

**КАТЕГОРИЯ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
В УЧЕБНИКАХ «САЛЮТ! 1», «МОЖНО! 1» И
«КАФЕ ПИТЕР 1» НА ОСНОВЕ
КАЧЕСТВЕННОГО КОНТЕНТ-АНАЛИЗА**

**Дипломная работа
Паула Саволайнен**

Университет г. Ювяскюля
Отделение языковедения
Кафедра русского языка и культуры
Весна 2013 г.

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Paula Savolainen	
Työn nimi – Title Kategorija roda imen suščestvitel'nyh v učebnikah <i>Saljut! 1, Možno! 1 i Kafe Piter 1</i> na osnove kačestvennogo kontent-analiza (Substantiivien suvun kategoria oppikirjoissa <i>Saljut! 1, Možno! 1 ja Kafe Piter 1</i> laadulliseen sisällönanalyyysiin perustuen)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työnlaji – Level Gradututkielma
Aika – Month and year Kevät 2013	Sivumäärä – Number of pages 71 sivua + 1 sivu liitteitä
Tiivistelmä – Abstract <p>Vieraiden kielten opetuksen päätavoite on oppilaiden kommunikatiivisen kyvyn eli suullisen ja kirjallisen viestintäkyvyn kehittyminen vieraalla kielellä. Tämä tavoite määrittelee koko kielten oppimisprosessin ja myös kieliopin opetuksen ja oppimisen. Kommunikatiivisen suuntautuneisuuden täytyy siis vaikuttaa myös vieraiden kielten oppikirjojen laatimiseen, koska oppikirja on kielten opetuksen ja oppimisen pääväline.</p> <p>Substantiivien suku on yksi vanhimmista kieliopillisista rakenteista. Venäjän kielessä substantiiveilla on kolme sukua: maskuliini, feminiini ja neutri. Joissakin lähteissä mainitaan myös neljäs suku (ns. yleinen suku) sekä monikolliset substantiivit, joita käytetään vain monikossa. Substantiivin suku vaikuttaa kaikkiin niihin sanoihin, jotka ovat sen yhteydessä. Venäjän substantiivien sukua on tarpeellista tutkia myös siksi, että suomen kielessä substantiiveilla ei ole suvun kategoriaa.</p> <p>Tämä tutkimus on oppikirja-analyysi, jonka tarkoituksena oli selvittää laadullista sisällönanalyyysiä hyödyntäen, kuinka venäjän substantiivien suvun kategoria on esitelty oppikirjoissa <i>Saljut! 1, Možno! 1 ja Kafe Piter 1</i>. Analyysiosassa tarkastellaan substantiivin suvun yleistä esitystapaa, teoriaosuutta, tehtäviä sekä kuvitusmateriaalia. Tutkimustulokset osoittavat, että suvun esitys oppikirjoissa <i>Saljut! 1, Možno! 1 ja Kafe Piter 1</i> on tiivis ja kussakin kirjassa omalla tavallaan hyvä, vaikka niissä on pieniä puutteita eri osa-alueissa.</p> <p>Oppikirjoissa <i>Saljut! 1 ja Kafe Piter 1</i> suvun kielioppi on sidottu tekstikappaleeseen ja siten kontekstiin. Oppikirjassa <i>Možno! 1</i> vaikutelma suvun esityksestä on hajanaisempi, koska se on esitetty erillään tekstistä ja kontekstista. Myös kieliopin teoriaosuuden sisällössä on <i>Možno! 1</i> tekstikirjan ja tehtäväkirjan välillä eroja. Teoriaselitykset ovat minimaaliset kaikissa kolmessa oppikirjassa, mutta riittävät aloittelijoiden tarpeisiin. Tehtäviä suvun kategorian harjoitteluun on runsaasti ja ne ovat monipuolisimpia oppikirjassa <i>Saljut! 1</i>, mutta oppikirjoissa <i>Možno! 1 ja Kafe Piter 1</i> on tehtäviä liian vähän, molemmissa vain yksi kirjallinen tehtävä suvun harjoittelua varten. Kuvitusmateriaalia on käytetty eniten oppikirjassa <i>Saljut! 1</i> ja vähiten oppikirjassa <i>Kafe Piter 1</i>, minkä vuoksi pelkistetyin vaikutelma suvun kategorian esityksestä tulee oppikirjasta <i>Kafe Piter 1</i>.</p>	
Asiasanat – Keywords venäjän kieli, opetus, kielioppi, oppikirja, sisällönanalyysi, substantiivin suku	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ	5
2 СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	7
2.1 Общие положения обучения иностранным языкам	7
2.2. Определение методики обучения иностранным языкам.....	8
2.3 Обучение русскому языку в учебных планах основной школы и гимназии.....	10
2.4 Средства обучения иностранным языкам.....	12
2.4.1 Средства обучения для преподавателя и для учащихся	12
2.4.2 Учебник при обучении иностранным языкам	12
3 РОЛЬ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	15
3.1 Определение грамматики.....	15
3.2 Обучение грамматике иностранных языков.....	16
3.3 Представление имени существительного в русском языке	18
4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ	21
4.1 Метод исследования.....	21
4.2 Материал исследования.....	22
5 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	24
5.1 Общие положения представления категории рода имен существительных.....	25
5.1.1 Учебник «Салют! 1».....	25
5.1.2 Учебник «Можно! 1»	25
5.1.3 Учебник «Кафе Питер 1»	26
5.1.4 Выводы.....	27
5.2 Теоретические особенности введения категории рода	29
5.2.1 Учебник «Салют! 1».....	29
5.2.2 Учебник «Можно! 1»	31
5.2.3 Учебник «Кафе Питер 1»	32
5.2.4 Выводы.....	35
5.3 Упражнения при представлении категории рода имен существительных.....	42

5.3.1 Учебник «Салют! 1»	42
5.3.2 Учебник «Можно! 1»	47
5.3.3 Учебник «Кафе Питер 1»	48
5.3.4 Выводы.....	49
5.4 Иллюстративный материал при представлении категории рода имен существительных.....	55
5.4.1 Учебник «Салют! 1»	55
5.4.2 Учебник «Можно! 1»	58
5.4.3 Учебник «Кафе Питер 1»	60
5.4.4 Выводы.....	60
6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Теоретические объяснения представления рода имен существительных на стр. 96-97 в текстовой книге «Можно! 1».....	72

1 ВВЕДЕНИЕ

При изучении иностранных языков учебник имеет большое значение, и прежде всего – при обучении грамматике. В данной дипломной работе мы рассмотрим, как категория рода имен существительных представлена в учебниках русского языка для финнов: «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1». В основе нашей работы лежит современное понятие грамматики (см. гл. 3). Наш подход является качественным, и как метод мы используем контент-анализ (см. гл.4.1).

Тема интересует нас потому, что мы станем преподавателем русского языка и для учителя важно обратить внимание на содержание учебников. Например, не все, что в учебниках есть, полезно: преподавателю нужно выбирать лучшие упражнения и тексты. Тема также актуальна, так как при изучении русского языка грамматика необходима, и так как грамматическая категория рода имен существительных отсутствует в финском языке. Кроме того, по нашему наблюдению, эти учебники сейчас широко используются в нашей стране, особенно книжные серии «Можно!» и «Кафе Питер». Наше исследование является нужным, потому что работа учит нас анализировать представление одного грамматического явления в разных учебниках. Когда мы будем работать учительницей в будущем, нам уже легче анализировать целые учебники и выбирать лучшие учебники для курсов разных групп.

Категория рода имен существительных мало исследована. Мы не нашли исследования о роде существительных в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» или «Кафе Питер 1», или в других учебниках русского языка для финнов. Однако есть одна диссертация, в которой концентрируются лишь на изучении категории рода в русском и немецком языках с точки зрения методики (Шульдешова 2007). О роде существительных в итальянском языке написано в одной статье (Oliphant 1997). Кроме того, мы нашли несколько книг, касающихся целой категории имени существительного (Красильникова 1990, Мустайоки, 1980). Учебники русского языка для финнов также исследованы мало (Халлинен и Саха 2007, Хяннинен 2007, Яйянен 2010), хотя дискуссия об улучшении содержания учебников идет уже давно (см. Elomaa 2009, 30). Последние исследования не обращаются к теме грамматики в учебниках, а к теме текстов, аутентичности, культуры или лингводидактического анализа.

Данная дипломная работа состоит из введения, четырех глав и заключения. Во введении представлены тема и цель нашей работы. Во второй главе рассматриваются методика и средства обучения иностранным языкам, а также базисные учебные планы, как основной школы, так и гимназии (AOPS 2004; LOPS 2003; POPS 2004), разработанные Школьным управлением, с точки зрения обучения русскому языку. В третьей главе мы определим понятие грамматики и рассмотрим роль грамматики при обучении иностранным языкам. Кроме того, представляется имя существительное в русском языке. В четвертой главе описаны метод и материал исследования и в пятой главе проанализированы учебники. Мы также обсудим основные выводы анализа, сопоставляя содержание представления рода существительных в учебниках. В заключении кратко представлены результаты работы.

2 СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

2.1 Общие положения обучения иностранным языкам

С самого начала (с 50-ых годов 18-го века) иностранные языки стали изучаться, чтобы уметь читать книги на языках разных народов. В настоящее время главная цель обучения – коммуникативная компетенция, т.е. формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации. (Гальскова и Гез 2005, 40, 132.) Коммуникация – и устная и письменная – между разными языками и народами в настоящее время более интенсивная и важная, чем когда-либо в истории человечества. Это выдвигает новые цели и требования для обучения иностранным языкам. (Kristiansen 2004, 7.)

По Гальсковой и Гез (2005, 42), в отличие от других учебных предметов, иностранный язык в то же время и цель, и средство обучения. В обучении надо понимать то, что в реальной коммуникации решает обычно только взаимное понимание, и вовсе не языковая корректность выражения (Elomaa 2009, 86; Kristiansen 2004, 119). Кристиансен (там же) дополняет, что хотя владение лексикой особенно важно, нужно также при обучении

грамматике принимать во внимание факторы, которые искажают сообщение и сильно мешают людям, говорящим на языке как на родном.

Содержание преподавания – это тот учебный материал, который считается необходимым усвоить для достижения целей обучения (Васильева и др. 2004, 13; см. также Мустайоки 1980, 76), и в него входят преподавательская деятельность учителя, учебная деятельность учащегося, учебный материал и процесс его усвоения (Гальскова и Гез 2005, 123-124). В методические принципы обучения языкам включаются коммуникативность, языковая системность, страноведческая ориентированность и учет родного языка и культуры обучающихся (Васильева и др. 2004, 19; ср. Гальскова и Гез 2005, 150-154). Язык невозможно отделить от его культуры или культур, и поэтому цель языкового воспитания – межкультурное научение (Kaikkonen 2004, 166; см. также Васильева и др. 2004, 12-13; Dufva 1993, 15).

Владение языком для всей жизни невозможно усвоить в школе. Различные стратегии изучения иностранных языков и осознание когнитивных стилей помогают учащимся самостоятельно и эффективно учиться. (Jaakkola 2000, 9, 13-14.) Известно, что люди имеют три основных способа научения: визуальный (зрительный), аудитивный (слуховой) и кинестетический (Marckwort & Marckwort 1994, 48-55; ср. Акишина и Каган 2005, 192-201; Скалкин 1981, 36-39; Woolfolk 2007, 124-125). Все люди пользуются всеми тремя моделями в обучении, но каждый человек имеет т.н. предпочтительный стиль. Чтобы охватить разных учащихся и сделать обучение разнообразным, преподавателю надо включать в обучение языкам что-то для всех типов учащихся и для их каналов чувств. Например, для людей, у которых предпочтительный стиль обучения визуальный, цвета и иллюстрации особенно важные. (Marckwort & Marckwort 1994, 49, 54.)

2.2 Определение методики обучения иностранным языкам

По Эломаа (Eloma 2009, 59), при планировании и осуществлении учебных материалов иностранных языков возникали различные вызовы во все

времена, и эти требования стремились отвечать господствующим лингвистическим теориям каждого времени. В России в XIX – начале XX вв. господствовал грамматико-переводной метод, в 20-е гг. XX в. прямой метод вытеснил грамматико-переводной метод, и в 30–50-е гг. XX в. в методике распространился сознательно-сопоставительный метод. В 60-е гг. в СССР влияние зарубежной методики выразилось в стремлениях реализации в 60–80-е гг. в процессе обучения русскому языку как иностранному ряда методов: устного, аудиолингвального, аудиовизуального, программированного и суггестопедического. (Капитонова и др. 2008, 23-25.)

В 70-е годы XX в., между прочим, общая теория деятельности, психология обучения и психолингвистика влияли на методику, а в 80-е гг. новой целью в преподавании стало формирование коммуникативной компетенции (Васильева и др. 2004, 8; Капитонова и др. 2008, 25). В 80–90-е годы XX в. разрабатывались подготовительный, курсовой, филологический и нефилологический типы частных методик (Васильева и др. 2004, 9). Идея и принципы коммуникативного преподавания сильно воздействовали на современную методику. И прямой, сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы обучения иностранным языкам существуют в рамках коммуникативности. В настоящее время при методике обучения иностранным языкам постоянно отыскиваются новые научные подходы, методы и технологии обучения, повышающие эффективность и интенсификацию учебного процесса. (Капитонова и др. 2008, 26, 282.)

Методика преподавания русского языка как иностранного – педагогическая наука. Она тесно связана с другими педагогическими науками, особенно с дидактикой, а также лингвистикой и психологией, которые являются основными науками для методики обучения русскому языку как иностранному. Дидактика исследует общие вопросы обучения любому учебному предмету, и методика изучает вопросы обучения конкретному учебному предмету. (Васильева и др. 2004, 5-6.) Наука *лингводидактика* является методической базой преподавания иностранных языков, начиная с 1970 годов (Гальскова и Гез 2005, 81). Прежние подходы к методике иноязычного обучения отражаются всегда в теории и практике следующих периодов, и таким способом, тенденции настоящего времени легче понимать в свете ис-

тории прежних взглядов обучения (Elomaa 2009, 60). Основная идея и как стержень методической концепции – сотрудничество преподавателя с учащимся, ориентированное на развитие умений автономно учиться. (Колкер и др. 2004, 12). Надо еще помнить, что раньше обращали внимание на метод, который преподаватель применял, а в настоящее время на то, что учащийся делает, на его духовные процессы и используемые стратегии в изучении языков. (Kristiansen 2004, 38; ср. Bernhardt 1984, 35.)

2.3 Обучение русскому языку в учебных планах основной школы и гимназии

Иностранный язык, также русский язык – это средство коммуникации и предмет умения и культуры. Обучение иностранному языку должно развивать у учащихся способность к межкультурному общению на изучаемом языке. Методы преподавания и работа при обучении всем предметам должны быть многосторонними. Учащихся надо обучать стратегиям учения для непрерывного изучения и в обучении нужно принимать во внимание учебные стили, т.е. то, что человек наблюдает и анализирует реальность через все каналы чувств. (AOPS 2004, 9, 96, 103; LOPS 2003, 12-14, 100; POPS 2004, 18-19, 138.) В учебных планах для гимназии и взрослых подчеркивается важность самостоятельного изучения учащегося в процессе овладения языком. Внимание обращается на различия между родным и изучаемым языками и на культурные факторы, объясняющие эти различия. На каждом курсе у учащихся должны быть возможности слушать, читать, говорить и писать на иностранном языке для разных целей, хотя на разных курсах по иностранным языкам акценты на эти разделы языковых навыков варьируются. В гимназии также умения использовать разные структуры языков расширяются. (AOPS 2004, 96, 98, 103; LOPS 2003, 100-101.) Обучение детей языкам должно иметь активный и игривый характер (POPS 2004, 19, 138).

По учебным планам разных уровней обучения (AOPS 2004, 213-222; LOPS 2003, 230-247; POPS 2004, 280-297; см. также РЯКИ 2005, 266; EV 2003,

44-53), в нашей стране используется шкала Общеввропейского языкового портфеля, где языковые уровни разделяются на подуровни:

- A1 (A1.1, A1.2, A1.3), т.е. ученик владеет ограниченной коммуникацией в знакомых ситуациях,
- A2 (A2.1, A2.2), т.е. ученик владеет основными правилами непосредственного социального общения, составляя короткие рассказы,
- B1 (B1.1, B1.2), т.е. учащийся справляется на обучаемом языке в будничной жизни,
- B2 (B2.1, B2.2), т.е. учащийся справляется на изучаемом языке в регулярном общении с носителем языка и
- C1 - C2 (C1.1), т.е. учащийся справляется на обучаемом языке во многих сложных ситуациях общения.

В учебных планах основной школы для школьников и взрослых отмечается, что критерии оценки русского языка в аттестате для оценки «восемь» следующие (AOPS 2004, 98; POPS 2004, 142-144; см. таблицу 1).

ТАБЛИЦА 1: Цель обучения русскому языку в основной школе.

Язык и объем курса	Аудирование	Говорение	Чтение (понимание текста)	Письмо
Русский язык А	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1

Цель обучения русскому языку в гимназии – это достижение языковых уровней шкалы Европейского языкового портфеля следующим образом (AOPS 2004, 102-103; LOPS 2003, 100; см. таблицу 2).

ТАБЛИЦА 2: Цели обучения русскому языку в гимназии.

Язык и объем курса	Аудирование	Говорение	Чтение (понимание текста)	Письмо
Русский язык А	B1.1 – B1.2	B1.1	B1.2	B1.1 - B1.2
Русский язык B2	A2.2	A2.1 - A2.2	A2.2 – B1.1	A2.1 - A2.2
Русский язык B3	A2.1 - A2.2	A2.1	A2.1 - A2.2	A1.3 - A2.1

В учебных планах русский язык входит в категорию *другие языки*, т.е. все другие иностранные языки кроме английского языка (AOPS 2004, 98, 102-103; LOPS 2003, 100; POPS 2004, 142-144; см. таблицы 1 и 2).

2.4 Средства обучения иностранным языкам

2.4.1 Средства обучения для преподавателя и для учащихся

Под средствами обучения понимают совокупность учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых реализуется обучение иностранному языку, и которые облегчают и делают более эффективным процесс усвоения языка. Традиционно разделяют средства обучения для учителя и учащихся, аудиовизуальные (напр. грамзаписи, аудиокассеты и видеофильмы) и технические (звуко- и светотехнические средства, компьютерные программы), из которых последние предназначены и для преподавателя, и учащихся. (Васильева и др. 2004, 232-233; Щукин 2003, 213-214.)

Средства обучения для учителя содержат образовательный стандарт по обучению языку, программу по языку, книгу для учителя, а также методическую, справочную и научную литературы. Различные учебники и словари, вспомогательные учебные пособия, как книга для чтения, сборники упражнений, пособия по развитию речи и справочники по языку относятся к средствам обучения для учащихся. Некоторые пособия рекомендуются обучающимся для углубленного совершенствования в материалах курса вне учебного комплекса. (Щукин 2003, 214-228.) Также разные игры можно использовать как средства обучения языку (Гальскова и Гез 2005, 217; Гойхман и Надеина 2007, 231; Соловьева 2007, 3-4; Livingstone 1983, 6).

2.4.2 Учебник при обучении иностранным языкам

Базовый компонент совокупности средств обучения языкам – учебник, который другие элементы комплекса конкретизируют и дополняют (Щукин 2003, 213). Для учителей учебник предоставляет ясную основу обучения, и учащиеся могут, в частности, повторять и уточнять сведения с помощью учебников (Elomaa 2009, 31-32). В учебник входят языковой материал, модели устной и письменной речи, знакомство с которыми содействует приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений, обеспечи-

вающих применение языка в разных сферах деятельности. При составлении учебника авторы действуют согласно многим принципам (Щукин 2003, 218; см. также Elomaa 2009, 72-75; Hufeisen & Neuner 1999, 75-89). Главные принципы – потребность и достаточность содержания учебника для достижения целей обучения, а также понятность материала для его усвоения обучающимися в определенное время. Учебник должен содержать фонетический, лексический, грамматический и социокультурный материалы, а также тексты, комментарий к текстам, упражнения, словарь и средства наглядности. (Щукин 2003, 218-220.)

Грамматический материал в современных учебниках предъявлен в виде образцов предложений, речевых моделей и правил использования грамматики в речи (там же, 218.) В отношении немецкого языка Эломаа (Elomaa 2009, 142) отмечает, что в учебниках иностранных языков грамматика может представляться, например, по следующим критериям: 1) растущая степень трудности в системе языка; 2) объяснение причин трудностей через противопоставления языковых форм родного и изучаемого языка; 3) направление изучения по практическому употреблению языка; и 4) использование иллюстраций для облегчения изучения грамматики. В учебном материале важными элементами являются также ясность стиля изложения грамматических явлений и достаточное повторение (Elomaa 2005, 105).

Упражнения направлены на закрепление, активизацию учебного материала и организацию контроля усвоения. В учебнике упражнения разделяются на классы по назначению, характеру представленного в них материала и типу выполнения (см. таблицу 3). Задания могут быть языковыми, речевыми и условно-речевыми. Языковые упражнения ориентированы на развитие у учащихся фонетических, лексических и грамматических навыков, и речевые упражнения на формирование и совершенствование речевых умений. Условно-речевые задания занимают промежуточное место между языковыми и речевыми заданиями. (Щукин 2003, 219-220.) Гальскова и Гез (2005, 316-318) разделяют упражнения для формирования грамматических навыков на задания 1) в узнавании и дифференциации грамматического явления, 2) в субституции, 3) в трансформации, а также на 4) вопросыответные, 5) репродуктивные, 6) переводные и 7) речевые задания.

Таблица 3. Система упражнений (Щукин 2003, 219).

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

С помощью иллюстративного материала возможно эффективно подчеркивать важные в текстовых совокупностях явления. При выборе и составлении иллюстраций нужно обращать внимание на некоторые из следующих факторов: 1) поддерживают ли иллюстрации текст, 2) умножают ли они информацию, 3) объединяют ли они информацию или проясняют ли они содержание, 4) помогают ли иллюстрации прочному запоминанию, 5) вызывают ли они мысли или чувства и 6) развлекают ли они? (Aalto & Shore 1995, 111.) Кроме того, графическая наглядность (таблицы и схемы) является важным элементом учебника по русскому языку и видом визуальной наглядности. Это активизирует внимание обучающихся и содействует лучшему пониманию материала. Существуют как языковые, речевые, динамические, так и статические таблицы и схемы. (Глухов и Щукин 1993, 55.)

Вообще, современные учебники иностранных языков, в большинстве случаев группируются по методу, т.е. по направлению в обучении, которое применяли для обоснования его лингводидактической концепции. На занятиях по иностранным языкам используются переводно-грамматические, аудиовизуальные, аудиолингвальные, сознательно-практические и коммуникативные учебники, а также интенсивные и компьютерные курсы (Щукин 2003, 220-223; см. также гл. 2.2). Но, в конце концов, даже самый лучший учебный материал не работает хорошо без квалифицированного преподавателя, который постоянно совершенствуется в своих знаниях (Elomaa 2009, 244). Также любой учебник предполагает дополнительные материалы: иллюстрации, газетные статьи, музыку и т.д. (Акишина и Каган 2005, 236).

3 РОЛЬ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНО-СТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

3.1 Определение грамматики

Грамматика в языкознании – комплекс норм об изменении слов и сочетании слов в выражении, который включает морфологию и синтаксис (СРЯ 2008, 100; см. также Гальскова и Гез 2005, 305). Грамматика (от греч. *gramma* письменный знак, черта, линия) является также разделом лингвистики (Глухов и Щукин 1993, 51).

Золотова и др. (2004, 5) цитируют А.С.Пушкина: «Грамматика не предписывает законов языку, но изъясняет и утверждает его обычаи». Язык все время живет и развивается, и так делает и грамматика. Грамматика – философия человеческого слова и логика в приложении к языку. Следует выделять грамматическую структуру каждого языка и грамматику как свод норм о языке. Кроме того, грамматику уже с древних времен считали наукой о правильном писании и говорении. Грамматическая система – сложная совокупность, представляющая собой продукт длительного исторического развития. (Граудина 1983, 3, 5-6, 8, 10; см. также Валгина 2003, 4-5, 7, 24; Гойхман и Надеина 2007, 34; Золотова и др. 2004, 9.)

Надо также помнить, что в соответствии с направлением на тип речевой деятельности в методике выделяют пассивная, рецептивная, активная и продуктивная грамматики. Активная и пассивная грамматики различаются как по строю, так и по характеру употребления приобретенных знаний в речи. Активная грамматика идет от смысла к форме; при разработке грамматического минимума можно строго ограничить материал, отобрав наиболее употребительные способы высказывания смысловых связей и исключив синонимические. Пассивная грамматика служит для анализа грамматического формулирования слов и понимания на базе этого анализа смысла сказанного или написанного. При отборе пассивной грамматики речевые произведения могут включать грамматические синонимы. (Глухов и Щукин 1993, 52.)

Наконец, как и в области ударения, в морфологии литературного языка есть т.н. сильные и слабые законы: первые соблюдаются всеми носителями языка, и вторые легко поддаются влияниям и искажаются в речевой деятельности. Правильное и функциональное размещение слов в выражении – одно из условий незатрудненного взаимопонимания людей. (Головин 1988, 84, 122; см. также Гойхман и Надеина 2007, 34.)

3.2 Обучение грамматике иностранных языков

Роль грамматической теории либо преувеличивалась, недооценивалась, либо совсем исключалась в истории обучения иностранным языкам (Гальскова и Гез 2005, 305). По некоторым исследователям, грамматика такая же важная, как и коммуникативность в обучении иностранным языкам. Например, для соответствия языковым правилам грамматика необходима, и для взрослых легче усваивать язык сознательно. Сознательность, в свою очередь, создает разумное и позитивное отношение к изучаемому языку. (Elomaa 2009, 137-138.) Роль грамматики специальная при обучении любому иностранному языку, так как грамматика является той необходимой

основой, без которой невозможно полноценное употребление языка и использование его как средство общения (Васильева и др. 2004, 117-118).

К главным видам грамматического материала в учебном процессе относятся теоретический комментарий, нормы, схемы, таблицы, контекст, а также речевые модели и образцы (Глухов и Щукин 1993, 53). Суть отбора грамматического материала для школы содержится в создании такого грамматического минимума, который был бы посилен для усвоения и достаточен для достижения коммуникативной компетенции. Грамматика не может быть центром обучения, а нужно учиться в реальном контексте. Краткие, точные и простые объяснения и правила, а также использование парной и групповой работы являются основными требованиями при обучении грамматике. (Гальскова и Гез 2005, 132-133, 310, 312; см. также Elomaа 2005, 105; Elomaа 2009; 144.) Кроме того, на практических занятиях по грамматике лучше, чтобы ученики работали не с отдельными словами, а с целыми предложениями и отрывками, например, из художественной литературы (Щукин и Верещагин 1981, 114-115).

Грамматические явления должны также представляться полными и в достаточной обширности, хотя это, исходя из уровня учащихся, не выглядело бы необходимым (Elomaа 2005, 105; Elomaа 2009, 146; см. также Васильева и др. 2004, 125). Однако при изучении простых структур теоретические объяснения необязательны, потому что с помощью заданий можно раскрыть значение грамматической формы и ее употребление в речевом общении (Гальскова и Гез 2005, 305). Тех элементарных знаний по грамматике, которым обучаются в школе, в дальнейшем бывает учащимся недостаточно. Надо развивать сознательное отношение к языку, учиться объединять теоретические сведения и нормы с живым языком. (Граудина 1983, 3.)

Особенно синтаксису должно быть уделено первостепенное внимание, потому что лишь в синтаксисе рассматривается предложение, которое является самой маленькой единицей общения. Слово и предложение действуют только в контексте, в определенной ситуации, так что любым грамматическим конструкциям функционально обучать с учетом этой особенности. Практическое усвоение учащимися грамматики требует от учителя на всех

этапах преподавания обдуманной системы заданий, активизирующих речь. (Щукин и Верещагин 1981, 114, 118; см. также Hufeisen & Neuner 1999, 7.) Устной речи особая роль, но написание и проверка предложений увеличивают эффективность устной практики (Kristiansen 2004, 144). На взгляд Гальсковой и Гез (2005, 312), в свою очередь базовый этап работы над новыми грамматическими структурами состоит из ознакомления, первичного закрепления и формирования навыков и умений употребления грамматики в устном и письменном общении. На начальном этапе не рекомендуется употреблять грамматическую терминологию, и при обобщении и закреплении материала желательно включать в задания грамматические игры. (Там же, 315.)

Щукин и Верещагин (1981, 114) подчеркивают, что овладение речью возможно лишь с помощью большой тренировки, а в языковой студии можно каждый урок начинать с тренировочных заданий. Таким образом, чтобы изучение грамматики было успешным, упражнения должны быть одноцелевыми, т.е. включать один новый грамматический феномен. Они должны также содержать наглядные и максимально простые модели, и исключать механическое усвоение, предпочитая творческие задания с коммуникативными и проблемными задачами. Упражнения – значительный этап в работе над грамматическими явлениями. (Гальскова и Гез 2005, 315.) Ко всему прочему, на начальном этапе, когда языковая компетенция учащихся еще ограничена, упражнения могут выполняться как свободное соединение многообразных опор, предлагающихся в отдельных упражнениях. Коммуникативные опоры укрепляют навыки и сильных и слабых учащихся, а также деликатно советуют учащимся, что можно сказать в различных случаях и как оформить мысль. (Колкер и др. 2004, 7, 10.)

3.3 Представление имени существительного в русском языке

Имя существительное – это часть речи, которая означает предмет, т.е. субстанцию, и выражает это значение в морфологических категориях числа,

падежа и рода. Существительные изменяются по числам и падежам, но не по родам. Имена существительные разбивают лексико-грамматически на собственные и нарицательные, собирательные, вещественные, конкретные и отвлеченные (абстрактные), а также одушевленные и неодушевленные существительные. Эти категории пересекаются: например, имена собственные содержат названия как одушевленных, так и неодушевленных предметов. (РГ 1982, 460, 465.)

Красильникова (1990, 112) отмечает, что имя существительное многофункционально, у него сложный лексический состав и оно в связи со многими частями речи (с глаголом, прилагательным, разными типами наречий и числительными). В русской разговорной речи переходность связывает имя существительное также со служебными частями речи: существуют проблема между местоименными существительными и частиц (*это, мне, тебе* с редукцией до *те*), и существительные могут и перемешиваться с междометиями (там же). В определении частей речи обыкновенно применяются семантические, морфологические и синтаксические критерии. Применение семантических критериев все-таки нежелательно, потому что эти критерии неопределенны. Например, слова *красивый* и *красота* семантически ближе друг к другу, чем слова *красота* и *зонтик*. (Мустайоки 1980, 148.)

По Граудиной (1983, 10-11), грамматический род имен существительных является одной из древнейших конструкций грамматики, и уже название рассказывает об оригинальных корнях всего живущего. В основе категории рода существительных лежит разделение их на согласовательные группы (Красильникова 1990, 90). Имена существительные русского языка принадлежат, по полу лица или основной форме слова, к одному из трех грамматических родов: мужскому, женскому или среднему родам (Mustajoki & Alestalo-Shepelenko 2001, 18). Некоторые источники упоминает еще четвертый, т.н. общий род (например, *владыка, забияка*). Кроме того, существительные, употребляемые только во множественном числе, рода не имеют: например, *ножницы, сани*. (РГ 1982, 466, 473; Шульдешова 2007.) В русском языке род имен существительных влияет на все слова, которые связывают с ним (Mustajoki & Alestalo-Shepelenko 2001, 18). В финском

языке категория рода существительных отсутствует (Karlsson 2009, 21, Kettunen 2012).

У имен существительных в русском языке обычно форма единственного и множественного чисел, как и в финском языке. Число существительного влияет на другие слова при нем. (Mustajoki & Alestalo-Shepelenko 2001, 22, 24; см. также Nakulinen et al. 2004, 548.) И существительные, числительные так и большая часть прилагательных и местоимений изменяются по падежам. В современном русском языке есть 6 падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный падежи. (Ласкарева 2006, 10.) Число падежей русского языка очевидно меньше, чем в финском языке, так что вместо падежей финского языка в русском языке употребляют обычно выражения с предлогами. Склонение имен существительных в большинстве случаев соответствует правилам в русском языке. У слов известного типа почти всегда те же самые падежные окончания. Однако учащемуся полезно знать некоторые систематические, связанные со склонением факторы, например, что отадективные существительные и часто также имена собственные изменяются по-другому, чем имена существительные обычно изменяются. (Mustajoki & Alestalo-Shepelenko 2001, 20-25, 46-47; см. также Alestalo & Hämäläinen 2008, 53-55.)

Как и в финском, в русском языке имена существительные образуются с помощью многих суффиксов. Кроме того, не так, как, например, в шведском и немецком языках, в русском языке у имени существительного нет артикля. (Там же, 18, 102.) Как известно, и имена существительные финского языка не имеют артикля (Karlsson 2009, 21; Kettunen 2012; ср. Nakulinen et al. 2004, 1359). В конце концов, имя существительное (род, число, одушевленность и неодушевленность, а также виды склонений) с основными сведениями о других частях речи, предложениях и словообразовании входят в содержание грамматического минимума начального этапа обучения русскому языку как иностранному (Васильева и др. 2004, 125-126).

4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Метод исследования

Как уже отмечалось, мы исследуем представление категории рода в трех учебниках русского языка с помощью качественного контент-анализа. Мы считаем, что это самый подходящий метод для нашей работы. Хирсъярви и др. (Hirsjärvi et al. 2007, 82) отмечают, что лучше писать много о небольших темах, чем писать мало о многочисленных вещах, и поэтому мы ограничили наше исследование на одном грамматическом явлении. Контент-анализ один из основных методов, который используется в разных видах качественных исследований (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). По ЭСС (1995, 299), контент-анализ применяется с 1640 года, но правила процедуры метода были впервые подробно описаны в 1949 году. Контент-анализ используется в социологии, психологии, психиатрии, исторических исследованиях, этнографии, лингвистике, литературоведении и наукометрии (там же).

В отличие от мнения Туоми и Сараярви, некоторые исследователи считают, что есть только количественный контент-анализ (Аверьянов 2009, 26; БТСС 1999, 326; Добреньков и Кравченко 2006, 568). Филатова (2006, 203) отмечает, что в современной науке существуют два вида контент-анализа: качественный и количественный. Количественный контент-анализ интере-

суется первоначально частотой появления в тексте определенных характеристик переменных содержания, между тем как качественный контент-анализ позволяет делать выводы уже на основе единственного присутствия или отсутствия определенной характеристики содержания. (Там же; см. также ЭСС 1995, 299.)

С помощью качественного контент-анализа документы можно анализировать систематически и объективно. Цель контент-анализа – создать словесное и ясное описание об исследуемом явлении, организовать материал в сжатую форму и умножить ценность информации документа. Под документами в контент-анализе понимаются, например, книги, статьи, дневниковые записи, письма, интервью, речи, дискуссии, диалоги, рапорты и почти любые письменные материалы. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.)

Наконец, по мнению американского исследователя Дж. Гербнера, все многочисленные методики контент-анализа можно свести к ответам на следующие вопросы: 1) что в сообщениях есть?, 2) что из этого важно для коммуникатора?, 3) что из этого представляется коммуникатору хорошим и плохим, правильным и неправильным? и 4) что соотносится, с чем и как? (Gerbner 1970 via: Филатова 2006, 204). Итак, в данном исследовании мы используем определение качественного контент-анализа, с точки зрения Филатовой (2006), а также Туоми и Сараярви (2009). По нашему мнению, с помощью качественного контент-анализа мы получим много хорошей информации.

4.2 Материал исследования

Материалом нашего исследования являются три учебника русского языка, которые адресованы финским учащимся: «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1». Эти учебники первоначально предназначены для начальных курсов и используются в гимназиях и в обучении взрослых. Во всех этих учебниках представлены и русский язык, и русская культура. Эти три учебника самые новые учебники русского языка, которые изданы в Финляндии.

Авторы текстовой книги «Салют! 1» - Мария Никифоров, Рийтта Керянен и Валерий Аликов (Maria Nikiforow, Riitta Keränen, Valeri Alikov). Книга опубликована издательством *Otava* в Кеуруу в 1997 году, и ней 263 страницы. Учебник для анализа – это первое издание. Автор книги дополнительных заданий «Салют! 1» - Мария Никифоров (Maria Nikiforow), книга напечатана издательством «Отава» в Кеуруу в 1998 году и она насчитывает 92 страницы. В книжную серию «Салют!» входят два учебника: «Салют! 1» и «Салют! 2», у которых свои отдельные книги для дополнительных упражнений.

Авторы учебника «Можно! 1» Марья Егоренков, Сирпа Пийспанен и Туула Вяйсянен (Marja Jegorenkov, Sirpa Piispanen, Tuula Väisänen). Учебник напечатан издательством *Otavan Kirjapaino Oy* в Кеуруу в 2004 году, и мы проанализируем первый тираж учебника. Книжная серия «Можно!» состоит из трех учебников: «Можно! 1», «Можно! 2» и «Можно! 3». Учебники «Можно! 1» и «Можно! 2» содержат отдельные сборники упражнений, но в учебнике «Можно! 3» тексты и упражнения в одной книге. В текстовой книге «Можно! 1» 133 страницы, и в сборнике упражнений 203. Серия «Кафе Питер» включает учебники «Кафе Питер 1», «Кафе Питер 2» и «Кафе Питер 3». Во всех этих учебниках тексты и упражнения находятся в одной и той же книге, т.е. у них нет отдельных книг для упражнений. Автор учебника «Кафе Питер 1» Марьятта Алестало (Marjatta Alestalo) и учебник вышел в 2009 году. Учебник для анализа — третье издание, и он опубликован издательством *Oy Finn Lectura Ab* в Хельсинки в 2011 году. В нем 311 страниц.

Ко всем сериям относятся справочник для учителей и магнитофонные записи для учащихся и для работы. Все серии содержат ключи к упражнениям, но у серии «Можно!» они в отдельной книге (Jegorenkov & Piispanen 2009) и у серии «Кафе Питер» в Интернете (Oheismateriaalit 2013). При анализе мы обратим внимание лишь на учебники «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1», и используем следующие сокращения:

- | | |
|--|---------|
| – текстовая книга «Салют! 1» | - С-Т, |
| – книга дополнительных упражнений «Салют! 1» | - С-У, |
| – текстовая книга «Можно! 1» | - М-Т, |
| – сборник упражнений «Можно! 1» | - М-У и |
| – учебник «Кафе Питер 1» | - КП. |

5 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как уже отмечалось, к главным видам грамматического материала в учебном процессе относятся теоретические комментарии, нормы, схемы, таблицы, контекст, а также речевые модели и образцы (см. гл. 3.1). Также упражнения (см. гл. 3.2) и иллюстрации (см. гл. 2.4.2) полезно использовать в учебниках по иностранным языкам и при обучении грамматике. Итак, мы проанализируем общие положения, теоретические особенности, упражнения и иллюстративный материал введения категории рода в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1». Рассмотрение общих положений выявит, между прочим, контекст представления грамматики, тогда как нормы, схемы, таблицы и речевые модели (при представлении рода примерные слова) входят в сферу теории.

Выше отмечалось также, что качественный контент-анализ позволяет делать выводы уже на основе единственного присутствия или отсутствия определенной характеристики содержания (см. гл. 4.1). Итак, в данной главе мы обсудим также некоторые вопросы представления рода, которых нет в учебниках анализа.

5.1 Общие положения представления категории рода имен существительных

5.1.1 Учебник «Салют! 1»

В учебнике «Салют! 1» категория рода имен существительных представлена в первом уроке, сразу после текста и двух заданий (см. таблицу 4). Перед первым уроком описаны кириллические буквы и ударение слов.

ТАБЛИЦА 4: Общие положения введения категории рода имен существительных в учебнике «Салют! 1».

С-Т	<ul style="list-style-type: none">- категория рода имен существительных в начале книги при первом уроке (на стр. 30-33)- обобщенное описание родов существительных (пять предложений)- четыре таблицы- после теории одно задание на тему категории родов существительных- после упражнения представлены местоимения <i>он, она, оно</i> и <i>они</i> и затем одно упражнение на эту тему- заканчивается упражнением на тему родов существительных и второе задание с местоимениями <i>он, она, оно</i> и <i>они</i>
С-У	<ul style="list-style-type: none">- два упражнения категории родов в первом уроке на стр. 5-6- сразу после упражнений на тему родов имен существительных идут два упражнения с местоимениями <i>он, она, оно</i> и <i>они</i> и с наречием <i>это</i>

Как можно видеть, в учебнике «Салют! 1» представление рода связано с текстом (с первым уроком). Как у теоретических пояснений, так и у упражнений есть контекст, в котором они описаны.

5.1.2 Учебник «Можно! 1»

В сборнике упражнений «Можно! 1» род имен существительных представлен в самом начале грамматических явлений, и это — первое грамматическое явление после изучения ударения и кириллических букв. Кроме этих категорий в текстовой книге «Можно! 1» перед представлением рода введена интонация (см. таблицу 5).

ТАБЛИЦА 5: Общие положения введения категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

М-Т	<ul style="list-style-type: none"> - категория рода имен существительных представлена в конце книги перед словарем в начале части «Грамматика» (на стр. 96-97) - теоретическая таблица и ее общие объяснения (три предложения) - нет упражнений
М-У	<ul style="list-style-type: none"> - теоретические объяснения сразу перед первым уроком с иллюстрациями, в разделе «Поехали! Закуси грамматики» (на стр. 20-21) - сразу после теории одно упражнение

В этом учебнике категория рода не связана с уроком или текстом на русском языке. И так, ни у теоретических пояснений ни у задания нет контекста, в котором они были бы представлены.

5.1.3 Учебник «Кафе Питер 1»

В начале учебника «Кафе Питер 1» перед категорией рода имен существительных представлены ударение, почти все кириллические буквы, имена числительные с одного до десяти, немного об интонации, глагол «быть» в настоящем времени, а также минимально о русских именах и фамилиях. В конце книги категория рода введена в части «Грамматика», в которой описаны только кириллические буквы и произношение перед родом (см. таблицу 6).

ТАБЛИЦА 6: Общие положения введения категории рода имен существительных в учебнике «Кафе Питер 1».

КП с. 29	<ul style="list-style-type: none"> - категория рода имен существительных описана в начале книги на стр. 29 при третьем уроке - две таблицы и их обобщенные пояснения - сразу после теории одно упражнение
КП с. 275	<ul style="list-style-type: none"> - в конце книги на стр. 275 в части «Грамматика» короткое резюме о теории на стр. 29 - нет новой информации по сравнению с информацией на стр. 29, лишь некоторые примеры слов разные - нет таблиц и упражнений

У упражнения и у теоретических объяснений есть контекст, потому что они представлены в уроке три, в который входит также текст. Сразу после упражнения на тему рода имени существительного на странице 30 в учебнике «Кафе Питер 1» представлены местоимения *он*, *она* и *оно*, использование которых существенно связано с категорией рода имен существительных.

5.1.4 Выводы

Представление категории рода существительных в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» построили по-разному, и они во многом отличаются друг от друга, но в них можно также найти некоторые одинаковости. В таблицу 7 мы собрали главные выводы анализа об общих положениях представления явления рода.

ТАБЛИЦА 7: Резюме результатов анализа учебников «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1»: общие положения введения категории рода имен существительных.

С-Т	- род представлен в самом начале грамматических явлений: перед явлением рода описаны два грамматических явления - у теории и упражнений есть контекст: текст урока один
С-У	- у упражнений есть контекст: урок один в текстовой книге
М-Т	- род представлен в самом начале грамматических явлений: перед явлением рода описаны три грамматических явления - у теории нет контекста: она не связана с текстом
М-У	- род представлен в самом начале грамматических явлений: перед явлением рода описаны два грамматических явления - у теории и упражнения нет контекста: они не связаны с текстом
КП	- в начале книги: -> род представлен среди самых первых грамматических явлений: перед родом больше всего (шесть явлений) грамматических структур введено по сравнению с учебниками «Салют! 1» и «Можно! 1» -> у теории и упражнения есть контекст: текст урока три - в конце книги: -> род представлен среди самых первых грамматических явлений: перед явлением рода представлены два грамматических явления

Как можно видеть в таблице, во всех этих учебниках категория рода имен существительных введена среди самых первых грамматических явлений. В учебнике «Кафе Питер 1» больше всего грамматики представлено перед явлением рода, и в учебнике «Салют! 1» количество грамматических структур перед родом меньше всего среди учебников для анализа. Как уже отмечалось, род имен существительных — одно из самых основных и больших грамматических явлений, так как оно влияет на большинство слов в предложениях, и оно постоянно широко используется в русском языке (см. гл. 3.3). Поэтому очень важно представить это явление в самом начале изучения русского языка. Категория рода имен существительных также сравнительно легкая конструкция для усвоения на начальном этапе обучения русскому языку. Также вслед за Школьным управлением (AOPS 2004, 103; LOPS 2004, 100-101; см. гл. 2.3) и Эломаа (Elomaа 2009, 142; см. гл. 2.4.2) мы считаем, что степень трудности представленных грамматических явлений должен расти через обучение.

Мы поддерживаем точку зрения некоторых исследователей о том, что грамматике нужно учиться в реальном контексте (см. гл. 3.2). Мы также согласны со Щукиным и Верещагиным (1981, 114-115; см. гл. 3.2), что на практических занятиях по грамматике лучше, чтобы учащиеся работали не с отдельными словами, а с целыми предложениями и отрывками из литературы. В учебнике «Можно! 1» часть теории рода существительных немного бессвязна, потому что она представлена отдельно от контекста и текста. Также в текстовой книге «Можно! 1» есть такая информация о роде, которой в сборнике упражнений нет (см. гл. 5.2). В учебниках «Салют! 1» и «Кафе Питер 1» теоретическая часть более целая, потому что категория рода в связи с текстом уроков. Итак, в них часть грамматики находится в реальном контексте. В конце книги «Кафе Питер 1» грамматика о роде не находится при контексте, т.е. при тексте, но сведения о роде те же самые, как в начале книги, что связывает совокупность представления рода.

При теоретических объяснениях во всех трех учебниках использованы примеры слов, а не примеры предложений или отрывки из текста. Но на наш взгляд, это характерно для представления рода существительных и это не мешает в учебниках «Салют! 1» и «Кафе Питер 1», потому что в них

тексты уроков можно использовать как предложения и отрывки. Что касается учебника «Можно! 1» при введении категории рода, то здесь требуются предложения и текст.

Мы обращаем внимание также на то, что во всех данных учебниках теоретические пояснения рода находятся при упражнениях, лишь в книге дополнительных упражнений «Салют! 1» нет теории. Итак, теория конкретно связана с практикой грамматики. В учебнике «Можно! 1» это очень конкретно – в нем теоретические объяснения находятся в сборнике упражнений.

5.2 Теоретические особенности введения категории рода

5.2.1 Учебник «Салют! 1»

В учебнике «Салют! 1» при представлении рода ничего не написано о словах национальностей и профессий, которые тесно связаны с явлением рода. У таких существительных одна форма или отдельные формы для мужчины и женщины, например: *финн, финка, актер, актриса, инженер*. Содержание теории в учебнике «Салют! 1» упрощено по сравнению, например, с книгой русской грамматики (Ojanen 1994, 29-35), но, однако, теории довольно много (см. таблицу 8).

ТАБЛИЦА 8: Теоретические особенности введения категории рода имен существительных в учебнике «Салют! 1».

С-Т	<ul style="list-style-type: none"> - объем теории почти полторы страницы - обобщенное описание теории рода существительных: пять предложений - четыре ясных таблицы: <ul style="list-style-type: none"> -> одна таблица для каждого рода с примерными словами (шесть в каждой) и с общими объяснениями (три предложения в каждой таблице) -> для определения окончания всех родов имен существительных есть отдельная, наглядная таблица, в которой дополнительные правила для склонения некоторых слов (см. иллюстрацию 1) - сообщение о том, что роды имен существительных заимствованных слов и слов с мягким знаком в окончании маркированы в словаре
-----	--

	<ul style="list-style-type: none"> - дополнение о том, что деление на группы происходит обычно по последней букве слова - после одного упражнения на тему родов существительных краткий список о местоимениях <i>он, она, оно</i> и <i>они</i> - не упомянуто об исключениях на правила рода (например, <i>кофе</i>) - примерные слова близкие к практике и они незнакомы из урока 1 - теория и инструкции для упражнений написаны на финском языке, все русские примеры переведены на финский язык - грамматические термины некоторые, и это на финском языке: имя существительное и имена родов
C-M	<ul style="list-style-type: none"> - нет теоретических объяснений - инструкции для упражнений написаны на финском языке, русские слова не переведены на финский язык

Противопоставления языковых форм финского и русского языка при представлении рода имен существительных нет в этом учебнике. Однако в учебнике подчеркнуто, что в *русском языке* имена существительные делятся на три группы. В иллюстрации 1 описана четвертая таблица с окончаниями при представлении рода в текстовой книге «Салют! 1».

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 1: Таблица с окончаниями рода имен существительных в текстовой книге «Салют! 1» на стр. 31.

Sukujen päätteet lyhyesti

MASKULIINI	FEMINIINI	NEUTRI
konsonantti	-a	-o
-й	-я	-e
-ь	-ь	↑
-а/-я		-мя
(taivutus kuin -a/-я -päätteisillä fem.)		(taivutus annetaan s. 235)

LUPAUS

Pehmennysmerkkiin päättyvien sanojen suku ja taipumattomat lainasanat sekä niiden suku on merkitty sanastoon.

Как видно, таблица проста, в ней представлены только окончания родов, и поэтому она также легка для восприятия. Мы обсудим содержание таблиц больше в главе 5.4.4. Важно еще подчеркнуть, что вместе с теорией о роде существительных в текстовой книге «Салют! 1» представлены также местоимения *он, она, оно* и *они*. По нашему мнению, изучение этих место-

имений конкретно поддерживает усвоение категории рода существительных, так что такой метод полезен.

5.2.2 Учебник «Можно! 1»

Содержание теоретических пояснений при представлении рода в учебнике «Можно! 1» упрощено по сравнению, например, с книгой русской грамматики (Ojanen 1994, 29-35). Все-таки в учебнике теории о родах имен существительных довольно много (см. таблицу 9).

ТАБЛИЦА 9: Теоретические особенности введения категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

М-Т	<ul style="list-style-type: none"> - объем теории одна страница - общее описание теории о роде существительных: два предложения - одна наглядная таблица с примерами по родам <ul style="list-style-type: none"> -> для окончаний не подчеркиваний - лаконичные объяснения в трех пунктах связаны с таблицей - два дополнительных, связанных с родом, пояснения о профессиях - два дополнения об окончаниях: <ul style="list-style-type: none"> -> слова с окончаниями -а и -я, описывающие людей мужского пола – это слова мужского рода -> некоторые правила для определения рода слов с окончанием -ь (см. приложение 1) - написано об одном исключении из правила рода: <i>кофе</i> - примерные слова близкие к практической жизни - теоретические пояснения написаны на финском языке: <ul style="list-style-type: none"> -> почти все русские примеры переведены на финский язык -> грамматические термины некоторые: имя существительное и имена родов
М-У	<ul style="list-style-type: none"> - объем теории больше, чем половина страницы - общее описание рода существительных: три предложения - группировка родов с примерами и краткими объяснениями в форме списка с иллюстрациями (см. иллюстрацию 7 в гл. 5.4.2) - дополнение о том, что деление на группы происходит обыкновенно по последней букве слова - написано об одном исключении из правила рода: <i>кофе</i> - теория и инструкции для упражнения написаны на финском языке: <ul style="list-style-type: none"> -> русские примеры не переведены, но многие из них видны в иллюстрациях -> грамматические термины некоторые: имя существительное и имена родов -> в рисунках имена родов также на русском языке - примерные слова близкие к практике

Противопоставления языковых форм финского и русского языка при представлении рода имен существительных нет в этом учебнике. В учебнике все-таки подчеркнута, что *в русском языке* имена существительные делятся на три группы.

Важно подчеркнуть, что в сборнике упражнений "Можно! 1" в рисунках названия родов указаны также по-русски (см. иллюстрацию 7 в гл. 5.4.2). Почти все русские примеры в теории в текстовой книге «Можно! 1» переведены на финский язык, что облегчает выучивание новых слов. Если нет перевода, то слова заимствованы и уже знакомы для финских учащихся (например, *такси*) или это легкие слова, которые знакомы из других контекстов в учебнике «Можно! 1».

5.2.3 Учебник «Кафе Питер 1»

Теоретическая часть категории рода в учебнике «Кафе Питер 1» - это урезанный минимум. Однако основные вопросы теории рода указаны в учебнике (см. таблицу 10).

ТАБЛИЦА 10: Теоретические особенности введения категории рода имен существительных в учебнике «Кафе Питер 1».

КП с. 29	<ul style="list-style-type: none"> - объем теории больше чем половина страницы (см. иллюстрацию номер 2) - короткое описание теории рода существительных - две таблицы: <ul style="list-style-type: none"> -> отдельная таблица о словах мужского и женского пола -> одна наглядная таблица о словах, не обозначающих человека, с примерами по всем родам и с отдельными окончаниями - лаконичные объяснения в четырех пунктах после второй таблицы - дополнение о том, что деление на группы происходит обычно по последней букве слова, кроме слов, обозначающих человека - упомянуто о двух исключениях из правила рода: <i>евро</i> и <i>кофе</i> - примеры слов близкие к практической жизни и почти все примеры знакомы из урока 3 или более ранних уроков - теория и инструкции для упражнения написаны на финском языке: <ul style="list-style-type: none"> -> русские примеры не переведены, кроме двух слов -> грамматические понятия некоторые: имя существительное и имена родов
-------------	--

КП с. 275	<ul style="list-style-type: none"> - объем теории половина страницы - обобщенное описание каждого рода, одно под другим - пояснения о заимствованных словах: два предложения - нет таблиц, теория в форме списка - упомянуто о двух исключениях: <i>евро</i> и <i>кофе</i> - примерные слова близкие к практике, большая часть примеров те же самые, как на стр. 29 - теоретические пояснения написаны на финском языке: <ul style="list-style-type: none"> -> русские примеры не переведены на финский язык -> грамматические понятия некоторые: имя существительное и имена родов
-----------------	---

Противопоставлений языковых форм финского и русского языка при представлении рода имен существительных нет в этом учебнике. Однако в учебнике подчеркнуто, что у существительных *русского языка* есть три рода. В учебнике «Кафе Питер 1» при представлении рода также ничего не написано о профессиях, у которых только одна форма для мужчины и женщины, например, *инженер* (ср. гл. 5.2.1). Однако в учебнике «Кафе Питер 1» упомянуты примерные слова *актер* и *актриса*, т.е. один пример о профессии, у которой отдельные формы для мужчины и женщины (см. иллюстрацию 2).

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 2: Теоретическая часть введения категории рода имен существительных в учебнике «Кафе Питер 1», на стр. 29.

Substantiivien suku

Venäjän substantiiveilla on kolme sukua: maskuliini, feminiini ja neutri. Maskuliineja ovat kaikki miestä tarkoittavat sanat, feminiinejä naista tarkoittavat sanat.

maskuliini	feminiini
пáпа	мáма
брат	сестрá
актёр	актрíса

Muiden kuin henkilöä tarkoittavien sanojen suku määräytyy tavallisesti sanan viimeisen kirjaimen mukaan:

	maskuliini	feminiini	neutri
sanan lopussa	konsonantti	a tai я	o tai e
	дом	у́лица	мéсто
	теáтр	прогрáмма	винó
	музéй	фамíлия	мóре
	ь	ь	
	рубль	роль	

1. Pehmeään merkkiin **-ь** päättyvä substantiivi voi olla maskuliini tai feminiini. Tällaisten sanojen suku täytyy muistaa ulkoa.
2. **мя**-loppuiset sanat ovat neutreja: **и́мя** (etu)nimi, **врéмя** aika
3. Suurin osa lainasanoista, joiden lopussa on **и, у, э, ю** (ja jotka eivät tarkoita ihmistä tai eläintä) ovat neutreja: **таксí, меню́**.
4. Sanat **éвро** ja **кóфе** ovat kuitenkin maskuliineja!

К сожалению, границы таблиц не видны в иллюстрации 2, но таблицы с примерными словами находятся между более длинными предложениями. Содержание теоретических объяснений на стр. почти самое же, чем на стр. 275 в учебнике «Кафе Питер 1». Примеры слов, которые находятся на стр. 275 и отсутствуют на стр. 29, это – *атташе, мадам, газета, кухня, табу и интервью*.

5.2.4 Выводы

Во всех данных учебниках часть содержания теоретических объяснений упрощена и минимальна при представлении рода, хотя книги в этом немного отличаются. Теоретические объяснения самые точные и их больше всего (почти два страницы) в учебнике «Можно! 1», и теории меньше всего (примерно одна страница) в учебнике «Кафе Питер 1». В таблицу 11 мы собрали выводы анализа о теоретических особенностях введения рода. После таблицы мы обсудим ее содержание и выявим больше то, что мы имеем в виду, например, под понятиями *дополнения*, *исключения* и *практический язык*, которые видны в следующей таблице.

ТАБЛИЦА 11: Резюме результатов анализа учебников «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1»: теоретические особенности введения категории рода имен существительных.

С-Т	<ul style="list-style-type: none">- теоретические объяснения краткие, точные и простые: четыре языковых, ясных таблицы- одно дополнение, которого в других книгах анализа нет- нет исключений, касающихся рода: маленький недостаток- выучивание новых слов легко: все примерные слова близкие к практике и они переведены на финский язык- практический язык на первом месте: употребление грамматической терминологии минимально
С-У	<ul style="list-style-type: none">- русские слова не переведены на финский язык
М-Т	<ul style="list-style-type: none">- кратко и детально о теории рода существительных с одной языковой таблицей, которая не такая ясная- одно исключение, в содержании теории два дополнения, которых в других книгах данного анализа нет- структура теории частично бессвязна: теоретические пояснения отличаются немного от объяснений книги М-У- выучивание новых слов легко: все примерные слова близкие к практике и почти все примерные слова переведены на финский язык- практический язык на первом месте: употребление грамматической терминологии минимально
М-У	<ul style="list-style-type: none">- теоретическая часть представления рода развлекающая, ясная и особенно наглядная из-за детальных иллюстраций- одно исключение- все примерные слова близкие к практике: примеры при теории не переведены, но многие из них видны в рисунках- практический язык на первом месте: употребление грамматической терминологии минимально

КП	<ul style="list-style-type: none"> - доля теоретической части минимальна: две ясных, языковых таблицы - стиль представления теории рода краткий, точный и простой - в дополнении об окончаниях отдельно упомянуто исключение о том, что правило не касается слов, обозначающих человека - два современных исключения: больше всего исключений из этих учебников - все примерные слова близкие к практике, но примеры не переведены при теоретической части - практический язык на первом месте: употребление грамматической терминологии минимально
----	---

Другими словами, категория рода имен существительных не представлена полной в данных учебниках, по сравнению, например, с финноязычной грамматикой русского языка Оянена (Ojanen 1994, 29-35). Между прочим, о четвертом роде русского языка или о словах, не имеющих рода (например, *ножницы*) ничего не написано (см. гл. 3.3). Четвертый род – это т.н. общий род, в который входят слова, означающие и мужской, и женский род, например, *забияка, умница*. Эломаа (Elomaa 2009, 146; см. гл. 3.2) считает, что грамматические явления должны представляться полными в учебниках, но мы придерживаемся другой точки зрения, когда это касается начинающих. Однако мы согласны с Граудиной (1983, 3; см. гл. 3.2) в том, что тех элементарных знаний по грамматике, которым обучаются в школе, в дальнейшем бывает учащимся недостаточно. Мы поддерживаем также точку зрения Щукина (2003, 218-220; см. гл. 2.4.2) о том, что при составлении учебника один из главных принципов – достаточность содержания учебника для достижения целей обучения, а также понятность материала для его усвоения обучающимися в определенное время.

На педагогической практике нам преподавали, что обычно в учебных заведениях, особенно в гимназиях, на уроках по языкам время для каждого грамматического явления ограничено, в большинстве случаев минимально. Из-за этого грамматику невозможно представляться действительно полной на занятиях. Связное введение основных вопросов грамматических явлений также создает впечатление о ясном представлении структуры. Главные пункты явления рода существительных введены во всех этих учебниках, и, на наш взгляд, в учебниках содержание явления рода описано в достаточной обширности для начинающих.

Мы присоединяемся к точке зрения Гальсковой и Гез (2005, 312; см. гл. 3.2) о том, что краткие, точные и простые пояснения и нормы являются основными требованиями при обучении грамматике. Кроме того, мы согласны с Эломаа (Elomaа 2005, 105; см. гл. 2.4.2) о том, что в учебном материале важными элементами являются также ясность стиля изложения грамматических явлений. По нашему мнению, теоретические объяснения и нормы рода в данных трех учебниках хорошие, потому что они ясные, краткие, точные и простые, ведь на начальном этапе обучения иностранным языкам также употребление языка просто. На продвинутом этапе обучения учащийся использует язык уже многостороннее, так что тогда и грамматику нужно предлагать более широкой и детальной, чем на начальном этапе обучения.

Также почти все таблицы в данных учебниках хороши и ясны. Все они языковые, а также ясны, кратки, точны и просты, и они умножают информацию о теории рода. Таблицы рассматриваются и сравниваются больше при иллюстрациях в главе 5.4.

Мы согласны с Эломаа (Elomaа 2009, 142; см. гл. 2.4.2) и Школьным управлением (AOPS 2004, 103; LOPS 2003, 100-101; см. гл. 2.3) в том, что причины трудностей теории грамматики нужно пояснять через противопоставления языковых форм родного и изучаемого языка. Как указывалось выше (см. гл. 4.2), данные учебники адресованы для финских учащихся, но противопоставления языковых форм финского и русского языка при представлении рода имен существительных прямо нет в данных книгах. В то же время, в этих учебниках подчеркнуто в начале теории, что *в русском языке* имена существительные делятся на три рода. Хотя категория рода имен существительных является сравнительно легкой конструкцией для усвоения, при введении ее нужно как-то противопоставлять родной и русский языки.

Мы разделяем точку зрения некоторых исследователей (см. гл. 2.1), что при обучении иностранным языкам надо принимать во внимание культурные факторы, потому что цель обучения языкам – межкультурное научение. Мы согласны также с Яаккола (Jaakkola 2000, 9, 13-14; см. гл. 2.1) и

Школьным управлением (LOPS 2003, 14; POPS 2004, 19; см. гл. 2.3) в том, что учащихся нужно обучать употреблению учебных стратегий и стилей. В учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» при представлении рода существительных не упомянуто о культурных факторах, и о стратегиях или учебных стилях. По нашему мнению, это характерно для грамматического материала учебников, и это нам не мешает. Русскую культуру можно выявить через тексты и другие контексты в учебниках, и о стратегиях и учебных стилях преподаватель может сам добавить материал в обучение языкам. По нашему мнению, это было бы полезно, если в начале учебника по иностранному языку была бы информация об учебных стратегиях и стилях.

Кроме того, по Школьному управлению (AOPS 2004, 98, 102-103; LOPS 2003, 100; POPS 2004 142-144; см. гл. 2.3), цель уровней владения русским языком в основной школе и гимназии – А2 или В1, т.е. учащийся владеет основными правилами общения и справляется на обучаемом языке в будничной жизни. По нашему мнению, информации о роде существительных достаточно много в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» для достижения данной цели в обучении явлению рода имен существительных.

Хотя содержание теоретических пояснений рода принципиально одинаково в данных трех учебниках, они отличаются друг от друга в некоторых случаях. Например, в учебнике «Салют! 1» отдельно написано, что, *не смотря на окончания*, все существительные, описывающие людей мужского пола – слова мужского рода, и все описывающие людей женского пола – слова женского рода. Этого дополнения в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» нет, но в них подчеркнута, что все данные слова входят в категорию мужского и женского рода. В то же время, в текстовой книге «Можно! 1» есть такие дополнения, которых нет в учебниках «Салют! 1» и «Кафе Питер 1». Эти дополнения – связанная с родами информация о национальностях и профессиях, у которых только одна форма для мужчины и женщины, и точные правила для определения рода слов, в которых мягкий знак в окончании (см. приложение 1). В учебнике «Салют! 1» ничего не написано о профессиях, но в учебнике «Кафе Питер 1» упомянуты приме-

ры *актер* и *актриса* в таблице, в которой слова мужского и женского пола (см. гл. 5.2.3).

Кроме того, во всех этих учебниках есть дополнение о том, что род слов определяется обычно по последней букве слова. В учебнике «Кафе Питер 1» это точнее всего написано. В нем отдельно указано, что данное правило касается только таких слов, которые не означают лица. Это подчеркнуто также отдельной таблицей о роде лиц. Такое подчеркивание отсутствует в учебниках «Салют! 1» и «Можно! 1».

Ко всему прочему, теоретические пояснения учебников отличаются друг от друга. Доля исключений в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» минимальна, хотя исключений правил и вариаций много при использовании рода в русском языке, по сравнению, например, с финноязычной грамматикой русского языка Алестало и Хямяляйнен (Alestalo & Hämmäläinen 2008, 17-20). Во-первых, в учебнике «Салют! 1» не упомянуто об исключениях при представлении категории рода. Во-вторых, в учебнике «Кафе Питер 1» одно исключение больше представлено, чем в учебнике «Можно! 1»: слово *евро*, которое входит в мужской род, хотя его окончание -е. В обоих учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» есть исключение *кофе*. Отсутствие исключений и именно этого исключения – маленький недостаток в учебнике «Салют! 1», так как, по нашему мнению, слово *кофе* является одним из важнейших слов, которые нужно знать и употреблять для финских учащихся русского языка.

Мы согласимся с Граудиной (1983, 3, 5-6, 10; см. гл.3.1) о том, что язык и грамматика все время живут и развиваются. Отсюда можно сделать вывод, что поскольку языки изменяются, должно изменяться и обучение языкам. Таким образом, также учебники иностранных языков должны идти в ногу со временем. В Финляндию валюта евро пришла между годами 1999-2002 и в настоящее время слово *евро* общепринятое в нашей стране. Как уже отмечалось (см. гл. 4.2), учебник «Салют! 1» опубликован в годах 1997 и 1998, так что авторы учебника «Салют! 1», естественно, не включили слово *евро* в исключения при представлении категории рода. Учебник «Кафе Питер 1» новейший из этих трех учебников, и, может быть, поэтому в нем

упомянуто и слово *евро*, и слово *кофе*, как исключения из правила. На наш взгляд, эти два исключения в учебнике «Кафе Питер 1» самые главные и современные исключения и – это достаточно для начинающих.

Вслед за Эломаа (Elomaа 2009, 142; см. гл. 2.4.2) мы считаем, что в учебниках иностранных языков грамматику хорошо представлять так, что изучение направляется на практическое употребление языка. Итак, по нашему мнению, пояснения грамматики должны содержать и близкие к практике примеры слов. Примеры при теоретических объяснениях в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» в большинстве случаев различные. Во всех данных учебниках при введении категории рода примеры слов близкие к практической жизни. Например, есть лексика для употребления в ресторане, а также имена мест и лиц. По нашему мнению, эти слова особенно полезные для туристов, путешествующих в России, и они входят в самые важные и использованные слова русского языка.

Мы поддерживаем точку зрения Эломаа (Elomaа 2005, 105; см. гл. 2.4.2) о том, что достаточное повторение грамматических структур является важным элементом в учебном материале. На наш взгляд, также повторение слов помогает учащемуся в выучивании новых слов. Ведь и владение лексикой особенно важно при обучении иностранным языкам (см. гл. 2.1). В учебниках «Салют! 1» и «Можно! 1» почти все примеры слов новые для учащихся, т.е. они не представлены раньше при текстах в учебниках. Однако, в сборнике упражнений «Можно! 1» перед представлением рода в части «Поехали! Алфавит» некоторые примеры те же самые, как примеры слов при теории рода. В учебнике «Кафе Питер 1» примеры знакомые из урока 3, при котором введена категория рода, или из более ранних уроков.

Мы придерживаемся другой точки зрения, чем Гальскова и Гез (2005, 315; см. гл. 3.2), которые не рекомендуют употреблять грамматическую терминологию на начальном этапе. По нашему мнению, грамматическую терминологию полезно использовать также на начальном этапе изучения языков, но минимально, и это нужно предлагать на родном языке обучающихся. Если учащийся продолжит изучать русский язык в будущем, тогда терминология не такая незнакомая и изучение языка уже легче. Изучение с тер-

минологией также происходит сознательно. Осознание, в свою очередь, создает разумное и позитивное отношение к изучаемому языку (см. гл. 3.2). В учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» минимально грамматической терминологии. В книгах указаны, между прочим, *имя существительное* и имена родов. Также слова *согласный* и *гласный* использованы в этих учебниках, но очевидно, что эти слова уже знакомы для финских учащихся из курсов родного языка.

Как нам кажется, в начале изучения русского языка практично, что объяснение грамматики представлено на родном языке, потому что тогда важнее изучать основные факты языка, например, как представиться, чем грамматические явления на изучаемом языке. В учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» все теоретические объяснения и инструкции для упражнений указаны на финском языке, но примеры написаны на русском языке. Лишь в сборнике упражнений «Можно! 1» в рисунках имена родов также на русском языке. (См. таблицы 8, 9 и 10, и иллюстрацию 7.)

В текстовых книгах «Салют! 1» и «Можно! 1» почти все примерные слова при теории написаны также на финском языке, что облегчает выучивание новых слов. Если нет перевода, слова заимствованные, и они уже знакомые для финских учащихся (например, *такси*). В сборнике упражнений «Можно!» при теории русские примеры не переводились, но многие из них видны в иллюстрациях. В упражнении три слова переведены. Между тем, в учебнике «Кафе Питер 1» при представлении рода переводы примерных слов отсутствуют, как в теории, так и в упражнении. По нашему мнению, у учащихся редко достаточно времени переводить все примеры слов в иноязычных учебниках со словарем. Если примеры были бы переведены, учащиеся могли бы легче усвоить новые слова, как будто случайно, одновременно с грамматикой.

5.3 Упражнения при представлении категории рода имен существительных

При анализе упражнений была использована система упражнений Щукина (2003) и мысли Гальсковой и Гез (2005; см. гл. 3.2). Выводы о системе упражнений Щукина видны в таблице 3 главы 2.4.2.

5.3.1 Учебник «Салют! 1»

В учебнике «Салют! 1» всего шесть упражнений для практики при представлении категории рода имен существительных. Для всех этих заданий указаны правильные ответы в конце книг. В таблице 12 описаны упражнения текстовой книги «Салют! 1» при категории рода существительных.

ТАБЛИЦА 12: Упражнения при введении категории рода имен существительных в текстовой книге «Салют! 1».

С-Т	<p>На стр. 31 два упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none">- задание номер три (см. иллюстрацию 6 в гл. 5.4.1):<ul style="list-style-type: none">-> одноцелевое задание: определение рода имен существительных текста в уроке 1 (понимание текста) и написание слов в тетради (письмо)-> примечание о том, что основные формы слов можно проверить в словаре-> задание заключается в узнавании и дифференциации явления рода-> тип упражнения языковой-> назначение задания: тренировочное, аспектное, рецептивное-> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический-> способ выполнения задания: письменный, упражнение для выполнения про себя, индивидуальный, вербальный и с применением средств наглядности, или классный или домашний- упражнение номер четыре (см. иллюстрацию 3):<ul style="list-style-type: none">-> аудирование (и говорение)-> многоцелевое задание: определение рода существительных, прослушивая и соединяя вслух с местоимениями <i>он, она</i> или <i>оно</i>
-----	---

	<ul style="list-style-type: none"> -> все 20 слов – слова пищевых продуктов, примечание о том, что их финские переводы и правильные ответы находятся на стр. 241 -> задание на трансформацию (род слов нужно преобразовать в правильные местоимения) -> вид упражнения условно-речевой -> назначение задания: тренировочное, аспектное, рецептивное и продуктивное -> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический; упражнение в диалогической речи -> способ выполнения задания: устный, упражнение для выполнения вслух, индивидуальный, вербальный, либо классный или домашний (если у учащегося есть магнитофонные записи) <p>- на стр.32 одно упражнение (номер пять):</p> <ul style="list-style-type: none"> -> аудирование, повторение слов за диктором -> одноцелевое задание: написание слов по группам согласно родам (письмо) -> задание в узнавании и дифференциации явления рода -> тип упражнения условно-речевой -> назначение задания: тренировочное, комплексное, рецептивное -> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический; упражнение в диалогической речи -> способ выполнения задания: устный и письменный, упражнение для выполнения вслух и про себя, индивидуальный, вербальный, классный или домашний (если у учащегося есть магнитофонные записи) <p>- на стр. 33 одно задание (номер 6б; см. иллюстрацию 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> -> парное, вопросоответное упражнение: один спрашивает расположение мест и людей, а другой отвечает по словам в ящиках (см. задание 6а в иллюстрации 4) -> многоцелевое задание: использование местоимений <i>он, она и оно</i> по родам и наречий <i>там и тут</i> -> тип упражнения условно-речевой (говорение) -> назначение задания: тренировочное, комплексное, продуктивное -> характер материала упражнения: фонетический, двуязычный, лексический, грамматический; упражнение в диалогической речи -> способ выполнения задания: устный, упражнение для выполнения вслух, коллективный, классный, вербальный и с применением средств наглядности -> простая модель для выполнения задания
--	--

Как можно видеть, упражнения в текстовой книге «Салют! 1» многосторонни, что касается разных разделов использования языка (письмо, аудиро-

вание, говорение и понимание текста). В иллюстрации 3 представлено упражнение номер четыре.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 3: Упражнение номер четыре на стр. 31 в текстовой книге «Салют! 1».

4



Saat kuulla äänitteeltä sanoja, jotka kaikki ovat syötävää tai juotavaa. Useimmat sanat voit tunnistaa helposti suomen pohjalta. Mutta mikä on kunkin sanan suku? Ilmaise se välittömästi jokaisen sanan perään sanoin **он, она́** tai **оно́**. Löydät sanat suomennoksineen s. 241.

По нашему мнению, с помощью этого задания практикуется реагирование вслух на разговор, хотя слова *он, она* и *оно* не похожи на обычную речь. То, что учащийся скажет эти слова вслух, облегчает и ускоряет опознание рода имен существительных и позже также использование правильных форм в речи. В иллюстрации 4 представлено коммуникативное, парное упражнение текстовой книги «Салют! 1». Хотя только упражнение 6b коммуникативно, для понимания этого задания важны также упражнение 6a и все иллюстрации упражнения номер 6.

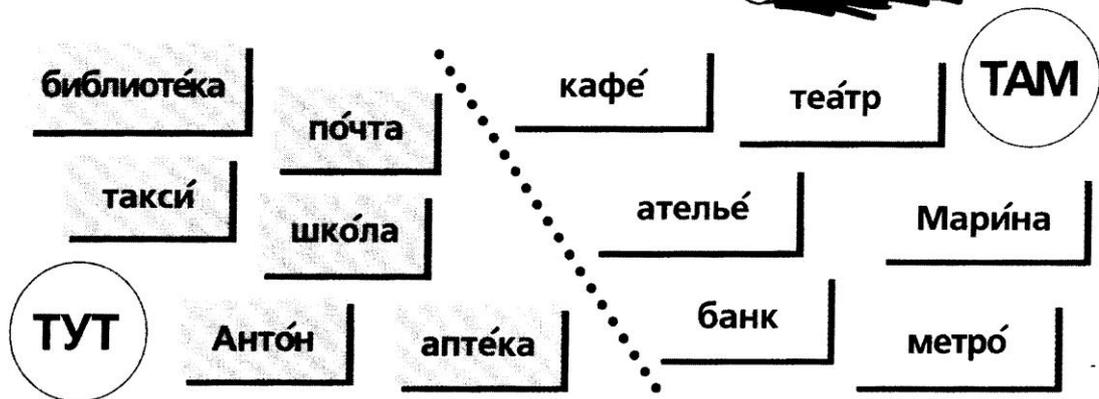
ИЛЛЮСТРАЦИЯ 4: Парное, коммуникативное упражнение (6b) при введении категории рода имен существительных в текстовой книге «Салют! 1» на стр. 32-33.

6

а) Kuuntele kysymykset äänitteeltä ja toista ne.



1. Где шко́ла?
2. Где метро́?
3. Где банк?
4. Где теа́тр?
5. Где апте́ка?
6. Где Анто́н?
7. Где кафе́?
8. Где библиоте́ка?
9. Где по́чта?
10. Где Мари́на?
11. Где такси́?
12. Где ателье́?



→ б) Tee mallin mukaan pariharjoitus, jossa vuorotellen toinen kysyy ja toinen vastaa. Käyttäkää vastauksissa pronominia **hän/se**. Huomatkaa substantiivien suku! Sijainti **там** (tuolla) tai **тут** (täällä) ilmenee kuvasta.

Malli:

- | | | | |
|-----------------|-------------|---------------------|------------------|
| - Где телефо́н? | - Он там. | - Missä puhelin on? | - Se on tuolla. |
| - Где Ле́на? | - Она́ тут. | - Missä Lena on? | - Hän on täällä. |

HUOMIO!

Nykyhetkessä **olla**-verbi jää yleensä pois.

Упражнение 6b простое и поэтому подходящее для начального этапа. Больше об этом задании в гл. 5.3.4. В книге дополнительных упражнений «Салют! 1» при категории рода существительных все задания письменные. Они представлены в таблице 13.

ТАБЛИЦА 13: Упражнения при введении категории рода имен существительных в текстовой книге «Салют! 1».

С-У	<p>- на стр. 5 одно упражнение (номер 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> -> одноцелевое задание: перевод имен существительных с финского языка на русский язык и группирование слов на столбцы по родам -> 12 слов, все слова можно найти в уроке 1, при котором также это упражнение -> переводное задание в узнавании и дифференциации рода существительных -> вид упражнения языковой -> назначение задания: тренировочное, аспектное, продуктивное -> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический -> способ выполнения задания: письменный, упражнение для выполнения про себя, индивидуальный, вербальный, классный либо домашний <p>- на стр. 6 одно упражнение (номер 6):</p> <ul style="list-style-type: none"> -> 24 русских слова, все слова из урока 1 -> одноцелевое задание: группирование слов по родам в алфавитном порядке -> задание в узнавании и дифференциации явления рода -> тип упражнения языковой -> назначение задания: тренировочное, аспектное, рецептивное -> характер материала упражнения: двуязычный лексический, грамматический -> способ выполнения задания: письменный, упражнение для выполнения про себя, индивидуальный, вербальный, классный или домашний
-----	---

В учебнике «Салют! 1» при введении категории рода большая часть упражнений – задания в узнавании и дифференциации рода имен существительных. Четыре письменных упражнения относятся к тексту урока 1. Например, почти каждое слово знакомое из текста или знакомое для финнов через произношение (например, *такси*).

Также другие упражнения учебника «Салют! 1» напоминают о роде имен существительных, которые содержат и повторяют элементы рода. Однако, эти задания также рассматривают другие грамматические явления, несвязанные с предоставленной теорией о роде имен существительных. Например, дополнительные упражнения книги «Салют! 1» первого урока содержат два задания с местоимениями *он*, *она* и *оно* и формальным субъектом *это*. Однако, грамматические пояснения об использовании субъекта *это*

даны после выполнения упражнений. Хотя оба упражнения в книге дополнительных упражнений «Салют! 1» письменные, мы заметили, что упражнения как совокупность в учебнике «Салют! 1» многосторонние. Они позволяют практиковать все аспекты владения русским языком: письмо, чтение (понимание текста), аудирование и говорение (см. гл. 2.3).

5.3.2 Учебник «Можно! 1»

Доля упражнений при представлении рода имен существительных минимальна (см. таблицу 14). Для следующего задания правильные ответы находятся в отдельной книге «Можно! 1 ключи к упражнениям и тексты магнитофонных записей» (Jegorenkov & Piispanen 2009).

ТАБЛИЦА 14: Упражнения при введении категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

М-Т	- нет упражнений
М-У	- одно одноцелевое задание на определение рода слов: -> в упражнении 27 русских имен существительных, из которых 10 слов те же самые, как и в теоретических объяснениях рода существительных в учебнике «Можно! 1» -> вид упражнения языковой -> назначение задания: тренировочное, аспектное, рецептивное -> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический -> способ выполнения задания: письменный, упражнение для выполнения про себя, индивидуальный, вербальный, или классный или домашний

Это единственное упражнение можно отнести к разряду подготовительных на узнавание и дифференциацию грамматического явления (см. гл. 2.4.2). В учебнике «Можно! 1» грамматика входит в книгу упражнений и так это конкретно связано с практикой. Это практично, потому что, как указывалось выше, упражнения — очень важный этап в работе над грамматикой (см. гл. 3.2, Гальскова и Гез 2005, 315).

5.3.3 Учебник «Кафе Питер 1»

Также в учебнике «Кафе Питер 1» одно упражнение при представлении категории рода имен существительных (см. таблицу 15). Для следующего задания есть правильные ответы в Интернете, на сайте издателей учебника (Kafe Piter 1, 2013).

ТАБЛИЦА 15: Упражнения при введении категории рода имен существительных в учебнике «Кафе Питер 1».

КП с. 29	- одно одноцелевое задание (номер 5; см иллюстрацию 5) на определение рода слов: -> в упражнении 19 имен существительных, из которых три слова те же самые, как и в теоретических пояснениях рода существительных в учебнике «Кафе Питер 1» -> тип упражнения языковой -> назначение задания: тренировочное, комплексное, рецептивное и продуктивное -> характер материала упражнения: двуязычный, лексический, грамматический -> способ выполнения задания: устный и письменный, упражнение для выполнения про себя, индивидуальный, вербальный, либо классный либо домашний
КП с. 275	- нет упражнений

Это упражнение можно также отнести к разряду подготовительных заданий на узнавание и дифференциацию грамматического явления (см. гл. 2.4.2). Упражнение рода в учебнике «Кафе Питер 1» немного многообразнее, чем упражнение в учебнике «Можно! 1» (см. иллюстрацию 5; ср. гл. 5.3.3).

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 5: Упражнение номер 5 на стр. 29 в учебнике «Кафе Питер 1».

5. Määrittele seuraavien sanojen suku. Kun sijoitat lihavoidut kirjaimet oman sukunsa pariin, joka sukuun syntyy yksi vielä sinne kuuluva sana.

гостіница, пирог, компьютер, фотография, место, казино, программа, машина, трамвай, метро, море, мобильник, сауна, какао, вода, доллар

maskuliinit	_____	<i>kaupunki</i>
feminiinit	_____	<i>maa</i>
neutrit	_____	<i>järvi</i>

В задании учащемуся надо написать три слова самому с помощью 16 других, в которых в каждом одна буква выделена жирным шрифтом. Эти буквы организуются по родам слов на правильные места, когда формируются данные три слова. Эта дополнительная часть упражнения служит, таким образом, также удобной и самостоятельной проверкой задания.

5.3.4 Выводы

В учебнике «Салют! 1» шесть упражнений, так что доля упражнений особенно обильна при представлении рода существительных, по сравнению с учебниками «Можно! 1» и «Кафе Питер 1». В учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» часть упражнений чрезвычайно минимальна при представлении рода: в них обоих только одно упражнение для практики (см. таблицу 16).

ТАБЛИЦА 16: Резюме результатов анализа учебников «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1»: упражнения введения категории рода имен существительных.

С-Т	<ul style="list-style-type: none"> - часть упражнений обильна: четыре многосторонних упражнения: <ul style="list-style-type: none"> -> одно языковое, три условно-речевых задания -> два из них для аудирования, одно задание парное и речевое (говорение), в двух заданиях надо писать (письмо), и в одном задании надо также читать (понимание текста) -> два из них одноцелевых и два многоцелевых задания -> простая модель выполнения одного задания функционирует коммуникативной опорой - самостоятельное изучение возможно: ответы есть и почти все упражнения индивидуальные и выполняются про себя
-----	---

С-У	- два простых, одноцелевых, языковых упражнения (письмо) - самостоятельное изучение возможно: ответы есть, задания индивидуальные
М-Т	- нет упражнений
М-У	- доля упражнений минимальна: одно одноцелевое, языковое задание (письмо) - задание индивидуально
КП	- доля упражнений минимальна: одно одноцелевое, языковое задание (письмо) - самостоятельное изучение возможно: ответы есть, задание индивидуально

При представлении рода имен существительных оба упражнения в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» и три задания в учебнике «Салют! 1» языковые, потому что они ориентированы на развитие у учащихся грамматических навыков. Условно-речевые задания занимают промежуточное место между языковыми и речевыми заданиями. В учебнике «Салют! 1» в трех упражнениях одновременно практикуются и речевые умения, и навыки грамматической категории рода, так что это условно-речевые упражнения. (См. выше на гл. 2.4.2.)

Мы присоединяемся к точке зрения Гальсковой и Гез (2005, 315; см. гл. 3.2) о том, что упражнения – значительный этап в работе над грамматикой. Также вслед за Школьным Управлением (AOPS 2004, 9, 103; LOPS 2003, 14, 100; POPS 2004, 19; см. гл. 2.3) мы считаем, что обучение языкам должно быть многосторонним и на каждом курсе у учащихся должны быть возможности слушать, читать, говорить и писать на иностранном языке. В будничной жизни язык используется многосторонне, например, не только письменно, так что в обучении языков, и, таким образом, в учебниках языков, язык должен представляться разносторонне. В этих учебниках при введении рода почти все задания – письменные упражнения на узнавание и дифференциацию явления рода существительных.

Из данных книг в учебнике «Салют! 1» при представлении рода упражнения самые разносторонние, и через них практикуют и письмо, чтение, аудирование и говорение. В нем есть также другие вариации подготовительных грамматических заданий, чем только упражнения на узнавание и

дифференциацию грамматического явления: одно задание на трансформацию, одно переводное (это также упражнение на узнавание и дифференциацию грамматического явления) и одно вопросоответное упражнение (см. гл. 2.4.2). Из этого следует, что в учебнике «Салют! 1» изучение рода существительных направлено на практическое использование языка, что, между прочим, Эломаа (Elomaа 2009, 142; см. гл. 2.4.2) рекомендует.

То же самое нельзя сказать об учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1», в которых род имен существительных представляется, может быть, больше для самостоятельного изучения. В обоих учебниках только одно задание для практики, хотя категория рода так важна в грамматике. Оба упражнения ясные и хорошие, и они письменные. Возможно, что авторы книг думают, что категория рода имен существительных повторяется в книге при других контекстах, и так учащемуся не надо концентрироваться на этом в самом начале изучения. Мы согласны с Эломаа (Elomaа 2009, 32; см. гл. 2.4.2), что для учителей учебник предоставляет ясную основу обучения. Поэтому, по нашему мнению, отсутствие дополнительных упражнений – это недостаток учебников «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» при введении рода имен существительных. Хотя преподаватель может добавить задания в обучение роду существительных, одно упражнение для практики при представлении рода в данных двух учебниках слишком мало.

По Гальсковой и Гез (2005, 315; см. гл. 3.2), задания должны быть творческие и коммуникативные. Также Школьное Управление (AOPS 2004, 96; LOPS 2003, 100; POPS 2004, 138; см. гл. 2.3) подчеркивает важность коммуникативности при обучении иностранным языкам. Упражнения при введении рода в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» не такие коммуникативные, кроме одного задания в текстовой книге «Салют! 1», и редкие из них творческие по характеру. Мы согласны с Гальсковой и Гез и со Школьным Управлением о важности коммуникативности при обучении иностранным языкам, хотя в самом начале изучения языка некоторые коммуникативные задания могут быть слишком трудными, потому что тогда у учащихся еще очень ограниченный запас слов.

Данное коммуникативное задание (6b; см. иллюстрацию 4 в гл. 5.3.1) в учебнике «Салют! 1» простое и его легко выполнять, потому что в нем нужно только изменить слова с местоимениями *он*, *она* или *оно* по роду. В упражнении используется хорошая модель выполнения, т.е. удачные коммуникативные опоры. Также иллюстрации удачно поддерживают выполнение задания (см. гл. 5.4). Кроме того, в предыдущих заданиях (номера 3, 4, 5, 6a; см гл. 5.3.1) упражняются частично в подобных умениях, как в задании 6b, что облегчает выполнение задания, словно готовят учащихся для выполнения задания 6b. Итак, упражнение 6b отменно подходит для начального уровня обучения. Таких заданий могло быть и больше в учебнике «Салют! 1».

Было бы лучше, если также в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» при представлении явления рода было бы хотя бы одно коммуникативное задание, а также упражнения других разделов языка, чем единственно письменные задания в узнавании и дифференциации рода. Известно, что при других уроках в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» можно практиковать больше другие разделы языка в дополнение к письму, но было бы лучше, если уже при представлении рода практика было бы многостороннее.

Мы частично разделяем точку зрения Гальсковой и Гез (2005, 315; см. гл. 3.2), что упражнения должны быть одноцелевыми, т.е. включать только один новый грамматический феномен, чтобы изучение грамматики было успешным. В учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» оба задания категории рода одноцелевые. Хотя в учебнике «Кафе Питер 1» после представления рода будут местоимения *он*, *она* и *оно* и при этом одно упражнение, это уже отдельно от введения рода существительных, потому что одноцелевых заданий рода нет после введения данных местоимений.

В учебнике «Салют! 1» все другие упражнения одноцелевые, кроме двух заданий в текстовой книге (см. гл. 5.3.1). В данном учебнике местоимения *он*, *она*, *оно* и *они* представлены с грамматикой о роде существительных. Нам это не мешает, и в этом случае все упражнения не должны быть одноцелевыми, так как в учебнике есть всего четыре одноцелевых задания на

род, и первое упражнение в текстовой книге после теории рода одноцелевое. Местоимения *он, она, оно* и *они* также значительно связаны с употреблением рода существительных. С одной стороны, учащемуся легко усваивать грамматические конструкции, если упражнения одноцелевые, потому что тогда упражнения ясные и, таким образом, невозможно сбить с толку учащегося. С другой стороны, в учебнике «Салют! 1» введение рода умело, словно, *сложилось слоями* с помощью данных местоимений, что сделало возможным присоединить два грамматических явления, которые тесно связаны друг с другом. Это, в свою очередь, создает из грамматических пояснений разумную совокупность и конкретный связь с употреблением рода существительных на практике. С нашей точки зрения, то, что род существительных и данные местоимения вместе представлены в учебнике «Салют! 1», практичное и полезное осуществление учебника.

Мы также присоединимся к точке зрения Гальсковой и Гез (2005, 315; см. гл.3.2) о том, что упражнения должны содержать наглядные и максимально простые модели. В учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» при упражнениях нет модели для выполнения задания, но в текстовой книге «Салют! 1» в одном упражнении есть простая модель. Данное задание коммуникативно, и модель выполнения задания является одновременно коммуникативной опорой упражнения. Мы согласны с Колкером и др. (2004, 7,10; см. гл.3.2) в том, что коммуникативные опоры особенно полезные на начальном этапе обучения языкам, и они укрепляют навыки учащегося. На наш взгляд, другие упражнения в учебниках «Салют! 1», и упражнения в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» такие доступные и несложные, что в них модели выполнения необязательные.

Мы поддерживаем точку зрения Гальсковой и Гез (2005, 312; см. гл. 3.2) о том, что также использование парной и групповой работы является основным требованием при обучении грамматике. Хотя почти все упражнения в учебнике «Салют! 1» и оба упражнения в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» индивидуальные и они выполняются про себя, их возможно выполнять также коллективно: вслух по парам или группам. Как видно выше в таблицах, большую часть упражнений можно выполнять как в классной комнате, так и дома. Кроме того, данные аудирования – домашние зада-

ния, если у учащегося свои магнитофонные записи. Задания в книге дополнительных упражнений «Салют! 1» легче выполнять дома, чем задания в текстовой книге «Салют! 1», потому что они письменные. Однако, в текстовой книге при введении рода лишь одно парное задание, которое возможно сделать только по парам, и это легче всего организовать в классной комнате.

В педагогической практике мы заметили, что в начале изучения нового грамматического явления для учащихся легче, если им не надо работать одним. Поэтому, единственные упражнения в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» и, например, также первое задание в текстовой книге «Салют! 1» лучше выполнять вместе с группой и учителем, а не как домашнее задание самостоятельно в том случае, если преподаватель не предлагает дополнительные упражнения помимо заданий учебников.

Мы согласны с Яаккола (2000, 9; см. гл. 2.1) и Школьным управлением (AOPS 2004, 96; LOPS 2003, 100; см. гл. 2.3), которые подчеркивают важность самостоятельного изучения учащегося в процессе овладения языком. По нашему мнению, это полезно, если самостоятельное изучение языка возможно для учащихся с помощью учебника. Хотя коллективное обучение языкам эффективно из-за коммуникативности, иногда болезнь или другие причины препятствуют доступу учащегося на занятие. Может быть и так, что какой-то учащийся хочет изучать язык совершенно самостоятельно, только с помощью учебника и без участия в курсе по иностранному языку. Бесспорно, что коллективное изучение языков не подходит для всех.

В дополнение к тому мы заметим, что правильные ответы для упражнений учебника «Салют! 1» находятся в конце обеих книг и для упражнений учебника «Кафе Питер 1» ответы в Интернете на сайте издателя. Пользователи учебника «Можно! 1» должны купить отдельную книгу, если они хотят проверить ответы упражнений. Итак, для пользователей учебника «Салют! 1» проверка правильных ответов упражнений легче всего из этих книг. Они могут проверить ответы самостоятельно и когда угодно, потому что все находится в одном учебнике. Как нам кажется, то, что для учебников

«Можно! 1» и «Кафе Питер 1» ответы предлагаются отдельно, немного затрудняет самостоятельное изучение русского языка пользователей этих учебников. С другой стороны, то, что при учебнике «Салют! 1» ответы есть, может ободрять учащихся списывать правильные ответы без стремления выполнять упражнения самим. Однако, для самостоятельного изучения русского языка как иностранного было бы лучше, если также для потребителей учебника «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» ответы имелись бы в той же самой книге, как и упражнения.

5.4 Иллюстративный материал при представлении категории рода имен существительных

Выше рассматривалось, что иллюстративный материал учебников состоит из различных таблиц и схем, а также рисунков и фотографий (см. гл. 2.4.2). Для людей, у которых предпочтительный стиль обучения зрительный, иллюстрации и цвета в учебнике особенно значительные (см. гл. 2.1). Как нам кажется, цвета относятся к иллюстрациям в учебниках. Итак, мы анализировали и цвета учебников «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» при иллюстративном материале.

При анализе иллюстраций использованы, между прочим, мысли Аалто и Шор (Aalto & Shore 1995; см. гл. 2.4.2). Мы также использовали мнения Эломаа (Elomaa 2009), а также Глухова и Щукина (1993; см. гл. 2.4.2).

5.4.1 Учебник «Салют! 1»

В учебнике «Салют! 1» при представлении рода имен существительных есть, между прочим, некоторые рисунки (см. таблицу 17). В иллюстрациях 3 и 4 (см. гл. 5.3.1) можно видеть рисунки при некоторых заданиях.

ТАБЛИЦА 17: Иллюстративный материал при введении категории рода имен существительных в учебнике «Салют! 1».

С-Т	<ul style="list-style-type: none"> - при теории четыре языковых, многоцветных таблицы и некоторые слова красного цвета - при упражнении номер 3 на стр. 31 черно-белый рисунок трех корзин, внутри каждой по-фински написано одно из названий родов (см. иллюстрацию 6) - при заданиях номер 4 (с. 31) и 5 (с. 32) черно-белый рисунок петуха, у которого наушники (см. например иллюстрацию 3 в гл. 5.3.1) - при упражнении номер 6b (с. 32) черно-белый рисунок кафе и такси, и слова для разговора внутри разноцветных ящиков (см. иллюстрацию 4 в гл. 5.3.1) - при всех заданиях желтый номер задания внутри красного шара (см. например, иллюстрации 3 и 4 в гл. 5.3.1) - цвета использованы также в других, маленьких деталях: <ul style="list-style-type: none"> -> номера страниц внутри синих ящиков -> фоны некоторых заглавий желтые -> некоторые слова и буквы красного цвета - заглавия и некоторые отдельные слова и буквы выделены жирным шрифтом
С-У	<ul style="list-style-type: none"> - книга черно-белая - при всех заданиях белый номер задания внутри серого шара - серый цвет использован также в других, маленьких деталях: <ul style="list-style-type: none"> -> номера страниц внутри серых ящиков -> фоны заглавия и линия под вторым заглавием серые

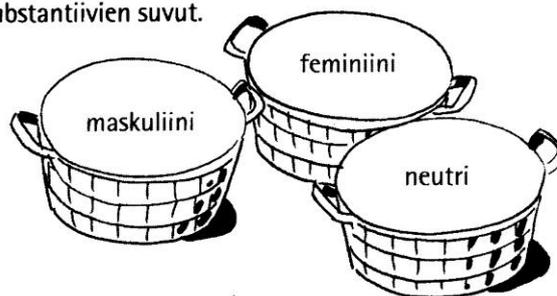
Таблицы в текстовой книге «Салют! 1» особенно наглядные и они организуют теоретические пояснения представления рода в понятную форму. Итак, таблицы поддерживают текст и проясняют содержание теоретических объяснений. В иллюстрации 1 видна таблица с окончаниями в текстовой книге «Салют! 1» (см. гл. 5.2.1).

Рисунок корзин при задании номер три облегчает понимать цель упражнения, т.е. помогает классифицировать слова по роду. Этот рисунок представлен в иллюстрации 6.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 6: Иллюстративный материал при задании номер три в текстовой книге «Салют! 1» на стр. 31.

3

Määrittele kappaleessa esiintyneiden substantiivien suvut.
Perusmuodot voit tarkistaa sanastosta.
Kirjoita sanat vihkoosi.



Хотя рисунок прост, это развлекает и имеет функцию, делая наглядным теоретические пояснения о роде имен существительных. Нам кажется, что, таким образом, рисунок помогает учащемуся в совершенствовании идеи теории о роде существительных, а также побуждает начать выполнение задания. Рисунки и ящики со словами при упражнении 6b наглядные и ясные (см. иллюстрацию 4). Они тоже развлекают и ориентируют учащихся для выполнения задания, и они тесно связаны с функцией задания. Ящики со словами ясно советуют учащимся, что в упражнении надо сделать.

Упражнения номер 4 (с. 31) и 5 (с. 32) в текстовой книге «Салют! 1» — аудирования и рисунки петуха с наушниками символизируют такие упражнения в учебнике. Это приятный и бодрящий элемент в учебнике «Салют!», что тот же самый петух по-разному выступает везде в учебнике.

То, что рисунки черно-белые, балансирует вид представления рода в текстовой книге «Салют! 1», потому что во многих других элементах использованы разные цвета, например в номерах заданий. Если также все рисунки были бы красочные, вид введения рода был бы не совсем четким. Все иллюстрации при представлении рода в учебнике «Салют! 1» удачно вызывают мысли и чувства, также таблицы, потому что в таблицах использованы разные цвета.

5.4.2 Учебник «Можно! 1»

Иллюстративный материал в учебнике «Можно! 1» многосторонний. Есть таблица и рисунки, а также в учебнике использованы цвета (см. таблицу 18).

ТАБЛИЦА 18: Иллюстративный материал при введении категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

М-Т	<ul style="list-style-type: none">- языковая таблица зеленого цвета (три разных оттенка зеленого цвета) при теоретических объяснениях на стр. 96- в заглавиях и в маленьких шарах перед фразами использованы оттенки зеленого цвета- заглавия выделены жирным шрифтом
М-У	<ul style="list-style-type: none">- три подробных, черно-белых рисунка, которые связаны с каждым родом на стр. 20 (см. иллюстрацию 7)- в верхнем краю под заглавиями и в маленьких шарах перед фразами и вокруг номера упражнения использован черный цвет- почти все заглавия выделены жирным шрифтом

Хотя таблица в текстовой книге наглядная из-за цвета, это не выглядит такой ясной и наглядной по содержанию. В ней только разные слова классифицированы по роду и по-фински, и по-русски, но, например, внутри ее шрифт текста черный и никогда не жирный. С помощью жирного шрифта было бы легко подчеркивать важные детали теоретических пояснений. Таблица и вид всего представления рода упрощены в текстовой книге «Можно! 1», но зеленый цвет таблицы и другие подробности оживляют их. Рисунки при представлении рода можно рассматривать в иллюстрации номер 7.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ 7: Рисунки при введении категории рода имен существительных в сборнике упражнений «Можно! 1» на стр. 20.



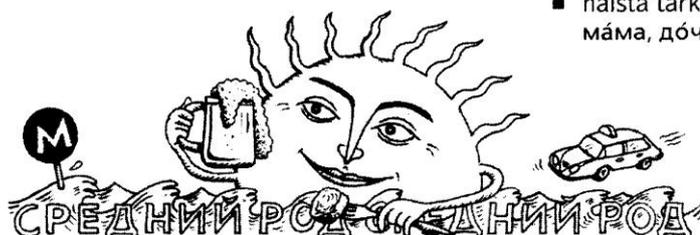
Maskuliinit

- konsonanttiin tai й-kirjaimen päättyvät sanat: суп, шашлык, чай
- osa ь-merkkiin päättyvistä sanoista: кисель, картофель
- miestä tarkoittavat sanat: папа, сын, дедушка



Feminiinit

- a- tai я-kirjaimen päättyvät sanat: котлета, сметана, водка
- osa ь-merkkiin päättyvistä sanoista: соль, любовь
- naista tarkoittavat sanat: мама, дочка, бабушка



Neutrit

- o-tai e-kirjaimen päättyvät sanat: филé, вино, пиво
- мя-päätteiset sanat: имя, время
- lainasanat: меню, такси

Poikkeus: sana кофе on maskuliini (tulee sanasta кофей).

Эти рисунки и другие иллюстративные материалы при представлении рода имен существительных в сборнике упражнений «Можно! 1» помогают запоминать детали теории и дополняют саму теорию, так что они сильно поддерживают текст, объединяют информацию и проясняют содержание теории. Эти рисунки также развлекают и вызывают чувства и мысли, связанные с теорией.

5.4.3 Учебник «Кафе Питер 1»

В учебнике «Кафе Питер 1» при представлении рода имен существительных мало иллюстративных материалов (см. таблицу 19). Хотя в начале урока три есть одна большая фотография размером в целую страницу, это прямо не связано с представлением рода.

ТАБЛИЦА 19: Иллюстративный материал при введении категории рода имен существительных в учебнике «Кафе Питер 1».

КП с. 29	<ul style="list-style-type: none">- две языковых таблицы зеленого цвета при теоретических объяснениях на стр. 29 (см. гл. 5.2.3)- в заглавии, в маленьком шаре вокруг номера страницы и в линии между теоретическими пояснениями и упражнением номер 5 (см. иллюстрацию 5) использован зеленый цвет- главное заглавие и некоторые слова и буквы при теории выделены жирным шрифтом
КП с. 275	<ul style="list-style-type: none">- в заглавиях и в маленьких квадратах перед фразами и маленьком шаре вокруг номера страницы использован зеленый цвет- главные заглавия, имена родов, все примеры слов и некоторые отдельные буквы при теоретических объяснениях выделены жирным шрифтом

Таблицы при теоретических пояснениях просты, наглядны и ясны. Они эффективно помогают прочному запоминанию теории и объединяют информацию, а также проясняют содержание теории. В первой таблице лишь имена родов выделены жирным шрифтом, но во второй также окончания слов отдельно выделены жирно. Таблицы и вид всего представления рода простые в учебнике «Кафе Питер 1», но зеленый цвет таблиц и других деталей оживляет их.

5.4.4 Выводы

Впечатление представления рода существительных в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» и в книге дополнительных упражнений «Салют! 1» упрощенно, за исключением черно-белых иллюстраций в сборнике упражнений «Можно! 1». В текстовой книге «Салют! 1» впечатление введения

рода по-особому красочно и выразительно по сравнению с другими книгами анализа (см. таблицу 20).

ТАБЛИЦА 20: Резюме результатов анализа учебников «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1»: иллюстрации при введении категории рода имен существительных.

С-Т	- вид книги красочный и развлекающий: четыре особенно наглядных таблицы, простые рисунки - хотя цветов много, они в равновесии: рисунки черно-белые - из всех книг здесь чаще всего жирный и многоцветный шрифт
С-У	- упрощенное впечатление: нет иллюстраций или цветов, книга черно-белая
М-Т	- упрощенное впечатление: одна таблица, нет упражнений и рисунков, цвета зеленые
М-У	- хотя книга черно-белая, рисунки оживляют совокупность
КП	- упрощенное и ясное впечатление: две наглядных таблицы, нет рисунков или фотографий, цвета зеленые

Мы согласны с Эломаа (Elomaа 2009, 142; см. гл. 2.3.2), что иллюстрации нужно использовать в учебниках иностранных языков для облегчения изучения грамматических явлений. Мы разделяем тоже точку зрения Яаккола (2000, 14; см. гл. 2.1) и Школьного управления (LOPS 2003, 12; POPS 2004, 19; см. гл. 2.3), по которым в обучении нужно принимать во внимание учебные стили учащихся. Из анализируемых учебников при представлении рода иллюстраций больше всего использовано в учебнике «Салют! 1» и меньше всего в учебнике «Кафе Питер 1».

Мы поддерживаем точку зрения Глухова и Щукина (1993, 55; см. гл. 2.4.2) о том, что таблицы и схемы, которые являются видом визуальной наглядности, вносят разнообразие в занятия, и они – важный элемент учебника по русскому языку. По авторам, таблицы и схемы также активизируют внимание обучающихся и содействуют лучшему пониманию материала. Схем в этих книгах нет, но таблицы есть. Больше всего таблицы употреблены в учебнике «Салют! 1» (четыре таблицы; см. гл. 5.2.1), и меньше всего в учебнике «Можно! 1» (одна таблица; см. гл. 5.2.2).

Все таблицы в книгах для анализа языковые и активизируют внимание учащихся. Они также наглядные и объединяют информацию, помогая

прочному запоминанию и лучшему пониманию грамматического материала рода существительных. По нашему мнению, таблицы в учебнике «Салют! 1» при представлении рода самые наглядные из книг для анализа. В нем отдельно представлены таблицы для теоретических пояснений каждого рода и для окончаний родов. Также в учебнике «Кафе Питер 1» две наглядные, отдельные таблицы для слов мужского и женского пола и для слов, не обозначающих человека, с примерами по всем родам и с отдельными окончаниями (см. гл. 5.2.3). На наш взгляд, лишь таблица в текстовой книге «Можно! 1» не такая ясная, потому что в ней разные слова классифицированы по роду и по-фински, и по-русски. Было бы лучше, если окончания слов были бы отдельно иллюстрированы в таблице без слов, или окончания слов были бы выделены жирным шрифтом или другим способом. В сборнике упражнений «Можно! 1» таблицы отсутствуют, но рисунки их умело заменяют.

С нашей точки зрения, рисунки в сборнике упражнений «Можно! 1» самые многомерные и детальные из анализируемых книг, проясняют содержание и умножают информацию о теории рода особенно удачно. Также рисунки в текстовой книге «Салют! 1» пополняют и поддерживают теоретические пояснения о роде, помогают в выполнении упражнений, развлекают и вызывают чувства и мысли, но это не такие детальные рисунки, как в учебнике «Можно! 1». Хотя рисунки в учебниках «Салют! 1» и «Можно! 1» черно-белые, они оживляют представление рода существительных, и делают его привлекательным и наглядным. Отсутствие рисунков или фотографий при представлении рода существительных – маленький недостаток учебника «Кафе Питер 1». (См. гл. 2.4.2; Aalto & Shore 1995, 111.)

Из анализируемых книг представление рода самое красочное в текстовой книге «Салют! 1», так как в ней использовано много разных цветов. Поэтому, как нам кажется, данная книга нравится больше всего из учебников для анализа людям, у которых предпочтительный стиль обучения визуальный (см. гл.2.1). В учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» использованы только оттенки зеленого цвета, и это сделано бережливо.

В текстовой книге «Салют! 1» и в учебнике «Кафе Питер 1» текст часто написан жирным шрифтом (не только заглавия) для облегчения чтения и для того, чтобы учащийся обратил внимание на важные факторы. Может быть, по той же самой причине, в текстовой книге «Салют! 1» шрифт некоторых слов и букв является красным. В учебнике «Кафе Питер 1» только заглавия зеленого цвета и другой текст черного цвета. Однако, жирный шрифт использован, как в таблицах, так и в другом тексте. В этом учебнике, например, главные слова, буквы и окончания выделены жирным шрифтом для подчеркивания самых важных пунктов теории рода. В учебнике «Можно! 1» при представлении рода имен существительных текст никогда не выделен жирным шрифтом и шрифт всегда черный, кроме зеленого заглавия рода существительных в текстовой книге. В иллюстрациях выше и в приложении 1 копии из книг черно-белые, так что в них цвета не видны.

Во время педагогической практики мы учили русскому языку также взрослых и пенсионеров, и обратили внимание на то, что они не требовали иллюстраций и ничего лишнего для изучения. Им лучше нравилось спокойно работать над текстами и выполнять коммуникативные задания по парам. Может быть, они привыкли к обучению языкам такого типа. Обучение языкам обильно изменилось в течение лет.

На наш взгляд, общий вид представления рода в учебнике «Кафе Питер 1» выглядит самым упрощенным из данных учебников, потому что в нем иллюстрации не такие детальные и, вообще, иллюстраций мало. Поэтому представление рода в учебнике «Кафе Питер 1» подходит лучше всего из этих книг для учащихся постарше. Также введение рода в учебнике «Салют! 1» хорошее для взрослых, потому что в нем иллюстрации простые. Представление рода в учебнике «Можно! 1» подходит лучше всего из этих книг для молодежи, например, для гимназистов. По нашему наблюдению, им больше нравятся детальные рисунки, чем, например, пенсионерам. Как нам кажется, иллюстрации являются также одним средством мотивации, и молодым учащимся больше нужна мотивация, чем взрослым учащимся. Однако, на наш взгляд, все данные учебники можно хорошо использовать при обучении и для молодежи, и для взрослых, и как уже отмечалось, по

нашему наблюдению, они все употребляются и в гимназиях и в обучении взрослых в настоящее время (см. гл. 4.2).

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной дипломной работе мы анализировали представление категории рода имен существительных в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» с помощью качественного контент-анализа, и сравнивали результаты анализа учебников между собой. Объектом анализа являлись общие положения, теоретические особенности, упражнения и иллюстративный материал.

В начале исследования мы рассматривали теоретические вопросы, тесно связанные с современным обучением иностранным языкам. Главной целью преподавания любого иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции учащихся, т.е. способности общаться на иностранном языке как устно, так и письменно (см. гл. 2.1). Эта цель определяет весь учебный процесс при обучении языкам, а также обучение грамматике (см. гл. 3). Итак, коммуникативная направленность должна влиять также на составление учебников иностранных языков, которые являются основным средством при обучении языкам (см. гл. 2.4). Далее коротко представлены главные результаты анализа исследования.

Мы пришли к выводу, что представление рода имен существительных в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» сжато и по-разному хорошо, хотя они содержат маленькие недостатки в разных разделах. Во

всех данных учебниках часть содержания теоретических объяснений упрощена и минимальна, хотя книги в этом немного отличаются. Из книг для анализа теория самая детальная и ее больше всего в учебнике «Можно! 1» (почти две страницы), и теории меньше всего в учебнике «Кафе Питер 1» (примерно одна страница). Однако, информации о роде существительных достаточно много в учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» для достижения целей обучения роду существительных для начинающих.

Теоретические объяснения и правила рода в данных трех учебниках доступны, потому что они кратки, точны и просты. В учебнике «Можно! 1» часть теории рода существительных немного бессвязна, потому что она представлена отдельно от контекста и текста. Также в текстовой книге «Можно! 1» есть такая информация о роде, которой нет в сборнике упражнений «Можно! 1». В учебниках «Салют! 1» и «Кафе Питер 1» теоретическая часть более целостная, потому что категория рода дана в связи с текстом уроков. Иначе говоря, в них часть грамматики рода представлена в реальном контексте. Кроме того, в начале книги «Кафе Питер 1» сведения о роде те же самые, как в конце книги, что также связывает совокупность теоретических пояснений рода.

Доля исключений из правил рода в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» минимальна, хотя исключений из правил и вариаций много при использовании рода в русском языке. Отсутствие исключений при представлении рода – маленький недостаток в учебнике «Салют! 1». В учебниках «Салют! 1», «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» мало грамматической терминологии, что хорошо на начальном этапе изучения русского языка. Также во всех данных учебниках при введении категории рода примеры слов близки к практической жизни. В учебнике «Салют! 1» и в текстовой книге «Можно! 1» почти все примеры слов при теории написаны на русском и на финском языках, что очень полезно, так как это облегчает выучивание новых слов. В учебнике «Кафе Питер 1» при представлении рода примеры слов не переводились на финский язык, как в теории, так и в упражнениях, что является маленьким недостатком данного учебника.

По сравнению с учебниками «Можно! 1» и «Кафе Питер 1», доля упражнений в учебнике «Салют! 1» обильна и задания многосторонни и хороши, есть также одно коммуникативное упражнение. В учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» род имен существительных представлен, может быть, больше для самостоятельного изучения. В обоих учебниках для практики дается только одно задание, хотя категория рода так важна в грамматике. Упражнения письменные, и они ясные и одноцелевые. Возможно, что авторы книг думают, что категория рода имен существительных повторяется в учебниках в других контекстах, и так учащемуся не надо концентрироваться на этом в самом начале изучения.

Из анализируемых учебников иллюстраций больше всего использованы в учебнике «Салют! 1» и меньше всего в учебнике «Кафе Питер 1». Рисунки в учебниках «Салют! 1» и «Можно! 1» при представлении рода имен существительных помогают учащемуся понимать теорию глубже. Рисунки объединяют информацию и их достаточно много. Таблицы во всех этих учебниках наглядные, они объединяют информацию и помогают прочному запоминанию грамматического материала рода существительных. По нашему мнению, все таблицы в учебниках «Салют! 1» и «Кафе Питер 1» ясны, но таблица в текстовой книге «Можно! 1» не такая ясная. В ней разные слова классифицированы по роду и по-фински, и по-русски. Было бы лучше, если окончания слов были бы отдельно иллюстрированы в таблице без слов, или слова или окончания их были бы выделены жирным шрифтом или другим способом.

По нашему мнению, из этих учебников в учебнике «Кафе Питер 1» вид представления рода самый упрощенный, потому что в нем иллюстраций и цветов меньше всего и они самые простые. Данные три учебника используются в обучении взрослых и молодежи, и также содержание учебников, по крайней мере, при введении этого явления подходит для людей разного возраста. Для детей содержание должно быть другое. Вообще все нужное, чего в учебниках нет, преподаватель может добавлять сам. Например, хотя в учебниках «Можно! 1» и «Кафе Питер 1» коммуникативных заданий нет при представлении рода имен существительных, учитель может предложить задания отдельными материалами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

- Alestalo, M. 2009. *Kafe Piter 1. Venäjää taitotasolle A1*. Helsinki: Oy Finnlectura Ab.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S., Väisänen, T. 2004. *Можно! 1 Тексты: Venäjän alkeiskurssi*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S., Väisänen, T. 2004. *Можно! 1 Упражнения: Venäjän alkeiskurssi*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jegorenkov, M., Piispanen, S. 2009. *Можно! 1 Ratkaisut ja äänitetekstit: Venäjän alkeiskurssi*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nikiforow, M. 1997. *Saljut! 1: Lisäharjoituksia: Venäjän alkeiskurssi 1*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nikiforow, M., Keränen, R., Alikov, V. 1997. *Saljut! Venäjän alkeiskurssi 1*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Исследовательская литература

- Аверьянов, Л.Я. 2009. *Контент-анализ. Учебное пособие*. Москва: КНОРУС.
- Акишина, А.А., Каган, О.Е. 2005. *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Валгина, Н.С. 2003. *Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие*. Москва: «Логос».
- Васильева, Г.М., Вишнякова, С.А., Вольская, Л.А., Канарская, О.В., Лысакова, И.П., Матвеева, Т.Н., Московкин, Л.В., Рогожина, Н.О., Розова, О.Г., Уша, Т.Ю., Хамшовски, С.А., Харченко, Л.И., Хрымова, М.Б. 2004. *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*. Москва: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
- Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Глухов, Б.А., Щукин, А.Н. 1993. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.
- Гойхман, О.Я., Надеина, Т.М. 2007. *Речевая коммуникация: учебник*. Москва: ИНФРА-М.
- Головин, Б.Н. 1988. *Основы культуры речи*. Москва: Издательство «Высшая школа».
- Граудина, Л.К. 1983. *Беседы о русской грамматике*. Москва: Издательство «Знание».
- Добреньков, В.И., Кравченко, А.И. 2006. *Методы социологического исследования*. Москва: ИНФРА-М.
- Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. 2004. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: Институт русского языка РАН

- им. В. В. Виноградова.
- Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., Щукин, А.Н. 2008. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. 2004. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Красильникова, Е.В. 1990. *Имя существительное в русской разговорной речи: функциональный аспект*. Москва: Наука.
- Ласкарева, Е.Р. 2006. *Чистая грамматика*. Санкт-Петербург: Издательство «Златоуст».
- Мустайоки, А. 1980. *Типы ударения имен существительных в современном русском литературном языке и их минимизация в учебных целях*. Диссертация. Хельсинки: Helsingin yliopisto.
- РГ 1982 = *Русская грамматика*. 1982. Гл. ред. Н.Ю. Шведова. Москва: Издательство «Наука».
- РЯКИ 2005 = *Русский язык как иностранный: проблемы изучения, преподавания, оценки в свете общеевропейских компетенций владения иностранным языком: международная научнопрактическая конференция, 13-14 мая 2005 г.г. Хельсинки*. 2005. Ред.колл. Исаев, Н.П. и др. Москва: МАКС Пресс; Хельсинки: Helsingin yliopiston kirjasto.
- Скалкин, В.Л. 1981. *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва: Русский язык.
- Соловьева, Н.Н. 2007. *Игры на уроках русского языка: 5-9 классы: книга для учителя*. Москва: Материк-Альфа.
- Филатова, О.Г. 2006. *Социология массовой коммуникации*. Москва: Гардарика.
- Щукин, А.Н. 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие*. Москва: Издательство «Высшая школа».
- Щукин, А.Н., Верещагин, Е.М. 1981. *Методика преподавания русского языка за рубежом*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Aalto, S., Shore, S. 1995. *Kelaa vähä: kirjoituksia nuorista ja kielestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Alestalo, M., Hämmäläinen, E. 2008. *Venäjän kielioppi. Venäjää aikuisille*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- AOPS 2004 = *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: muille kuin oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.
- Bernhardt, E.B. 1984. Cognitive Processes in L2: An Examination of Reading Behaviors. In a book J.P. Lantolf & A. Labarca (ed.) *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom. Delaware Symposium 6*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 35-50.
- Dufva, H. 1993. Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The Competent Intercultural Communicator. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 51*. Tampere: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 11-27. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/afinla/julkaisut/arkisto/51/dufva>.

Viitattu: 23.5.2013.

- Elomaa, E. 2005. *Kieliteorian merkitys didaktisen aineiston tuottamiselle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- EV 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Council of Europe. Helsinki: WSOY.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R., Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi; Otavan kirjapaino.
- Hufeisen, B., Neuner, G. 1999. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Jaakkola, H. (toim.). 2000. *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Kokemuksia opetuskokeilusta*. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlsson, F. 2009. *Suomen peruskielioppi*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kristiansen, I. 2004. *Tehokkaita oppimisstrategioita, esimerkkinä kielet*. Vantaa: WSOY (Dark Oy).
- Livingstone, C. 1983. *Role Play in Language Learning*. Singapore: Longman Group Limited, The Print House (Pte) Ltd.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. 2003. Opetushallituksen julkaisuja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Marckwort, A., Marckwort, R. 1994. *Kouluttajan uudet vaatteet*. Maarianhamina: Mermerus, Tammer-paino.
- Mustajoki, A., Alestalo-Shepelenko, M. 2001. *Taipuisa venäjä: venäjän peruskielioppi ja harjoituskirja*. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, M. 1994. *Grammatika. Venäjän kielioppi*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Oliphant, K. 1997. *Acquisition of Grammatical Gender in Italian as a Foreign Language*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. 2004. Opetushallituksen julkaisuja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. United States of America: Pearson Education.

Словари

- БТСС 1999 = *Большой толковый социологический словарь*. 1999. Под ред. Джери, Д., Джери, Д. Москва: Вече, АСТ.
- СРЯ 2008 = *Словарь русского языка. Около 53 000 слов*. 2008. Под ред. Ожегов, С.И. Москва: Издательство «Мир и образование» и «Оникс».

ЭСС 1995 = *Энциклопедический социологический словарь*. 1995. Под ред.-сост. А.В. Кабышой. Москва: ИСПИ РАН.

Неопубликованная литература

Халлинен, Э., Саха, К. 2007. *Лингводидактический анализ учебных текстов - на примере учебника "Капуста мастер 1"*. Дипломная работа. Ювяскюля: Университет г. Ювяскюля.

Хянинен, С. 2007. *Анализ текстов и упражнений учебника «Можно!» с точки зрения классификации текстов и аутентичности*. Просеминарская работа. Ювяскюля: Университет г. Ювяскюля.

Шульдешова, Н.В. 2007. *Методика изучения категории рода имен существительных в русском и немецком языках на основе теории поэтапного формирования умственных действий*. Диссертация. Электронная библиотека диссертаций *disserCat*. <http://www.dissercat.com/content/metodika-izucheniya-kategorii-roda-imen-sushchestvitelnykh-v-russkom-i-nemetskom-yazykakh-na>. Дата ссылки 19.4.2012.

Яйянен, Х. 2010. *Упражнения в учебнике «Можно!» в аспекте культурного научения*. Просеминарская работа. Ювяскюля: Университет г. Ювяскюля.

Kafe Piter 1, 2013. Oheismateriaalit. Oy Finn Lectura Ab. <http://www.finnlectura.fi/oheismateriaalit/152-kafe-piter-1.html>. Viitattu 24.5.2013.

Kettunen, K. 2012. *Suomen rakenteelliset peruspiirteet*. Internetix. <http://materiaalit.internetix.fi/fi/kielet/ai1/rakenne/perus.htm>. Viitattu 10.5.2012.

Oheismateriaalit 2013. Oy Finn Lectura Ab. <http://www.finnlectura.fi/oheismateriaalit.html>. Viitattu 23.5.2013.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Теоретические объяснения представления рода имен существительных на стр. 96-97 в текстовой книге «Можно! 1»

SUBSTANTIIVIT

SUBSTANTIIVIEN SUKU

Substantiiveilla on kolme sukua: maskuliinit, feminiinit ja neutrit. Maskuliineja ovat miestä tarkoittavat, konsonantti- ja ь-loppuiset sanat, feminiinejä ovat а-, я- ja ь-loppuiset sanat, neutreja ovat о-, е- ja мя- loppuiset sanat.

MASKULIINI (ОН)		FEMINIINI (ОНА)		NEUTRI (ОНО)	
журнал	aikakauslehti	женщина	nainen	место	paikka
музей	museo	неделя	viikko	поле	pelto
писатель	kirjailija	роль ¹	rooli	имя	nimi
рубль ¹	rupla			метро ³	metro
папа ²	isä				
Пётр ²					

Osa ь-päätteisistä substantiiveista (¹) on maskuliineja, osa feminiinejä. Sanan suvun määräytymiselle ei ole mitään tarkkoja sääntöjä, joten suku on opeteltava sanan yhteydessä. Joitakin sääntöjä voidaan kuitenkin antaa:

– -нь, -сть, -сь, -вь, -брь, -пь -loppuiset ovat feminiinejä.

– -шь, -жь, -чь, -щь -loppuiset ovat feminiinejä.

– Kaikki ь-päätteiset kuukausien nimet ovat maskuliineja.

Miestä tarkoittavat -а ja -я -loppuiset sanat ovat maskuliineja. (²)

Elottomat, esinettä tai asiaa tarkoittavat lainasanat ovat neutreja. (³)

Poikkeuksena кофе, joka on maskuliini.

* Ammattia ja kansallisuutta tarkoittavilla substantiiveilla on usein eri muodot miestä ja naista varten.
актёр, актриса näyttelijä
финн, финка suomalainen

* Usein ammattia merkitsevät substantiivit ovat suvultaan maskuliineja.
инженёр insinööri, архитектор arkkitehti