакомятся со степени сравнения прилагательных при слушании. Учащиеся послушают текст и напишут все формы положительной, сравнительной и превосходной степени прилагательных. Сам текст также включен в письменной форме в книге, который помогает учащиеся следовать тексту. Это упражнение – действие автоматического восприятия, но учащиеся могут вернуться к письменной форме текста, если им надо.

Секции «BackTrack» - повторение грамматики и лексики уроков. Для тренировки степени сравнения прилагательных – четыре упражнения. В этих упражнениях учащиеся 1) дополняют сравнительную или превосходную степень данных слов в предложениях, 2) напишут антонимы прилагательных, 3) переводят предложения и 4) выбирают правильные альтернативы слов в тексте. В последнем упражнении, которое является действием управляемого восприятия, включая также элементы усмотрения, содержатся прилагательные и наречия, и все степени сравнения, которое учащийся может мешать. Тем не менее, текст - единый, что помогает учащимся формировать контекст. Посмотрим первый абзац (Elovaara & al. 2012b, 181):

(66)

Valitse oikea vaihtoehto.

SCHOOL MATES

Let me introduce you to my very **1 better/best** mates. That blond girl over there is Mandy. She works **2 hard/hardly** at school and always does **3 good/well** in tests. Everyone seems to like her a lot because she treats everyone, even the teachers, **4 friendly/kindly**. The **5 more/most** people she has around her, the **6 happier/happiest** she is. She is also **7 more reliable / the most reliable** friend I've ever had.

Степень сравнения прилагательных встречается также в некоторых упражнениях уроков, в которых, например, переводятся предложения на английский язык или продолжают предложения. В одном упражнении учащиеся работают по парам и продолжают предложения как они сами хотят. В этом упражнении шесть предложений, один из которых включает превосходную степень (Elovaara & al. 2012b, 112):

(67)



10 J

Continue the following sentences with your partner.

- 1 When I surf the net, I usually...
- 2 My friends and I communicate on the net by...
- 3 In my opinion, social networking...
- 4 If I didn't have access to the net at all, ...
- 5 My worst experience on the net was when...
- 6 Proper virus protection is important because...

В конце серия «Profiles» предлагает учащимся много упражнений типа продукция, в основном, действия управляемой продукции. Также, упражнения по свободной продукции включены. Упражнения содержат, например, переводы, написание правильных форм данных слов, формирование предложений, употребление изучаемого явления, и написание антонимов данных прилагательных в сравнительной и/или превосходной степени. Далее, некоторые упражнения управляемого и автоматического восприятия включены в книгу, но количество этих упражнений не столь большое как у упражнения по продукции. Также, одно упражнение содержит некоторые характеристики действия типа «суди», но этого невозможно считать действием типа «суди» полностью, а оно - действие по восприятию. Отметим также, что некоторые упражнения о степень сравнения требуют коммуникации. Тем не менее, форма степень сравнения считаются важнее, чем реальная коммуникация. Поэтому, при преподавании степени сравнения используется много упражнений типа грамматико-переводного метода.

5.5 Выводы

В этой главе мы рассмотрим «методологические опции», «три аспекта» и «шесть критериев для правил педагогической грамматики» в серии «Можно!», «Кафе Питер», «Open Road» и «Profiles», анализируемые в главе 5.1-5.4, и сравниваем результаты.

Методологические опции. Все четыре серии содержат много общих характеристик: 1) объяснённое эксплицитное описание степени сравнения прилагательных,

2) неаутентичные источники, 3) отдельные предложения или слов в секции грамматики и единый текст урока, и 4) письменное средство. Далее, действия, включены во всех серии: а) управляемые и свободные упражнения по продукции и б) управляемые упражнения по восприятию. Тем не менее, большинство упражнений – действия управляемой продукции, например, переводы на русский/английский язык и напиши правильную форму данных слов на предложениях. Отметим также, что свобода разных упражнений меняется. Некоторые упражнения более свободные (сравни квартиру Петри со своей квартирой), чем другие упражнения (сделай предложения из данных слов, употребляя степень сравнения).

Далее, некоторые опции не использованы в сериях. Например, большинство серии предлагают учащимся аутентичные материалы, например, песни, поэмы и тексты, но они не были употреблены для инструкции по грамматике или в самих упражнениях о степени сравнения. Далее, все тексты уроков, связанных с обучением степеням сравнения, не содержат примеры сравнительной или превосходной степени, т.е. тексты не поддерживают замечание формы из текста. Отметим также, что средство этих серии – письменное, хотя некоторые упражнения и главные тексты добавлены в CD или интернет. Значит, что устное средство не употреблено в эксплицитном описании степени сравнения. Также, действия типа усмотрение включены в большинство серии, но только в «Open Road» фокус на грамматике предложений, а не на понимание главного текста.

Три аспекта. Все четыре серии фокусируют внимание на формах степени сравнения прилагательных и дают много примеров. Самые обычные формы и окончания сравнительной и превосходной степени представлены в учебниках. Также, на особые случаи обращались внимание, обычно с помощью таблиц. Тем не менее, в «Можно!» не представляется формы простой превосходной степени, а только отмечается, что это и существует в русском языке. Кстати, отметим некоторые недостатки. Например, в учебниках русского языка о чередовании *-к/-ок* ничего не сказано, но примерные слова представлены в таблицах. Далее, приставка *наи-* не представлена в «Можно!» и «Кафе Питер», хотя она употребляется в русском языке. В учебниках английского языка также есть недостатки. Например, в «Profiles» не представлены слова *less* и *least*, которые несут отрицательный оттенок. Употребление этих слов не так обычное, как употребление их положительных вариантов *more* и *most*, но эти встречаются. Отметим также, что склонение кратких прилагательных, кончающихся на *-e*, объяснено по-другому в «Open Road» и

«Profiles», чем в теоретической части этой работы. Тем не менее, это не влияет на результаты склонения прилагательных.

На употребление степени сравнения обращали внимание все серии, и примеры в них даются. Тем не менее, в большинстве книг описание употребления – недостаточное. Например, в КП2 на это обращались мало внимания, но в КП3 - секция названа «употребление», в которой сравниваются употребление сложной и простой сравнительной степени. Далее, в КП3 также отмечается, что формы простой превосходной степени употребляются, в первую очередь, в книжном стиле. Также, в «Open Road» ссылается на то, что некоторые слова возможно употребить и в сложной и простой форме компаратива и суперлатива, но различия в употреблении не объясняются эксплицитно. Тем не менее, в серии «Profiles» отдельная секция, названа «употребление» и она содержит семь примечаний употребления степени сравнения в английском языке.

На значение степени сравнения не обращалось эксплицитного внимания в сериях русского языка, «Можно!» и «Кафе Питер». В этих сериях в заголовках написано «сравнение прилагательных», но эксплицитные описания значения не представлены. Тем не менее, в обеих книгах много примеров, из которых значение можно понимать. Серии английского языка, «Open Road» и «Profiles», содержат эксплицитные описания значения степени сравнения при помощи коротких предложений. Потому что в сериях не обращалось больше внимания на значение степени сравнения, авторы предполагают, что явление работает, как и его финский вариант. Далее, возможно также, что авторы полагают, что учащиеся в гимназии уже знают значение сравнительной и превосходной степени. До изучения русского языка в гимназии, учащиеся уже изучали другие языки, в которых это явление встречалось, и поэтому это не обязательно включить в учебниках русского языка.

Шесть критериев для правил педагогической грамматики. Как мы уже отметили, на формы степени сравнения обращаются много внимания. При этом, правила написаны ясным и простым способом, и тема ограничивались, чтобы учащиеся легко понимали её. Например, все возможные обычаи или особенности не включены в эксплицитном описании во всех сериях, что влияет на достоверность правил. Ограничение значит, что некоторые аспекты явления невозможно включить, например, в сериях русского языка не включена приставка *naui-*, которая укрепляет значения сравнительной степени, а в серии «Profiles» нет слова *less* и *least*, ко-

которые носят отрицательный оттенок сложной формы. Далее, считаем, что ограничение серии «Profiles» повлияло также на её ясность. Эксплицитное описание в «Profiles» состоит из разноцветных разделов и часть её связана со степенью сравнения наречий, поэтому, она – не ясная. Тем не менее, большинство учебников носят ясный характер, несмотря на то, что объём эксплицитного описания не одинаковый. Например, объём эксплицитного описания «Open Road» - пять страниц, а в отдельной секции грамматики в МТ-2 - одна страница.

В учебниках обращается внимание также на знакомство и релевантность. Например, в «Profiles» употребляются цвета одного для понятия и его пары в примерных предложениях, которое укрепляет связь понятия и его реализации в настоящих предложениях. Далее, например, в «Open Road» ссылаются на главы, из которых возможно найти больше информации, к примеру, об определениях. Далее, в учебниках избегают понятий, которые не релевантны для описания степени сравнения прилагательных и их употребления в предложениях.

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой дипломной работе мы исследовали преподавание и упражнения степени сравнения прилагательных в учебниках «Кафе Питер», «Можно!», «Open Road» и «Profiles» с помощью качественного контент-анализа. Объекты анализа - эксплицитное описание грамматического правила, данные и действия. Для анализа мы употребляли «теории методологических опций» Еллисы (Ellis 2002b), «три аспекта» Ларсен-Фриманы (Larsen-Freeman 2003) и «шесть критериев для правил педагогической грамматики» Сваны (Swan 1994), представленные в главе 2.4.2.

Надо помнить, что эта работа не абсолютная, а недостатки существуют. Во-первых, исследуемые учебники предназначены учащимся разных этапов изучения: книги английского языка для учащихся, которые изучали английский язык уже много лет, а книги русского языка для учащихся, которые не изучали русский язык раньше. Значит, что сравнение этих учебников – не идеальное. Во-вторых, в анализе внимание фокусируется на двух сериях учебников этих языков, хотя и другие учебники используются в Финляндии. Значит, что невозможно сделать генерализации учебников, употребляемых для обучения английскому и русскому языку. В-третьих, в работе анализировались только учебники, и, например, материал в интернете и добавочный материал не включены в исследование. Далее,

анализ не рассказывает, как эти учебники употребляются преподавателями в реальной жизни.

В теоретической части мы познакомились с методами преподавания иностранных языков и степенями сравнения прилагательных английского и русского языков. Мы отметили, что место (см. гл. 2.1-2.2) грамматики не всегда считалось самым важным при обучении и овладении иностранным языком. Также, определение грамматики не так однозначное, как мы отметили в главах 3.1-3.3. В работе также рассматривались самые новые учебные планы Финляндии (см. гл. 2.3), которые подчёркивают аутентичные тексты, использование разных методов, пожизненное обучение и коммуникацию, и которые управляют написанием и планированием учебников.

С помощью анализа, отметим, что представления степени сравнения отличаются друг от друга. В серии «Можно!» обе формы степени сравнения представлены в одном учебнике: сложная и простая сравнительная степень одновременно, а превосходная степень отдельно. Также, в МГ-2 отдельная секция грамматики, в которой сравнительная и превосходная степень на одной странице. В серии «Кафе Питер» степени сравнения представляются по следующему методу: простая сравнительная и сложная превосходная степень в КП2, а сложная сравнительная и простая превосходная степень в КП3. Также, в КП2 – отдельная секция грамматики книги, в которой повторяются простая сравнительная и сложная превосходная степень. Серии английского языка содержат преподавание степени сравнения только в одном учебнике, в OR3 и в P2. На это влияет то, что английский язык изучался уже много лет до гимназии. В серии «Open Road» представление степени сравнения – пять страниц, и обе формы сравнительной и превосходной степени включены. Серия «Profiles» представляет степень сравнения в двух секциях. В первой секции - оформление и употребление степени сравнения, и после представления наречий, вторая секция - слова, которые укрепляют значение прилагательных. Эта секция включит также наречия. Далее, иллюстративный материал использован во всех сериях. Связано со степенями сравнения – обычно таблицы, но, например, в OR3 и P2 также рисунки в эксплицитном описании. Тем не менее, например, рисунков, связанных со степенью сравнения было бы больше.

При «шести критериев для правил педагогической грамматики» заметим, что в исследуемых учебниках обращается внимание на ясность, ограниченность и про-

стоту эксплицитных описаний. В учебниках представляются самые обычные окончания сравнительной и превосходной степени, некоторые особые случаи и дается много примеров. Тем не менее, на достоверность и ясность правила влияет ограничение, как мы отметили в главах 2.4.2 и 5.1-5.5. Например, все возможности выражения степени сравнения не представлены. Например, в «Profiles» нет слов негативного оттенка *less* и *least*, употребляемых в английском языке, и в «Кафе Питер» и «Можно!» не включена приставка *nau-* с описанием превосходной степени. Далее, в «Можно!» также не включена сложная превосходная степень, которая используется в книжном стиле. Считаем также, что представление педагогической грамматики в «Profiles» не такое ясное, как в «Open Road». Например, эксплицитное описание разделено на две части, которые представляются отдельно, и среди этих секции – эксплицитное описание наречий. Тем не менее, большинство учебников носят ясный характер, на что влияют также иллюстративный материал, цвета и шрифты текстов и слов, несмотря на то, что объёмы эксплицитного описания различают друг от друга. Далее, знакомство и релевантность хорошо отмечено в учебниках. В учебниках, например, ссылаются на главы, которые носят больше информации о понятиях, употребляется один цвет для понятия и его пар в примерных предложениях, и избегается использование понятий, которые не связаны со степенями сравнения прилагательных или их употреблением.

Анализируя «три аспекта» учебников отметим, что во всех сериях внимание фокусируются на формы степени сравнения, из которой дается много примеров. Как правило, включены самые обычные окончания и особые случаи самых встречаемых прилагательных. Тем не менее, некоторые недостатки найдены, например, о чередование *-к/-ок*, приставки *nau-* и суффиксы *-ейш/-айш-* мало информации в «Можно!» и «Кафе Питер», но примерные слова представлены, например, в таблицах и примерных предложениях. Как уже отмечено, в серии «Можно» также не представляется форма простой превосходной степени, а только отмечается, что это и существует в русском языке. Далее, в «Profiles» не включены слова отрицательного оттенка *less* и *least*, которые используются со сравнительной и превосходной степени, может быть потому, что эти слова не так повседневные, как употребление их положительных вариантов *more* и *most*. Отметим также, что в учебниках английского языка, «Open Road» и «Profiles», описывается склонение кратких прилагательных, кончающихся на *-e*, по разной манере, чем в теоретической

части этой работы. Тем не менее, это не влияет на результаты склонения, а формы - одинаковые. На употребление степени сравнения прилагательных обращается внимание во всех сериях, но в эксплицитном описании учебниках КПЗ и «Profiles» секция названа «употребление», которая содержит примеры и больше информации об употреблении степени сравнения в предложениях и в разных стилях. Далее, значение степени сравнения не эксплицитно сказано в «Можно!» и «Кафе Питер». Кстати, обе серии содержат много примеров, из которых возможно толковать значение степени сравнения. Впрочем, в «Open Road» и «Profiles» - эксплицитное описание по значению степени сравнения прилагательных представляется, но эти описания – довольно краткие. По нашему мнению, в этом аспекте было бы полезно обращать больше эксплицитного внимания, чтобы учащиеся понимали разные аспекты их употребления лучше. Мы пришли к выводу, что или авторы серий считают, что учащиеся уже понимают значение степени сравнения, или степени сравнения английского языка и русского языка работают, как и в финском языке, которое значит, что это только дело перевода.

С помощью «методологических опций» мы нашли общие характеристики из всех анализируемых серий. Каждая серия содержит объяснённое эксплицитное описание о степени сравнения прилагательных, неаутентичные источники, отдельные предложения или слов в секции грамматики, единый текст урока, и письменное средство. Также, самые употребляемые действия всех серий – управляемая продукция. В учебниках обнаруживается доверие к традициям и традиционным методам преподавания грамматики, т.е. они содержат упражнения типа «переводи на русский или на английский язык» и «напиши правильную форму данных слов на предложениях» (см. гл. 2.1 и 2.2). Тем не менее, во всех учебниках даны также упражнения по свободной продукции и управляемому восприятию, и например, в «Open Road» используются действия по усмотрению типа «суди». Далее, все серии обращали внимание на коммуникацию, но было бы хорошо, чтобы они включали больше свободных и аутентичных упражнений по коммуникации и производству этих степени.

Отметим, что некоторые опции отсутствуют из серий, например, аутентичный материал, употреблен для инструкции по грамматике. Во всех сериях – аутентичный материал, но он не употребляется в преподавании степени сравнения. Также, не все тексты уроков, связанные с обучением степеням сравнения, содержат примеры сравнительной и превосходной степени, т.е. тексты не поддерживают заме-

чание формы степени сравнения из текста (см. гл. 3.3). Далее, средство - письменное во всех сериях, которое не поддерживает разные стили обучения, которое отмечается также в учебных планах (см. гл. 2.3). Поэтому, также устное средство хорошо включится в учебниках. Кстати, главные тексты и некоторые упражнения серий содержатся на CD или интернете.

В анализируемых учебниках грамматика понимается преимущественно как формы, которые занимают много места в учебниках. Формы стараются представить ясными, простыми и ограниченными средствами, которые влияют, например, на достоверность правил. Значение и употребление степени сравнения возможно понимать из примеров, потому что на них обращались меньше эксплицитного внимания, чем на формы. Далее, степень сравнения прилагательных представляется учащимся в отдельных секциях грамматики, но её содержится также в других упражнениях, хотя фокус, например, на понимание текста или на лексику. Это значит, что грамматику считается ещё отдельной частью языка. Также, традиционные методы (ср. 2.1 и 2.2) преподавания языка видно из упражнений, большинство которых – действия по управляемой продукции, например, переводы. Тем не менее, более свободные упражнения по продукции и упражнения по восприятию также включены в сериях и, например, в серии «Open Road» много упражнений, в которых коммуникация включена.

Эту работу возможно продолжать по многим аспектам. Например, возможно сделать более систематичный анализ одного языка и выбрать больше учебников, чтобы понимать, как этому языку обучается в Финляндии. В этом возможно включать также интервью преподавателей и другие материалы. Далее, возможно сравнит учебники, которые предназначены учащимся определенного класса. Это помогает нам понимать характеристики обучения языку определенного класса. Также, исследование самых новых учебных планов и их влияние на серии учебников было бы интересное – влияют ли новые учебные планы в серии учебниках? Как?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ИСТОЧНИКИ

- Alestalo, M. 2015. *Kafe Piter 1. Venäjää taitotasolle A1*. 5.painos. Helsinki: Finnlectura.
- Alestalo, M., Malmberg, I. 2010. *Kafe Piter 2. Venäjää taitotasolle A2*. Helsinki: Finnlectura.
- Alestalo, M. 2010. *Kafe Piter 3. Venäjää taitotasolle B1*. 2., korjattu painos. Helsinki: Finnlectura
- Huttunen, T. Jegorenkov, M., Piispanen, S., 2007. *Можно! 3 Тексты и упражнения: Тексти и harjoitukset*. 2.-3. tarkistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S., Väisänen, T. 2004a. *Можно! 1 Тексты: Venäjän alkeiskurssi*. 1.-4. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S., Väisänen, T. 2004b. *Можно! 1 Упражнения: Venäjän alkeiskurssi*. 4.-5. tarkistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S. 2005a. *Можно! 2 Тексты: Venäjän alkeiskurssi*. 1.-2. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S. 2005b. *Можно! 2 Упражнения: Venäjän alkeiskurssi*. 1. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Elovaara, M., Ikonen, J., Myles, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Perälä, M., Salo, O-P., Sutela, T. 2012a. *Profiles: Course 1*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Elovaara, M., Ikonen, J., Myles, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Perälä, M., Salo, O-P., Sutela, T. 2012b. *Profiles: Course 2*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T. 2012a. *Profiles: Course 3*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T. 2012b. *Profiles: Course 4*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T. 2012c. *Profiles: Course 5*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T. 2012d. *Profiles: Course 7*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T. 2013. *Profiles: Course 6*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ikonen, J., Mäkelä, A-M., Nikkanen, L., Salo, O-P., Sutela, T., Säteri, L. 2011. *Profiles: Course 8*. Helsinki: WSOYPro.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Päckilä, T., Riite, M., Silk, R. 2008a. *Open Road: Course 2*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Päckilä, T., Riite, M., Silk, R. 2008b. *Open Road: Course 3*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Päckilä, T., Riite, M., Silk, R. 2009a. *Open Road: Course 4*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Päckilä, T., Riite, M., Silk, R. 2009b. *Open Road: Course 5*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Päckilä, T., Riite, M., Silk, R. 2010a. *Open Road: Course 6*. Helsinki: Otava.

- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Pääkkilä, T., Riite, M., Silk, R. 2010b. *Open Road: Course 8*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., McWhirr, J., Mäki, J., Pääkkilä, T., Sadeharju, M., Silk, R. 2011. *Open Road: Course 7*. Helsinki: Otava.
- McWhirr, J., Mäki J., Pääkkilä T., Riite M., Silk R. 2008. *Open Road: Course 1*. Helsinki: Otava.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Арнольд, И. В. 2010. *Основы научных исследований в лингвистике: Учебное пособие*. 2-е изд. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
- Боброва, А.В. 1999. *Грамматика русского языка*. Москва: Цитадель.
- Быков, А.А. 2011. *Удивительное языкознание*. Москва: ЭНАС.
- Васильева Г.М., Вишнякова, С.А., Вольская, Л.А., О.В., Канарская, О.В., Лысакова, И.П., Матвеева, Т.Н., Московкин, Л.В., Рогожина, Н.О., Розова, О.Г., Уша, Т.Ю., Хамшовски, С.А., Харченкова, Л.И., Хрымова, М.Б. 2004. *Русский язык как иностранный: учебное пособие для высшее учебное заведений*. Под ред. И.П. Лысаковой. Москва: ВЛАДОС.
- Владимировна, А.И. 2009. *Основы научных исследований в лингвистике: Учебное пособие*. 2-е изд. Москва: УРСС.
- Воителева, Т.М., 2006. *Теория и обучения русскому языку: учебное пособие для вузов*. Москва: Дрофа.
- Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. 2-е изд. Москва: Академия .
- Земский, А.М., Крючков, С.Е., Светлаев, М.В. 2003. *Русский язык: часть 1*. 13-е изд. Под ред. Виноградов, В.В. Москва: Дрофа.
- Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., Щукин, А.Н. 2008. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык.
- Крюčkова, Л.С., Мошинская, Н.В., 2009. *Русский язык как иностранный: Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Флита, Наука.
- Лайонз, Дж. 2004. *Язык и лингвистика: Вводный курс*. Москва: УРСС.
- Лекант, П.А., Диброва, Е.И., Касаткин, Л.Л., Клобуков, Е.В. 2001. *Современный русский язык*. 2-е изд. Москва: Дрофа.
- Маслыко, Е.А., Бабинская, П.К., Будько, А.Ф., Петрова, С.И. 2004. *Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие*. 9-е изд. Минск: Вышэйшая школа.
- Миролубова, А.А. 2010. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул.
- Митрофанова, О.Д., Костомаров, В.Г., при участии Вятютнева, М.Н., Сосенко, Э.Ю., Степавой, Е.М. 1990. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.
- Норман, Б.Ю. 2008. *Теория языка: Вводный Курс*. Москва: Флита, Наука.
- Шелякин, М.А. 2000. *Справочник по русской грамматике*. 2-е изд. Русский язык.
- Щукин, А.Н. 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.
- Щукин, А.Н., Верещагин, Е.М. 1981. *Методика преподавания русского языка за рубежом*. Москва: Русский язык.

- Alexander, L. G. 1988. *Longman English Grammar*. United States of America: Longman Inc.
- AOPS 2015 = *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. 2015. Opetushallituksen julkaisu. S.I. S.n.
http://www.oph.fi/download/167162_aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
 [10 ноября 2016]
- Biber, D., Johansson, S., leech, G., Conrad, S., Finegan, E. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. 2nd impr. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Hilles, S. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V., Singleton D.M., 2014. *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, N. 2010. Implicit and Explicit SLA and Their Interface. In Sanz, C. & Leow, R.P. (eds.) *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 35-47.
- Ellis, R. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Ellis, R. 2002a. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In Hinkel, E., Fotos, S. (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ : London, 17-34.
- Ellis, R. 2002b. Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In Hinkel, E., Fotos, S. (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: London, 155- 179.
- Ellis, R. 2006. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL quarterly* 40 (1), 83-107.
<http://www.jstor.org/stable/40264512>
 [7 октября 2016]
- Ellis, R., Shintani, N. 2014. *Exploring Language Pedagogy Through SLA Research*. Abingdon: Routledge
- Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön lähtökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- EV 2012 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2012. Council of Europe. Helsinki: WSOY.
- Foley, J., Thompson, L. 2003. *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold.
- Gass, S.M. 1991. Grammar Instruction, Selective Attention and Learning Processes. In Philipson, R. (ed.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 134-141.
- Gass, S.M., Mackey, A. 2007. Input, Interaction and Output in Second Language Acquisition. In VanPatten, B. & Williams, J. (eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 175-200.
- Greenbaum, S. 1996. *The Oxford English Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- Harmon, M.R., Wilson, M.J. 2006. *Beyond Grammar: Language, Power and the Classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Henshaw, F. 2010. Effects of Feedback Timing in SLA: A Computer-Assisted Study on the Spanish Subjunctive. In Sanz, C. & Leow, R.P. (eds.) *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in*

- SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 85-99.
- Hinkel, E., Fotos, S. 2002. From Theory to Practice: A Teacher's View. In E. Hinkel & S. Fotos (eds.), *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-12.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2006. *Tutki ja kirjoita*. 12. painos. Helsinki: Tammi; Otavan kirjapaino.
- Hudson, R. A. 2003. *English Grammar*. London: Routledge.
[http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc2NTI4X19BTg2?sid=1334be09-6a3b-49ed-9b3f-
ea0778192260@sessionmgr4007&vid=0&format=EB
&rid=1](http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc2NTI4X19BTg2?sid=1334be09-6a3b-49ed-9b3f-
ea0778192260@sessionmgr4007&vid=0&format=EB
&rid=1)
 [12 сентября 2016]
- Johnson, K. 2008. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. 2nd edition. Harlow, England: Pearson Longman.
- Keck, C., YouLin, K. 2014. *Pedagogical grammar*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=4810c053-a62a-422e-9a00afaf365767d5%40sessionmgr120&vid=0&hid=125&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=922852&db=nlebk>
 [4 октября 2016]
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., Celce-Murcia, M. 2015. *The Grammar Book: Form, Meaning, and Use for English Language Teachers*. 3rd edition. The United States of America: National Geographic Learning & Heinle Cengage Learning.
- Lenet, A.E., Sanz, C., Lado, B., Howard J.H. Jr., Howard, D.V. 2010. Aging, Pedagogical Conditions, and Differential Success in SLA: An Empirical Study. In Sanz, C. & Leow, R.P. (eds.) *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 73-84.
- Lobeck, A. & Denham, K. 2013. *Navigating English Grammar: A Guide to Analyzing Real Language*. Wiley-Blackwell.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10734630>
 [12 сентября 2016]
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. 2015. Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Next Print Oy.
http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
 [10 ноября 2016]
- Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Long, M. H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Mikkilä, M., Olkinuora, E. (toim.) 1995. *Oppikirjat ja oppiminen*. Turku: Turun yliopisto.
- Nassaji, H., Fotos, S. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.

- Nelson, G. 2010. *Routledge Essential Grammars: English: An Essential Grammar*. Routledge.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10433393>
 [12 сентября 2016]
- Nikunlassi, A. 2002. *Johdatus venäjän kieleen ja tutkimukseen*. Helsinki: Finnlectura.
- Nunan, D. 1998. Teaching grammar in context. *ELT Journal*. [online] 52 (2), 101-109. Oxford University Press.
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/2/101.short>
 [11 октября 2016]
- Pienemann, M. 1998. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 2014 Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Next Print Oy.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
 [10 ноября 2016]
- Pulkina, I.M. 1984. *A short Russian reference grammar*. 7th edition. Moscow: Russky yazyk.
- Sinclair, J. 1990. *Collins COBUILD English Grammar*. London: Collins Publisher & The University of Birmingham.
- Swan, M. 1994. Design criteria for pedagogic language rules. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.) *Grammar and the language teacher*, 45-55. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Thornbury, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education.
- VanPatten, B. 2010. Stubborn Syntax: How It Resists Explicit Teaching and Learning. In Sanz, C. & Leow, R.P. (eds.) *Implicit and Explicit Language Learning : Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 9-21.
- VanPatten, B., Benati, A.G. 2010. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.

НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Саволайнен, П. 2013. *Категория имен существительных в учебниках «Салют! I», «Можно! I» и «Кафе Путер I» на основе качественного контент-анализа*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pylvänäinen, H. 2013. *Teaching Grammar in Grades 7 Through 9: An analysis of English and Swedish L2 textbooks*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1: SUMMARY IN ENGLISH

Teaching the comparison of adjectives in Russian and English textbooks in Finland

This study examines how the comparison of adjectives is presented and taught in two Russian and two English textbook series, both used in upper secondary schools in Finland. The aim of this study is to find answers to the following questions: 1) What is grammar?, 2) What is the role of grammar in teaching foreign languages in general?, 3) How grammar is taught in selected Russian and English language textbooks for upper secondary school students in Finland?, and 4) Do these selected textbook series differ from one another? If so, how?

This study consists of six chapters. Chapter 1 introduces the study and its aims. Chapter 2 discusses the methods of teaching Russian and English as second/ foreign languages and tries to make comparisons. In this chapter I also take a look at the latest National Core Curriculums of Finland (AOPS 2015, LOPS 2015 & POPS 2014), and explore the Common European Framework (CEFR 2012) to find out how teaching languages is regulated and guided in Finland. Moreover, tools that enable and support learning and language acquisition are introduced, focusing especially on textbooks. Furthermore, three ways to analyze textbooks, also used in the study conducted, are introduced: “Three aspects” by D. Larsen-Freeman, “Six design criteria for pedagogic grammar” by M. Swan, and “Methodological options” by R. Ellis.

Chapter 3 studies grammar. First, several definitions of grammar are discussed; is it rules, patterns or something else, and reasons for each view are given. Second, I try to find answers to the following questions that are of key importance in teaching grammar: 1) Is teaching grammar useful?, 2) When should grammar be taught?, 3) What needs to be taught about grammar?, and 4) How to teach grammar? Third, the method “Focus on form” by M Long, which assumes that teaching grammar is beneficial, is briefly viewed. Fourth, adjectives and their comparison (comparative & superlative) of each language are explored, looking for similarities and differences between them.

Chapter 4 introduces the material of the study and methods used analyzing it. The study is based on qualitative research content analysis that does not aim to make generalizations, but gives a clear description on the material of research (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). For the material I use four series of textbooks that are designed for students in

upper secondary schools, two of which are used for teaching Russian, “*Kafe Piter*” and “*Mozno!*”, with another two used for teaching English, “*Open Road*” and “*Profiles*”. Focus is paid on those books of each series that address explicit description and exercises/tasks on the comparison of adjectives.

Chapter 5 focuses solely on analyzing each series and comparing the results. The main findings of the study are presented next, arranged according to the methods used. *Methodological option*. Each series had an explicit description of the comparison of adjectives. Moreover, some of the textbooks also had tasks which used discovery-type methods in teaching the phenomenon before it had been explicitly explained. The sample grammar items were inauthentic for teaching the comparison of adjectives in the grammar sections, even though most of the series had also authentic materials, such as songs and poems. The sample grammar items were of the length of single words and phrases, and, for the most part, disconnected to the chapter themes. The sample grammar items were in writing, but there were texts and some exercises included in oral format on CDs or webpages. It is worth pointing out that some of the chapters, used for introducing the phenomenon and promoting ‘noticing’, did not include examples of, for instance, the short superlative form of Russian adjectives. All four series had many operations on production, especially controlled production, such as translating sentences and filling-in-the-gaps. Moreover, free operations on production were included, but the freedom of exercises varied greatly. Also, controlled operations on reception, especially listening, were included in all the series. Lastly, only one series introduced judgement operations, of which the “judge only” type was the only option employed.

Three aspects. What became evident is that the form of adjectives is of key importance in all the series studied. This was highlighted with diagrams, tables and example phrases and words that also included irregular adjective forms. However, some shortcomings were spotted. For instance, in one Russian textbook series, the simple superlative form of adjectives was omitted. Also, in one English textbook series, the words “*less*” and “*least*” were not introduced in an explicit description of the comparison of adjectives. In the English textbooks, the meaning of the comparison of adjectives was explicitly stated. However, in the Russian textbooks, only the headings of the explicit descriptions clearly stated the meaning of the comparison of adjectives; this could also be inferred from the example sentences and words. The explicit description of the function of the phenomenon was also lacking information in most of the series. The functions of com-

parison became more prominent from the example sentences than from the few descriptions.

Six design criteria for pedagogic grammar. In all the series clarity, simplicity and demarcation were emphasized. This means that often the validity of the rule was affected, as it could not be presented in its full effect. Relevance of the rule and previous knowledge of the students' were taken into account. For instance, when using metalanguage, most of the textbooks studied offered clarifications, references and different types of coding of the material, such as fonts and colors, for helping to make understanding of the rule more explicit.

Next, suggestions on how to improve the textbooks studied are presented. First, more illustrative material that is strongly connected to the phenomenon presented, i.e. comparison of adjectives, could have been included. In this way, different types of learners and learning strategies could have been taken into account. Second, authentic material could have been used for teaching the comparison of adjectives, too, as grammar is not separate from language and its usage. Third, exercises and tasks could have emphasized more authentic and free communication. To some extent, this had already been paid attention to in some of the textbook series. Fourth, explicit attention could have been paid more to different functions and meanings of comparative and superlative forms of adjectives as students might not pick these up by only studying example sentences.

Chapter 6 summarizes the main findings of the study conducted, discusses the study's limitations as well as its credits, and gives ideas for further research.