

Межкультурный диалог в учебнике «Можно»

Andrea Sjöblom
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Venäjän kieli
Kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku
Kesäkuu 2020

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

SJÖBLOM, ANDREA: Межкультурный диалог в учебнике «Можно»

Tutkielma, 84 s., 24 liites.

Venäjän kieli, Kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Kesäkuu 2020

В этой работе анализировались учебники РКИ *Можно!* 1, 2 и 3 как средства межкультурного диалога. Мы обратили внимание на наглядные средства учебников. В учебниках использовались рисунки, фотографии и комиксы. Мы проводили анализ с точки зрения слова, языка, речи и диалога М.М. Бахтина (1934, 1940, 1953-1954, 1959-1950, 1963, 1970) и слова, языка и переживания В. Н. Волошинова (1926, 1929), коих понятиями пользовались в МКУ (Kostogriz 2005, Platt 2005, Marchenkova 2005, Dufva 2014, Janzen 2012) и в педагогике (Ibañez 2010, Matusov 2007, Milian Gubern 1999, Wertsch 1990). К тому же, мы пользовались данными МКУ (Бердичевский 2011, Kaikkonen 1994, Pantzar 2009, Jaatinen 2009, Piippo 2009), лингвострановедения (Верещагин и Костомаров 1976) и изучения учебников (Московкин и Щукин 2013, Häkkinen 2012, Hannus 1996). В анализе наглядных средств мы использовали изучения комиксов и изображений (Herkman 1998, Herkman 2007, Sipe 2008, Rosen 2009, Picone 2009, Pesonen 2005, Carter 2008, Olvgång 1974). С целью изъяснить авторский голос, мы проводили электронное интервью с ведущим автором учебников.

В анализе мы наблюдали, что в *Можно! 1* изображения, фотография и комиксы занимали самую большую часть площади разворота. Разнообразные визуальные способы помогли в разработке мысли и переживания героев, что считается неизбежными качествами самовыражения межкультурной личности. Все же, только в *Можно! 2* рассказы и личности всех героев выражались в уроках, так как в *Можно! 1* рассказы Пети повествовали больше всего в дополнительном материале в конце разделов. В *Можно! 2* герои получили качества межкультурных гибридов в текстах и наглядных средствах. В учебниках мы нашли языки любви, истории и общества и ежедневную, эстетическую и авторитетную речи. В *Можно! 3* не было рассказов героев и наглядных средств было мало, по этой причине было трудно найти язык принадлежащий сознательному голосу, так как разные кругозоры не относились друг к другу диалогически. С точки зрения МКУ особенным недостатком во всех учебниках оказалось отсутствие разных вероисповеданий, многоязычия и многонациональности России.

Asiasanat: dialogi, Bahtin, Vološinov, oppikirjatutkimus, kulttuurienvälinen oppiminen

Оглавление

Оглавление	0
1. Введение	2
2. Теоретическая основа исследования	4
2.1 Главные понятия М.М. Бахтина и В.Н. Волошинова	5
2.1.1 Слово, знак и высказывание	8
2.1.2 Сообщение и коммуникация	11
2.1.3 Язык и речь	12
2.1.4 Диалог	14
2.2 Языковедение и образ	15
2.3 Обучение иностранным языкам и культуре	17
2.3.1 Культуроведение, страноведение, лингвострановедение и межкультурное обучение	17
2.3.2 Переживание и процесс обучения	19
2.3.3 Диалогичность в лингводидактике	20
2.3.4 Педагогические толкования бахтинских и волошиновских воззрений	22
2.4 Развитие учебника и его наглядность	25
2.4.1 Наглядный строй учебника и его развитие	26
2.4.2 Комиксы и обучение ИЯ	29
3. Материал исследования и его авторы	31
4. Интервью и диалог с ведущим автором учебника	33
5. Описание учебных пособий	37
6. Анализ учебных пособий	40
6.1 Можно! 1	40
6.1.1 Первый шаг	42
6.1.2 Золотой город	49
6.1.3 Я в восторге!	57
6.2 Можно! 2	64
6.2.1 Видеть своими глазами	65

6.2.2 Магнитные бури и мемуары	68
6.2.3 Колокольчики и фонтаны	73
6.3 Можно! 3	76
6.3.1 Мир культуры	77
6.3.2 Жизнь полная смысла	81
7. Заключение	84
Библиография 1	86
Приложения	98
Suomenkielinen tiivistelmä	98
Анкета	117

1. Введение

В этой магистерской работе анализируем визуальные и текстуальные компоненты в трех учебниках РКИ серии «Можно!» написанных Пийспанен, Егореньковой, Вайсянен и Хуттуненом. Учебное пособие предназначено как для взрослых так и учащихся в лицеях. Поэтому в учебнике встречается гетерогенетическая галерея личностей и событий. Авторы стремятся передать разнообразный имидж русской культуры, не забывая молодежные и современные интересы. В нашем анализе изучаем каковой представляется русская культура в учебном пособии с точки зрения лингводидактики и также с позиций диалогического анализа М.М. Бахтина и В. Н. Волошинова. Таким образом обучение иностранному языку принимается здесь как часть изучения культуры и общества, определенные лингвострановедением как специальной областью изучения в дидактике. Ставим себе следующие вопросы: Какими словами обсуждается культура в учебниках? Каковы их положение и участие в межкультурном диалоге? Какие диалоги строятся с помощью рисунков, комиксов и фотографией в учебном средстве? До какой степени диалогичны две аудитории разных лет нашего учебника?

Попытаем изучить отношения и ценности разных репрезентирующих русской культуры и российской общественной жизни. С целью выяснить иерархические и социальные положения и отношения этих деятелей опираемся на теории М. М. Бахтина и В. Н. Волошинова о языке и коммуникации. Научное положение данных ученых является сопоставительным и междисциплинарным — лингвистика принимается как дитя филологии (Волошинов 1929: 287) и её задачами являются педагогика и эвристика (там же: 289). Особенно бахтинское изучение широко распространено в поле гуманитарных наук, а его применения в педагогике и дидактике иностранного языка начиналось не позже чем в 1990-ые годы.

Так как наш предмет учебное пособие, здесь построим междисциплинарный культурно-диалогичный анализ с помощью теорий Бахтина, Волошинова и лингвострановедения. Наша попытка не уникальная, ведь педагогика и дидактика не первый раз сопоставляются с бахтинистикой или волошиновскими анализами

(Alanen & Dufva 2005, Dufva 2014, Ibáñez 2010, Jaatinen 2009, Jurado Valencia 1994, Kankaansyrjä ja Rasčetina 1997, Koppinen 1999, Kostogriz 2005, Platt 2005, Ropo 2009, Von Duyke & Matusov 2010, Wertsch 1990, Соломадин 2000). Для сравнения, философия диалогичности Бубера и Левинаса рассматриваются в финском лингводидактическом дискурсе о страноведении по Кайкконен, Яатинен и Кохонен. Параллельно с предыдущим, Мякеля-Марттинен (2007), Бонецкая (1995: 34) и Перлина (1995: 158) находят общие интересы в исследованиях Бахтина и Бубера. Несмотря на то, что бахтинологией мало пользовались до этого в анализе учебника ИЯ (Janzen 2010), диалогическое педагогическое действие требует тщательного изучения всех средств обучения (Alanen & Dufva 2005: 113). Таким образом, стремимся раскрыть новую информацию и в области межкультурного обучения, и в области диалогического размышления и обучения.

2. Теоретическая основа исследования

В этой работе проводим междисциплинарный анализ финского учебника русского как иностранного – далее РКИ – используя исследования гуманитарных и педагогических наук. Наша теоретическая основа строится на бахтинской и волошиновской теориях о языке. В продолжении сопоставляем их с исследованиями по искусствоведению, языкознанию, лингводидактике и педагогике, особенно рассматривая вопросы межкультурного образования и анализа учебного средства. Теперь выясним наше толкование изначальных вопросов бахтинистики и языка.

Понимаем бахтинские диалог, контекст и язык как *стремление раскрыть диалог культуры* (Грякалов 1995: 81). Здесь наблюдается также награждение бытия как первейшего предмета гуманитарных наук (Бахтин 1940: 8). В согласии с предыдущим, Бонетская (1995: 35) обнаруживает, что Бахтин и так же германевтические философы повышают степень бытия в изучении искусства. Обнаружим, что бытие является интересом изучения и в бахтинском и лингвострановедческом смыслах. Дальше, бытийность Бахтина интересует также изучающих аудиовизуальную культуру и СМИ (Koivunen 1990: 81-82).

В то время как Бахтин опубликовал свои первые сочинения, были уже изданы работы В. Н. Волошинова. Полагаем, что главный интерес в работах последнего лежит в социальной и общественной природе языка, а также обращается внимание на изучение иностранного языка. Как и языковая форма находится в определенном контексте, так и её изучение должно зафиксировать в практическом методе, где слово выучивается в структуре высказывания, как гибкий и изменчивый знак (Волошинов 1929: 284). Вдобавок наблюдаем, что ранняя статья Волошинова (1926: 61) полагает что во всем идеологическом и художественном творчестве существуют социальные и идеологические определения, коих сущность весьма социальна. Следовательно, волошиновская теория является изначально междисциплинарной, и поэтому она может стать употребленной также в анализе учебнике РКИ.

Бахтин (1934: 72) стремится изъяснить социальную и смысловую целостность слова в художественной литературе и вне её. Также, слово принимается как минимальная конститутивная единица высказывания, которое является минимальной единицей текста (Danow 1988: 234). Таким образом, научный подход Бахтина филологический, а у Волошинова (1929: 217-218) он в основном лингвистический и марксистский, и, в частности психологический. С целью выяснить в чем сходят и различают эти два филолога, в следующей главе коротко рассматриваем как научное общество принимает их.

2.1 Главные понятия М.М. Бахтина и В.Н. Волошинова

Здесь представляем те важнейшие труды, на которые опираемся при анализе учебного пособия. Так как с 1970 годов идут споры об оригинальности работ написанных участниками бахтинского круга (Selenius 1991: 281, Naaranen & Kekki 1991: 183, Hirschkop 2001: 5, Montalbán 2011: 268 и Васильев 1995: 16), попытаюсь подробно изъяснить определения терминов и их различия у этих двух мыслителей. Особенно на Западе бахтинская мысль широко распространена среди гуманитарных, социальных и педагогических наук, и нередко работы Волошинова принимаются в качестве трудов Бахтина. Добавим, что работы выходящие из бахтинского круга знакомы и переведены не только на языки Европы и Америк, но из-за ограничений нашей лингвистической компетенции не можем консультировать всех публикации по данной теме и по этой причине используем географическо-политические термины Россия и Запад в обращении на бахтинологическое исследование. Возвращаясь к вопросу авторства и академического отношения к нему, отметим что у Верча (1990), Грякалова (1995), Перлины (1995) и некоторых других исследователей Волошинов и Бахтин равнозначны, т. е. волошиновское положение принимается как бахтинское и на работы Волошинова ссылаются используя имя Бахтина (Wertsch 1990: 118, Перлина 1995: 160, Грякалов 1995: 82-84, Majava 1988: 245-247, Broms 1988: 224-225 и Milian Gubern 1999: 75), т.е. в библиографии отмечен Волошинов, а в тексте наименован Бахтин. Независимо от того, что в данной работе не придерживаемся этого мнения, заметим важные заключения выведенные вышеуказанными

авторами. Факультативно, также мы впервые интересовались только работами Бахтина, а в чтении педагогической и современной бахтинологической литературы немедленно заметили необходимость знакомства также с волошиновскими трудами. С целью решить наше положение в предыдущем и актуальном научных контекстах нашей области, подробно изучаем разные толкования работ наших мыслителей.

Второй академический подход подчеркивает самостоятельность этих двух теоретиков диалогичности, и также показывает стороны разделяемые участниками бахтинского круга (Васильев 1995: 19–20). Считается, что вывод о положении автора в качестве другого голоса романного произведения является не только общим, но и конститутивный у Бахтина и Волошинова (Hirschkop 2001: 17–18). Любопытно наблюдать, что склонность Волошинова к психологии и марксизму совпадает с интересами Л. С. Выготского, зато понятие знака у них такое же; а бахтинский анализ сосредоточивается на идее другости (Соломадин 2000: 29–30). В ранней работе «Фрейдизм» Волошинов разделяет марксистскую дисциплину с П. Н. Медведевым, также участвующим в бахтинском круге (Montalbán 2011: 268). Все же, испанец утверждает мнение Завалы (Zavala 1991¹) о самостоятельности и уникальности данной монографии принадлежавшей Волошинову (Montalbán 2011: 267–268). Заметим, что также финский переводчик работ выходящих из бахтинского круга, Тапани Лайне убежденно считает М. М. Бахтина, П. Н. Медведева и В. Н. Волошинова самостоятельными авторами (Laine 1988: 56–57). В согласии с предыдущими, с довольно актуальной позиции в педагогике считается неизбежным относиться к трем авторам как самостоятельными мыслителями (Ibáñez 2010: 100).

Третий вариант отношения к вопросу авторства спорных работ «Фрейдизм», «Марксизм и философия языка», «Слово в жизни и слово в поэзии», «По ту сторону социального» и «Формальный метод в литературоведении» решает проблематику созданием междисциплинарного термина «коммуникативная модель Бахтина/Волошинова» (ныне в этом труде модель Б/В). Первый раз Шукман предлагает такую модель, в которой раскрывает 8 факторов: 1)

1 Zavala, I. M., 1991, La Posmodernidad y Mijail Bajtín. Una Poética Dialógica. Madrid: Espasa-Calpe

говорящий или автор, 2) слушающий или читатель, 3) самое высказывание, 4) предмет или тема разговора, 5) положение (время и место), 6) использованный язык, 7) общие знания о положении и предмете и 8) общее рассуждение об обстоятельствах (Shukmann 1988: 85). С этой позиции выступают и Хурадо Валэнсиа (Jurado Valencia 1994) и Селениус (Selenius 1990), хотя не всегда целостно принимают вышеупомянутую модель, не всегда согласуют с взглядами её создателя. В общем, сторонники этой модели сходят в том, что отвергают ответ на вопрос авторства и обходят тему с моделью Б/В.

Четвертое положение верит в соавторство спорных работ. Среди них, есть и те, кто утверждают полное соавторство, но есть и те, которые приписывают одни работы Волошинову, а другие обоим. Находим даже книги выходявшие из печати в России и на Западе под именами двух авторов (Бахтин и Волошинов 1983, Алпатов 2005: 96). В основном, Бахтин принимается как более важный из двух авторов (Тамарченко 1983: 266-269). С целью решить вопрос авторства предложено текстологическое изучение всех работ приписанных Бахтину (Тамарченко 1983: 271). Свежее лингвистическое изучение трудов Бахтина и Волошинова укажет возможность соавторства только в 3-ей части «Марксизма и философия языка», а все остальное придумал и изучал самостоятельно В. Н. Волошинов (Алпатов 2005: 104). Следовательно, утверждено участие последнего в ленинградском круге как единственного лингвиста приближавшего М. М. Бахтина, философа по образованию, к трудам Соссюра и других лингвистов. Анализируя взаимопомощь в кружке, Алпатов (2005: 117) полагает что Бахтин получил при работе *Проблем творчества Достоевского* поддержку от литературоведов, т. е. от Пумпянского и Медведева. Предыдущие требования текстологического и статистического изучения отклонены — словосочетания и фразеологизмы не доказывают авторства (там же: 105).

В этой работе относимся к Бахтину и Волошинову как самостоятельным авторам, участвующим в кругах и разделяющим близкие взгляды о слове, высказывании и языке. Приходим к этому выводу на том основании, что в спорных текстах впервые изданных под именем В. Н. Волошинова наблюдаем стремление к образованию и учению, отсутствующие в работах написанных М. М. Бахтиным в 1920 и 1930 десятилетиях, так как интерес последнего к этой теме

появился ещё до его лекции «Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе» данной и написанной в 1945 г. (Бочаров, Гоготишвили, Паньков и Попова 1996: 511). Именно, из-за яркости этого стремления труды Волошинова включены в наши толкования о диалоге и языке, хотя педагогическая литература в основном опирается на Бахтина, или ссылается на Волошинова под именем Бахтина (см. Wertsch 1990: 118). Следует и заметить то, что теоретической почвой отличается спорные работы от текстов вышедших под именем М. М. Бахтина, относившегося критично ко коду (Selenius 1990: 24), а Волошинов (1926, 1927, 1929) именно работает над концепциями знака и кода.

2.1.1 Слово, знак и высказывание

Изначально в статье «Слово в жизни и слово в поэзии» Волошинов (1926: 65) заявляет, что слово *возникает из внесловесной жизненной ситуации и сохраняет самую тесную связь с ней*. Далее, слово принимается в качестве идеологического знака, который выражает цели сознания (Волошинов 1929: 224). Ученый подчеркивает, что сознание становится сознанием только в социальном взаимодействии (там же: 224). Дополнительно, бытие (или базис) определяет и знак и то, что он отражает (там же: 231). Так как слово является важнейшим социальным ингредиентом, который комментируется в идеологическом акте (там же: 227-228), в нём выражается все людское *взаимодействие и взаимосоприкосновение* (там же: 231). С другой стороны, слово есть и знак внутренней жизни и не всегда выраженный вовне (там же: 227).

Ниже в своем докладе, Волошинов (1929: 284) напоминает, что как и языковая форма говорящего, так и слово принадлежит в контексту определенных высказываний. Такой контекст безусловно тоже идеологичен. Любопытно, *никогда не произносим и не слышим слова, а слышим истину или ложь, доброе или злое, важное или неважное, приятное или неприятное и т. д.* (там же: 284-285). Таким образом, слово понимается всегда как жизненное или идеологическое (там же: 285). Здесь раскрывается ошибка абстрактного объективизма и также Соссюра: нельзя было отделить языка от его идеологического наполнения (там же).

Волошинов (1929: 289) обращает внимание на вопрос чужого слова, с которым все народы встречаются с давнейших времен. Чужое слово — тайное, а в новом контексте оно становится родным. Так как чужое слово принесло с собой знания о новых культурах, религиях и политических строях, его роль как воспитателя и организатора народов в истории человечества была важнейшей. (там же: 290)

По словам Волошинова (1929: 232) высказывание определяется как «речевое выступление» в общественных сборищах, в словесных реакциях на жизненные и житейские поступки, в случайных беседах и. пр.; или как «маленький речевой жанр» по общественной психологии. Следовательно, все речевые выступления сопровождается другими типами знакового взаимодействия: мимикой, жестикуляцией, условными действиями и т. п. У высказывания рассматриваются две предпосылки:

- 1) актуальное содержание в тот или иной момент; и
- 2) форма или тип речевого общения. (там же)

О классификации высказываний Волошинов полагает, что она должна опираться на формы речевого общения, определенные производственными отношениями и социально-политическим строем. Иерархический момент процессов речевого взаимодействия отражается во высказывании и в жизненных жанрах со способом словесного этикета и речевого такта. (там же: 233). Далее, высказывание определено как ответ ориентированный на собеседника находящегося в каком-то конкретном социальном кругозоре. Выражение использованное в таком ответе организует также самое переживание говорящего. (там же: 301).

В своей филологической статье «Слово в романе» Бахтин (1934: 92) разделяет точку зрения Волошинова (1929: 285) на восприятие слова в лингвистике Соссюра. Полагает, что слово рождается в диалоге, как его живая реплика, формируется в диалогическом взаимодействии с чужим словом в предмете (там же: 93, Danow 1988: 243). Поэтому, в слове раскрывается также внутренняя диалогичность, где стиль и жанр речи разрабатывается вместе с предметом в ответе слушателю. Здесь необходимо активное понимание слова, которое в действительной речевой жизни всегда комментируется со стороны слушателя. Активное понимание присоединяет новые кругозоры к слову. Взаимосвязанно,

говорящий строит свое высказывание в чужом кругозоре понимающего. (Бахтин 1934: 92-95)

Так как слово направляется на предмет, необходимо изучать профессиональные и социальные диалекты и мировоззрения включающиеся в интенциональную сторону слова (Бахтин 1934: 105). Каждое слово пахнет контекстом: профессией, жанром, направлением, партией, определенным произведением, определенным человеком, поколением, возрастом, днем и часом (там же: 106). В сущности, слово языка — получужое слово; оно станет своим, когда его принимают в чужих устах и контекстах. Если слова не ассимилируются в новом контексте, оно остается чужим. (там же: 106 — 107) Позже, уставлено что речевой опыт формируется в постоянном взаимодействии, и по этой причине индивидуальная речь полна чужих слов (Бахтин 1953-1954: 193). В актуальном исследовании бахтинское получужое слово понимается так же синхроническим: т. е. говорящий осознает участие голоса слушателя в оформлении слова (Von Duyke & Matusov 2010: 178). А голос у Бахтина (1934: 118, 138) можно принять в качестве мировоззрения произнесенного говорящим. Со стороны эмоции, Бахтин (1979: 366) определяет тон слова тем средством передавшим эмоции говорящего в речи.

Бахтин (1934: 137-138) определяет еще один вариант слова: двухголосное слово выражает одновременно интенции автора и говорящего персонажа. Такое слово ироническое или юмористическое, так как в нем диалогически беседуют два голоса (там же: 138). Бахтин (1934: 168) также обнаруживает, что слово пародии всегда двухголосное. В последнем исследовании по Рабле и Гоголю, Бахтин (1970: 493) установит, что в смехе вскрывается не только отдельное явление, но и особый аспект мира как целого. Смех может быть и значительным для мировоззрения (там же: 490).

Ныне высказывание является важнейшим элементом речи (Бахтин 1953-1954: 172). Оно всегда принадлежит определенному речевому субъекту и его границы определяются сменой речевого субъекта. Окружающий контекст и психологическое состояние человека влияют на необходимость пауз и количество слов или предложений (там же: 175-177). Контекст и адресат высказывания — не только непосредственная восприимательная сторона, но и предшествующие и

также будущие слушатели и публики его. Поэтому, высказывание складывается и его стиль выбирается в согласии с требованиями контекста адресата или контекстов адресатов (там же: 199–201).

С другой стороны, речевое воображение говорящего и его замысел высказывания определяют тип предложения и жанра (там же: 184). Высказывание-идеологема является самым элементарным компонентом языка, с ним передается волеизъявление человека (Перлина 1995: 158). По выводам Бахтина и Волошинова, в нашем анализе изучаем какие примеры произносит воспитательный голос: какой его тон, какие его акценты и в каких социальных контекстах он представляется. С точки зрения волошиновской теории в нашей работе необходимо изучение идеологичности, конститутивного элемента всех его монографий (Алпатов 2005: 81).

2.1.2 Сообщение и коммуникация

Во-первых, обязательно трактовать проблематику наименования нашей главы, ведь с этими концепциями не встречаемся в большинстве работ Бахтина и Волошинова. Независимо от того, они широко использованы в бахтинологических работах опубликованных в России и на Западе с 60-х гг. до наших дней. Впервые на Западе бахтинскую мысль изучала Юлиа Кристева (Naaranen & Kekki 1990: 183) и с той поры широко используются в западной бахтинологии термины вышедших из её лекций. Далее, в переводах работ Бахтина на французский и английский языки найдены проблемы и ошибки ухудшавшие точность термин неадекватными манипуляциями (Klarugi 2008: 43). Наследие Кристевой влияло на западную бахтинологию – у нее впервые встречается понятие разновидных дискурсов вместо бахтинских терминов «слова» и «диалога» (Kristeva 1967: 24, 34-35). По контрасту тоже финский перевод *Вопросов литературы и эстетики* (1975) получает критическую оценку (Naaranen & Kekki 1990: 183-184), хотя терминология в нем значительно отличается от переводов на английский и французский языки.

Во волошиновском речевом выступлении жесты и интонация являются конститутивными элементами раскрывающими интенции слушателям (Selenius

1990: 38). К тому же, Селениус пишет о коммуникативной модели Бахтина/Волошинова, что она позволяет изучение предмета как части социального взаимодействия (Selenius 1990:43). Подробнее, интонация принимается как социальный элемент жизненной речи, а в жесте выражается, как и пассивное душевное состояние говорящего, так и его активное отношение к внешнему миру (Волошинов 1926: 70-72). Дальше, словесное выступление строится из сложных сознательных поступков, и его необходимо изучать как социальное проявление (Волошинов 1927: 102). В психологии требуется признать ошибочный примитивный материализм американских бихевиористов и русских рефлексологов (там же: 103). Эти наблюдения позволяют нам обратить внимание на визуальную половину учебника, где лица и жесты участвуют в финско-русском межкультурном диалоге.

Дополнительно, бахтинскую можно и принимать коммуникативность как критический взгляд на гуманитарный дискурс. Она требует от нас ответа на вопрос: Какие позиции ученые по медиа-культуре оставляют зрителям? (Koivunen 1990: 106). К тому же, сам Бахтин (1953–1954: 177) считал произведения ответом в диалоге с читателем. Согласно с этой постановкой, относимся к обучению РКИ как социальному, эмоциональному и диалогическому процессу, что должно отражаться и в учебнике РКИ.

2.1.3 Язык и речь

Волошинов (1929: 258 - 263) начнет свое изучение языка с эстетической постановки лингвистического позитивизма Фосслера, где язык понимается как индивидуальный творческий акт. На это, первый дополняет, что индивидуальный акт произношения станет языковым актом только из-за того, что он принадлежит языковой системе, затворенной говорящим коллективом (там же: 266-267). Выработывая отношение между говорящим, коллективом и критериями языка, он выводит заключение, что язык нормативен для индивида как социальное учреждение (там же: 267). Речь понимается как феномен личного обращения и сообщения; всякая речь всегда диалогична (Barker 1989: 263).

Анализируя разные лингвистические школы, Волошинов найдет недостатки во воззрении Соссюра на историю, где потеряется связь между коллективом, личностью и историей (Волошинов 1929: 275-276). Рассматривая диахроническую и синхроническую систему, обнаружит что исторические и социальные изменения языка часто происходят одновременно, и тогда они существуют в субъективных сознаниях того же коллектива (там же: 280). Из этого следует, что и языковая форма, это — гибкий и всегда изменчивый знак для говорящего (там же: 282). До этого, обнаруживалось в «Фрейдизме» о Эдипове комплексе что конфликт произнесенный словесно превратится в бой мотивов, а не в бой естественных сил (Мажава 1988: 249).

Также Бахтин (1934: 84) определяет язык как идеологию. Язык расслоен на разнообразные социальные, профессиональные и идеологические языки (там же: 85). Расслоение языка начинается с профессионального расслоения и развивается в социальное расслоение от чего возникают интенциональные возможности языка (там же: 102—103). Поэтому, в каждом моменте своего существования язык разноречен и противоречен в сознании говорящего (там же: 104). Повторим здесь, что концепция интертекстуальности широко используемая среди гуманитарных и педагогических наук выработана из бахтинских концепций многоязычия и разноречия (Matusov 2007: 231).

Бахтин (1941б: 455) тоже рассуждает на тему многоязычия, которое давнее литературное явление превращенное в стили при канонизации греческой трагедии. Современное сознание уже живет в активно-многоязычном мире, где снова строятся отношения и иерархия построенная на национальности потеряется (там же: 455—456). Интересно для нашего изучения, что смех уничтожит иерархию и дистанцию и фамилизирует предмет (там же: 466). Найдём ли юмористические образы культуры и как у нас получается анализировать их? По советам Бахтина (1934: 105), нам следует изучать *лексические окраски и семантические обертоны*, чтобы найти смысловые интенции говорящего. А речь автора полагаем изъяснить путем определения его акцента и идеологии (там же: 127).

2.1.4 Диалог

Волошинов (1929: 234-235) констатирует, что знак творится в межиндивидуальном общении, поэтому его значение межиндивидуальное и носит общественную и идеологическую ценность. В каждом идеологическом знаке разнонаправлены акценты, которые ведут его в классовую борьбу, где господствующий класс стремится придать надклассовому знаку исключительно идеологический характер, т. е. выделит его из живого бытия, необходимого для его существования (Волошинов 1929: 236). Из-за общественного состояния знака получается двуликость, позволяющая оборотные понятия его; эта — внутренняя диалектичность знака раскрывается полностью только в эпохи социального кризиса или революции, когда знак больше не стабилизирует не реагирует на господствующую идеологию (там же: 236-237).

Дальше, учёный раскрывает, что знак получает оценку в социальной ситуации, где комментарии дадут его новые оттенки и дополнят его (Волошинов 1929: 252). Здесь испытывается также положение диалога: само высказывание разрабатывается во внутренней речи, где оно является репликой диалога (там же: 253). Любопытно, что в каждом речевом акте субъективное переживание уничтожается, а сказанное слово субъективируется в акте ответного понимания (там же: 256).

С точки зрения Бахтина (1934: 92–94, Danow 1988: 243), в диалоге слово рождается и развивается, т. е. оно получает новые оценки и значения. В диалоге необходимо взаимное понимание, без него он превращает в монолог (там же: 93–95). Позже, в «Проблеме речевых жанров», Бахтин (1953–1954: 190) дополняет, что активное понимание не всегда держит положение высказывания, напротив, оно может даже воспретить его. Таким образом, ответное высказывание запрещает, воспринимает или дополняет изначальное высказывание (там же: 196). Со стороны педагогики о диалогичности установлено, что она обеспечивает горизонтальные позиции сторонников диалога (Matusov 2007: 235). Таким образом, в практике диалогичного обучения роль учителя такова как у фасилитатора либо у составителя (там же: 236).

Диалог принимается ещё с более глобальной стороны, внутриязыковой диалог обозначит драматичный, воспитательный, риторический или бытовой диалог (Бахтин 1934: 86-87). Следовательно, разноязычие развивает языки по разным кругозорам, временам, поколениям и контекстам, но отношения между всеми языками должны быть диалогичны (там же: 107, 176). В отличие от Волошинова, самонаблюдение оказывается конститутивным моментом бахтинской диалогичности (Pechey 2001: 68).

Также Бонецкая (1995: 39) считает, что бахтинский диалог — это не только встреча двух личностей, но и повод для личностной встречи. В сравнении с философией диалога Мартина Бубера раскрывается общее стремление говорящего к собеседнику, интерес в бытие другого, взаимопонимание (там же: 38). Согласно с предыдущим, дружность уважается как конститутивный элемент в работах Бахтина, полагающего философию ценностей (Selenius 1990: 30–32).

В противовес вышеупомянутому, литературоведческое толкование по модели Б/В полагает, что во внутреннем диалоге произведения выражаются авторские интенции (Selenius 1990: 41-42). Итак, нам обязательно анализировать и внутренний диалог учебника, чтобы раскрыть авторские интенции, т. е. непрямую речь с помощью тона, акцента, окраски, обертона и жеста предложенных нами до этого. С той целью важно изучать и визуальную часть учебника; этот научный вопрос обсуждаем в продолжении.

2.2 Языковедение и образ

В настоящее время, многие ученые в области изучения речи и дискурса работают также над изображениями, хотя их оценка до этого была менее престижная (Järvi 2005: 16-17; Koskela 2005: 7–8). Академическая постановка чаще всего опирается на анализ дискурса, текстологию или на семиотику (Koskela 2005: 9—10). В этом, текстология оказывается не точной методологией для анализа образа. Так как анализ изображений при анализе дискурса и языковедении довольно новая попытка, не всеми возможными методологиями воспользовались в исследованиях проведенных до наших дней. (там же: 10,12) На этом основании, считаем что

также бахтинские и волошиновские методы должны применяться в анализе наглядного речевого выражения.

Все гуманитарные науки изучают тексты, включая искусствоведение (Бахтин 1959-1960: 306). До этого, Волошинов (1926: 62) изучал художественное и словесное творчество требуя социального анализа обоих. Ученый укажет, что в художественном произведении существуют 1) психика творца, 2) та же созерцателя и, 3) художественная вещь; эта совокупность трех элементов определяет анализ эстетического творчества (там же: 63). В самом деле, это — изучение художественного общения и социальных взаимосвязей (там же: 64). Песонен поддерживает, что изображения передадут созерцателю тоже идеологические переживания, они утверждают общественные размышления и поверья (Pesonen 2005: 50). Дополнительно, при изучении изобразительно-выразительных средств обнаружено, что опытный зритель видит тоже контекстуальную информацию изображения (Rose 2007: 36), а множество изобразительных способов считается явлением интертекстуальности (там же: 142). До этого, далее изучаемого нами понятие «переживание» является неразрушимой частью восприятия художественного предмета (Olvång 1974: 15). Считается, что в художественном изображении почти всегда существует какое-то переживание (там же: 17).

Также с точки зрения анализа изображения установлено, что у образа, так же как и у всех наглядных творений, наблюдается стремление коммуницировать определенное и выдуманное сообщение путем изобразительного языка (Nordström 1974: 176-177, Aspelin 1974: 136). Язык изображения понимается как система кодов выражающая свои коммуникативные цели с помощью субкодов выбранных для воспринимающей стороны (Nordström 1974: 177-178). В педагогике изображение принято в качестве украшения привлекающего учеников (там же: 175), а понимание его требует тщательного обсуждения на уроке (там же: 180, Hentunen 2004: 40). С другой стороны, изображение выполнило наиважнейшую педагогическую функцию в Средневековье, когда на больших картинах передавали Библию и выясняли отношения властей к безграмотным (Järvi 2005: 18). В итоге, попытаем в нашем анализе определить положение

наглядного средства в учебнике: является ли оно идеологическим, выражает ли какие-то переживания или остается украшением?

2.3 Обучение иностранным языкам и культуре

По мнениям межкультурного обучения – далее МКУ – и лингвострановедения язык рождается в обществе, где есть определенная человеческая культура, которая постоянно разрабатывает его (Kaikkonen 1994: 17-18; Верещагин и Костомаров 1976: 12-13). Дополнительно, с точки зрения коммуникативной потребности социокультурные знания о иностранной культуре неизбежны в удачном и удобном межкультурном общении (Бердичевский и др. 2011: 8-9; Kaikkonen 1994: 17, 34; Ruukkö 2014: 197; Kankaansyrjä ja Turunen 1997: 104). К тому же, считается что развитие культурных навыков иностранной культуры – далее ИК – обеспечивается владения символического и контекстуального значений речи (Häyrinen 2013: 27). По диалогической педагогике, культурные навыки постоянно вырабатывается на уроке и таким путем они могут стать своими ученику (Matusov, Marjanovic-Shane, Smith, Soslau & von Duyke 2016: 173).

Хотя на страноведение как область РКИ менее обращали внимание в Финляндии чем на морфосинтаксис и на письмо (Isoherranen 1997: 35), оно было важным элементом уже в учебных пособиях РКИ XVIII века (Московкин и Щукин 2013: 14). Дальше, в преподавании РКИ и ИК важную роль играла МАПРЯЛ, созданная в 1967 г (Московкин и Щукин 2013: 141). Кроме того, нам удалось найти некоторые магистерские работы по теме финских учебников по РКИ с точки зрения МКУ и лингвострановедения (Huttunen 2002, Häyrinen 2013, Keskinen 2009, Ihalainen 2006, Ylikännö 2004). Далее рассмотрим разные подходы к обучению ИК.

2.3.1 Культуроведение, страноведение, лингвострановедение и межкультурное обучение

В обучении иностранным языкам страноведение понимается как совокупность географических, исторических и общественных фактов, изучаемых отдельно от языка. Культуроведение содержит ознакомление с народной культурой, историей, музыкой, кино и изобразительными искусствами страны. (Верещагин и

Костомаров 1976: 56-58). Чаще всего страноведение преподается на родном языке, хотя только интернациональные черты переводимы, а именно неаналогичные черты требуют выработки в сознаниях учащихся (там же: 59). Таким образом, лингвострановедение стремится соединить страноведение с обучением иностранному языку – далее ИЯ – чтобы ИК стала настолько понятной, насколько и язык (там же: 60). Лингвострановедение является методом определяющим языковой материал обучения, способы представления того материала и выбор наглядности и учебных текстов с целью выработать весь учебный процесс (там же: 63).

Задача межкультурного образования — определение культуры в качестве масштабной и коллективизированной культуры, у которой находятся четкие психосоциальные черты (Pantzar 2009: 97). Кайкконен относится к ней со стороны национальной культуры и показывает, что ученик должен относиться мирно к своей родной культуре чтобы принять спокойно ИК (Kaikkonen 1994:19; Kaikkonen 1999: 17). Учёный утверждает, что собственная культура ученика влияет на стереотипы и на понятия о языке (Kaikkonen 1994: 57). С нашей точки зрения здесь не очень принят тот факт, что эмиграция и иммиграция постоянно развивают любую национальную культуру. Тем не менее, ученый противостоит установлению чётких национальных черт, так как есть и разные региональные и международные субкультуры среди разных поколений (Kaikkonen 1994: 65). Интересной для нашего анализа является бахтинологическая позиция Костогриза (Kostogriz 2005: 198—201), считающего иммигрантов гибридами, которые постоянно диалогичны между двумя культурами. Напоминаем, что у Бахтина (1934: 172) гибрид высказывает два мировоззрения, которые являются диалогичными в его внутренней речи.

Определение культуры можно трактовать и с диалогической точки зрения: страноведение представляет типичное в общем явлении (культуре), а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры (Бердичевский и др. 2011: 10). МКУ требует новые учебные средства, позволяющие разные контекстуализации ИК, так как стереотипы усиливают негативный опыт, а путем контекстуализации и с использованием разных конкретных примеров — т. е.

кинофильмов, радиопередачей, клипов, ТВ, газет, журналов, плакатов, фотографий, программ, билетов, бланков, путеводителей, карт, художественных текстов, репродукций картин и скульптур и т. п (там же: 11-13). Рассматривая эти сведения по обучению ИЯ и ИК, позволяем себе вывести такие итоги о негативной оценке страноведения с позиций лингвострановедения и МКУ. К тому же, русская актуальная научная литература по РКИ и ИК обходит лингвострановедение; является ли это полускрытой критикой на советской науки?

О культуре любопытно узнать, что на уровне лингводидактики требуется от преподавателя не только знаний о фактах, но и аффективного и эмпатического отношения к ИК в преподавании иностранного языка (Järvinen 2012: 234). И. Хуттунен (2004) ожидает постоянного вырабатывания навыков преподавателя для достижения благополученной межкультурной встречи, где влияют личный опыт, социальное и культурное происхождение учащихся и преподавателя (Huttunen 2004: 47—49). До этого Верещагин и Костомаров (1976: 50) полагали, что именно лингвострановедческое направление обеспечит взаимопонимание между партнерами. К тому же, опознание полифонии крайне важно для развития межкультурной компетенции (Derwin & Keihäs 2013: 129). Считаем, что последние три замечания сходятся с требованиями понимания Бахтина (1934: 93—95). Рассмотрим предметы ИК с бахтинской и волошиновской позиций с помощью следующих дидактических понятий дополняющих наш культурно-диалогический анализ.

2.3.2 Переживание и процесс обучения

На переживание обращает внимание также Волошинов (1929: 301); в своем анализе по социальному кругозору высказывания он констатирует, что *выражение организует переживание, дает ему форму и определенность направления*. И так, внешнее выражение почти всегда является уяснившей силой внутренней речи (там же: 303). В отношении к слушателю Волошинов (1929: 304) раскрывает два подхода со стороны говорящего: 1) «я — переживание» и 2) «мы — переживание». Первый вариант потеряет свой социальный контекст, и в том числе и свою идеологическую ясность. А второй вариант дифференцирован по степени

организованности и дифференцирования коллектива говорящего: сознательность растёт в социальной ориентации, а только широко организованный и дифференцированный коллектив позволяет оформление сложнейшего и ярчайшего внутреннего мира говорящего.

Волошинов (1929: 305-306) осознаёт ещё третий вариант переживания — самопереживание есть индивидуалистическая форма «мы — переживания» буржуазного класса, который идеологически не позволяет коллективного опыта. Так как говорящая личность оказывается продуктом социальных взаимоотношений, в самопереживании испытывается внутреннее противоречие, которое его разобьёт (там же: 306). С другой стороны, переживание считается процессом самовыражения художника в сложных производственных условиях классового общества в своём художественном творчестве (Olvång 1974: 35). До этого у Волошинова (1925: 26) утверждалось, что социальный класс определяет личность и идеологические творения.

Волошиновские понятия о социальной сущности языка выделяемы по Дуфве; она считает что в изучении ИЯ волошиновская дидактика ведёт к взаимодействию, где ученик активно участвует в процессе обучения и связывается с языком во всевозможных ситуациях и встречах с разными говорящими. В этих встречах ученик самостоятельно наблюдает, сравнивает новую информацию со старой, анализирует и размышляет о материале в упражнениях. (Dufva 2014: 4) А самые юные ученики живут уже в полифоническом мире, где чужие слова станут новыми ресурсами испытанными в естественных речевых ситуациях (там же: 5). В области МКУ всякое переживание ученика всегда влияет на научение ИК, поэтому нужно его тщательное обсуждение на уроке (Witte 2015: 37). В итоге, предположим какие переживания испытаны в учебном средстве с помощью выражений, жестов и других способов бахтинского и волошиновского анализов.

2.3.3 Диалогичность в лингводидактике

В лингводидактике к диалогичности относятся с коммуникативного, этического, социального и философского подхода. Она является целью и ценностью дидактического процесса; Пююккё (2014) обнаруживает, что межкультурная

встреча удачна тогда, когда она диалогична (Ruukkö 2014: 201). С коммуникативной точки зрения профессора и проректора Пююккё замечает, что обсуждение чужих культур покажет их общие и необщие черты с культурой ученика, хотя не доводит до усвоения чужой (там же: 202). Часто понятие диалогичности сопоставляется или дополняется с иными анализами; Пийппо (2009) заметила, что не только с философией диалогичности, но и дискурсивным анализом, социо- и культурно-исторически направленной психологией открываются новая информация в областях межкультурной компетенции, педагогики и коммуникации (Piippo 2009: 62). К тому же, диалогичность означающая взаимное понимание принята как решение проблем возникающих в образовании учителей (Moilanen ja Rantanen 2009: 164).

Кохонен (Kohonen 2009: 16) основывается на понятии личности И. Канта, где подчеркивается самостоятельность и ответственность ученика в учебном процессе, в котором взаимодействующий диалог создает благоприятную почву улучшения обучения и психологической подготовки. Далее, Кохонен (там же: 31) отмечает, что и отношение между воспитателем и учеником должно быть диалогичное и взаимное как в философии М. Бубера. Здесь следует напомнить, что уже замеченная нами (в §2.1.4), диалогичность создаваемая немецким философом не далека от бахтинской философии (Перлина 1995: 158). Кант, марбургская школа и феноменологи являются академической почвой Бахтина (Klapuri 2008: 38) и без нее нельзя изучать бахтинские концепции (там же: 44).

Также Вярри (Värri 2004: 15) выходит из философии диалогичности Бубера, где интенциональность коммуникации является важной особенностью. Замечается и близость к диалогичности Левинаса (там же), которого часто сопоставляют с Бахтиным (Понцо 1995: 78, Mäkelä-Marttinen: 165–166). Здесь диалогичность обозначает этическое положение в мировоззрении: то есть принять друг друга, чтобы строит почву для коллективных знаний (Värri 2004: 16–17). По Вярри, диалогичная установка противоположна канонизации обучения и воспитания в правых и неправых стратегиях, так как именно неожиданное — это необходимое для образования (там же: 23). К тому же, в бахтинологическом восприятии диалогический урок не только обеспечивает разноречие, но и противопоставляет авторитарную речь и канонизацию (Lin&Luk 2005: 95). С этих позиций

попытаемся в нашем анализе определить отношение учебного средства к разным канонам.

Пантзар (2009) утверждает, что диалог нужен как в поликультурном обществе так и в межкультурном общении (Pantzar 2009: 96). Диалогичность в межкультурном обучении требует опознавания различий между культурами и перехода чужости если не в целом, то в частности (там же: 101). В своей статье о межкультурном образовании и правах человека Рясänen (2009) полагает, что межкультурный диалог открывает возможности для всемирного межкультурного образования и вызывает новые кругозоры (Räsänen 2009: 241-243). Об отношении к чужому интересна ещё разделение на два диалога: 1) макродиалог, проходящий между культурами, и 2) микродиалог, произносимый внутренней речью учащегося в его сознании (Бердичевский и др. 2011: 11).

Лехтоваара и Яатинен (2004) отделяют открытое диалогическое отношение от замкнутого технологического отношения (Lehtovaara ja Jaatinen 2004: 87). Полное педагогическое понимание получается только в диалогическом общении, где принимается и автобиографическая целостность личности (там же: 88). Дальше Яатинен (2009) отмечает, что особенно автобиография преподавателя влияет на преподавание (Jaatinen 2009: 75). Преподавание является частью общения, где смысл и происхождение ученика, школы и преподавателя такие же значимые (там же: 84). Ещё подчеркивается важность диалога в учебном процессе показанная в работах Л. С. Выготского (там же: 78) и сопоставляется бахтинские диалогичность, свой и чужой голос с автобиографическим обучением (там же: 83). Об этом применении поговорим подробнее в следующей главе, где рассмотрим его развитие у разных изучающих педагогику и обучение иностранным языкам.

2.3.4 Педагогические толкования бахтинских и волошиновских воззрений

Также Верч (1990) основывается на теории Л. С. Выготского о коммуникативном и семиологическом ядре языка (Wertsch 1990: 113-115). Далее он пользуется бахтинскими понятиями высказывания, голоса, социальной речи и диалога с целью углубить социокультурное толкование мышления (там же: 116).

По Верчу разрешается сопоставление этих учёных и строится мультидисциплинарный тезис (там же). Ученый утверждает что бахтинский анализ покажется особенно полезным в социокультурном обучении, так как он именно объясняет социокультурный строй общения и его отношения между общественными, историческими и деятелями культуры (там же: 119-120). В дидактике и педагогике, бахтинско-выготский подход полагает взаимодействие и диалог между всеми областями обучения (там же: 123).

Понятие Выготского о знаке, произведенном в социальном контексте, дополняется бахтинскими и бахтинологическими учениями по диалогичности в докладе о развитии сочинений разработанных в практике групповой работы по методике «письмо как процесс» “process writing” (Milian Gubern 1999: 5, 32-33). Бахтинский контекст — но и практически во вышеуказанном труде и волошиновский — принят как пространство внутри текста разрешающее анализировать отношения между говорящими (там же: 76). Следовательно, обнаружено что языковые компетенции учащихся выстраивают школьный контекст (там же: 196).

Довольно актуальная статья аргентинской профессора английского как иностранного изучает вышеупомянутую нами статью Бахтина «Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе», переведенную в 2004 г. под названием *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of grammar Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School* — тут Бахтин принимается за диалогичного педагога (Ibañez 2010:100). Учителю предложено действовать на уроке как примирителю стимулирующему учеников к разнообразному использованию языка (там же: 102). Дальше обнаруживается близость к «педагогике угнетенных» Паулу Фрейре² у Бахтина называющего учеников авторами, а учителей составителями; также развиваются критические методы у обоих (там же: 104).

Магусов и Фон Дуйке (2010) анализируют общение и мышление студентов педагогических факультетов на уроках и веб-занятиях по предмету матерный язык

2 Freire, Paulo, 1969, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI: España [trad. por Rolloni]

на уроках в средней школе с помощью внутренне убедительного дискурса М. М. Бахтина (Von Duyke & Matusov 2010: 174-175). Здесь обязательно заметить различия терминов между оригинальным русским текстом и английским переводом, где внутренне убедительное слово (Бахтин 1934: 158) передаётся как *internally persuasive discourse* 'IPD' «внутренне убедительный дискурс» 'ВУД' (Bakhtin 1991: 345- 346). В контексте обучения ВУД означает что глубокое понимание предмета требует реплики от собеседника и говорящего. Таким образом, правда раскрывается тогда, когда понимается её личное и чужое определение — смысл станет правдой в социальном речевом тестировании. (Von Duyke & Matusov 2010: 177) Цель обучения — связать ученика в непрерывный диалог по сущности предмета (там же: 179).

Дальше, изучена и статья Бахтина «К философии поступка» с точки зрения авторства и его завершения с подписью, авторским знаком (Matusov, von Duyke & Каушова 2016: 430–431), и установлено что авторство всегда коллективное творимое (там же: 435). Возникает потребность демократической педагогики, где авторский подход развивает критические, диалогичные и творческие процессы обучения (там же: 442). В изучении авторства на практическом уроке в анализе бахтинского чтения Достоевского выведено что постоянное одногласие приводит к манипуляции сознания (Matusov, Marjanovic-Shane, Smith, Soslau & von Duyke 2016: 166). Указано что технологические методы сосредоточиваются на вопросах власти и достижения некоторых навыков избегая контексты предмета и учащихся (там же: 168).

Бахтинские понятия крепко связаны с нарративными и автобиографическими методами дидактического и педагогического развития. По Роро (Roro 2009:143) нарратив построен на личных и коллективных опытах. Утверждается, что бахтинский рассказ всегда результат коллективного творения, из-за этого он является полифоническим (там же: 144). Далее, личная оценка ученика о национальной культуре отражена в МКУ (там же: 154—155). Со стороны диалогического обучения считается, что межкультурный диалог требует конкретных культурных предметов на уроке (Orr 2005: 59), а в уроке необходимо построить занятия с волошиновской позиции, по которой язык всегда связан с идеологией или привычками (там же: 64—65). Далее, бахтинский диалог является

необходимой частью для МКУ (Marchenkova 2005: 175), где он позволяет обсуждение разных мировоззрений и ценностей (там же: 185). Далее, в нашей работе предложим анализировать проявления разноречия и многоязычия во высказываниях учебника произнесенных в межкультурном диалоге.

2.4 Развитие учебника и его наглядность

Изначально, и до настоящего времени, обучение ИЯ испытывает влияние других преподаваемых предметов и по этой причине рассматриваем здесь также результаты полученные в других областях дидактики по изучению учебников. Согласно Фон Дуйке и Матусову в предыдущей главе, понимаем контекст обучения как исторический и непрерывный диалог (Von Duyke & Matusov 2010: 179). Во-вторых, в анализе финских букварей наблюдается что учебники принадлежат в исторической цепи букварей (Suomalainen 2017: 5, 7). В-третьих, по Бахтину (1979: 369) утверждена важность внетекстового контекста в понимании произведения. Далее, показаны различия между близким и далеким контекстом, последний оказывается бесконечным диалогом (Бахтин 1979: 372). По этим причинам обратим внимание не только на современное учебное средство но и на его развитие.

Несомненно, наглядный поворот XXI века в обществе влиял и на дизайн учебника (Herkman 2007: 63). В анализируемом учебнике также комиксы в форме стрипа входят в состав дидактического материала всех уроков в «*Можно!1*», и частично в так же в «*Можно!2*», где ко каждому разделу приложен один стрип от 3 до 6 кадров (M1: 13—87; M2: 30—82). Поэтому, рассматриваем и вопросы анализа комиксов и их употребление в обучении ИЯ и обсуждаем также вопросы бахтинистики и визуальности по нашей теме. Следует заметить, что подчеркнем область ИК, и обратим меньше внимание на обучение грамматике и словарю, хотя комиксы можно использовать и для тех целей.

С другой стороны, дидактическая литература чаще всего ссылается на комиксы вне учебников (Carter 2008: 53; Merino 2009: 271), но мы стремимся строить теоретическую почву для анализа комиксов как части наглядного языка учебника. Поэтому, впервые рассматриваем проблемы учебника ИЯ и подчеркиваем его

развитие как наглядного средства обучения. С бахтинологической точки зрения разнообразные наглядные средства принимаются в качестве положительного способа развития диалогического обучения ИЯ (Platt 2005: 144; Da Silva Iddings, Naught & Devlin 2005: 42,52; Platt 2005: 88–89; и Herkman 2007: 53). Желательно, с помощью рассмотрения вопросов по развитию учебника и его наглядности, завершим анализ по наглядным и словесным языкам учебной серии *Можно!*.

2.4.1 Наглядный строй учебника и его развитие

С античности вопросный метод, где ученик был должен формулировать безошибочный ответ преподавателю в моделированном диалоге, значительно влиял на развитие обучения, включая учебники (Häkkinen 2002: 13-14, 17). С нашей позиции неизбежно отделить данную модель от философских и филологических подходов, используемые нами ныне в анализе. Любопытно, на уроках диалектики пытались развить искусство мышления (Московкин и Щукин 2013: 15), что сходится с диалогичными стремлениями лингвострановедческого, автобиографического и диалогичного подхода, а также ВУД-а.

Традиционно, учебник принимается как вид научной литературы (Häkkinen 2002: 11), либо как участник научного идеологического авторства на уроке (Milian Gubern 1999: 194-195). Для сравнения, в учебниках РКИ в XVIII-ом веке появились разные художественные тексты и с второй половины века вырос интерес к народной культуре (Щукин и Московкин 2013: 44-45). Дальше, пособия по прямому методу содержали художественные тексты или их фрагменты в форме сборника (там же: 83). Можно поставить вопрос о том, до какой степени учебник ИЯ является научным, популярно-научным, развлекательным или воспитательным средством? Ведь, урок не только научная, но и — социальная, эмоциональная и воспитательная встреча в бытии ученика и преподавателя, где учебник участвует как один из многих источников информации. По сравнению, школьные образцы обучения детей родному языку — экспрессивные (Бахтин 1953-1954: 193). По контрасту, роль учебника не очень положительная, его чтение не всегда охотное, а учебник может быть и нежелательным средством информации (Lappalainen 1992: 173). В добавление к предыдущему, некоторые педагоги относятся весьма

критично к учебникам и советуют преподавателям ИЯ отклонить их (Hentunen 2004: 43).

Все же, в составлении учебника наблюдается 3 важных критерия; 1) содержание, 2) педагогический взгляд, и 3) доступность для понимания (Häkkinen 2002: 81). Дополнительно, учебник должен разбудить интерес и участие ученика в предмете; наглядные изменения, т. е. использование разных шрифтов, цветов, новых рисунков или фотографий дает новую информацию и взгляды на темы урока (там же: 84—85). Несомненно, не первый раз требуется наглядность от учебника; в XVII-ом веке Я. Коменский публиковал свое пособие задуманное согласно с тезисом о человеке испытывающем свой разум с помощью чувств. «*Orbis Sensualium Pictus*» был первым учебником ИЯ, где изображения играли главную роль. (Lappalainen 1992: 105-106).

Кажется, что составители потеряли интерес к визуальному строю учебников РКИ интерес в XIX-ом веке (Московкин и Щукин 2013: 77- 84), но он снова стал актуален в 1960-е гг, когда в обучение стала востребована зрительная наглядность (там же: 151). Также сознательно-практический метод рекомендовал наглядность в семантизации иностранных слов, так как использование родного языка препятствовало усвоению иностранного (там же: 158). Согласно с аудиовизуальным методом публиковались разные наглядные пособия (там же: 166). Лингвострановедческий метод указывает четыре четких правила учебной иллюстрации: 1) она должна *отражать существенные доли лексического фона*, обязательно без *деталей не относящихся к нему*; 2) она должна быть *доступна восприятия*, т. е. художнику нельзя *прибегать к абстрактной, условной или усложненной манере*; 3) она должна *направлять внимание учащегося на существенные семантические доли фона*, т. е. акцентировать предмет с графическими техниками чтобы показать его *связь с системой других предметов или явлений*; и 4) она должна стать *понятной обучающемуся в ходе чтения словарной статьи*, т. е. независимо от изначальной новизны изображения, оно станет понятно вместе с текстом (Верещагин и Костомаров 1976: 119-121). С точки зрения межкультурного обучения изобразительные искусства включаются в цепь способов преподавания грамматических моделей (Бердичевский и др. 2011: 52). Во-вторых, изобразительные элементы текста могут перенести невербальные

сведения о изучаемой культуре (там же: 124; Huttunen 2002: 90). Последние заметки оказываются полезными для нашей работы потому, что также Бахтин (1979: 365) обратил внимание на использование рисунка в качестве кода самовыражения.

Некоторые вопросы о наглядности рассматриваемые лингвострановедением утверждаются также в докладе по психологии о роле наглядности в учебнике биологии для учащихся 4-ого класса в Финляндии. Знания читателя влияют на его понимание изображения, которое передает как переживание так и сведения (Hannus 1996: 32). Визуальная коммуникация в учебнике должна иметь педагогические цели связанные с темой урока, хотя в обучении пению и иностранным языкам наглядное средство оказывается малозначительным (там же: 33). Мы не придерживаемся здесь этого мнения, и напоминаем, что автор доклада не ссылается не опирается в своем мнении о изучении ИЯ на какие-либо исследования или на профессиональный опыт. Тем не менее, автор полагает о наблюдении изображения что там влияют сведения о возрасте и опыте зрителя, а также контуры, тень, цвета и намек на движение образа (там же: 58). В проанализированных учебниках было около 4 иллюстрации на развороте, из площади которого было разного наглядного материала 20-44 % (там же: 108). По результатам монографии разрозненное расположение задерживает усвоение урока, а с помощью корректной верстки можно ориентировать внимание ученика на желаемые темы (там же: 119). Установлено что четкие иллюстрации обеспечивают хорошее выучивание урока, а также отсутствие наглядных примеров, как и чрезмерность визуальности приводят к слабому овладения уроком (там же: 121). Установлено что наглядность помогла именно тем учащимся, кто получает низкие результаты по предмету (там же: 137).

С точки зрения бахтинского и волошиновского анализа подчеркивающего диалогичные отношения и социальные контексты обучения обсужденные нами в главе §2.3.4 этой работы, попытаем дальше провести анализ межкультурного обучения как диалогичного и идеологического действия в РКИ. Также в недавней магистерской работе по дидактике есть любопытное наблюдение, что путем текста и изображений учебник сможет передать читателю господствующие общественные идеологемы (Suomalainen 2017: 40). Учебник ИЯ может изучаться

как полифоническое творение, где каждый голос репрезентирует разные социальные, экономические и политические группы и ценности (Janzen 2012: 110). Все же, авторитетные голоса писателей не позволяют показать герою учебника в горизонтальном положении (там же: 119). К тому же, и эстетическое чтение и художественное восприятие исчерпывается, когда в учебнике авторские голоса подавляют героев (там же: 120). В продолжение раскрываем бахтинологические чтения комиксов и уточняем положение и язык комиксов в наглядно-вербальном составе обучения ИЯ.

2.4.2 Комиксы и обучение ИЯ

Здесь раскрываем методы изучения комиксов и их употребление в обучении ИЯ. Начинаем с особенностей комиксов, изучаемых с разных позиций. Нередко ученые считают что в комиксах объединяются слова, кадры, изображения и образы с целью выразить и рассказать истории и авторские интенции. Розен (2009) отмечает, что слова и изображения оформляют грамматику комиксов, а форма и очертание кадров — их синтаксис, описывающий настроение и подоплеку событий (Rosen 2009: 58–59). По Макклауду (2016 [1993]: 47) лексикон комикса складывается из слов, образов и изображений, а достраивание получается из повествовательных способов комиксов выраженных переменами, временем и движениями между кадрами (там же: 65).

Херкман относится к комиксам как и повествовательному искусству рассказывающего посредством последовательности изображений и слов в разнообразных форматах (Herkman 1998: 22). Повествование проводится при помощи символов: маленькими визуальными деталями и вывесками (там же: 43; Rabkin 2009: 39) или цветами и манипуляцией формой выносок (Rosen 2009: 60). В чтении комикса выделяется его контекстуальность и связанность с определенным временем и местом (Laurie 2009: 179). К тому же, их можно читать как диалогичные творения волошиновской идеологичности (Herkman 1998: 154; Barker 1989: 273–275). Следовательно, в нашем анализе изучим все вышеуказанные способы повествования как частью идеологической речи учебного средства.

С точки зрения дидактики ИЯ и ИК, комиксы считаются полезным средством обучения навыками грамматики и словаря (Merino 2009: 275). Особо рекомендуется использовать короткие стрипы на начальных уровнях, графические романы наиболее полезны для учащихся высших уровней (там же: 278). В области ИК с помощью комиксов можно познакомить учащегося с историческими и актуальными социальными и политическими вопросами обществ говорящих на ИЯ с целью развивать беседы на уроке (там же: 275). Кроме того, с позиции бахтинского диалогического учения, заполнение пустых выносок комиксов в качестве практического упражнения на уроке считается полезным способом развития навыков ИЯ (Lin&Luk 2005: 88-89). Роль и повествовательность комиксов важные темы также в обучении РКИ. Очерк по развитию русских комиксов показывает, что лубки и икона установили первую творческую почву соединяющую кадры, слова и изображения воображая рассказ способом последовательности (Alaniz 2010: 14–21; 27–29). Таким образом, комиксы, как вид последовательного искусства тесно привязаны к обучению РКИ в областях межкультурного общения и лингвострановедения.

Дополнительно, в педагогике комиксы приняты в числе способов выражения рассказов и рассуждения учеников на уроке (Ayers&Alexander-Tanner 2012: 53). К тому же считается, что комиксы мотивируют веселым и развлекательным настроением начинающих учеников к чтению (Burmark 2008: 11). В противовес этому, традиционно в США канонизированная дидактическая установка не принимает комикс как средство наглядной стимуляции (Carter 2008: 47). А полифоническая и поликультурная педагогика относятся положительно к комиксам (там же: 57). Итак, в нашей работе обратим внимание только на исторические вещи связанные с РКИ.

Для нашего опыта, из предыдущих замечаний надо выделить повествовательность комикса, где они понимаются как творение идеологического языка (Barker 1989: 272), которого мы уже описали в главах §2.1.1 и §2.1.3 данной работы. При чтении учебника и комиксов воспользуемся и методом нелинейного чтения наглядной книги (Sipe 2008: 134). В продолжении познакомимся со серией «Можно», которая по сведениям ее автора явилась первыми финскими учебниками по РКИ с оригинальными комиксами (Jegorenkov 2018).

3. Материал исследования и его авторы

Учебное пособие состоит из трех томов. Авторами «Можно! 1 — Тексты» [далее «М1»] с 2004 г. являются Марья Егоренков, Сирпа Пииспанен и Туула Вайсянен; «Можно! 2 — Тексты» [далее «М2»] с 2006 г. Марья Егоренков и Сирпа Пииспанен; и «Можно! 3 — Жизнь и культура» [далее «М3»] с 2007 г. Томи Хуттунен, Марья Егоренков и Сирпа Пииспанен. «М1» и «М2» предназначены для начинающих учеников как в гимназиях, так и в образовательных заведениях для взрослых. Цель книг — это придать ученику функциональное языковое знание и передать сведения о русской культуре путем рассказа приключениях героев Нины и Пети в Москве и в СПб, не забывая особенностей современной культуры (М1: 3, М2: 3). Похожие цели ставятся и в «М3» стремящемся так же изобразить русское общество, политику и окружающую среду (М3: 3). Первый и второй том имеют отдельные сборники упражнений, а в третий том входят и упражнения каждого урока в одном издании. Художник во всех томах — Гуа Вайнио, опытная художница получившая премию «Кукко» [петух] финского общества графиков в 2009 г. за ее выдающие работы в многих учебниках, особенно в области иностранных языков (Kultaa ja kunniaa 2009).

К учебной серии еще сделаны пособия для преподавателя с дополнительными материалами и упражнениями, DVD и записи в формате CD для учащегося и для преподавателя. После издания учебников вышло в 2008 году еще пособие по грамматике «Можно и грамматика», в котором участвовал также Гуа Вайнио как художник черно-белых рисунков изображающих русские шутки трактующие грамматические модели в таблицах пособия (Jegorenkov & Salomaa, 2008: 2, 24, 28, 30, 31, 35, 45, 62, 65, 75, 78, 87, 94). Главным создателем учебной серии является Марья Егоренков, получившая «Финскую Премию Учебника» [Oppikirjapalkinto] в 2016 году за учебные пособия «Можно!», «Пора» и «Экстрим» предназначенные для учащихся разных уровней и разных возрастов. До этого, в 2005 году, Союз преподавателей языков Финляндии [SUKOL] наградил ей как «Преподавательницу ИЯ 2005-ого года» [Vuoden kieltenopettaja] за ее посвящение на пробуждение мотивации на продолжение и успешное окончание изучения РКИ у учеников гимназии, так как не очень многие учащие окончили все

курсы по РКИ в гимназии. В текущее время она работает преподавательницей РКИ и заместителем ректора в гимназии СЮК [SYK], в городе Хельсинки. (SUKOL 2016) К тому же, учебная серия «Можно!» получила внимание и вне Финляндии. Шведское пособие по грамматике РКИ «Libers Rysk Grammatik» создано как шведскоязычное пособие которое может употребляться или вместе с учебником «Можно!» или самостоятельно; также как учебник, сборник упражнений и пособие преподавателя к изданию «Можно! 1» переведены на шведский язык (Jegorenkov, Piispanen, Väisänen & Rydén 2006; Jegorenkov, Salomaa & Rydén 2010).

Дальше описываем методику, используемых нами в письменном интервью с главным автором учебной серии. Пытаем получить ее сведения о учебнике, принятый нами с бахтинской позиции; он является межкультурным говорящим, который произносит свой голос в наглядных и письменных диалогах. Желаем обратить внимание и на вопрос многонациональности, ведь географические и культурные границы современной России в большей части унаследованы от СССР. Последняя же не оказалась страной одной национальной культуры, но страной советской культуры, разделенной множеством наций и этносов (Верещагин и Костомаров 1976: 45).

4. Интервью и диалог с ведущим автором учебника

С целью проверить происхождение некоторых фотографий в учебниках, издательство «Otava» отправило наши вопросы к автору книг и с этого началась наша переписка. В бахтинистике авторский голос играет важную роль среди вопросов изучения. По этому поводу мы хотели подробнее познакомиться с взглядами писательницы и решили проводить интервью с автором Марьей Егореньков. В продолжении рассмотрим некоторые вопросы по темам беседы чтобы выяснить метод и его применение в нашем исследовании.

Интервью используется в гуманитарных, общественных и педагогических науках с целью получить данные от информантов. В медицине и в психотерапии оно является методом изучения состояния пациента. При приеме на работу с помощью собеседования выбирается лучший кандидат на должность. Ещё в маркетинге с ним можно обеспечивать или улучшить результаты торговли. (Gillham 2000: 1—2) Данные можно собирать лично, по телефону или письменно. Первый вариант занимает больше всего времени и ресурсов. (там же: 9—12). В последнее время опросы и интервью проводятся еще по электронной почте, чатам или интернет-опросам (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005: 265), а актуальными способами считаются интервью при ходьбе и простимулированное интервью (Huvärinen 2017a: 24). Сначала мы согласились проводить личное и устное интервью, но по желание респондента вопросы отправили ей по электронной почте.

По степени стандартизации интервью бывает 4 видов: 1) структурированное, 2) полуструктурированное, 3) интервью по темам и 4) открытое интервью (Eskola & Suoranta 2005: 86). В структурированном интервью для каждого вопроса предложены варианты ответа; в полуструктурированном даются всем респондентам одинаковые вопросы без вариантов; в интервью по темам всем респондентам дадут индивидуальные вопросы по каждой теме, согласно с положением информанта можно задавать больше или меньше вопросов; а в открытом интервью можно обойти некоторые темы по обстоятельствам или желаниям респондента. Углубление считается важным этапом для проведения

исследования, но из-за отсутствия ресурсов оно не всегда совершено. (там же: 86—87) Мы выбрали полуструктурированное интервью, так как было понятно что респонденту не было возможностей посвятить много времени на формулирование ответов.

Особенно от структурированного интервью чаще всего ожидается нейтральность в языке и в обращении к респонденту. Также самая ситуация опроса ведется интервьюером контролирующим вопросы и ответы. (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 44—45) Наоборот, заложена невозможность нейтральности во всех интервью, ведь ситуация опроса ведена интервьюером контролирующим вопросы и ответы. (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 11—12) Здесь бахтинское отношение оказывается интересным; языки и слова находятся в контексте (Бахтин 1934: 106), а именно литературный язык по сущности диалогичен (там же: 107). С другой стороны опроса, интервьюер должен выстроить доверие и положительное отношение к исследованию у респондента (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 41), и для этого востребованы эмпатия и интерес к его бытию (там же: 41—43). Утверждается, что в устном интервью словесная гибкость интервьюера важна для его удачного совершения (там же: 39 — 40).

Исследование проводится как же скрыто, так и открыто, в последнем способе респонденту ясны причины, цели, методика, стадии и анализ опыта (Eskola & Suoranta 2005: 100—102). Этнографическое исследование не только открыто, но и исследователь участвует в бытовой жизни или образовании респондентов (там же: 103—106). От него отличается сочувствующий метод, в котором исследователь отдает рамочную историю или персонажей и используя их респондент пишет свой рассказ (там же: 110—113). А в нарративном или повествовательном исследовании ведущий: 1) просит рассказы у респондентов, 2) обеспечивает им возможности свободного повествования, или 3) задает такие же вопросы, на которые желает получить рассказы в качестве ответа (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005: 189—191). Данные собираются и способом «Action Research», где исследование стремится влиять на действия пациента, ученика или члена коллектива (Eskola & Suoranta 2005: 126—130), и автобиографическом способом где респондент пишет свои мемуары или впечатления по выбранному ведущим предмету (там же: 121—125).

В повествовательном интервью пользуются также бахтинистическими понятиями о языке, слове и диалоге как встрече мировоззрений в активном действии. Утверждается направленность высказывания к наадресату, как социальная цель слов, что интервью приводит к открытой и эмпатической позиции ведущего по отношению к респонденту. (Huvärinen ja Löyttyniemi 2005: 202—203) Показывается что респондент отвечает трем аудиториям: ведущему, читателю и наадресату (там же: 213—214). Само интервью не проводится только с вопросами (там же: 218), что подтверждено так же другими учеными, но и способами мотивации, личности и внесловесной коммуникации интервьюера (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 24—30). Любопытно, что образуется 2 разные позиции слушателя: 1) участвующий слушатель обеспечивает продолжение рассказа респондента и ждет до определенного момента чтобы разделить свою версию, и 2) содействующее повествование, где интервью наиболее похоже на обычный разговор (Huvärinen ja Löyttyniemi 2005: 221—222). Далее считается что повесть весьма социальный процесс и по этой причине интервьюер не должен искать голоса респондента, а голос раскрывается в определенном бытийном нахождении (Huvärinen 2017b: 187—189).

Согласно с повествовательным методом, мы решили задать полуструктурированные вопросы нашему респонденту. По поводу письменного общения, в анкете представили восемь вопросов разделенных на 4 темы: 1) понятие культуры и его ценности респонденту, 2) комиксы в учебниках *Можно!*, 3) наглядность учебника, и 4) персонажи уроков как представители межкультурного общения в учебниках. В противовес, в актуальной статье утверждается что повествовательному интервью нельзя быть явно структурированным (Huvärinen 2017b: 179). Также считается, что в случае электронного интервью обязательно задать только один вопрос в одном электронном сообщении и продолжать беседу в следующих сообщениях (Huvärinen 2017a: 38). В нашем случае такой возможности не было, так как респонденту не хватило ресурсов. С другой стороны интервью не приняли здесь как конститутивный способ получения данных, а лишь как дополнительное средство углубления анализа учебного средства.

В нашем исследовании являлось также неизбежным рассмотрение вопроса нашего отношения к респонденту специалисту в области изучения (Gillham 2000: 81—82). Специалисты и представители власти или наивысшего экономического класса нередко относятся критично к интервью и исследованию, с желанием влиять на методику и проведение интервью (там же: 83, Alastalo, Åkermann & Vaittinen: 225). Специалисты требуют от интервьюера уважения к своему интеллектуальному преимуществу (Alastalo, Åkermann & Vaittinen: 217). Для ведущего обязательны тщательные приготовления к интервью с ними и выбор подходящего и удобного им способа связи (там же: 221). Интервьюеру рекомендуется играть активную роль в беседе с ним, а также категорично избегать критической оценки взглядов респондента (там же: 224—225). Положительной стороной считается возможность запросить уточнения ответа у респондента путем электронной почты или видеоконференции (там же: 229). По этим причинам мы объяснили респонденту цели и научную постановку нашей работы, возможности консультирования нашей работы в будущем и так же просили одобрения на участие в интервью.

Возвращаясь к нашему способу получения данных у респондента, подчеркнем что ведущий может влиять только письменно, и его слова принимаются в совсем другом контексте и времени (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005: 267). В том числе и установление доверия в социальном отношении с респондентом особенно трудно (там же: 269). Согласно с этим, мы обратились с уважением к респонденту и предложили ей разные способы участия с целью обеспечить получения ответов. В нашем интервью мы связались с заместительницей ректора гимназии награжденной за ее труды как педагога и автора учебников. Со стороны сочувственного и повествовательного методов, мы сделали попытку открывать наши личные переживания о предметах вопросов, и также обратили внимание на разные общие понятия чтобы вопрос был бы понятен как часть социального взаимодействия. С целью гибкого и вежливого принятия вопросов, перед каждой темой мы сообщали о ней с личными или общими замечаниями. Дальше, изучаем как произнесется голос автора в межкультурном диалоге учебника, выраженный в ответах анкеты. До того, уделим еще внимание на внешние качества учебников.

5. Описание учебных пособий

Наглядная сторона учебников оказывается яркой и цветной. Обложки цветные, в «М1» она желтая, в «М2» — травянисто-зеленая, и в «М3» — голубая, и в них фотографий достопримечательностей российских крупных городов занимают не менее 70% общей площади обложки каждого тома. Обложки «М1» и «М2» украшены еще небольшими изображениями героев учебников; в «М1» это — Нина, а в «М2» — Петя. В «М3» их нет и поэтому на обложках силуэты двух встречающихся человек. Во всех томах эти рисунки занимают не более 10% общей площади обложки каждого учебника. Название учебника напечатано с русскими буквами высотой 1,2 см. На «М1» цвет буквы оказывается оранжевым, в «М2» он зеленый, и в «М3» он синий. В задних обложках найдем цветные рисунки на темы урока каждого учебника. В отличие от верхних сторон у них двухцветные фоны: в «М1» он наверху покрывая 70% от общей площади обложки — желтый, а внизу покрывая 30% от общей площади обложки — оранжевый, в «М2» со соответствующими пропорциями он во верхней части травянисто-зеленой, а в нижней части зеленый, и в «М3» с такими же пропорциями он голубой и синий. Количество страниц без обложек учебников следующее: «М1»: 133, «М2»: 140, и «М3»: 190.

В каждом учебнике уроки организованы в тематические разделы включающих в себя от четыре до пяти уроков. Таким образом, в учебной серии всего 8 разделов, соответствующих числу 8 курсов РКИ начального уровня в учебном плане финского лицея, где один курс содержит 30 часов обучения в классе. В данном плане один час в классе длится 45 минут. Эти курсы предназначены для учеников во возрасте с 16 до 19 лет, т. е. обычно они организованы по порядку 3 целых учебных курсов. (LOPS 2003: 105-106) Таким образом, планировка учебной серии соответствует государственным учебным планам. Здесь отражается и экономическая и политическая ситуация учебных издательств в Финляндии; сокращенное число издательств приводит к ситуации, в которой все пособия строго выполняют нормативу учебных планов. По этим причинам в составе изданного учебного материала нечасто проводятся обновлений. (Salo 2009: 90)

В «М1» всего 15 уроков разделенных между 3 разделами. Первый раздел называется «Первый шаг» и его темой является знакомство с новыми людьми, семья, русский завтрак, профессия, иностранные языки и номера. Второй раздел называется «Золотой город» и в нем изучаются дни недели, возраст, телефонный разговор, покупки, погода и общественный транспорт. Третий раздел «Я в восторге» знакомит учащегося с бронированием и покупкой билетов, учебой, развлечениями и русским ужином. (М1: 6—8) Рассказчиком является в уроках финка Нина среднего возраста изучающая русский язык в Москве и живущая там в русской семье. В комиксах в конце каждого урока познакомимся с финским учеником 11-ого класса средней школы, изучающий тот курс в Санкт Петербурге. Любопытно, финский ученик Пекка, в России переименован по-русски в Петю (М1: 14). Рассказ Пети передается также в дополнительном материале «Отдыхаем!» в конце каждого раздела (М1: 32, 58—59, 90—91).

В М2 первый раздел содержит 4 урока и называется «Видеть своими глазами» и его темами являются зимний спорт, каникулы, финская культура и праздники. 2-ой раздел «Магнитные буры и мемуары» состоит из 5 уроков и обсуждает духовное состояние, влияние общественных событий на жизнь человека, достопримечательности Москвы, здоровье и роли мужского и женского пола дома и в обществе. В 3-ем разделе «Колокольчики и фонтаны», состоящем из четыре уроков, обсуждается учебу, планы на будущее, достопримечательности Санкт-Петербурга и свадьбу. (М2: 4—6) В отличие от «М1», в «М2» комиксов всего только три, т. е. один стрип к каждому разделу. Уроки 1-ого и 2-ого раздела следуют фабуле жизни Нины в Москве, а о Петинах испытаниях повествуется в комиксах (М2: 30, 58). В 3-ем разделе уроки 10—13 рассказаны Петей, а приключения Нины раскрываются в телефонном разговоре (М2: 73), в свадьбе друзей Пети (М2: 77) и в стрипе в конце раздела (М2: 83). Отметим, что стиль рисунков и выбор цветов одинаковы в изображениях к урокам и в комиксах, и поэтому наглядно-ориентирующийся читатель склонен принять обоих как методы хронологического повествования учебника.

«М3» состоит из 10 уроков; первый раздел «Мир культуры» представляет собой современную русскую культуру, русские музыку, литературу, изобразительное искусство, кино и театр, и второй раздел «Жизнь полная смысла»

трактует о молодежи и обществе, политике, состоянии и защите природы, и научных личностях. По контрасту, в уроках нет бытовых диалогов, тексты написаны в облегченном газетном стиле. В уроках нет комиксов, но рисунки и фотографии используются по-прежнему, и даже выходят некоторые выноски в рисунках (М3: 41; 71).

Наглядная планировка урока и раздела во всех томах следует четким правилам. Во всех учебниках каждый раздел начинается с вступительной страницы в правой половине разворота, где во верхней части страницы фотография занимает около 65 % от площади страницы в «М1», и 50% в учебниках «М2» и «М3». Под фотографией находится заглавие раздела. Цвет шрифта заглавия является белым, но его фон цветной. Цвет фона соответствует цвету использованному и на фонах заглавий уроков начинающего раздела. Под заглавием на белом фоне пишутся черными буквами по-фински главные темы уроков раздела. Кроме того в «М1» и «М2» в цветной нижней части печатается черным курсивом русская пословица. В обоих томах цвет фона нижней части 1-ого раздела оранжевый, 2-ого раздела золотисто-желтый, и 3-его желтый. В 3-ем томе планировка нижней части отличается от предыдущих книг, в ней нет пословицы и ее цвет лимонно-желтый перед обоими разделами. Из предыдущего можно вывести итоги, что визуальный поворот в обществе влиял и на планировку этих учебников (Herkman 2007: 63); т. е., их повествование не только словесное, но и наглядное, включая рисунки, фотографии, комиксы и, также контекст уроков и тема их материи показаны с помощью каллиграфии и фоновых цветов.

6. Анализ учебных пособий

Как мы уже заметили в § 3 данной диссертации комиксы и рисунки учебных пособий создаются похожими визуальными методами. К тому же, четкая наглядная планировка ориентирует читателя во всех трех томах. Отметим, что в двух первых томах повествование следует за жизнью героев в хронологическом порядке. Из-за этих обстоятельств, мы решили анализировать учебную серию «Можно!» хронологически урок за уроком. Как мы уже заметили, уроки делятся на разделы и полагаем, что они должны относиться к определенному идеологическому и дидактическому смыслу, который попытаем выяснить. Выбранным нами способом можем также анализировать наглядное чтение, читатель учебника принимает разворот как наглядное целое. и изучать развитие героев и диалогов с точки зрения межкультурного речевого общения. Обратим также внимание на дополнительный материал в конце каждого урока.

Наш анализ строится на базе замечания Волошинова (1929:312) определяющего книгу как печатное речевое взаимодействие. Произведение строит связи со сознаниями всех воспринимающих и контекстами каждой эпохи его чтения (там же: 308). Кроме того, Бахтин (1959-1960: 315) относится к человеку как к историческому существу. Таким образом, определим какие межкультурные связи и диалоги строятся в учебниках. Согласно Волошинову (1929: 285) и Бахтину (1934: 105), зафиксируем именно идеологичность и интенциональность слов, значит, обсуждаем ценности и мировоззрения, выраженные в учебниках не забывая педагогического и дидактического контекста высказываний.

6.1 Можно! 1

Учебник «Можно! 1» выделяется на фоне других изданий благодаря большим цветным рисункам, фотографиям, комиксам и другим средствам наглядности. Он состоит из 15 уроков, которые начинаются с фотографии в верхней части страницы. Заглавие напечатано белыми буквами в цветном фоне и оно расположено над заглавием. Слева или справа от фотографии лаются главные фразы урока на русском и финском языках под заглавием «Можно», напечатанном

черными буквами на лимонно-оранжевом фоне. Цветные фотографии занимают от 15% до 20 % площади страницы. Под фотографией находится диалог на русском языке и вместе с ним на другой половине страницы видим цветной рисунок изображающий героев урока и контекст событий.

После диалога его фразы вырабатывается на финском языке с помощью маленьких ч/б рисунков в секции «По-русски, пожалуйста!». Словарный запас и фразы урока повторяются и расширяются в последовательной секции «Можно и так!». Секция состоит из коротких диалогов незнакомых человеческих фигур изображенных в темно-синем либо в темно-зеленом цвете. Высказывания связаны к говорящим с помощью выносок. Фигуры выражают свое эмоциональное состояние преувеличенной жестикуляцией, это – способ юмористического стиля и русского лубка и нового лубка В.В. Маяковского (Alaniz 2010: 21–23; 54–55) и необходимая часть гоголевского смеха (Бахтин 1970: 493). С другой стороны выноски укрепляют комиковый наглядный строй учебника. Вышеупомянутые три секции отделяется друг от друга оранжевой линией в начале каждого из них.

После развлекательных фигур передается информацию о русских обычаях, т. е. объясняется разные феномены современного русского общества и русской бытовой жизни, в коротком тексте на финском языке в секции «Прыжок в культуре». Она отличается визуально от других секций из-за цветных контуров окружающие текста. Цвет контуров совпадает с цветом фона текущего раздела. В некоторых уроках приложена также маленькая цветная фотография рядом с текстом. Тон текста — информационный и воспитательный.

6-ая секция уроков — «Картинная галерея» состоит из цветной картины, нарисованной в соответствующим стиле с изображением к тексту урока. Вместе с изображением передается расширенный словарь по теме урока. Таким образом целью изображения является закрепление словарного запаса учащегося. Как три первые секции, так и «Картинная галерея» начинается с линии оранжевого цвета. В некоторых уроках порядок 5-ой и 6-ой секции обратный. Все же, во всех уроках после них вступают цветные комиксы нарисованные в том же стиле как и «Картинная галерея» и изображения к тексту. Комиксы выходят в формате стрипы и рассказывают о жизни Пети в Санкт-Петербурге. Автор идеи комиксов – Марья

Егоренков, которая ценить их по немедленным и многообразительным повествовательным способам (Jegorenkov 2018).

Последним расположен двуязычный словарь с заглавием урока черными буквами на фоне того же цвета как и фон заглавия урока и «Прыжка в культуру». Размер букв заглавия словаря — 12. В каждом уроке словарь печатается черными буквами на бледно-соломенном фоне. Словарь разделанный на 2 столбца с помощью вертикальной линии тематизированного цвета каждого раздела. Русские слова выделяются жирным шрифтом в левой стороне столбца, а финский перевод дается в обычным шрифтом в правой стороне столбца.

Интересно, что шрифт диалога урока — Times New Roman 12-ого размера, а шрифт всех других секций — PT Sans Regular 9-ого размера. Таким образом, диалог отличается от других текстов не только в позиции в начале урока, но и типологическим способом. Из предыдущих замечаний можно вывести, что планировка урока поддерживает разные визуальные и текстуальные способы, которые соответствуют разным идеологическим и эстетическим определениям. Несомненно, бахтинское разноречие и многоязычие (Бахтин 1934: 107; Бахтин 1945б: 455) отражаются в повествовательных способах учебника. Далее, изучим подробности внутриязычных и идеологических диалогов разделов и уроков.

6.1.1 Первый шаг

Раздел начинается с цветной фотографии русских матрешек на правой странице разворота. Куклы видны сверху, из птичьей перспективы, что позволяет зрителе ощущение контроля обстоятельств (Herkmann 1998: 29). С другой стороны, расположение матрешек в ряд — коммерческий способ представления предмета. Таким образом, читатель связан с рыночной действительностью, где может участвовать экономично обеспеченная половина. Под фотографией помещено название раздела «Первый шаг» белыми буквами шрифта PT Sans Regular 10-ого размера на фоне цвета темного циана. Под заглавием объясняется на финском языке тема раздела.

Нижняя часть страницы оказывается оранжевой и на ней печатана поговорка *Кто в Москве не бывал, красоты не видал* курсивным шрифтом Times New Roman

13-ого размера. В итоге, обучение русского начинается с культурных признаков. Предположительно, наглядный признак придает международно признанный артефакт, а словесное высказывание приближает ученика к словесной традиции требующей изъяснений преподавателя. К тому же, можно излагать что, положение русского культура как предметом торговли отвергнется в пословице поднимающей столицы Р.Ф. Таким образом, волошиновское диалогическая борьба начинается уже перед уроками.

Первый урок «С приездом!» (M!1 2004: 10) начинается с ночной фотографии реки Москвы и Московского Кремля в левой стороне верхней половины левой страницы разворота. Совсем другой образ города передается на рисунке в правой стороне нижней половины той же страницы. В цветном рисунке женщина и мужчина протягивают руку друг другу. У обоих алые галстуки, может быть это — условленный признак для двух незнакомых? Оба носят туфли, можно и сказать, что они довольно изысканно одетые, что считается знаком успеха (Sipe 2009: 139). За ними виден зеленый поезд, на который написаны буквы ТОЛСТ, 5 первых букв названия поезда Москва-Хельсинки-Москва. Над поездом на вывеске читается «МОСКВА». Налево от женщины стоят чемодан и клетка с кошкой. У женщины большие глаза, стройная фигура и рыжие волосы. Она улыбается спокойно и вежливо. У мужчины седые волосы, он нарисован сзади. В рисунке встречаем особенности японского аниме, книг для детей или религиозного изображения: например голова и глаза героев необычно большие, руки узкие и короткие, а ноги длинные и узкие. С помощью деталей можем предположить, что два незнакомца встречаются на железнодорожном вокзале города Москвы.

В рисунке используется многими коммуникативными средствами комиксов, такими считаются вывески, маленькие детали такие как птицы и одинокий лист, и иллюзия движения в развернутых галстуках. В том числе, само изображение состоит из двух кадров с рамочками, из нижнего, на котором персонажи стоят, и из верхнего, где они здороваются перед вагоном поезда. (Herkman 1998: 22, 43; Rabkin 2009: 39, Rosen 2009: 58–59) Иллюзия движения строится здесь не только с помощью развернутых галстуков, но и с положением правой ноги мужчины, пятка ноги вне кадра, как будто он пришел к женщине. Кошка сидит в клетке вне кадра и смотрит недовольно на людей. Есть ли внутри клетки подозрение либо к учебе

РКИ либо к чужой стране и её культуре? Со стороны лингводидактики и с её установки антиканонизацию обучения (Värri 2004: 23; Lin & Luk 2005: 95) можем заключить что недоверчивая кошка и неожиданные события в бытии обеспечивают бахтинское разноречие. Как мы показали, в бахтинистике (Бонетская 1995: 35, Koivunen 1990: 81–82) бытие является важнейшим предметом искусства.

К тому же, именно в первом уроке рисунок полностью отвечает дидактическим требованиям лингвострановедения (Верещагин и Костомаров 1976: 119—121), т. е. в нем обеспечивается обучение лексическому фону урока. Наоборот, в рисунке много деталей и способов абстрактного искусства, которые Верещагин и Костомаров (там же) воспевают в обучение лексического фона ИЯ. Использование кадров, маленьких деталей и иллюзий о движении с помощью галстуков и полотенец повторяется также в рисунках других уроков раздела (M!1 2004: 14, 18, 22 и 26).

Со стороны многоязычия визуальная планировка первого разворота трех первых уроков самая четкая и многоязычная — левая половина состоит из фотографии, рисунка и диалога, а правая половина включает в себе секции «По-русски, пожалуйста!» составленной из фраз на финском языке и ч/б рисунков, и «Можно и так!» где юмористические фигуры с выносками расширяют словарный запас урока. Можно сказать, что левая половина репрезентирует сложное наглядное представление на тему урока, а правая сторона приближает читателя к простому и народному визуальному языку отработывая лексический состав урока в ежедневном контексте. (M!1 2004: 11—12, 14—15, 18—19)

В первых трех уроков второй разворот каждого урока состоит из «Прыжка в культуру», «Картинной галереи» и 3-кадровых комиксов «Петя и Пушкин» (M!1: 12—13, 16—17, 20—21). Во всех этих разделах шрифт PT Sans Regular 9-ого размера в текстах, а в заглавиях 10-ого размера. Только первое слово заглавия комиксов «Петя» различается по цвету, размеру и шрифту — оно по цвету красное, по размеру побольше и сам шрифт рукописный, выполнен красным цветом и отненен по краям букв. К тому же, перед заглавием комиксов изображены голова и шея Пети внутри кружка желтого цвета. Нужно и отметить, что шея Пети наполовину скрытая черным свитером с закрытым высоким воротом

вместе с желтым фоновым цветом производят впечатление лампы накаливания, используемой в комиксах как символ размышления (Herkman 1998: 45). Таким образом, можно сказать, что комиксы отличаются уже по заглавию от других разделов первого и второго разворотов учебника.

Диалог первого комикса содержит разные формы обращения: в 1-ом кадре студент обращается к статуе поэта на вы, а во 2-ом кадре они переходят на ты и в 3-ьем уже разговаривают как знакомые употребляя уменьшительные формы собственных имен (M!1: 13). 1-ый и 3-ий кадры имеют одинаковые рамочки и от этого они оказываются визуально похожими; Петя нарисован в профиль, а статуя смотрит на его вполоборота. Сзади них блестит желтое небо и плавают небесные и розовые облака — такая нереалистическая иллюстрация принята как символ сна и мечты (Herkman 1998:44—47; Rosen 2009: 60; Rabkin 2009: 39). Цветные облака плывут и в других стрипах 1-ого раздела (M!1 2004: 16, 30), а в 3-ем и 4-ем уроках они серые (M!1: 21, 25). Добавим, что синий передает читателям ощущение защиты и прохлады, а розовый укрепляет чувство покоя и расслабления (Burmark 2008: 15). Желают ли авторы построить комфортную и защищенную практику межкультурной встречи ученикам? Можно также полагать что от загрязненного воздуха облака часто получают розовый цвет, а перед дождем они обычно серые. Иногда в шторм или циклон небо становится белым. Все же, в комиксах первого раздела отсутствуют обычные приметы метеорологических обстоятельств, как упавшие деревья, капли воды или зонтики. Таким образом, тучи остаются символами фантазии и городской грязи, и, сверх того, они оказываются педагогическими сообщениями.

А если посмотрим на фон 1-ого и 2-ого кадра (M!1 2004: 13), то больше всего желтый привлекает наше внимание (Burmark 2008: 15). Все же, в нашем учебнике желтый может быть и тематический цвет так как в каждом рисунке урока, комиксах и *Картинной галерее* не только фон или какая-то деталь оказываются желтыми, но и пиджак Пети и блузка Нины желтые, хотя зависимости от освещения они изображены во всех разных тонах того же цвета (M!1 2004: 10, 13, 14, 16,18, 21, 22, 25, 26, 29,30, 32, 36, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 53,55, 56, 57, 59, 66, 67, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 85,87, 91). Кларен уставлено, что цвет принадлежит способам самовыражения наглядного языка (Klarén1974: 104—105),

но значение каждого цвета зависит от культурной и национальной плоскостей говорящих (там же: 105—107). К тому же, цветами можно означать разные понятия и идеи (там же: 111) Традиционно, желтый напоминает об осени, времени свадеб крестьянского русского общества (Энгельгардт, 1887). Следовательно, осень оказывается одной из важнейших мотивов русской живописи и поэзии (Алексеевна, 2005; Тюрина, 2014). Полагаем, что желтый является языком русской осени, символом начала учебного года, времени наслаждения завершением сельских работ, удовольствия от сбора осенних грибов и ягод и веселья свадебных ритуалов. Желтый цвет оказывается способом сближать читателя с русскими народными традициями, влияющими на культуру сегодняшнего дня, т. е. он передает тот идеологический и интенциональный фон, которым каждое волошиновское и бахтинское слово наполнено (Волошинов 1929: 224; Бахтин 1934: 105). Полагаем, что в героях и предметах учебной серии найдем голоса или языки каких-то вещей, как в гоголевской прозе (Бахтин 1941a: 158).

Возвращаемся к нашему анализу о стрипе первого урока. Во втором кадре Петя и статуя поэта изображены в профиль, они смотрят дружески друг на друга и махают руками вперед белым небом, где летают две птицы. К тому же, во 2-ом кадре нет рамок и по размеру он остается 50% уже других кадров того стрипа. (M!1 2004: 13) Здесь изображение и обращение между героями самое бытовое, что считается наилучшим способом передачи юмористического события (Herkmán 1998: 29, 31). В третьем кадре бытовой контекст городской статуи укрепляется, так как чайка начинает присаживаться на голову статуи, которая слегка нахмурит брови (M!1 2004: 13). Напоминаем, что по словам Волошинова (1929: 231) каждое слово всегда бытовое, а в этом комиксе бытие представляется читателю юмористическим способом.

Со стороны бахтинологии напоминаем, что в юморе всякое слово оказывается всегда двухголосным, выражая одновременно голос автора и героя (Бахтин 1934: 137—138). Считаем, что в педагогическом контексте юмор позволяет затронуть даже этнические стереотипы и их когнитивные и аффективные компоненты (Khakimov & Khotinets 2009: 142) путем двухголосности высказывания. По Бахтину (1970:493) в смехе прячется особый аспект мира как целого, что в

межкультурном обучении можем принять как способ обсуждать разные особенности ИК.

Со стороны межкультурного обучения комиксы так же демонстрируют мелкими деталями границы личного пространства русских. В первом кадре первого стрипа пространство между героями – около метра, а во третьем кадре они находятся поближе друг к другу (M!1 2004: 13). Во втором стрипе Петя и Ингрид стоят рядом друг с другом, пространство между ними около 30 см, а пространство между Петей и статуей чуть больше полметра, и, следовательно, между Ингрид и статуей пространство гораздо больше метра (M!1 2004: 16). Это совпадает с нормами личного и общего пространства русских (Naaraniemi 2003: 18). К тому же, еще в рисунках к тексту урока учебника наблюдаем переход от пространства между чужими к пространству знакомых между Ириной и Ниной (M!1 2004: 14, 18). А если обратим внимание на рисунок к тексту урока 4, немедленно заметим отсутствие физического пространства между супругами-хозяевами, Михаилом и Ириной (M!1 2004: 22). Таким образом, физическое пространство между двумя близкими скандинавами больше, чем между двумя русскими.

Считаем чрезвычайно интересным обратить наше внимание и на другие аспекты бессловесного языка, так как Кайкконен (1994) считает невербальные сообщения самыми эффективными способами передачи своих интенции собеседнику (Kaikkonen 1994: 34). Сравнивая с особенностями русских, Хаапаниemi полагает что с целью показать интерес и внимание к собеседнику русские не смотрят так интенсивно в его глаза, а кивают головой или подмигивают (Naaraniemi 2003: 20). Противоположно, по опытам русских, именно финны никогда не смотрят в глаза (Kankaansyrtjä ja Turunen 1997: 113). В первом разделе учебника *Можно! 1*, иностранцы Ингрид, Петя и Нина жестикулируют мало, их положения голов прямые и выражения лиц сдержанные. Однако, в третьем уроке Нина выразительно улыбается (M!1 2004: 18) в разговоре с Ириной, а в уроках 2 (там же: 14) и 4 (там же: 22) ее улыбка намного сдержаннее, чем выражения лиц русских хозяев. Интересно, что статуя поэта кивает головой во вторых кадрах 1-ого и 2-ого стрипов в знакомстве с Петей и Ингридой (там же: 13, 16). Скромность как положительное качество повторяется и

в стрипе 5-ого урока (там же: 30). В итоге, в рисунках и комиксах отражены черты родной и чужой культуры эмоциональным способом, что позволяет ученику наблюдать разные характеристики двух этносов в процессе достижения межкультурной компетенции (Бердичевский 2011: 9).

Хотя в предисловии рассказано о структуре книги и целях героев, в уроках их социальное положение и контекст не сразу понятны, что считается недостатком в оформлении смысла слов героев именно в комиксах (Muro 2016: 24–26). Национальность Нины раскрывается во 2-ом уроке (M!1: 14), родные города Ирины и Михаила названы в 4-ом уроке (M!16 23) и профессии героев станут известными в 5-ом уроке (M!1:26—27). В комиксе мало намеков о месте событий или происхождении героев. Однако репродукция портрета Пушкина работы О. А. Кипренского и воспитательный текст контекстируют фантастические события кадров из истории литературы XIX-ого века (M!1: 13). Далее, в 3-ем кадре стрипа 2-ого стрипа статуя поэта прочитает Ингрид первый строк стихотворения «К***» А. С. Пушкина (M!1: 16). Но место событий расположено только в 3-ем уроке, когда в 3-ем кадре статуя спускается с возвышения перед Государственным Русским Музеем и герои комикса вместе решают раскрывать тайны города (M!1: 21). Стрип 4-ого урока происходит в парке, где герои садятся на скамейку, чтобы рассуждать о тревогах Пети, тут по форме подлокотников можно заключит, что скамейка не финская (там же: 25).

О самом происхождении Пети и его отношение к другим героям полностью рассказано в дополнительном тексте «Отдыхаем» в конце первого раздела в левую страницу разворота (M!1 2004: 32). На правой стороне разворота печатаны фотографии и портреты знаменитых русских и героев известных в Финляндии русских книг с короткими информационными текстами (там же: 33). На первый взгляд разворот наполнен информацией. Раздел заканчивается песней «Первый снег» группы «Моральный Кодекс» (там же: 34). Под словами текста находится цветная репродукция картины Бориса Шаповалова «Музыканты» принадлежавшей к направлению абстрактного или нонконформистского искусства и занимающей около 40% общей площади страницы (там же).

В итоге, комиксы и тексты уроков тесно связаны друг с другом, их не получается обсуждать отдельно. Так как с 4-ого урока текст занимает уже две

страницы, а комиксы останутся 3-кадровыми, то последние постепенно лишаются своей части в построении сюжета истории героев. Все же, со стороны многоязычия и разных интенциональностей языка (Бахтин 1941б: 455, Бахтин 1934: 85, Matusov 2007: 231, Ibañez 2010: 102) в комиксах обнаруживаем общую ежедневную речь (M!1: 13, 16, 21, 25, 30), авторитетную речь (там же: 30), поэтический язык (там же: 16, 21), позволяющие рассуждать и разрабатывать даже сложные культурные и идеологические понятия. Напоминаем, что поскольку раздел начался с широких наглядных материалов, постольку последний целый разворот (M!1: 32—33) визуально многоязычен состоящий из цветных и ч/б фотографий, официальных портретов и двух рисунков разных стилей. К тому же, последняя страница заканчивается абстрактной картиной (там же: 34).

6.1.2 Золотой город

2-ой раздел начинается цветной фотографией куполов Московского Кремля занимающей около 60% общей площади страницы (M!1 2004: 35). Под репродукцией печатано белыми буквами на оранжевом фоне название раздела «Золотой город». Еще уточнены темы раздела и внизу находится поговорка: «Был в Кремле, /видел колокол в земле, / а Ивана Великого не заметил.» Таким образом ученик может сделать вывод, что купола связаны с Московским Кремлем, хотя не был знаком со столицей. С другой стороны, эта же фотография печатана и на обложке учебника. Голос в странице является намного авторитетнее — поговорка и фотография здания, связанного с политической властью, утверждают авторитетное и канонизированное принятие предмета.

6-ой урок учебника и 1-ый урок раздела называется «Не волнуйтесь, все будет хорошо» (M!1 2004: 36) и весь урок со своими разными отделами расположен на 5 страницах (M!1 2004: 36—40). Наглядная планировка урока такая же как и в уроках 1-ого раздела — урок начинается с левой половины разворота и под заглавием находится цветная фотография станции петербургского метрополитена «Автово», что действительно прекратит фотографическое повествование о Москве, так как и лингвострановедческую способность наглядного средства; здесь у фотографии чисто декоративная функция (M!1 2004: 36; Hannus 1996: 60).

В жизни героев уже 10 часов и дальше в разговоре Нина и Ирина рассматривают схему метрополитена чтобы обсудить как Нине лучше ехать до Университета. В разговоре Ирина читает вслух названия разных станций московского метрополитена, что показывает столичный контекст событий героев (M!1: 37). Также на рисунке на левой стороне разворота Нина и Ирина изучают ту же схему. По-прежнему рисунок состоит из кадров и типичных для комиксов деталей (Herkman 1998: 29, 39, 44–47): под схемой улыбающаяся кошка смотрит на нее и над схемой летают на воздухе вопросительный знак и логотип Московского Метрополитена (M!1 2004: 36).

Разговор Нины и Ирины продолжается на правой стороне разворота, где он занимает около 60% общей площади разворота (M!1 2004: 37). После текста выходит короткий информационный текст «Прыжок в культуру» на финском языке о истории метрополитенов СССР и Р.Ф с цветной фотографией на эскалаторе неизвестной нам станции метрополитена. Фон заглавия урока и рамки «Прыжка в культуру» оказываются оранжевыми в данном уроке, и в других уроках того же раздела. Тексты занимают большую часть в этом разделе учебника, что видно особенно в последней проанализированной нами странице, где одно маленькое наглядное средство занимает только 15 % общей площади страницы (там же). Здесь нельзя обойти замечания Платта о том, что разные изображения и схемы поддерживают диалогического обучения предмета (Platt 2005: 144). Таким образом левая сторона является более способной передать урок диалогически, чем правая сторона. Словарь к 6-ую уроку после второго разворота занимает уже целую страницу (M!1 2004: 41).

Все же, сокращенное число наглядных способов обучения не продолжается в следующем развороте, где правая сторона состоит из разговоров фигур отдела «Можно и так», а правая сторона состоит из комикса и «Картной галереи» (M!1 2004: 38—39). В результате, наглядные средства занимают 90% от общей площади данного разворота. В отличие от 1-ого раздела, комиксы 2-ого раздела рассказывают о разных ежедневных событиях Пети в Санкт-Петербурге и в них больше нет статуи А.С. Пушкина. Первый стрип называется «Петя и музей шоколада» [sic]. Так же здесь сюжет фантастический. Петя ищет в центре города (Музей Шоколада 2019) Музей Шоколада, а когда наконец доходит до него,

шоколадное здание музея тает. Речь в кадрах повседневная и разговорная, в последнем кадре прохожий успокаивает Петю словами Ирины в разговоре с Ниной: *Не волнуйтесь, всё будет хорошо* (M11 2004: 37, 39). Таким образом, чужое слово становится своим (Волошинов 1929: 289) в переходе от диалога урока к выноску комиксов.

В последнем стрипе, манипуляция формы кадров (Rosen 2009: 58–59) и перемен в угле съемки (Herkman 1998: 28–29) являются главными способами демонстрации эмоций и юмора. В 1-ом кадре Петя нарисован до груди, во 2-ом по весь рост и в 3-ем от него видны голова, шея и плечи (M11 2004: 39). Соответственно, 1-ый кадр по форме квадратный, 2-ой по форме вертикальный прямоугольник, а 3-ий круглый. В результате, наибольшее внимание привлекает круглый кадр, где прохожий успокаивает Петю. Наглядный способ утверждает эмоциональное состояние слов путем нового контекста, что соответствует замечанию Херкмана о визуальном повороте учебников (Herkman 2007: 63).

Любопытно, что во все стрипах 2-ого раздела является один круглый кадр (M11 2004: 39, 43, 47, 53 и 57), а в 1-ом разделе их было только во втором (M11: 16) и третьем (M11 2004: 21) стрипе. Наши ремарки утверждают вышеупомянутое замечание Херкмана (Herkman 2007: 63) о наглядной повествовательности современных учебников. В проанализированных нами средствах, уже каждый его раздел приносит свой образ в наглядный язык, который развивается вместе с историями героев.

7-ой урок прекратит визуальное представление предмета в уровне поворота. Урок начинается с правой стороны разворота. Дизайн 1-ой страницы следует за нормами предыдущих уроков, однако здесь рисунок к тексту находится на правой стороне текста, а не налево как в других уроках 1-ого и 2-ого разделов. (M11 2004: 41) Вместе, рисунок обратит внимание читателя, хотя он по размеру меньше рисунков 3-ого и 5-ого уроков (там же: 18, 26 и 41). Тщательное рассмотрение рисунка раскрывает, что Ирина носит костюм с юбкой по колена и высокие каблуки, а у Нины желтый свитер, черные штаны, низкие каблуки и, по старому алый галстук. Под рукой она возможно носит пальто фиолетового цвета, зритель же видит только фиолетовую вещь принесенную Ниной, а по опыту мы склонены думать, что под рукой именно пальто. Думая о стереотипах о финских вкусах в

одежде и цветах, можно даже сделать вывод что Нина по характеру колоритная, ведь в Финляндии не все смешивают разные цвета в своем туалете. Фигура Ирины со стильной одеждой, бусами и большими серьгами подтверждает представление финских студентов о нарядных русских женщинах (Kankaansyöjä ja Turunen 1997: 111).

Разговор Нины и Ирины продолжается в левой стороне следующего разворота, где под ним стоят фигуры секции «Можно и так», а в левом угле находится информационный текст «Прыжок в культуру» (M!1 2004:42). В правой стороне разворота во верхней части страницы в комиксах под заглавием «Петя и деньги» Петя желает поменять валюту; начало обмена валюты проходит обыкновенно с точки зрения фразеологии и протокола обслуживания, а в последнем кадре Петя получает двойную сумму, потому что он первый клиент дня (M!1 2004: 43). Последний кадр оказывается круглым, что здесь подчеркивает неожиданность и юмор действий, что показано вместе круглыми и большими глазами Пети (там же). К тому же переходы в изображении Пети — в первом кадре он виден сзади, во 2-ом кадре в профиль, а в 3-ем кадре его голова в горизонтальном положении — и служащих в пункте обмена валюты — каждый кадр приближает служащую к зрителю, а сторож виден только в первом кадре — поддерживают разные понятия, которые необходимые для создания разноречного юмористического события (Бахтин 1934: 138, 168; Бахтин 1970: 493).

Под комиксами стоит «Картинная галерея» на тему погоды, времен года и месяцев соответствующие тему урока. Однако здесь фон рисунка отличает от рисунков предыдущих уроков, так как здесь контуры цветов смешаны от синего в желтый. В этом рисунке цвета выполняют символические функции температуры и времен года (см. § 5.1.1 в данной работе); в переходах нарисованы такие признаки весны и осени как зонтики, осенние листья и распускающееся дерево, а на самом интенсивном синем фоне стоит снеговик символизирующий зиму и на золотистом желтом фоне загорает девушка в бикини. (M!1: 43)

8-ой урок по заглавию совпадает с одноименной детской песней «Мы едем, едем, едем...» (Слова детских песен 2019), а в диалогах урока Нина покупает проездной для метро, компостирует его и советуется с прохожим (M!1: 45—46). Заглавие остается внетекстовым фрагментом в тексте урока, если на уроке педагог

не обращает внимание на культурные качества учебника. Все же, наглядный язык носит некоторые характеристики детской литературы, например цвета рисунков и комиксов и нереалистическое изображение человеческого тела. К тому же, рисунок «Картинной галереи» повторяет признаки детской книги.

Со стороны разноречия (Бахтин 1934: 106—107), 8-ой урок открывает визуальные и текстуальные кругозоры в разные социальные, культурные и возрастные группы в образах пользователей городского транспорта в фотографии и рисунке к тексту урока (М!1 2004: 45) и далее в рисунке секции «Можно и так» (М!1 2004: 46). Наглядное контекстуализирование места разговора возможно не получается составить в данном уроке — сравнивая фотографию о станции «Чистые пруды» (Фотоальбом — Станция Чистые пруды 2019; Блюзмейкр 2017) с рисунком к уроку (М!1 2004: 45) выясняется что интерьер станции «Чистых Прудов» не соответствует рисунку, хотя декоративные элементы классического стиля изображенные на рисунке встречаются в некоторых станциях метрополитена построенных в СССР. Все же, фотография к уроку наверно сделана в вагоне электропоезда Московского метрополитена, так как на стене вагона виден кусочек схемы Московского метрополитена (там же).

9-ый урок занимает всего 5 страниц (М!1 2004: 49—53). Как и предыдущие уроки, так и он начинается с правой стороны разворота с заглавия, ключевого словаря, рисунка и начального текста к диалогам (М!1 2004: 49). Урок называется «Седьмое небо» и Нина по ошибке доедет до одноименного торгового центра. В фотографии виден 3-этажный торговый пассаж с остекленным перекрытием, а нам не получилось уточнить ни имени ни места здания. Также в рисунке в форме ромба Нина машет рукой перед летающими товарами под остекленным перекрытием. В качестве символа сна перед рисунком о торговом центре летают три облака с розовыми оттенками. Налево от ромба, но рядом с Ниной стоит бордовая туфля с высоким каблуком внутри кружка синего цвета; под и над туфель летают три облака, принятые нами за символы фантазии (Rosen 2009: 60).

2-ой разворот 9-ого урока отличается от других уроков учебника по наглядной планировке, диалоги в разных магазинах расположены в обеих страницах и «Прыжок в культуру» стоит в нижнем правом угле разворота и последние линии диалога в кассе продовольственного магазина находятся вместе с страноведческой

информацией. Рисунок к диалогам начинается с левой стороны и верхней половины разворота и кончается в правую половину разворота, в его нижнюю часть, налево от «Прыжка в культуру». В рисунке смеющаяся Нина спускается вниз по оранжевой туфли в левой стороне разворота, под Ниной на правой стороне каблука стоит продавщица спиной к читателю, смотрит вверх на Нину и держит черную туфлю в правой руке. (M!1 2004: 50—51) Как нам надо относиться к рисунку? Рассматривая фантастические способы обоих рисунков (49—51), можем полагать, что покупки не являются реальными событиями. С другой стороны, возможно и принять рисунки о смеющейся Нине в качестве метафор развлечения в современной рыночной и бытовой культурах, являющих по Бромсу неизбежными предметами современного бахтинского анализа (Broms 1988b: 227). Положение продавщицы под Ниной утверждает господствующую позицию покупателя в торговой ситуации, такое бытие доступно только экономически обеспеченной половине (там же: 230).

В последнем развороте словарь к 9-ому уроку расположен в нижней половине разворота, а во верхней части находится «Картинная галерея» в левой странице и комиксы под заглавием «Петя и покупки» в правой странице (M!1 2004: 52—53). В «Картинной галерее» используется со языками фантазии и абсурда: в середине рисунка у мужчины надеты 3 разных головных убора, на правой ноге штанина шортов и сапог, а на левой ноге штанина брюк и мужская туфля; на шею у него галстук длиннее роста мужчины. Абсурд в комиксах получается больше всего от противоречивости событий; одетый в шубу и меховую шапку Петя просит у удивленной продавщицы плавки и в третьем кадре он загорается на берегу Невы перед разбитым льдом (M!1 2004: 52—53). А если рассуждаем о покупках героев со стороны межкультурного обучения, можем предположить что здесь испытывали так же попытки усвоения чужой культуры. В финских источниках шубы, меховые шапки и туфли на высоком каблуке приняты как признаки русской культуры (Naaraniemi ut 2003: 25—26). Через диалоги с русскими коренные финны решили попробовать чужие для себя культурные артефакты, что символизирует межкультурную встречу между учеником и ИК. Культурная ассимиляция репрезентируется с помощью юмора, а здесь не совсем понятно, над кем нам смеяться.

10-ый урок «Доехали наконец!» начинается с левой стороны разворота с фотографией людей, смотрящих витрины торговой галереи (М!1 2004: 54). В тексте Нина еще находится в торговом центре, откуда должна ехать до университета. В диалогах Нина спрашивает о дороге в филологический факультет и остановке трамвая у прохожих и пассажира. В правой стороне правой страницы разворота расположен рисунок, где Нина сидит в трамвае, наполненном пассажирами. Со стороны культурных особенностей, любопытно обнаружить что в рисунке все пассажиры смотрят друг на друга исподлобья, что считается типичным для русского общения с незнакомыми (Наараниemi ум, 2003: 20). Вверх от Нины летает нарисованный головной портрет И. В. Сталина (1878—1953) держащего в пальцах зуб внутри отдельного зеленого ромба. Он одет в обычный коричневый китель со стояче-отложным воротником, что носил до 1943-ого года (Бандышева 2007). Со стороны изучения комиксов, в рисунке пытаются изъяснить путем наглядного языка комиксов политико-исторические вещи, предметы обучения ИК (Merino 2009: 274). Зуб Сталина связан с диалогом, где здание МГУ, которое ищет Нина построено по архитектурным ценностям сталинского ампира (Крижевская 2018: 16) и названо прохожим в разговоре зубом Сталина. Само здание изображено только в следующем уроке (М!1 2004: 64), где читатель может наблюдать его высоту, 240 м (Крижевская 2018: 231).

А отсутствие исторического контекста И. В. Сталина в учебнике может вызывать у студентов проблемы в понимании текста, как и бывало в других учебниках ИЯ (Derwin & Keihäs 2013: 44). Урок не говорит о грузинской национальности Сталина, в детстве не владевшего русским языком (Хлевнюк 2017: 33–36). В 1895 году его романтические стихи на грузинском языке публиковались в грузинских газетах; а 1-ый псевдоним Сталина «Коба», это – литературный герой боровший с русскими порабощателями (там же: 40–41). Полагаем, что национальность Сталина не известна большинству учеников, поэтому исключение его грузинских корней положит его на русскую плоскость, тему учебника (М!1 2004: 3). Личность вождя также связана с вопросом отношения общесоветской культуры с национальными культурами (Верещагин 1976: 45), он же перешел с грузинской фамилии Джугашвили в общероссийскую Сталин (Хлевнюк 2017: 55). А если думаем о культурных и идеологических корнях Сталина, можно полагать что в

рисунке даже антирусский тон. Переживание художника (Olvgång 1974: 35) видно в пальцах Сталина, оказывающих хрупкими.

Под диалогом и рисунком урока в «Прыжке в культуру» выясняется различие между финским и русским городским транспортом; в маленькой фотографии старый трамвай с буквой «А» едет к зрителю, на лево от трамвая едут машины производства «ВАЗ-а». (M!1 2004: 55) С позиции МКУ, для финских студентов возможно не самым использованным видом транспорта оказывается трамвай, на котором во время издания учебника ездить в Финляндии можно было только в г. Хельсинки. В трамвае есть еще одна интересная деталь — поэт серебрянного века Н. Я. Агнивцев написал стихотворение под названием «Трамвай А», которое рассказывает о вспомогательном трамвае (Кушлина 2005: 6). По этим причинам, в развороте существуют разноречивые диалоги раскрывающие не только непосредственные культурные предметы, но и исторические и культурные вещи 1-ой половины XX-ого века, принятые как обеспеченные способы обучения ИК (Бердичевский 2011: 129; Jaatinen 2009: 82–83).

Следующий разворот состоит из «Картинной галереи» с большим рисунком о схеме неизвестного города, из комиксов «Петя и автобус» в левой странице и из словаря к уроку (M!1 2004: 56—57). В автобусе тесно, он переполнен пассажирами и в последнем кадре Пете трудно выйти из автобуса. В общем комиксы 2-ого раздела только по теме связаны с уроками, а сам рассказ комиксов не развивается между кадрами из-за наличия организованности контекстуальных элементов и показателей хронологического продвижения, рассчитанных неизбежными для удачного повествования в комиксах (Muro 2016: 24–26).

В конце раздела словарь уроков разрабатывается в трех текстах секции «Отдыхаем» (M!1 2004: 58 — 61). 1-ый текст рассказывает о вечере понедельника, когда Ингриг нужна помощь Пети в покупках. В тексте разрабатываются слова по теме общественного транспорта и одежды и глагольное управление в настоящем и прошедшем временах. Дополнительный текст словесно выяснит некоторые детали о жизни Пети в Санкт-Петербурге и об отношении между ним и Ингрид. Фотография к тексту носит декоративную функцию, в тексте Петя едет на трамвае по Василевскому Острову, и потом едет на метро до Гостиного двора, а в фотографии видим уличный транспорт перед Зимним Дворцом, где Петя не

бывает. Наоборот, рисунок на правой половине разворота привязан к тексту фантастическим способом — улыбающаяся Ингрид звонит по мобильнику и дотрагивается пальцами до джинсов, которых она желает покупать в тексте (М! 1 2004: 59).

Второй разворот секции описывает достопримечательности Москвы и Санкт-Петербурга (М!1 2004: 60—61). Разновидность текста — информационная и страноведческая. К обоим текстам приложены словари в нижних частях страниц, а в верхних частях помещены фотографии над текстами. Большинство фотографий привязаны к текстам за исключением башни главного адмиралтейства Санкт-Петербурга (М!1 2004: 61). С предыдущими текстами связаны колокол Кремля (М!1 2004: 60), наименован до того в поговорке в начале раздела (М! 1 2004: 35) и статуя А.С. Пушкина перед Русским Музеем (М! 1 2004: 61). Именно последняя фотография крепко привязана к комиксам, здание Русского музея изображено уже в 3-ем кадре комиксов 3-его урока (М! 1 2004: 21).

Как первый раздел, так и второй заканчивается с песней во верхней части правой страницы разворота и цветной репродукцией картины в нижней части той же страницы (М!1 2004: 62). В отличие от коммерческого бытия раздела, здесь распечатана песня «Город золотой» поэтов-авангардистов Л. В. Хвостенка и А. Волохонского. Песня стала известной в исполнении советской рок-группы «Аквариум» в фильме «Ассе» 1987-ого года. Под песней обнаруживаем абстрактную картину Б.Е. Шаповалова «Сто видов Исаакия», где кроме собора видны и Большая Нева и статуя Петра I-ого Медный всадник, названная в тексте и изображенная в фотографии предыдущей страницы (М!1 2004: 61), и еще до того в 1-ом разделе в нарисованной выноске в рисунке к тексту 4-ого урока (М!1 2004: 22). Таким образом, в пейзаже и в песне наблюдаем третий вариант идеологической речи о городе — эстетическо-художественная речь, доступная тем, которому знаком язык искусства.

6.1.3 Я в восторге!

3-ий раздел начинается с правой стороны разворота и продолжает эстетический разговор левой стороны разворота 2-ого раздела. Девушка-подросток в обычной

летней одежде пишет акварелью городской портрет в Санкт-Петербурге на Львином мосту (M!1 2004: 63; Львиный мост 2019). Предполагаем, что эстетическое творчество представляется в фотографии как интерес молодых людей, оно становится частью их бытия. Этот подход здесь важен, ведь учебник предназначен для учеников финских гимназий. Со стороны межкультурного обучения, бытие, или аутентичные артефакты, считаются самыми главными способами обучения навыков ИК (Jaatinen 2009: 77; Бердичевский и др: 13). Так же у Волошинова (1929: 231) бытие является почвой рождения значения слов. Продолжительность бытия подчеркнута еще с заглавием раздела «Я в восторге!» сразу под фотографией. Противоположно с местом фотографии, пословица связана с городом учебы Нины «В Москве все найдешь кроме птичьего молока». Русскому ученику пословица имеет непосредственную связь с бытием, а финскому ученику те конфеты могут быть незнакомы. Разноречивость, что наблюдаем между фотографией и пословицей, не оказывается только отрицательной вещью, но и предпосылкой юмора (Бахтин 1941б: 466) и стимулятор диалогического размышления. Здесь, разноречивость между фотографией и пословицей можно даже считать советом ездить в Санкт-Петербург вместо Москвы.

11-ый урок под заглавием «Привет из Москвы» начинается с левой стороны разворота с фотографией о главном здании МГУ ночью. Башня МГУ выглядит зеленой, а небо оказывается темно синим и остальные здания похожи на черные кубики, что укрепляет серьезность — черный символизируется авторитет (Burmark 2009: 15). В тексте Нина рассказывает в виде письма о своем первом дне в МГУ. С целью укрепить ощущение бумажного письма, в маленьком рисунке ручкой написана каллиграфическая буква «м» под фасадом здания Большого Театра, которого на данном уроке не обсуждают. На правой стороне разворота письмо Нины продолжает с описанием ее международных одноклассников курса русского языка в МГУ. На правой стороне коротких текстов приложены рисунки изображающие каждого ученика и их преподавателя (M!1 2004: 64). Ученики изображены по грудь — культурных деталей здесь мало, портреты юмористические с яркими гендерными показателями: женщины накрашены, у них большие глаза и они носят разные украшения. А в текстах много разных

подробностей на тему ИК, таких как фамилия Берлускони, одноименная с известным итальянским политиком, и Фассбиндер, так же фамилия знаменитого немецкого кинорежиссера (Aromaa 2016).

В следующем развороте текст оканчивается на его левой стороне, где портреты помещены на левой стороне страницы и текст на правой (M!1 2004: 66). В конце письма Нина держит конверт в левой руке и махнет правой рукой. Подпись в конце письма сделана с каллиграфическими буквами. Любопытная подробность замечена нами в рисунке о испанском Хуане: в шее у него косынка танцовщиков фламенко с полосами каталанского флага. В тексте уточнено что он профессор фламенко из Барселоны, столицы автономного сообщества Каталонии. Так же в этих описаниях найдем текстуальные культурные подробности: Алмодовар является фамилией известного испанского кинорежиссера и Хонда известна как и фамилия основателя автомобильной компании «Хонда», так и фамилия успешного фигуриста (Honda lastname Wikipedia 2019). Обнаружим, что у всех участников должно быть высшее образование, все оказываются честолюбивыми в карьере и некоторые также в личной жизни. Со стороны МКУ, в замеченных нами деталях пытается раскрыть суб-культурные феномены, принятые как важные черты ИК (Kaikkonen 1994: 65, 88—89; Pantzar 2009: 98).

Правая сторона разворота состоит из картинной галереи на нижней части страницы и комиксов на верхней части (M!1 2004: 67). В комиксах повторяется международная тема текста урока: Ингрид представляет Пете свои однокурсники из разных стран, а Петя мечтает о романтической встрече, показанной в форме тучек розового цвета над головой Пети в 1-ом и 2-ом кадре (Herkman 1998: 44—47; Rosen 2009: 60). 1-ый и 2-ой кадры по форме узкие прямоугольники, в 1-ом Ингрид приглашает Петю к себе в гости, а во 2-ом улыбающийся Петя идет на улице с букетом алых роз и подарком. Как показано, с помощью изменении формы кадра можно подчеркивать неожиданность или сменить рассказчика сюжета (Rabkin 2009: 40; Herkman 1998: 109); а в 3-ем кадре героиней комиксов станет улыбающаяся Ингрид, окруженная своими друзьями приветствует Петю, от кого видны плечи, половину спина и голова сзади. Ингрид стоит слева от Пети, что требует большей сосредоточенности от читателя из-за нелинейного повествования (Versaci 2009: 98).

Серьезность первого разворота обсуждаемого и в 10-ом уроке продолжает еще в картинной галерее, где схема Европы висит на молнии. Должен ли ученик подумать что что-то грозит Европе? Или символизирует ли молния энергичское и активное отношение к окружающим странам? Несмотря на развлекательность наглядных средств учебника, на этом и предыдущих уроках обсуждается разновидность исторических, культурных и общественных феноменов выраженных эстетическим способом, разбудившим чувствительные оценки и переживания о ИК необходимые в МКУ (Witte 2015: 28, 37; Jaatinen 2009: 81; Järvinen 2012: 234). Особенно заметим, что в описаниях однокурсников и в стрипе 11-ого урока — множественность равноправных голосов (Бахтин 1963: 208).

После двух наиболее серьезных уроков темой 12-ого урока является заказ напитков и порций в кафе (M!1 2004: 70—71). Урок начинается с левой стороны разворота, где Нина с однокурсниками дадут свои заказы официанту. Фотография тесно связана с темой урока, в ней девушка сидит у стола и смотрит на тарелку, от яркости цветов и роскошной формы наполненной с орнаментами и фигурами, опытный читатель может определить место фотографии русским. Можем признать в рисунке (M! 2004: 71) чашки с подробностями как предметы русского бытия. В противоположность диалогу, в рисунке напитки и порции героев не те, которые они заказали, а совсем иные. Из этого следует разрыв в повествовании урока, рисунок противостоит букве, и вероятность рассказа теряется. Этот влияет и на переживание ученика, до этого признанного нами (см. выше) необходимым в межкультурной встрече чувствительный опыт утрачен. С точки зрения Волошинова полагаем (1929: 304) что утрата социального контекста введет в индивидуалистическое «я –переживание», потерявшее свое идеологическое ядро. А значение, полученное в социальном общении, неизбежно для обучения ИЯ и ИК (Kaikkonen 1999: 20; Piippo 2009: 60).

В следующем развороте на правой половине левой страницы расположен талон московской гостиницы «России» незнакомого человека, а на лево незнакомый человек бронирует номер отеля на месте (M!1 2004: 72). Таким образом, личность говорящего возможно даже потерять, а со стороны Бахтина (1934: 92 —95; 137—138) слово всегда произносится говорящем, автором или героем. С текстуальной стороны, диалог связан с разговором однокурсников о их

местах проживания в Москве (M!1 2004: 71), но все же он остается без полного контекста. Под текстом и фотографиями находятся комиксы, где Петя заказывает сардельки, которые по ошибке принимает за сардину. Неожиданность показана способом перехода в личное изображение в 3-ем кадре вместо общего изображения в 1-ом и 2-ом кадрах (Herkman 1998: 29).

В отличие от предыдущих уроков в «Прыжке в культуру» на верхней половине правой страницы разворота (M1 2004: 73) рассказано о русских кафе привлекательными и ценящими словами вместо нейтрального страноведческого описывания других уроков (M!1 2004: 12, 17, 20, 23, 29, 37, 42, 48, 51, 68). Словарь картинной галереи на нижней половине разворота полностью двуязычный, что до этого мы наблюдали только на 1-ом уроке (M1 2004: 12).

13-ый урок начинает с правой стороны разворота (M!1 2004: 75), с фотографией о мужчинах играющие в роликовый хоккей на Дворцовой Площади Санкт-Петербурга, а в учебном диалоге Нина и ее однокурсники говорят в Москве о своих увлечениях, показанных и в 4 рисунках (M!1 2004: 75—76). Фотография положена на правой половине страницы под заглавием урока и под ней находится рисунок о голове Стефана смотрящего на рыбу и старую колонну, о которых он говорит в разговоре. В следующей странице участники разговора также смотрят на свои интересы в рисунках по форме головных портретов положенных на лево от текста (M1 2004: 76). Разговор продолжает на 3-ей странице, где под текстом положены комиксы о спортивных увлечениях Пети и Ингрид (M!1 2004: 77). В комиксах всего 1 выноска в 1-ом кадре, а под всеми кадрами выходят имена каждого спорта. В стрипе нет определенной истории, но теплые отношения между молодыми героями показаны в их глазах, смотрящие дружески и тепло друг друга. Стрип строит социальный контекст героев и утверждает чувственную связь между ними. Таким образом, с всеми наглядными средствами урока построена эмоциональная почва, неизбежная для МКУ (Jaatinen 2009: 81). Любопытно, умения формируются в сознательной деятельности (Московкин и Щукин 2013: 176), а именно изображения помогут разрабатывать чувства и память (Jaatinen 2009: 82).

В последнем развороте урока верхняя половина оказывается наглядной, а нижняя половина состоит из словаря к уроку (M!1 2004: 78—79). В картинной

галерее в рисунке формы ромбы изображены 4 маленького символа увлечений, а в «Прыжке в культуру» на правой стороне разворота констатируются типичные развлечения русских по данным института Ромира и в фотографии мужчины учат мальчиков рыбалке. До этой, все фотографии учебника изображали городскую жизнь, а здесь запечатлено не городское увлечение, которое раньше было обычной работой. Считаем, что фотография показывает не только увлечение, но и связь между развлечением и семьей; понимание значения последней считается неизбежным для обучения РК (Бердычевский 2011: 23).

14-ый урок продолжает тему развлечения прошлого урока; однокурсники рассматривают афиши и бронируют билеты на театр и концерт (М! 1 2004: 80—81), кроме Исабеллы, кто заходит в аптеку, однокурсники уже в 13-ом уроке говорили о ее головной боли (М! 1 2004: 77). Урок начинается с полного разворота, на левой стороне под заглавием «Я в восторге» является фотография сцены театра, где танцовщики в традиционных народных костюмах выступают перед публикой. Текстуальное значение заглавия утверждается с помощью фотографии, в которой алые костюмы занимают 30% от ее площади, а этот цвет связан с эмоциональным напряжением (Burmark 2009: 15), что можем принять как сильное чувство при новом знакомстве и событии.

На право от текста в рисунке Нина и Канако смотрят на театральные афиши на стене. На правой странице разворота текст находится на ее левой стороне, а на право сверху вниз 2 ч/б фотографии, виолончелиста М. Л. Ростроповича и балерины М. М. Плисецкой (1925—2015), и цветная съемка о фасаде Театра сатиры в Москве. Рисунок левой половины и фотографии правой половины текстуально связаны с диалогами урока, а полагаем что в последних повторяется так же эмоциональность первой фотографии — классический балет оказывается требующем занятием. А знаменитую и признанную в разные континенты М. М. Плисецкую невозможно определить исключительным представителем РК, ведь ее родители оказываются евреями происходящие из Гомеля и Вильнюса, и в семье обычно общались по-литовски (Обоймина 2017: 12, 14, 16). А отсутствие выяснения этнического происхождения балерины ставит ее на русскую плоскость, что мы показали о 10-ом уроке в §5.1.2 этой работы (М!1 2004: 3).

В следующем развороте текст урока продолжает с покупкой Исабеллы в аптеке (М!1 2004: 82). На право от текста рисунок где Исабелла держит голову руками, а под рисунком положена реклама аптеки. В конце левой страницы находятся комиксы, где Петя и Ингрид ходят на концерт группы «Глюкоза». Правая половина состоит из картинной галереи, в которой больше слов чем изображений; в центре страницы только один маленький рисунок о оперной певице (М!1 2004: 83). Последняя страница урока (М!1 2004: 84) слагается из «Прыжка в культуру» и словаря к уроку. Текст «Прыжка в культуру» является информационным, хотя оценивающим культурные мероприятия Москвы и Санкт-Петербурга.

В последнем уроке Нина приходит домой на ужин в Москве (М!1 2004: 85), на который ее приглашали на восемь часов уже в 5-ом уроке (М! 1 2004: 27). Таким образом, последний урок закончит ее первый день в столице. В ужине она познакомится с дочкой Ксенией и её бабушкой Зоей. За столом они говорят о семье, что считается неизбежной темой в РКИ (Бердичевский 2011: 23). С точки зрения семьи, в учебнике представлены 2 разные понятия о семье. К русской семье принадлежат 3 поколения, а семья Нины состоит из матери и сына. Любопытно обнаружить, что также здесь Нина опаздывает (М!1 2004: 85), что финны считают русской чертой (Kankaansyvä&Turunen 1997:111). На опоздание семья реагирует спокойно, что видно характерно для русских (там же: 109). К тому же, Нина дарит всей семье финские подарки. В этих артефактах отражается финская культура как собственная культура учащегося, что принимается необходимым деятелем в МКУ (Бердичевский 2011: 9; Kaikkonen 1994: 19; Huttunen 2009: 49).

В комиксах (М!1 2004: 89) Петя празднует свой день рождения с Ингрид, своей русской семьей и статуей А.С. Пушкина. Длинный тост наскучит гостям в 3-ем кадре, а в 4-ом бокалы чокаются; праздничное настроение подчеркнуто круглой формой кадра, в нем изображены только рука, бокалы и летающие в воздухе красные гвоздики. В самом деле, русская семья Пети до этого представлена только письменно в тексте «Отдыхаем» (М!1 2004: 32). А наглядная встреча задерживается до конца учебника. С нашей точки зрения такая задержка подчеркивает текстовое повествование. Наличие социального контекста героя в комиксах уменьшает способы комиксов познакомить читателя с героем и

сокращает их возможности построения эмоциональной связи с героем и его межкультурными приключениями. В дополнительном тексте «Отдыхаем» в конце раздела с подробностями Петя описывает свой 18-ый день рождения (M!1 2004: 90—91).

6.2 Можно! 2

В учебнике «Можно!2» всего 13 уроков расположенные в 3 разделах. Наглядная планировка уроков похожа на планировку предыдущего учебника, а количество фотографий и размер рисунков сокращены в сравнении с учебником «Можно!1». Уроки начинаются с фотографией и ключевыми фразами урока под заглавием «Можно», после которого следует текст урока, почти всегда в форме диалога занимающего с 2 до 3 страниц. После текста предложен ученику фантазировать на тему урока с помощью маленьких вопросов на русском языке. Схема урока разработана на финском языке в форме диалога в выносках оранжевого и светло-зеленого цвета в секции «По-русски, пожалуйста!». Еще разные варианты на выражения изложенные в тексте урока положены в «Можно и так», где тема выражений расположена внутри выноска принадлежащего незнакомой человеческой фигуре нарисованной в одинаковом стиле с фигурами секции *Можно и так* в первых 8 уроках учебника «Можно!1», где фигуры произносили короткие диалоги в развлекательном виде. «Прыжок в культуру» состоит только из текста, фотографии нет. В словаре к тексту пересказано заглавие урока. По Платту, наглядные средства учебников необходимы для диалогичного обучения (Platt 2005: 144). Из-за этого попытаемся анализировать до какой степени учебник «Можно! 2» развивает диалогичные и многоязычные навыки, необходимые для диалогичного обучения в МКУ (Marchenkova 2005: 185)

Комиксов всего 3, они выходят в конце каждого раздела на той же странице вместе с песней (M! 2 2006: 30, 58, 82). Еще в конце 1-ого и 2-ого раздела до песни страноведческие факты с фотографиями о Финляндии и России расположены в «Картинной галерее», каждая «Галерея» занимает по одному развороту (M!2 2006: 28—29, 56—57). В итоге, наглядные способы повествования иные, чем в предыдущем учебнике. С другой стороны, тексты более сложные и длинные, чем

в «Можно!1». По этому поводу, хотим выяснить как развиваются навыки по МКУ во 2-ом томе учебной серии.

6.2.1 Видеть своими глазами

Вступительная страница начинается с фотографией на выставочный зал музея, где молодой бородатый человек в темно-синих свитере и джинсах смотрит на античную головную скульптуру (М!2 2006: 7). Фотография занимает 50% от площади страницы, под ней выходит заглавие раздела «Видеть своими глазами», что действительно повторяется в фотографии. В нижней части страницы в оранжевом фоне напечатана пословица: *Просим в избу: красному гостю — красное место* (Даль 2008: 505). С постановки идеологичности языка (Волошинов 1929: 285) и высказывания (Волошинов 1926: 68), обнаружим здесь 2 отдельных идеологических диалогов с публикой — высшая часть страницы приглашает читателя наблюдать культуру, а нижняя часть просит зайти в гости используя устаревшие выражения. Особенно пословица требует приближение читателя к традициям русской речи. А вместе эти диалоги творят еще 3-ий диалог, в котором культурные артефакты музеев доступны всем; гость по пословице является ожидаемым и положительным человеком, читателем анализируемого нами учебника.

Первый урок начинается с левой половины разворота с цветной фотографией на зимние Кремль и Собор Покрова Пресвятой Богородины, что на Рву. Однако, в тексте урока ни одного слова о этих архитектурных ансамблях, а Нина и однокурсники катаются на коньках на Чистых прудах, где действительно находится один из старейших открытых катков Москвы. В тексте Нина опаздывает, что удивляет ее немецкого однокурсника — с точки зрения немцев финны считаются пунктуальными людьми. А со стороны МКУ, здесь происходит межкультурное рассуждение о культурных вариантах, необходимых для диалогического межкультурного общения (Pantzar 2009: 101). Заметим, что данная характеристика главной героини нам известна уже из предыдущего учебника (см. § 5.1.3 в этой работе). Далее, Нина представляет однокурсникам свое новое финское занятие, ходьбу с палками, и они обсуждают виды зимнего спорта. Также

показано разделяемое финнами и русскими увлечение, моржевание. Из текста данного урока сделаем выводы, что в тексте попробуется провести межкультурный диалог согласно с дидактическими требованиями по МКУ, изложенные до того теоретиками по МКУ (Бердичевский 2011: 9; Kaikkonen 1994: 19; Kaikkonen 2004: 17–19; Huttunen 2004: 49; Jaatinen 2004: 172) и финским учебным планом гимназий (LOPS 2003). Следующий разворот более текстуально ориентированный, в нем всего один рисунок в секции «Можно и так» (M!2 2006: 10—11). Предложим, что данный рисунок и фотография первого разворота урока, несут функцию декоративную (Hannus 1996: 50).

Текст 2-ого урока расположен по всему развороту (M!2 2006: 12—13). По-прежнему, фотография находится под заглавием и рисунок находится на 2-ой странице в конце текста. В фотографии изображено праздничное освещение Красной площади Москвы, что связано с праздниками, темой урока. Фотография укрепляет высказывание заглавия «С наступающим!». Высказывание праздничности разрабатывается в диалоге и в описывающем тексте, в которых праздники обсуждаются с точки зрения РКИ и МКУ. Любопытно в рисунке (M!2 2006: 13) компания Нины одета в другом стиле чем в учебнике «Можно!1» (M!1 2004: 65—66), а одежда Нины такая же в обоих учебниках. В следующем развороте левая половина состоит из текстуальных секции «По-русски, пожалуйста!» и «Прыжка в культуру», и правая половина начинается с выражениями поздравления секции «Можно и так», в которой ходящий мужчина несет розу; к нему приложена выноска с заглавием «Поздравления». Фигура подтверждает лексический состав и праздничные ритуалы, но у него отсутствуют история (Бахтин 1959—1960: 315), контекст (Бахтин 1934: 106) и собеседник (Бахтин 1954: 294) диалога, неизбежные определения диалогической речи.

3-й урок начинается с правой половины разворота с фотографией о финском танцовщике Теро Сааринен. В нижней части страницы Нина представляет публике плакат, в котором написано слово «Финляндия» под рисунком о хоре (M!2 2006: 17). В тексте обсуждается неделя Финской культуры в Москве, и Нина охотно рассказывает товарищам о деятелях финской современной культуры. В следующем развороте диалог меняет от культуры к любви, Исабелла объявляет однокурсникам своем новом положении, как жена своего русского мужа (M!2

2006: 18—19). Таким образом, язык любви продолжает с первого учебника во второй. На левой странице разворота еще приложены 2 фотографии знаменитых финнов в левой стороне текста, а история Исабеллы не подтверждается наглядно. 3-й разворот является текстуальным кроме фигуры секции «Можно и так».

4-ый и последний урок 1-ого раздела начинается с левой стороны разворота с цветной репродукцией плаката кинофильма «Бронносеца Потемкина» С. М. Эйзенштейна, а в тексте рассказано о планах отдыха Нины и ее однокурсников в Ялте, Ясной Поляне и в других регионах (М!2 2006: 22—23). Все же, в тексте излагается что вышеупомянутый фильм снят в Ялте, хотя по данным он снят в Ленинграде и в Одессе. В тексте смешаны 2 рекламы, одна о Камчатке и другой о Белом Море с фотографиями о их природе. Совместно, Ирина и Михайл узнают о предложениях на туры в Финляндии (М!2 2006: 23—24). Диалог Ирины и Михайла со служащей турфирмы также подтвержден рисунком занимающий около 40% от площади страницы (М!2 2006: 24). Здесь представляется важный предмет МКУ — каковой представлена Финляндия нефинским туристам вне Финляндии. В «Прыжке в культуру» извещается о проведении отдыха у русских (М! 2 2006: 26). Здесь излагаем, что множественность разных текстов на данном уроке считается явлением разноречивости литературного языка (Бахтин 1934: 107).

В «Картинной галереи» осведомляется о официальных данных Финляндии и повторит их с помощью цветных фотографий, помещенных на высшей части левой страницы разворота (М!2 2006: 28). На правой странице того же разворота названы финские праздники с фотографией о рождественской свече (М!2 2006: 29). На нижней части страницы находится русско-финский словарь. После «Картинной галереи», в следующем развороте (М!2 2006: 30), напечатаны слова песни «До свидания» известной рок-певицы Земфиры Рамазановой и 6-кадровый стрип под заглавием «Петя и Новый год». Кадры стрипа являются более маленькими по размеру в сравнении с стрипами учебника «Можно!1» (М!1 2004: 13, 16, 21, 25, 30, 39, 43, 47, 53, 57, 67, 72, 77, 82, 87). В стрипе Петя и Ингрид переодеваются в Деда Морозы и Снегурочку, едут на метро и посещают квартиру, но сбегают от поющих детей. В последнем кадре напуганные и наоборот переодетые Петя в Снегурочку и Ингрид в Дед Мороз лезут по лестнице. А

причина побега не точно показана читателю, он должен сам придумать мотив и решать какой вариант оказывается наиболее подходящим. По поводу одежды, полагаем что герои комиксов переживают попытку межкультурной гибридизации эмигрантов (Kostogriz 2005: 200).

6.2.2 Магнитные бури и мемуары

Второй раздел начинается с правой стороны разворота, обсужденного нами выше. Во высшей части страницы напечатана фотография фрески на потолок собора. Под фотографией выходит заглавие раздела «Магнитные бури и мемуары». В фотографии и в пословице на желтом фоне на нижней части страницы продолжает представление культуры со стороны истории, как мы уже заметили в 1-ом разделе того же учебника, но здесь история произнесена как единственная вещь, на странице не наблюдаем никаких связей с настоящим временем. Предложим, что на этой странице в фотографии и в пословице *Матушка Москва/ белокаменная, златоглавая, хлебосольная,/ православная, словоохотливая, царелюбивая* господствует язык религии который мы уже видели в разных наглядных примерах учебной серии (M!1 2004: 10, 22, 32, 35, 60, 62, 90; M!2 2006: 8, 23).

5-ый урок «Магнитная буря» учебника начинает с левой стороны разворота с фотографией о телесериале «В круге первом», экранизации одноименного романа А. И. Солженицына (M!2 2006: 32). Таким образом, язык истории существует и в этом уроке, в котором обсуждается здоровье, магнитные бури и новая работа бабушки Зои телеведущей. Диалог между Ириной и Михаилом временно прекращен телепрограммой. В рисунке Ирина в домашнем халате сидит у стола и перед ней на экране телевизора Зоя разговаривает со специалистом (M!2 2006: 33). К Зое приложена выноска, в которой дрожащее солнце дует маленькую тучу. За Ириной Михаил готовит кофе. Обнаружим, что рисунок не только сопровождает диалог, но и дополняет его. Именно в этом диалоге наблюдаем элементы бахтинской диалогичной полифонии (Бахтин 1963: 248), а рисунок держит чувства и переживания весьма участвующие в учебном процессе (Koppinen 1999: 79; Witte 2015: 28). Следующий разворот представляет расписание рабочего дня Михаила,

«По-русски, пожалуйста», «Можно и так» и словарь к уроку. «Прыжок в культуру» отсутствует в этом и 6-ом уроках.

В 6-ом уроке «Моя жизнь — моя Москва» Зоя Ивановна рассказывает свою историю Нине. Урок начинается с левой половины разворота с фотографией о выступлении на эстраде, хотя останется неясным вид исполнительского искусства (М!2 2006: 36). Театр связан с текстом, Зоя и ее муж работали актерами (М!2 2006: 37). В тексте Зоя знакомит Нину с семейным фотоальбомом и освещает жизнь семьи, общественных условиях и важных событиях каждого времени (М!2 2006: 36—38). На нижней части 1-ой страницы так же рисунок о Зое, показывающей свой альбом читателю. На правой странице первого разворота 2 ч/б-х фотографии, одна о солдатах на военном фронте, другая о Б.Л. Пастернаком, оба обсуждаются в тексте. Со стороны русскости, Б. Л. Пастернак является не только деятелем русской культуры, но и еврейской, поскольку что его оба родители были евреями, а с русскими духовными и праздничными традициями его познакомила русская няня (Сергеева-Кляпис 2015: 25), но нерусские корни писателя не объяснены в учебнике, что положит его на русскую плоскость, хотя в нем находится пример способности культурной ассимиляции. Текст закончится в следующей странице, где помещены так же 2 цветных фотографии, одна из летнего отпуска, другая из демонстрации.

Язык истории развивается с 6-ого урока на 7-ой, где на высшей части 1-ой страницы есть цветная фотография о В.И. Ленина лежащего в мавзолее (М!2 2006: 41). Большая часть фотографии оказывается черной, костюм и фон смешаны друг с другом в одну плоскость, из них выделяются только голова, рука и края белых воротничков и манжетов. Здесь черный цвет связан с авторитетом и властью (Burmark 2009: 15). А сам урок называется «На московских волнах» и в нем радиоведущий интервьюирует Нину, Лиселотте, Стефана, Канако и Исабеллу о достопримечательностях Москвы в своей программе. Они рассказывают о своих впечатлениях, прогулках, интересах и планах сопровождения своих гостей. Больше всего советуют посещать разные ансамбли городской архитектуры, музеи и разные прогулки. Любопытно, Канако советует ехать в Переделкино, где кроме красивой природы и старых деревянных домов находятся и дом-музея писателей Пастернака и Чуковского, последний по этническому происхождению еврей и

украинец, что в учебнике не отмечается. В отличие от предыдущих уроков, здесь нет дополнительных вопросов секции «Фантазируем» ни рисунка о героях, а только всего 5 цветных фотографий о Москве (M!2 2006: 41—43). Со стороны МКУ, принимаем наглядный и письменный языки урока способами повышения авторской активности учащихся, принятой и в современных бахтинологических размышлениях по образованию в качестве демократизации учебного процесса (Ibáñez 2010: 104; Matusov, Von Duyke & Kayumova 2016: 442). Как в других уроках учебника «Можно! 2», так же в этом уроке 2-ой полный разворот оказывается текстуальным кроме рисунка-украшения в секции «Можно и так». В «Прыжке в культуру» освещены факты о сегодняшней Москве и переменах в Подмосковье. (M!2 2006: 44—45).

8-ой урок начинается с фотографией кадра русской комедии, но, к сожалению, нам не удалось выяснить имя произведения. В кадре сняты мужчина держащий в руках зеркало и женщина примеряющая шляпу перед зеркалом и улыбающаяся в него, оба 3-его возраста и носят обычную домашнюю одежду. А над кадром стоит заглавие урока «Старость — это радость!» (M! 2 2006: 47). Здесь текстуальные и наглядные способы передачи сообщения подтверждают друг друга. Кроме этого, наглядное средство добавит в речь о возрасте бытые, принятое как важнейшее качество в диалогичном образовании (Värri 2004: 21). В начале урока Нина и Зоя возвращают с прогулки, на которую Нина предложила пойти в конце 6-ого урока. Зоя чувствует себя нехорошо и решает отдохнуть на диване. Нина заботится о ней и предлагает померить температуру. Принимаем заботу как высказывание солидарности, которая является особенным качеством русской культуры по Пююккё (Ruukkö: 190), а солидарность Нины мы считаем попыткой заимствования русских культурных норм поведения. Потом, Нина и Зоя говорят о здравоохранении, медицинском обслуживании и общественном положении и бытии мало зарабатывающих семей и пенсионеров (M!2 2006: 47—48). Таким образом, не здоровье, а общественная жизнь является идеологизированным языком урока.

На верхней части второй страницы 8-ого урока, т. е. левой половины второго разворота, стоит рисунок к тексту занимающий около 30% общей площади той страницы и состоящий из 3 кадра. На левом кадре нарисованная до пояса в

профиль Нина держит градусник в правой руке, а ее левая рука лежит на груди, как она смотрит на право. В среднем кадре Зоя лежит на диване и смотрит на читатель. В правом кадре сын Зоя, Александр нарисованный по грудь смотрит искоса на Нину. Покрасневшие щёки Михаила и Нины и рука Нины на груди показывают их чувства (Herkmann 1998: 29); поэтому язык любви включен и в этот урок. В конце диалога у Зои нет высокой температуры, а Александр заходит к ним чтобы проводит Нину в театр. Полагаем, что бытие, любовь и общественная жизнь являются языками этого урока. Со стороны МКУ, оценка Нины является интересным: она хвалит русских из-за их оптимизма (M!2 2006: 49). На 3-ем развороте в «Прыжке в культуру» коротко сообщается о различиях условиях жизни между городами и селами в России.

9-ый урок показывает язык любви как часть культурных традиции русских. Урок начинается с фотографией о мужчинах держащих букеты цветов над головами в пробке (M!2 2006: 52). С точки зрения МКУ наблюдаем здесь элементы так бытия культурных традиции, как и официального праздника (Московкин и Щукин 2013: 159). На уроке Ирина и Михаил разговаривают о работах по хозяйству, поскольку Ирине хочется не готовить ужин, а смотреть сериал. Ксении нет дома, потому что она ухаживает за детьми соседа, о чем она напомнила своим родителям уже в 5-ом уроке (M!2 2006: 33). Хронологически герой сейчас проживает вечер того же дня, который начинался в первом уроке данного раздела. Далее, Ирина и Михаил говорят о 8-ом марте, который празднуется на следующий день. В маленьком рисунке Михаил и Ирина говорят, а тема разговора, 8-ое марта, показана с помощью одной розы в вазе на фоне кадра; где ваза сама собой висит в воздухе над их плечами (M!2 2006: 53). Тут ваза с розой является не артефактом, а символом (Rabkin 2009: 39) праздника и темы разговора между говорящими.

В конце раздела в «Картинной галерее» на левой половине представлены официальные данные о России. С точки зрения МКУ (Pantzar 2009: 98–98; Kaikkonen 1994: 120–122) и лингвострановедения (Верещагин и Костомаров 1976: 45) любопытно обнаружить следующий факт о официальном языке: «Русский язык. В России также говорят на многих других языках. Россияне — это люди разных национальностей.» Все же, о религии заявлено: «Большинство русских

принадлежит к православной церкви», но в самой учебной серии уже представлены знаменитые русские и регионы связанные с другими вероисповеданиями (М!2 2006: 22, 30, 37, 41—43; М!1 2004: 81, 33). Нам необходимо упомянуть, что по законам Р.Ф. установлены 4 традиционных религии: буддизм, ислам, иудаизм и православие (Fagan 2013: 21). К тому же, закон 1997-ого г. так же признает и другие религии как не рушимую часть традиций россиян (Fagan 2013: 66—67); на пр. государства Республики Марий Эл официально признает язычество — их ритуалы иногда одобрял и И. В. Сталин (там же: 127—128). С другой стороны, ни в текстах ни в наглядных средствах до того не затрагивали вопрос языка связанный с Н. В. Гоголем, В. В. Маяковским (М!2: 43), З. Рамазановой (М!2 2006: 30) и Й. В. Сталиным (М!1 2004: 55). Все же, в 3 фотографии на верхней части страниц изображены Дед Мороз и Снегурочка (М!2 2006: 56—57), чье праздничное значение связано с официальным атеизмом СССР, что в анализированных нами учебниках не выясняется, хотя значительная часть учеников средних школ в России тоже сегодня предпочитает секулярную этику православию (Fagan 2013: 149–150). На правой половине разворота расположен календарь праздника с фотографией пасхального яйца, на нижней части страницы положено словарь по теме секции (М!2 2006: 57). В итоге, наглядный язык прямо утверждает идеологию текста, хотя косвенно в нем отражены и советские традиции, упомянутые вместе с народными и православными праздниками в списке в правой стороне разворота.

Раздел оканчивается на левой стороне следующего разворота с песней «Добрый вечер, Москва» группы «Браво», ставшая популярной уже в советское время. В комиксах под заглавием «Петя и стресс от экзаменов» герой лежит на кровати, когда его русская приемная семья ухаживает за ним. Во 2-ом кадре видны кроме героев лежащие под кроватью книги, а в третьем кадре вернется в личное изображение и Петя задумает вызвать Ингрид на помощь. В итоге, в странице наблюдаем высказывания по истории, здоровью и любви, которые обсуждены в двух последних кадрах стрипа.

6.2.3 Колокольчики и фонтаны

Раздел начинается с фотографией о фасаде Зимнего дворца Санкт-Петербурга (М!2 2006: 59). Имя раздела связано с его темами, хотя значение слов может быть неизвестным для начинающего ученика. Все же, темы раздела объяснены на финском языке под заглавием. На лимонно-желтом фоне печатана пословица *Питер женится,/ Москва замуж идет*. Фотография уже знакома ученику по обложке самого учебника.

Согласно одному из тем, 10-ый урок называется «Выпускной вечер в Петербурге». Петя рассказывает о празднике выпускников «Последний звонок» Ингрид, Павлу и Светлане на Дворцовой площади, где выпускники традиционно собираются в Санкт-Петербурге. В фотографии выпускники отмечают праздничный вечер, только не на Дворцовой площади. В разговоре Павел и Светлана вспоминают свои школьные годы, что добавит высказывание по истории к разговору о школьных традициях (М!2 2006: 60—61). А воспоминания не только являются историей, но и рефлексией о прошлом, неизбежным методом нарративного обучения по МКУ (Роро 2009: 152—153). В рисунке к уроку добавлено внетекстовое переживание, незнакомый мальчик сидит на плечах улыбающегося Пети. Диалог Пети и Ингрид продолжает в следующий разворот, где он получается межкультурный облик (Бердичевский 2011: 9), так как Петя коротко объясняет черты финской системы поступления в университет (М!2 2006: 62). Согласно с интересами Ингрид высказанными в предыдущем учебнике (М!1 2004: 58—59), она решить купить себе новую одежду и молодая пара вместе собирается за покупками в центр города. В «Прыжке в культуру» на нижней части той же страницы выяснены некоторые черты российской системы образования, так как и праздничные традиции связаны со школой.

11-ый урок «Что в будущем?» начинается с правой половины разворота с фотографией корабля, плывущего по Неве перед Зимним дворцом (М!2 2006: 65). В диалоге Петя, Ингрид и ее однокурсники говорят о своих планах на лето и на будущие учебные годы сначала в центре города, а потом на катере. На середине высшей части 2-ого разворота приложен к тексту маленький, по размеру около 8% от площади страницы, рисунок о приятелей, над головами которых плавают

маленькие облака фиолетового цвета (M!2 2006: 66—67). С точки зрения МКУ, на уроке обсуждены требования финской учебной системы и воспоминания русских однокурсников Пети. По нашему мнению, здесь главной вещью является стремление молодых людей организовать свою жизнь в России, стать участником чужого общества и самосознания (Jaatinen 2009: 85 — 86; Järvinen 2014: 85). Далее, они рассуждают о способах коммуникации когда друзья живут далеко друг от друга — здесь язык любви вернется на урок, что творит горизонтальные эмоциональные отношения между молодыми людьми в Санкт-Петербурге и взрослыми в Москве.

12-ый урок начинается с левой стороны разворота с фотографией Белоколонного зала Юсуповского дворца Санкт-Петербурга занимающей около 20% от площади страницы (M!2 2006: 70). Тема и заглавие урока — это «Любимые Петины места в Петербурге». На той же странице помещен также маленький рисунок, по размеру около 8% от общей площади страницы, в нем Петя показывает город Ингрид и ее сестре Хилдур. В этом уроке Петя переходит от ученика в профессиональные гиды, он станет активным автором действий (Matusov et. al. 2016: 171), не только учеником принимающим информацию от экспертов. С позиции внесловесного языка в межкультурной педагогике (Salo 2009: 93), нам необходимо заметить отсутствие пространства между молодыми людьми, что может быть результатом либо романтических отношений, либо перехода в русское личное пространство как результат межкультурного переживания героя (Jaatinen 2004: 172). Держим здесь последний вариант по тем причинам, что и в рисунках 2 предыдущего урока между всеми персонажами пространства мы не наблюдали (M!2 2006: 61, 66), а в большинстве кадров первого учебника между героями оказалось более выразительное физическое пространство (M!1 2004: 13, 16, 21, 30, 77, 82, 87). В следующих страницах повествование о достопримечательностях заведется высказываниями Пети и фотографиями, каждая по размеру около 15% от площади страницы. Под каждой фотографией положены еще свидетельства прохожих о пунктах туристического интереса, что позволяет разным поколениям выражать свое мнение. К тому же, молодые люди так же посещают один из пригородных дворцов Петербурга, Петергоф (M!2 2006: 73). Язык семьи произнесен в положительных

воспоминаниях Пети о своей матери (M!2 2006: 71—72). Также язык любви слышен в заметке. Урок закончится на мобильном звонке Нины Пете и в следующем разговоре между ними (M!2 2006: 73).

В 13-ом уроке язык любви произнесен уже в заглавии «Вот это любовь!». Итальянский однокурсник Ингрид Джованни женится на русской Наташе (M!2 2006: 77). На свадьбу приехали также Нина со своим новым другом Александром, которого в телефонном разговоре предыдущего урока обещал познакомить с Петей (M!2 2006: 73). Рассказчик текста неизвестен читателю, но он знаком со всеми подробностями жизни героев и с русскими свадебными традициями. В фотографии к тексту молодая свадебная пара выходит из дверей, а в рисунках изображены свадебные детали: кольца, розы, алые сердца и голуби. В тексте описываются традиции русского гражданского бракосочетания, детали религиозной церемонии не включены здесь, так как православное венчание планируется провести в следующий день (M!2 2006: 79). Таким образом, язык любви останется здесь во вне героев, он существует в голосе преподавательницы и автора книги, желающая всего наилучшего спутникам международной любви. По нашему мнению, только автор и педагог по МКУ может так близко относиться к своим героям. Обычай бракосочетания объясняются еще на финском языке в *Прыжке в культуру* (M!2 2006: 80). В итоге, бракосочетание является не только предметом страноведения, но и личным переживанием в обучении ИЯ (Jaatinen 2009: 84).

В конце раздела размещена еще песня «Доброе утро, планета» рок-группы Мумий Тролль (M!2 2006: 82). В песне перечислены исторические вещи связанные с путешествиями космонавтов и астронавтов, так же как и личные опыты детства рок-поэта. Под песней находится 3-кадровый стрип по заглавию «Нина и космос». В 1-ом кадре Александр дарит Нине билеты на Луну, а в 2-ом уже предлагает Нине выйти замуж за него, на что Нина соглашается. В 3-ем и круглом кадре они вместе летают в космосе. Любопытно, этот кадр является единственным рисунком, где они одеты не в своей обычной одежде, которую они носили до этого во всех наглядных средств учебной серии. Чувства и история слышны в последней странице урока.

6.3 Можно! 3

В обложке учебника Манежная площадь Москвы видна в фотографии, знакомой нам уже «Картинной галереи» первого учебника (М!1 2004: 60); в задней обложке повторен рисунок ученого из 8-ого урока 3-его учебника (М!3 2007: 119). В отличие от предыдущих учебников в уроках больше не продолжают истории героев первых двух учебника. Все же, в начале учебника положено задание с рисунками о сегодняшнем бытии героев, где их истории переживаются снова (М! 3 2007: 6—7). К тому же, разделы учебника «Можно!2» и их словесный состав переработаны в групповом упражнении (М! 3 2007: 8—9). Как утверждали в электронном интервью, исключение героев было решением следствия дидактической установки авторов. Ведущий автор учебной серии также нам сообщила что для разработки комиксов не досталась достаточно времени. (Jegorenkov 2018)

На правой стороне следующего разворота расположена песня, исполняема группой электрической альтернативной музыки Deadyшки (М! 3 2007: 10). В разнице от предыдущих учебников серии, здесь смещен также перевод на финском языке. А наглядного средства обучения здесь не приложено к тексту, что влияет отрицательно на обучение ИК (Верещагин и Костомаров 1976: 119–121). Песня останется без контекста и без наглядной поддержки на чувствительное обучение. В конце каждого раздела положена еще анкета по само-оцениванию. Уроки носят некоторые наглядные характеристики журналов и газет: каждый урок начинается с заглавием, фотографией и лидом на русском языке на сторону фотографии. К тому же, к урокам приложены дополнительные тексты напечатанные на шрифте по размеру и стилю отличающем от главного текста урока. Таким образом, бахтинологическое требование использования разнообразных наглядных способ (Platt 2005: 144; Da Silva Iddings, Naught & Devlin 2005: 42,52; Platt 2005: 88–89; и Herkman 2007: 53) сокращено в фотографии, маленькие рисунки и вариации в шрифтах. С точки зрения Волошинова высказывание всегда принадлежит в идеологический контекст (284–285), а по Бахтину (1953–1954:177) стиль всегда выражает идеологические цели. Согласно с этими позициями, полагаем что в учебнике господствует информационный стиль.

6.3.1 Мир культуры

Как и в других учебниках серии, так и здесь раздел начинается с правой стороны разворота с вступительной страницы, на которой положена фотография, занимающая около 50% от площади страницы, о мужчине в очках играющем на гитаре на эстраде темного ночного клуба (М!З 2007: 11). Следовательно, в 1-ом уроке рассуждается о теме русского рока, который виден тоже в его первой фотографии, изображающей концерт на Красной площади Москвы (М!З 2007: 12). В тексте рассказывается о интеллектуальной и литературной почве русского рока и о его знаменитых исполнителях Андрея Макаревича и Бориса Гребенщикова с их фотографиями к сторонам текста, так как о развитии рок-музыки до начала XXI-ого века (М!З 2007: 12—14). Любопытно, в тексте рассказано о увлечении Гребенщикова с буддизмом, а еврейское происхождение Макаревича не упомянуто, хотя в его знаменитой группе были и другие музыканты того же этноса (Раззаков 2011: 462–463, 526). Все же, Макаревич крещен в 1985 году, а в 2003 году занимался с учением Каббалы (там же: 588). По поводу национальности бывших граждан СССР, вышли противоположены термины «русский рок» и «русскоязычный рок» (там же: 463).

После текста положена еще дополнительные данные под заглавием «Кто есть кто в русском роке?» сообщаящего коротко о поэтах и группах русского рока, хотя тоже некоторые исполнители других стилей включены в список (М!З 2007: 14). Далее, тема легкой музыки разработана в диалоге двух парней под заглавием «Можно и так». Бахтин (1934: 105) советует изучить лексические обертоны диалога, что здесь отражает романтические интересы и бытие молодых студентов. Такой диалог укрепить бытие, где слово получает свое значение (Волошинов 1929: 231) К тому же, некоторые названные в учебниках серии «Можно!» исполнители пели и на других языках: на пример Сергей Бабкин на украинском языке и Земфира Рамазанова на башкирском. В самом деле, о теме по русскому року возможно было бы отражать вопрос о неродных или двуязычных говорящих изучаемого в учебнике языка, что традиционно в учебниках ИЯ не допускали (Salo 2009: 93).

2-ой урок передает более личное свидетельство о русской легкой музыке XX-ого века в интервью с Алексеем Паперным, музыкантом и основателем московского музыкального клуба (М!3 2007: 26—27). Личный опыт визуализирован в рисунке о летчике и его музе. Далее, мнения о музыке выражены в домашнем разговоре между матерью и дочерью в секции «Можно и так!» (М! 3 2007: 28). Как и в 1-ом уроке, так и здесь находится секция с 3 фотографиями «Кто есть кто?», однако понятие музыкального искусства включает в себя балерину, продюсера и 3 композитора классической и авангардской музыка. Считаем, что с точки зрения МКУ было бы положительно наглядно рассказать еще о бардах и авторской песне, о которых на уроках много говорилось (М! 3 2007: 12, 27). С точки зрения нашей работы, выразительной недостатком является отсутствие всякого отношения между текстами урока, это – предпосылка языков живущих в сознании говорящего личности (Бахтин 1934: 104).

3-ый урок оказывается по стилю творческим и информационным по теме Санкт-Петербурга в литературе XIX-ого века. В начале урока фотография о статуе Петра I-ого по имени «Медный всадник» в центре Петербурга связанной с одноименным стихотворением А.С. Пушкина, обсуждаемом на текущем уроке (М!3 2007: 40). Урок продолжает педагогический способ личного переживания прошлых уроков во выносках приложенных к рисованиям писателей А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского (М!3 2007: 40—41). Таким образом, повествовательный способ комиксов произнесен еще в полифонии стилей и языков последнего учебника серии. В самом деле, нам должно считать высказывания во выносках двухголосными (Бахтин 1934: 137), так как они не только реплики по литературе в комиковом диалоге, но и творения хармского абсурда в стиле комиксов «Хармсиада» (Левтов и Никитин 2001) комментирующих тексты о писателей. Добавим, что Н. В Гоголь считается украинцем по национальности (Анненкова 2012: 143) и украинские язык, культура и веры часто являются в его прозе (там же: 149), что в учебном тексте не положено.

В следующем развороте читателю сообщено о писателе Д. И. Хармсе с маленькой ч/б-ой фотографией (М!3 2007: 42). Положение писателей в советское время и подпольное издательство в СССР и за рубежом оказываются темой другой

рубрики той же страницы. Положено, что главное в творчество Хармса, это – смех и пародия, а Бахтин (1970: 494) указывает, что от гоголевской «Шинели» – темы предыдущей страницы – полностью отсутствует серьезность. О Хармсе в бахтинистике указывается, что в его прозе смех оказывается следствием нарушения культурных и коммуникативных норм (Shukman 1988: 92). Еще в нижней части страницы в секции «Можно и так» разговаривают о писателях связанных со школьными домашними заданиями. Любопытно, молодые парни используют варианты литературного стиля; здесь авторский стиль (Бахтин 1953–1954: 177) отличается от разговорной речи способом иронии (там же: 197). Со стороны лингводидактики позволим себя утверждать, что в анализируемой нами странице отражен тезис Бахтина (1953–1954: 188) о важности владения разными жанрами.

Классики советского немого кино являются предметом 4-ого урока «Человек с киноаппаратом и на сцене» (М!З 2007: 57). Заглавие связано с фильмом Дзиги Вертова «Человек с киноаппаратом»; мы считаем заглавие разноречивым — одновременно оно связан с киноклассиками и исполнительными искусствами. А фотография под заглавием — это кадр из цветного кинофильма А. А. Тарковского «Жертвоприношение» снятого в 1986-ом году в Швеции, связанного с другими эпохами и местами. На тексте урока рассуждается о начале развития русского кино и теории его режиссеров. Все же, Тарковский упомянут в секции «Кто есть кто», в которую входят кроме советских и российских режиссеров кино и театра еще директор цирка Ю. В. Никулин, чья фотография находится после текста вместе с фотографией актера К. Лавренко из фильма «Возвращение» (М!З 2007: 58—59). В коротком тексте в конце урока можно и познакомиться с подробностями фильма «Возвращения» А. Звягинцева с 2003-его года. В «Можно и так» два парня культурно выражают свои мнения о русском кино (М!З 2007: 59). Несмотря на то, что фотографии полностью отражают словесное содержание урока, от отсутствия определения их принадлежностей и происхождений, они не несут никакой окраски (Волошинов 1929: 304) ни дадут ее тексту, чтобы оформить переживание. Как показали Верещагин и Костомаров (1976:121) иллюстрация должна стать понятой при чтении текста.

Последний урок раздела «Два мастера» осведомляет ученика с картинами русских художников 20-ых гг XX-ого века (М!З 2007: 70—71). Урок продолжает речь о 20-ых гг., произнесена уже до того на 3-ем и 4-ом уроках (М!З 2007: 42, 57—58). На этом уроке фотография и лид тесно связаны: лид рассказывает о выставке в музее изобразительных искусств, а в наглядном средстве изображены двери Третьяковской галереи в Москве. Урок начинается с дополнительном текстом о иконе Владимирской Богоматери, но темой урока является вдохновение художника К. С. Петрова-Водкина при творении своей знаменитой картины «Петроградской Мадонны» о которой рассказано на главном тексте вместе с «Черным квадратом» К. С. Малевича (М!З 2007: 70—73). Следует заметить, что обе картины принадлежат к постоянным коллекциям Государственной Третьяковской Галереи. А постановить Малевича в канон русского искусства не бесспорно: его родным и семейным языком был польский, а вторым языком стал украинский, с русским языком познакомлен только в подростковом возрасте (Шатских 1996: 8), а сам искусствовед Шатских (1996: 64) называет Малевича поляком. А нерусские черты художника не упомянуты на уроке, где господствует бинарное противопоставление родной и чужой культуры, как в теориях по МКУ по Кайкконену (Kaikkonen 1999: 17–19; Kaikkonen 1994: 17).

Еще до текста с помощью двух рисунков идеологически и общительно контекстуализированы картины и художники на предмет урока (М!З 2007: 72). В середине правой половины разворота между дополнительным и главным текстами расположены два рисунки о художниках выходящих из-за картин повешенных на странице учебника. На лево нарисован внутри картины абстрактного стиля К.С. Малевич, который машет руками за пределами рамок картины. К нему приложены 2 выноски, в 1-ом он спрашивает у Петрова-Водкина о его предпочтении в искусстве. В середине 2 картин художников положены выноски. На право Петров-Водкин вытягивает голову из-за иконы и прислоняется на свой правый локоть, в пальцах левой руки он держит кисточку. Он обращается своему собеседнику более по разговорному: *Ну, как вам сказать, Казимир. Я люблю иконы. Мне кажется, что в русском искусстве главное — иконопись.* В заключении, художники устраивают соревнование на лучшую икону. Следует наметит, что в

начале века происходил «иконный бум» в русской живописи (Шатских 1996: 26). Значит, спор художников включен в знания по РК.

С нашей точки зрения, выноски являются способом хармсинского творческого языка, что мы уже наблюдали в 3-ем уроке того же учебника (М! 3 2007: 40—41). В обоих уроках хармсинские высказывания творцов положены в тех же страницах вместе с информационными высказываниями о их творчестве. Наметим в тех страницах (М!3 2007: 40—41; 71—73) почву для многоязычия и смеха, кладущих предметы ближе читателя (Бахтин 1941б: 466). А смех построен с помощью жестов и выражений, показавших активную социальность и тональность слов (Волошинов 1926: 69—72). Но со стороны творчества самого Хармса, пишущего еще детскую литературу, здесь вмешательство хармсинских внутренних диалогов придает информационному тексту облик детской воспитательной литературы, что проводит к двухголосным высказываниям (Бахтин 1934: 137). А тема легкой музыки 2-ого урока повторяется в окончательной песне раздела (М! 3 2007: 86).

6.3.2 Жизнь полная смысла

2-ой раздел учебника начинается с фотографии на тему создания альтернативной монументальной живописи (М! 3 2007: 87). Но темой раздела является не искусство, а молодежь, общественные вопросы и состояние окружающей среды. 6-ой урок «Я верю в свои силы» продолжает молодежную тему предыдущей страницы. 3 молодых людей из России и 3 из Финляндии в возрасте с 15 по 25 лет расскажут о своих увлечениях, мнениях, учебе и планах на будущее. Отдельные тексты сопровождаются фотографиями. Дополнительного текста нет. Положение молодых людей здесь является авторским, но особенного отношения с ними не получается устроить из-за отсутствия материальных и социальных контекстов говорящих. В отличие от героев учебника «Можно!2» авторы высказываний не относятся ни в каком смысле к таким материальным вопросам, как поиск работы или обеспечение положения близких людей. Язык культуры мгновенно произнесен в высказываниях об увлечениях и музыкальных вкусах (М! 3 2007: 89, 91), но разные общественные интересы соединяют 2 парней и 2 девушек.

Общественная тема продолжается в 7-ом уроке, где главный текст обсуждает добровольцев и организацию «Гражданское содействие». Об организации сообщается в начале урока, а далее два добровольцы расскажут о своих опытах и выскажут мнения (М! 3 2007: 102—103). На следующем развороте на его левой половине дана информация о президентах Финляндии Тарье Халонен и Р.Ф. В.В. Путине маленьким шрифтом дополнительного текста (М! 3 2007: 104—105). Информационные тексты сопровождаются газетными фотографиями президентов. Таким образом, общественную тему обсуждается не только с точки зрения молодежи, но и с государственной точки зрения, что часто господствует в учебниках (Suomalainen 2017: 40). Все же, считаем что в уроке проявляются разные идеологические языки соответствующие определениям Бахтина (1934: 84), но эти языки не относятся друг к другу диалогически (там же: 92–95)

8-ой урок затрагивает вопросы экологии с точки зрения глобальных процессов и катастроф. Здесь к вопросу окружающей среды относятся с научной позиции, урок состоит из интервью профессора по биологии и экологии Валерия Петрова. На этом уроке, кроме фотографии на левой половине первого разворота, расположен также рисунок изображающий бородатого ученого в очках и белом научном халате на правой половине разворота (М! 3 2007: 118—119). Текст продолжается в 2-ом развороте, где еще коротко сообщены данные о природных катастрофах начала XXI-века. В секции «Можно и так» природу трактуют с общественной стороны: сын говорит отцу, что собирается с другом пойти посмотреть демонстрацию (М! 3 2007: 120). Напоминаем важность наглядного средства для успешного изучения предмета (Hannus 1996: 121), и полагаем что отсутствие контекста говорящих (Janzen 2012: 121, Бахтин 1934: 106) не допускает оформить сознание говорящего.

9-ый урок «Простите, что у вас в сумке» начинается с фотографии супермаркета (М!3 2007: 132), который по Бромсу (Broms 1988b: 227) входит в состав предметов современного бахтинского анализа. На уроке рассматривается вопрос экологии с бытовой стороны и утилизации в СССР и сегодняшней Р.Ф. В следствие, проведены маленькие интервью с незнакомыми москвичами о их отношении к утилизации (М! 3 2007: 133—134). К тексту приложен рисунок людей, выносящих свои негодные вещи в контейнеры (М! 3 2007: 133). Рисунок

занимает около 30% от площади страницы, и он является по размеру наибольшим рисунком 3-его учебника по серии «Можно!». На следующем развороте, маленькая фотография занимающая около 10% от площади страницы расположена в нижней части страницы в конце главного текста урока (М! 3 2007: 134). Направо от текста внутри прямоугольника оранжевого цвета конкретизированы в шрифте дополнительных текстов категории утилизации.

Язык о науке повторяется в 10-ом уроке, где представлены признанные в мире русские ученые И. П. Павлов и А.Д. Сахаров и инженер А. Н. Туполев (М! 3 2007: 146—148). Фотография Павлова вместе с собакой его эксперимента выходит вместе с лидом под заглавием урока (М! 3 2007: 146). В уроке нет портрета инженера, а читателю представлен самолет «СССР-Л5400» Туполева. Таким образом, личность инженера теряется, а героями становятся его произведения. Фотография Сахарова —самая маленькая на этом уроке, она занимает около 8% от площади страницы. Лицо ученого даже трудно узнать – в фотографии изображена мемориальная доска Сахарова повешенная на дверь с разными украшениями; лицо ученого занимает только 25 % от площади изображения (М!3 2007: 147). В секции «Можно и так» незнакомые читателям учитель и два ученики разговаривают о самодельных самолетах (М! 3 2007: 148), что добавляет детский и бытовой взгляды на тему урока. Можно излагать, что разнообразные тексты позволяют полифоническое понимание ИК, что неизбежно в МКУ (Derwin & Keihäs 2013: 129).

В итоге, считаем, что наличие комиксов и сокращенное количество наглядных средств проводит к однообразному пониманию текста. Напоминаем, что ученики живут в многоязычном мире (Dufva 2014: 5), и диалогичное обучение требует горизонтальных позиций сторонников диалога (Matusov 2007: 235). Согласно с замечанием Платта (Platt 2005: 144), считаем, что разнообразные наглядные средства обеспечивают диалогическое обучение. Сокращенное количество наглядных способов особенно в 2-ом разделе прекратит возможности диалогического обучения. Со стороны переживания, отсутствие контекстов говорящих и манипуляция контекстов героев уроков проводит к «я – переживанию» Волошинова (1929: 304), не позволяющее диалога ни развития говорящей личности.

7. Заключение

Как установлено Бахтиным, у голоса должен быть прошлое, определенный контекст, происхождение и много-образное размышление о событиях. Такого говорящего нам было нелегко определить в данной учебной серии. По нашему мнению, из героев учебников «Можно!1» и «Можно!2» больше всего данных было о Нине, Михаиле и Пете. Так же именно они больше всего рассуждали о разных вещах на уроках, т. е. разрабатывали разные мировоззрения, бытовые события и использовались в тех событиях разными языками. С точки зрения наглядного языка было любопытно заметить, что Михаил носил один и тот же костюм на всех рисунках. Одежда Пети осталась неизменной в комиксах и рисунках, кроме первого стрипа комиксов в «Можно! 2». Нина была переодета только в последнем и первом уроках учебника «Можно! 2».

Со стороны межкультурного обучения в «Можно!1» мы обнаружили разные культурные точки зрения, которые выражали в поэтичном языке и ежедневной, авторитетной и эстетическо-художественной речи по различным понятиям и вещам изложенным в учебнике. В добавлении, в «Можно!2» в уроках обсуждали общественные, культурные и бытовые вопросы на языках общества, здоровья и любви, которые разрабатывали по всем урокам. Особенно, в учебниках «Можно!1» и «Можно!2» активно пользовались межкультурным диалогом, т. е. культурные, бытовые и общественные предметы уроков затрагивались со сторон финского и русского опыта с помощью воспитательных страноведческих текстов, комиксов, диалогов уроков и разных наглядных средств позволяющих читателю построить чувствительные и интеллектуальные опыты о предметах обучения. У героев учебников появились некоторые признаки межкультурной гибридизации (Kostogriz 2005: 198—201), что мы считаем положительном примером с точки зрения авторского опыта и переживания в процессе МКУ со стороны учащегося. С другой стороны, в уроках не обсуждали многоязычие в России, хотя в учебнике ссылались на личности у которых русский не был родным языком.

В 3-ьем учебнике авторский голос контролировал речь. Вариантов стилей было в последнем учебнике меньше чем в других, мы здесь наблюдали только творческий, информационный, воспитательный и популярно-научный стили. Хотя учебник прекрасно выполнил требования финских учебных план и в нем анализировали явления с общественной, гражданской и личной точек зрения, ни полной диалогичной и многоязычной речи, ни межкультурного диалога мы не наблюдали в данном учебнике. Межкультурное обучение с последним учебником, требовало бы дополнительных дидактических средств на уроке. Особенным недостатком нам показалось отсутствие разновидности языков, национальностей и вероисповеданий связанных с явлениями и знаменитыми личностями обсуждаемыми в разных уроках. Этот недостаток мы также наблюдали в предыдущих учебниках серии. Также сокращенное количество наглядных элементов влияло негативно на МКУ и диалогическое обучение. С другой стороны, в критичной педагогичной работе можно рассуждать эти теми с учениками и исправить маленькие факты. В итоге, многоязычная наглядность учебников держит полифоническое рассуждение также на уроке.

Библиография 1

- M!1 2004 = Jegorenkov, Marja; Piispanen, Sirpa ja Väisänen, Tuula, 2004, *Možno! 1 Teksty – Tekstikirja: Venäjän alkeiskurssi*, Keuruu: Otava
- M!2 2006 = Jegorenkov, Marja ja Piispanen, Sirpa, 2006, *Možno! 2 Teksty – Tekstikirja: Venäjän alkeiskurssi*, Keuruu: Otava
- M!3 2007 = Huttunen, Tomi; Jegorenkov Marja ja Piispanen, Sirpa, 2007, *Možno! 3 – Teksty i upraženija: Žizn' i kul'tura*, Keuruu: Otava

Библиография 2

- Алексеевна, Марья, 2005, «Осень в произведениях русских поэтов», <https://www.proza.ru/2005/02/09-190>, прочитан 21.4.2019
- Алпатов, В. М., 2005, *Волошинов, Бахтин и лингвистика*, Москва: Языки славянских культур
- Анненкова, Е. И, 2012, *Гоголь и русское общество*, Санкт-Петербург: Росток
- Бандышева, Ольга, 2007, «Как одевались лидеры нашей страны», *Комсомольская Правда*, 2007, 3/22, <https://www.kompravda.eu/daily/23873.3/64847>, прочитан 19.5.2019
- Бахтин, Михаил, 1929, *Проблемы творчества Достоевского*, в Бахтин, М.М, 1994, *Достоевский*, Киев: NEXТ: 19—180
- Бахтин, М. М, 1934, «Слово в романе», Бахтин, М. М, 1975, *Вопросы литературы и эстетики*, Москва: Прогресс, 72-242.
- Бахтин, М. М, 1940, «К философским основам гуманитарных наук» Бахтин, М. М, 1996, 7—10
- Бахтин, М. М, 1941а, «Многоязычие, как предпосылка романного слова», Бахтин, М. М, 1996, 157—158
- Бахтин, М. М, 1941б, «Эпос и роман», Бахтин, М. М, 1975: 447—483
- Бахтин, М. М, 1945, «Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе» Бахтин, М. М, 1996, 141—156
- Бахтин, М. М, 1959-1960, «Проблема текста» Бахтин, М. М, 1996, 306—326
- Бахтин, М. М, 1953-1954, «Проблема речевых жанров», Бахтин, М. М, 1996, 159—206
- Бахтин, М. М, 1954, «Язык в художественной литературе» Бахтин, М. М, 1996, 287—297
- Бахтин, Михаил, 1963, *Проблемы поэтики Достоевского*, в Бахтин, М.М, 1994, *Достоевский*, Киев: NEXТ: 205—492
- Бахтин, М. М, 1970 (1940), «Рабле и Гоголь», Бахтин, М. М, 1975: 484—495
- Бахтин, М. М, 1975, *Вопросы литературы и эстетики*, Москва: Прогресс
- Бахтин, М. М., 1979, «К методологии гуманитарных наук», в Бахтин, М. М., 1979, *Эстетика словесного творчества*, Москва: Искусство: 361—373
- Бахтин, М. М, 1996, *Собрание сочинений 5-ый том*, Москва: Русские словари
- Бахтин, М. М и Волошинов, В.Н, 1983, *Фрейдизм*, New York: Chalidze Publications

- Бердичевский, А. Л.; Гиниатуллин, И. А.; Лысакова, И. П.; Пассов, И. Е., 2011, *Методы межкультурного образования средствами русского языка как иностранного*, Москва: Русский язык
- Блюзмейкр, 2017, <https://bluesmaker.livejournal.com/263716.html>, прочтван 5.5.2019
- Бонетская, Н. К., «М. Бахтин и идеи германевтики» в Исупов, К. Г. (сост. Ред.), 1995: 32—42
- Бочаров, С. Г.; Гоготишвили, Л. А.; Паньков, Н. А и Попова, И.Л., 1996, «Комментарии», в: Бахтин, М. М., 1996: 386—680
- Васильев, Л. Н., 1995, «В. Н. Волошинов — Биографический очерк » во: Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*: 5—24
- Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г., 1976, *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Изд. 2-ое, Москва: Русский язык
- Волошинов, В. Н, 1925, «По ту сторону социального» во: Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*: 25—58
- Волошинов, В. Н, 1926, «Слово в жизни и слово в поэзии» во: Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*: 59—86
- Волошинов, В. Н, 1927, «Фрейдизм» во: Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*: 87—220
- Волошинов, В. Н, 1929, «Марксизм и Философия языка» во: Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*: 216—380
- Волошинов, В. Н, 1995, *Философия и социология гуманитарных наук*, Санкт-Петербург: Астра-Пресс
- Грякалов, А. А., 1995, «Михайл Бахтин и Ян Мукаржовский: знаки пути к человеку», в Исупов, К. Г. (сост. ред.), 1995: 79—102
- Даль, В. И., 2008, *Пословицы и поговорки русского народа*, Москва: Эксмо
- Исупов, К. Г. (сост. ред.), 1995, *Бахтинология: Исследования, переводы, публикации*, СПб: Алетейя
- Крижевская, Елена, 2018, *Архитектурная Москва: путеводитель по зданиям и стилям*, Москва: Эксмо
- Кушлина, Ольга, 2005, «Предисловие», в Агнивцев, Н., 2005, *Мои песенки*, Санкт-Петербург: Герань: 5—18
- Левтов, В; Никитин, А, 2001, *Хармсиада. Анегдоты. Комиксы из жизни великих*, Санкт-Петербург: ЛИК
- Львиный мост, 2019, <https://mostotrest-spb.ru/bridges/lvinyj>, прочитан 15.5.2019
- Макклауд, Скотт, 2016 [1993], *Понимание комикса*, Москва: Белое яблоко, пер. по Шевченко, В., с английского McCloud, Scott, 1993, *Understanding Comics*, New York: Harper Collins
- Мир Метро Автово, 2019, http://www.mirmetro.net/spb/01/13_avtovo, прочитан 4.5.2019
- Московкин, Л. В.; Шукин, А. Н., 2013, *История методики обучения русскому языку как иностранному*, Москва: Русский язык
- Музей Шоколада, 2019, <http://peterburg.ru/sights/muzey-shokolada>, прочитан 24.4.2019
- Обоймина, Е. Н., 2017, *Майя Плисецкая. Богиня русского балета*, Москва: Алгоритм

- Перлина, Н, 1995, «Диалог о диалоге: Бахтин — Виноградов (1924—1965)», в Исупов, К. Г. (сост. ред.), 1995: 155—170
- Понцо, А, 1995: « «Другость» у Бахтина, Бланшо и Левинаса», в Исупов, К. Г. (сост. Ред.), 1995: 61—78
- Раззаков, Ф. И., 2011, Другой Андрей Макаревич. Темная сторона биографии знаменитого рок-музыканта, Москва: Алгоритм
- Сергеева-Кляпис, Анна, 2015, *Пастернак*, Москва: Молодая гвардия
- Слова детских песен, 2019, <http://childrens-songs.ru/slova-detskix-pesen/my-edem-edem-edem.html>, прочитан 4.5.2019
- Соломадин, И. М., 2000, ««Я» и «другой» в концепции М.М. Бахтина и неклассической психологии Л. С. Выготского», *Диалог, Карнавал, Хронотон*, 2000(3-4): 28-34
- Тамарченко, Анна, 1983, «Михайл Михайлович Бахтин» в Бахтин, М. М и Волошинов, В.Н., 1983, *Фрейдизм*, New York: Chalidze Publications, 225—280
- Тюрина, Ольга, 2014, «Осень в русской живописи» в <https://fishki.net/1310615-osen-v-kartinah-russkih-hudozhnikov.html>, прочитан 21.4.2019
- Фотоальбом — Станция Чистые пруды, 2019, <http://news.metro.ru/f18.html>, прочитан 5.5.2019
- Хлевнюк, Олег, 2017, *Сталин. Жизнь одного вождя: биография*, Москва: АСТ
- Шатских, А. С., 1996, *Казимир Малевич*, Москва: Слово
- Энгельгардт, Александр Николаевич, 1887, *Письма из деревни 1872 — 1887*, http://az.lib.ru/e/engelxgardt_a_n/text_0020.shtml, прочитан 21.4.2019

Библиография 3

- Alanen, Riikka & Dufva, Hannele, 2005, «Metalinguistic Awareness in Dialogue: Bakhtinian Considerations», teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 99–118
- Alaniz, José, 2010, *Komiks: Comic Art in Russia*, City of Jackson: University of Mississippi Press
- Alastalo, Marja; Åkerman, Maria & Vaittinen, Tiina, 2017, «Asiantuntijahaastattelu», teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna, toim., 2017: 214–232
- Aromaa, Jouni, 2016, «Fassbinder tappoi itsensä työllä, huumeilla ja seksillä – suurta ohjaajaa muistetaan taas», YLE, <https://yle.fi/uutiset/3-8622567>
- Aspelin, Gert, 1974, «Bildens i sitt språkliga sammanhang» teoksessa Aspelin, Gert ym 1974: *Bildanalys*, Finland: Weilin+Göös: 135–156
- Ayers, William & Aleksander-Tanner, Ryan, 2012, *Oppimisen ihanuudesta – sarjakuva pulpetin molemmille puolille*, Riika: Like (Ayers, William & Aleksander-Tanner, Ryan, 2012, *To teach: The journey, in Comics*, New York: Teachers College Press, suomentanut Helsingin yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoiden työryhmä)
- Bakhtin, M. M., 1991, *Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, Austin, TX: Texas University Press
- Barker, Martin, 1989, *Comics: ideology, power and the critics*, Manchester: Manchester University Press

- Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1988, *Semiotics of culture – Proceedings of the 25th Symposium of the Tartu-Moscow School of Semiotics*, Imatra, Finland, 27th-29th July, 1987, Vammala: Arator Inc
- Broms, Henri, 1988a, «Autocommunication – a way to induce visions to the organization» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1998: 125–138
- Broms, Henri, 1988b, «Unusual forms of commercial culture» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1998: 223–232
- Burmark, Lynell, 2008, «Visual Literacy: What You Get Is What You See», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 5–26
- Carter, James Bucky, 2008, «Comics, the Canon, and the Classroom», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 47–60
- Danow, David, K., 1988, «Bakhtin and Lotman: Novel and culture» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1988: 233–244
- DaSilva Iddings Ana Christina; Haught John & Devlin, Ruth, 2005, «Multimodal presentations of Self and Meaning for Second Language Learners in English-Dominant Classrooms» teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 33–54
- Dentith, Simon, 1995, *Bakhtinian thought. An introductory reader*. London and New York: Routledge
- Derwin, Fred & Keihäs, Laura, 2013, *Johdatus uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63.
- Dufva, H. & Lähteenmäki, M. 1996, «But who killed Harry? A dialogical view to Language and Consciousness», teoksessa Lähteenmäki 2001
- Dufva, Hannele, 2014, «Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta?», verkkojulkaisussa: *Kielikoulutuspolitiikan verkostolehti*, 5(3)/2014, Jyväskylän yliopisto: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43166/vieraastakielestao_miksisanoiksimitavolosinovsanoikielenoppimisestajaopettamisesta.pdf?sequence=1
- Eskola, Jari ja Suoranta, Juha, 2005, *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Tampere: Vastapaino
- Fagan, Geraldine, 2013, *Believing in Russia – Religious Policy after Communism*, New York: Routledge
- Fleming, Mike, 2006, «The Concept of 'Intercultural Citizenship': Lessons from Fiction and Art» teoksessa Alfred, Geof; Byram, Mike and Fleming, Mike, eds., 2006, *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparisons*: 130-143
- Frey, Nancy & Fisher, Douglas, 2008, eds., *Teaching Visual Literacy*, Thousand Oaks: Corwin Press
- Gillham, Bill, 2000, *The Research Interview*, London: Continuum
- Glazener, Nancy, 2001, «Dialogic subversion: Bakhtin, the novel and Gertrude Stein» teoksessa Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989):155-176
- Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005, *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers

- Haapanen, Jarmo ja Kekki, Lassi, 1991, «Kuka kutsui Bahtinin? Mihail Bahtinin suomenkielinen reseptio» teoksessa toim. Koivunen, Riikonen ja Selenius, 1991:181–196
- Haapaniemi, Mira; Moijanen, Maisa ja Muradjan, Kirsi, 2003, *Tak ili kak?—Venäläistä tapakulttuuria suomalaisille*, Helsinki: Suomalais-venäläinen kauppakamariyhdistys ry
- Hannus, Matti 1996: *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu*. Turku. Turun yliopisto
- Hentunen, Anna-Inkeri, 2004, *Rakennetaan kielitaitoa – Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*, Helsinki: WSOY
- Herkman, Juha, 1998, *Sarjakuvan kieli ja mieli*, Tampere: Vastapaino
- Herman, Juha, 2007, *Kriittinen mediakasvatus*, Tampere: Vastapaino
- Hietala, Veijo, 1991, «Onko merkityksellä merkitystä? - Bahtin, Lacan ja sisäisen puheen ongelma» teoksessa Koivunen, Anu; Riikonen, Hannu ja Selenius, Jari, 1991: 61–80
- Hirschkop, Ken, 2001, «Bakhtin in the sober light of day» teoksessa Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989) :1-25
- Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989), *Bakhtin and cultural theory*, Glasgow: Manchester University Press
- Honda lastname Wikipedia, 2019, [https://en.wikipedia.org/wiki/Honda_\(surname\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Honda_(surname)), прочитан 19.5.2019
- Huttunen, Eveliina, 2002, *Kieliä, kulttuuria, kasvamista. Kulttuuri ja kulttuurienvälinen oppiminen venäjän kielen alkeisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto
- Huttunen, Irma, 2004, «Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri» teoksessa Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli ja Lehtovaara, Jorma, 2004:46–61
- Hyvärinen, Matti ja Löyttyniemi, Varpu, 2005, «Kerronnallinen haastattelu» teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa, toim., 2005: 189–222
- Hyvärinen, Matti, 2017a), «Haastattelun maailma», teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna, toim., 2017: 11–45
- Hyvärinen, Matti, 2017b), «Kertomushaastattelu», teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna, toim., 2017: 174–192
- Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna, toim., 2017, *Tutkimushaastattelun käsikirja*, Tampere: Vastapaino
- Häkkinen, Kaisa, 2002, *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*, Helsinki: Hakapaino
- Häyrynen, Mia, 2013, Уровень и образ жизни в советском обществе. Каким представляется в учебных пособиях учебной серии Опи венäjää 60-70 годов уровень и образ жизни в Советском Союзе. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto
- Isoherranen, Sari, 1997, «Venäjän kielen oppiminen ja opetus Suomessa: tutkimuskohteet», teoksessa Laihiala-Kankainen, S ja Rasčetina, S. A., 1997: 31–38
- Ibañez, María Susana, 2010, «La pedagogía dialógica de Mijaíl Bajtín», *El hilo de la fábula*, 10/2010: 99–109, elektroninen lähde: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/HilodelaFabula/articloe/viewFile/1950/2964>

- Ihalainen, Sara, 2006, *Oppikirjavertailu; kahden oppikirjasarjan antama käsitys venäläisestä kulttuurista*, Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Jaatinen, Riitta, 2004, «Vieras kieli oman tarinan kieleksi – Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa»
- Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli ja Lehtovaara, Jorma, 2004, *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*, Tampere: Tampere University Press
- Jaatinen, Riitta, 2009, «Ennakoimattomuus voimavarana – Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 73–94
- Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009 *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*, Saarijärvi: OKKA-säätiö
- Janzen, Henrique Evaldo, 2012, «Bakhtinian concept in literature and the analysis of characters in modern foreign language textbooks», *Bakhtiniana: Revista do Estudos do Discurso*, 7 (1)/2012, São Paulo: 105 – 121 , elektroninen lähde: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- Jegorenkov, Marja; Piispanen, Sirpa; Väisänen, Tuula & Rydén, Kerstin B., 2006, *Mozjno!*, Stockholm: Libers
- Jegorenkov, Marja & Salomaa, Tiina, 2008, *Можно и грамматика! - Venäjän kielioppi*, Keuruu: Otava
- Jegorenkov, Marja; Salomaa, Tiina & Rydén, Kerstin B., 2010, *Libers rysska grammatik*, Stockholm: Libers
- Johnson, Bond, 2000, *The mode of Parody, An Essay at Definition and Six Studies*. Analysen und ,Dokumente. Beiträge zur Neueren Literatur. Band 40. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Jurado Valencia, Fabio, 1994: «Bajtín-Voloshinov Para el Estudio del Lenguaje y la Literatura en la Educación Básica» *Perfiles Educativos*, 66 (10-12)/1994: 2–8, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206602>
- Järvi, Outi; Koskela Merja, toim., 2005, *Kuvia analysoimaan*, Vaasa: Vaasan yliopisto
- Järvi, Outi, 2005, «Kuvia konteksteissaan – kuvallisen ilmaisun perinteitä ja uusia ulottuvuuksia» teoksessa Järvi, Outi; Koskela Merja, toim., 2005: 16–32
- Järvinen, Heini-Marja, 2014, *Katsaus kielenoppimisen teorioihin»* teoksessa Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), 2014: 68–88
- Järvinen, Heini-Marja, 2012, «Vieraiden kielten didaktiikka» teoksessa Kallioniemi, Arto ja Virta, Arja, toim., 2012, *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Kaikkonen, Pauli, 1994, *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*, Juva: WSOY
- Kaikkonen, Pauli, 1999, «Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus» teoksessa Matinheikki-Kokko, Kaija (toim.), 1999: 17–29
- Kankaansyrjä, Rauni ja Turunen, Natalia, 1997, «Kulttuurierot opiskelijan kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittäjänä» teoksessa Laihiala-Kankainen, Rasčetina, S. A., 1997 : 103–118

- Kankkunen, Tarja, 2007, «Monimediaisuuden äärellä», teoksessa Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lähelmä, Elina & Tolonen, Tarja; toim., 2007, *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, Tampere: Vastapaino: 177-206
- Keskinen, Leenamajja, 2009, *Neuvostokulttuurin ideologisuus venäjän kielen oppikirjassa Berjozka 1-2*. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto
- Klapuri, Tintti, 2008, «Bahtin, konteksti, kirjallisuudentutkimus: katsaus nykybahtinologiaan», *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN*, 3/2008: 38-47, http://www.academia.edu/988019/Bahtin_konteksti_kirjallisuudentutkimus_katsaus_nykybahtinologiaan
- Klarén, Ulf, 1974: Färgen som del av det visuella språket» teoksessa Aspelin, Gert ym 1974: *Bildanalys*, Finland: Weilin+Göös
- Kohonen, Viljo, 2009, «Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 12–38
- Koivunen, Anu; Riikonen, Hannu ja Selenius, Jari, 1991, *Bahtin-boomi!*, Turku: Turun yliopisto
- Koivunen, Anu, 1991, «Narreja vai narraajia? - tekstit, yleisöt ja populaarintutkijat» teoksessa Koivunen, Anu; Riikonen, Hannu ja Selenius, Jari, 1991: 81–121
- Koppinen, Marja-Leena, 1999, «Monikulttuurinen oppiminen – osallistuvaa oppimista» teoksessa Matinheikki-Kokko, Kaija (toim.), 1999: 70–83
- Koskela, Merja, 2005, «Kuvallisen käänteiden kielellisellä puolella – pitäisikö kuvan kiinnostaa kielentutkijaa?» teoksessa Järvi, Outi; Koskela Merja, toim., 2005: 7–15
- Kostogriz, Alex, 2005, «Dialogical Imagination of (Inter)cultural Spaces: Rethinking the Semiotic Ecology of Second Language and Literacy Learning» teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 189–210
- Kristeva, Julia, 1967, «Sana, dialogi ja romaani», teoksessa Kristeva, Julia: 1993 *Puhuva subjekti – tekstejä 1967-1993*, Tampere, Gaudeamus (suomentanut Kirsi Saarikangas teoksesta Kristeva, Julia, 1967 «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman», *Critique* 239, 1967)
- Kultaa ja kunniaa, 2009, «Kultaa ja kunniaa», *Tähdellistä*, 43, (2)/2009, Elektroninen lähde: <http://tahdellista.otava.fi/2009/12/kultaa-ja-kunniaa/>, luettu 14.1.2018
- Laine, Tapani, 1988, «Vieraan sanan virrassa» teoksessa toim. Peuranen, Erkki, 1988, *Mihail Bahtinin elämä ja tuotanto*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston venäjän kielen laitoksen julkaisuja 5
- Lappalainen, Antti, 1992, *Oppikirjan historia – Kehitys sumerilaisista lappalaisiin*, Porvoo: WSOY
- Lehtovaara, Jorma ja Jaatinen, Riitta, 2004, «Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa», teoksessa Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli ja Lehtovaara, Jorma, 2004: 84–97

- Laihiala-Kankainen, Sirkka, 1997, «Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa», teoksessa Laihiala-Kankainen, S ja Rasčetina, S. A., 1997: 7–22
- Laihiala-Kankainen, S ja Rasčetina, S. A., 1997, *Kielikontakteja*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Lasonen, Johanna ja Halonen, Mia, toim., 2009, *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 43
- Leinonen, Minna; Otonkorpi-Lehtoranta, Katri & Heiskanen, Tuula, 2017, «Kyselyhaastattelu», teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna, toim., 2017: 87–110
- Lin, Angel, M. Y., & Luk, Jasmine, C. M., 2005, «Local Creativity in the Face of Global Domination: Insights of Bakhtin for Teaching English for Dialogic Communication» teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 77–98
- LOPS 2003, 2003, *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, Opetushallitus: Vammala, Elektroninen lähde: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf, luettu 18.1.2018
- Lähteenmäki, M.1998, «On Dynamics and Stability: Saussure, Voloshinov, and Bakhtin», en Lähteenmäki 2001.
- Lähteenmäki, Mika, 2001, *Dialogue, language and meaning: Variations on Bakhtinian Themes*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Majava, Heikki, 1988, «On Bakhtin's psychoanalytic views» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1998: 245–254
- Marchenkova, Ludmila, 2005, «Language, Culture, and Self: The Bakhtin-Vygotsky Encounter» teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 171–188
- Matinheikki-Kokko, Kaija (toim.), 1999, *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*, Helsinki: Opetushallitus
- Matusov, Eugene, 2007, «Applying Bakhtin Scholarship on Discourse in Education: A Critical Review Essay», *Educational Theory*, Vol. 57 (2)/2007, Elektroninen lähde: <http://ematusov.soe.udel.edu/vita/Articles/Matusov,%20Applying%20Bakhtin%20scholarship%20on%20discourse%20in%20education,%200ET,%202007.pdf>
- Matusov, Eugene; von Duyke, Katherine & Kayumova, Shakhnoza, 2016, «Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts», *Integrative Psychological and Behavioral Science*, Vol. 50 (3)/2016: 420–446, Elektroninen lähde: https://www.researchgate.net/publication/305767328_Matusov_von_Duyke_Kayumova_Mapping_concepts_of_agency_in_educational_contexts_IPBS_2016
- Matusov, Eugene; Marjanovic-Shan,e Ana; Smith, Mark; Soslau, Elizabeth and von Duyke, Katherine, 2016, «Dialogic education for and from authorial agency», *Dialogic Pedagogy*, 4/2016: 162 – 196, Elektroninen lähde: <https://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/172/130>

- Merino, Ana, 2009, «The Cultural Dimensions of the Hispanic World Seen through Its Graphic Novels», Translated by: Petrey, Derek & Polli, Elizabeth, teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 271–280
- Merras, Merja, 2011, «Kuinka tulkita ikonia – näkökulmia pyhän kuvan myyttisyyteen», Kulttuurilehti Mustekala 2/2011, <https://www.mustekala.info/node/35721>
- Milian Gubern, Marta, 1999, *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Tesi Doctoral*, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Elektroninen lähde: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4682>
- Moilanen, Pentti ja Rautiainen, Matti, 2009, «Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 158-177
- Montalbán, F. M., 2011, «Diálogo entre marxismo y psicoanálisis: vigencia del legado de V. N. Voloshinov» *Universitas Psychologica*, 10(1)/2011: 263–277, Elektroninen lähde: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/638/796>
- Muro, Miguel Ángel, 2016, «La lengua de los cómics» teoksessa Lenk, Hartmut E.H., Suomela-Härmä, Elina, 2016, *Sprache im Comic – Il linguaggio dei fumetti – La lengua de los cómics*, Helsinki: Société Néophilologique: 13–27
- Mäkelä-Marttinen, Leena, 2007, «Bahtin ja resistanssin poetiikka – kaavoittunutta, virallista totuutta vastaan» teoksessa Veivo (toim.) 2007: 163–184
- Nordström, Gert Z, 1974, «Bildmeddelandets uppbyggnad» teoksessa Aspelin, Gert, ym., 1974: *Bildanalys*, Finland: Weilin+Göös: 157–180
- Olvång, Bengt 1974: «Bildanalys – varför då?» teoksessa Aspelin, Gert, ym., 1974: *Bildanalys*, Finland, Weilin+Göös
- Pantzar, Tuula, 2009, «Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 95–107
- Pechey, Graham, 2001, «Not the novel: Bakhtin, poetry, truth, God»: teoksessa Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989)62-84
- Pesonen, Jenni, 2005, «Aapisten kuvitukset perhesuhteiden ilmentäjinä 1950-luvulta 2000-luvulle» teoksessa Järvi, Outi; Koskela Merja, toim., 2005: 50–68
- Picone, Michael, D., 2009, «Teaching Franco-Belgian Bande Dessinée», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 299– 325
- Pietikäinen, Sari, 2011, «Valokuva monikielisuuden tutkimuksessa» teoksessa Kalaja, Paula; Alanen, Riikka ja Dufva, Hannele, toim., 2011: *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas* 104-115
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), 2014, *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, Tallinna: Gaudeamus
- Pietilä, Päivi, 2014, *Yksilölliset erot kielenoppimisessa* teoksessa Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), 2014: 45–67

- Piippo, Teuvo, 2009, «Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys vieraiden kielten opiskelussa ja kielikasvatuksessa: haasteita ja mahdollisuuksia» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 39–72
- Platt, Elisabeth, 2005, «”Uh Uh No Hapana”: Intersubjectivity, Meaning and the Self» teoksessa Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana & Marchenkova, Ludmila, 2005: 119–148
- Poole, Brian, 2001, «From phenomenology to dialogue: Max Scheler’s phenomenological tradition and Mikhail Bakhtin’s development from ’Toward a philosophy of the act’ to his study of Dostoyevsky» teoksessa Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989): 109-135
- Pyykkö, Riitta, 2014, «Kulttuuri kielenopetuksessa» teoksessa Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), 2014: 188–203
- Rabkin, Eric, S., 2009, «Reading Time in Graphic Narrative», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 36–43
- Rasčetina, Svetlana, 1997, «Oppijan sosiaalisen sopeutumisen ongelmat kohdekielen kulttuurin kohtaamisessa» teoksessa Laihiala-Kankainen, S ja Rasčetina, S. A., 1997 : 93–102
- Riikonen, H.K., 1988, «Menippean satire: Some Bakhtinian aspects» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1998: 255–277
- Ropo, Eero, 2009, «Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 141–157
- Rose, Gillian, 2007, *Visual methodologies – An introduction to the Interpretation of Visual Materials*, 2nd edition, Lontoo: SAGE
- Rosen, Elisabeth, 2009, «The Narrative Intersection of Image and Text: Teaching Panel Frames in Comics», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 58– 66
- Russo, Mary, 1995, *The Female Grotesque. Risk, Excess and Modernity*. New York & London: Routledge
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa, toim., 2005, *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Vastapaino: Tampere
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa, 2017, «Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus», teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna, toim., 2017: 46–83
- Räsänen, Rauni, 2009, «60-vuotinen ihmisoikeusprosessi ja kasvatus kulttuurienväliseen vuoropuheluun» teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen ja Pentti Moilanen (toim.), 2009: 237–249
- Saaristo, Pekka, 2007, «Transgressiivinen merkisijoittelu kyseenalaistamisen tapana» teoksessa Veivo (toim.) 2007: 198–222
- Salo, Olli-Pekka, 2009, «Dialogisuus kielikasvatuksen kehittäjänä» julkaisussa *Puhe ja kieli*, 29 (2)/2009: 89 – 102, elektroninen lähde: <https://journal.fi/pk/article/view/4788/4486>
- Selenius, Jari, 1991, «Bahtin/Voloshinovin viestintämalli – kielestä kommunikaatioon» teoksessa Koivunen, Anu; Riikonen, Hannu ja Selenius, Jari, 1991: 7–60
- Shepherd, David, 2001, «Bakhtin and the reader»: teoksessa Hirschkop, Ken & Shepherd, David, 2001 (1989)136-154

- Shukman, Ann, 1988, «Towards a poetics of the absurd: The prose writings of Daniil Kharms» teoksessa Broms, Henri and Kaufmann, Rebecca (eds.), 1998: 81–95
- Sipe, Lawrence R., 2008, «Learning From Illustrations in Picturebooks», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 131–148
- Silvonen, Jussi, 2007, «Huomioita Vygotskin semiotiikasta» teoksessa Veivo (toim.) 2007: 185–197
- SUKOL, 2016, «Oppikirjailijoita palkittiin», elektroninen lähde: <https://www.suomentietokirjailijat.fi/yhdistys/palkinnot/oppikirjailijapalkinto/oppikirjailijapalkitut.html>
- Suomalainen, Heidi, 2017, *Aapisten pojat – Aapisten poikahahmojen kuvaus 1950-luvulta 2010-luvulle*, Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Luokanopettajan koulutusohjelma, Pro gradu -tutkielma, elektroninen lähde: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222936/Suomalainen_Heidi_PG_Aapistenpojat_2017.pdf
- Tabachnick, Stephen, ed., 2009, *Teaching the Graphic Novel*, New York: Modern Language Association of America
- Taylor, Laurie, N., 2009, «Snow White in the City: Teaching Fables, Nursery Rhymes, and Revisions in Graphic Novels», teoksessa Tabachnick, Stephen, ed., 2009: 172–178
- Tiittula, Liisa; Rastas, Anna ja Ruusuvoori, Johanna, 2005, «Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään – Virtuaalihaastattelun näkymiä», Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa, toim., 2005: 264–271
- Valdes, Joyce Merrill, 1986, «Culture in literature» teoksessa Valdes, Joyce Merrill, (ed.), 1986, *Culture Bound - Bridging the cultural gap in language teaching*, New York: Cambridge University Press: 137 – 147
- Veivo, Harri (toim.), 2007, *Vastarinta/resistanssi – Konfliktit, vastustus ja sota semiotiikan tutkimuskohteina*, Helsinki: Yliopistopaino, Semiotiikan verkostoyliopiston julkaisuja
- Veivo, Outi, 2014, «Mitä kielitaito on» teoksessa Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), 2014: 26–44
- von Duyke, Katherine & Matusov, Eugene, 2010, «Bakhtin’s Notion of the Internally Persuasive Discourse in Education: Internal to what?» teoksessa Junefelt, K., & Nordin, P. (eds): *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin Stockholm University, Sweden June 3-5, 2009*. Sweden: Stockholm University, elektroninen lähde: <http://ematusov.soe.udel.edu/vita/Articles/Matusov,%20von%20Duyke,%20Bakhtin%20notion%20of%20IPD%20in%20education,%202010.pdf>
- Väri, Veli-Matti, 2004, «Transsendentin merkitys kasvatuksessa», teoksessa Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli ja Lehtovaara, Jorma, 2004: 15–25
- Wertsch, James V, 1990, «The voice of rationality in sociocultural approach to mind», teoksessa Moll, Luis C. ed. 1990, *Vygotsky and education –*

Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, New York, U.S.: Cambridge University Press

- Witte, Arnd, 2015, «The Subjective Blending of Spaces in Intercultural Foreign Language Learning: Theoretical Considerations and Issues of Assessment» teoksessa Witte, Arnd & Harden Theo, eds., 2015, *Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension*, Bern, Switzerland: Peter Lang, ISFL, Vol. 16
- Ylikännö, Katariina: Ystävyyden nimissä – Neuvostoliitto ja neuvostokoululaisen elämä venäjän oppikirjojen kuvaamana 1980-luvun alun Suomessa ja Saksan demokraattisessa tasavallassa, Pro gradu-tutkielma. Turku: Turun yliopisto

Приложения

Suomenkielinen tiivistelmä

1. Johdanto

Tutkin venäjä vieraana kielenä oppikirjasarja Možnon visuaalista ja kirjallista kerrontaa venäläisestä kulttuurista. Tutkimuskysymyksiä ovat: millaisin sanoin kulttuuria käsitellään? Miten nämä sanat osallistuvat kulttuurienväliseen dialogiin? Millaisia dialogeja rakennetaan kirjan sarjakuvilla, piirroksilla ja valokuvilla? Dialogia ja sanaa ovat käsitelleet Mihail Bahtin (1934) ja Valentin Vološinov (1929), jotka tutkivat niitä sosiaalisina ja hierarkisina ilmiöinä. Lisäksi tukeudun heidän teorioidensa pedagogisiin ja didaktisiin sovelluksiin (Alanen & Dufva 2005, Dufva 2014, Ibáñez 2010, Jaatinen 2009, Janzén 2010, Jurado Valencia 1994, Kankaansyrjä ja Rasčetina 1997, Koppinen 1999, Kostogriz 2005, Platt 2005, Ropo 2009, Von Duyke & Matusov 2010, Wertsch 1990, Соломадин 2000). Bahtinin teoriaa täydennetään muilla kielididaktisilla ja kulttuurienvälisiä kohtaamista käsitelleillä tutkimuksilla hyödyntäen mm. Kaikkosen (1994, 1999), Jaatisen (2004, 2009) ja Kohosen (2009) dialogista kielifilosofista lähestymistapaa.

2. Tutkimuksen teoreettinen perusta

Tutkielmassa rakennetaan soveltava analyysimalli hyödyntäen vieraan kielen opetuksen, taiteen tutkimuksen ja kasvatustieteen teorioita Bahtinin ja Vološinovin kielentutkimuksen näkökulmista. Vološinovin mukaan kieli syntyy lausumana, joka muotoutuu jokaisen kontekstinsa tarpeisiin (Волошинов 1929: 284). Sosiaalisuus ja ideologisuus määrittävät kaikkea taidetta (Волошинов 1926: 61). Bahtin (1934: 72) tutkii sanaa osallistujana ja ajatuksena romaanissa ja sen ulkopuolella. Bahtinin ja Vološinovin joustava asenne tieteeseen ja tutkimukseen mahdollistaa heidän teorioidensa sovellukset myös opetuskirjallisuuden monitieteisissä analyysissä.

2.1 Bahtinin ja Vološinovin teoreettinen perusta

Bahtinin ja Vološinovin teorioihin on 1970-luvulta alkaen liittynyt kysymys Bahtinin piirin osallistujien teosten alkuperästä. Osa tutkijoista (Wertsch 1990: 118, Milian Gubern 1999: 75, Majava 1988: 245–257, Broms 1988: 224–225, Перлина 1995: 160б Грякалов 1995: 82–84) viittaa Vološinovin teoksiin Bahtinin teoksina. Toinen suhtautumistapa tunnistaa Bahtinin piirin osallistujien teosten samankaltaisuudet, mutta pitää tekijöitä itsenäisinä (Васильев 1995: 19–20, Соломадин 29–30, Hirschkop 2001: 17–18, Ibáñez 2010: 100, Montalbán 2011: 268, Laine 1988: 56–57, Zavala 1991). Kolmas suhtautumistapa ohittaa tekijyyden puhumalla Bahtin-Vološinovin viestintämällistä (Shukman 1988: 85, Selenius 1990). Neljäs suhtautumistapa pitää eriasteista yhteistyötä ja tekijyyden yhteisyyttä mahdollisina (Тамарченко 1983: 271, Алпатов 2005: 104, 117). Tässä tutkielmassa tekijöitä pidetään erillisinä, koska heidän suhteensa opettamiseen, marksismiin ja psykologiaan olivat erilaisia teosten luomisaikana.

Vološinovin mukaan (Волошинов 1926: 65) sana syntyy elävässä tilanteessa. Sana on ideologinen ja ilmaisee tietoisuutta, joka muodostuu sosiaalisessa yhteistoiminnassa. Arki määrittää sanaa, jonka merkitykset kehittyvät sen dialogissa saamien ideologisten määritelmien kautta. (Волошинов 1929: 224 – 231). Kielellinen muoto ja sana kuuluvat lausumien muodostamaan ideologiseen kontekstiin, jossa sanat vastaanotetaan arvottavina merkkeinä, eivät Saussuren lingvistiikan ja abstraktiivisen objektivismin materiaalisina käsitteinä (Волошинов 1929: 284–285). Vieras sana omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden kansojen kanssa, jolloin omaksutaan vierasta kulttuuria ja muokataan omaa (Волошинов 1929: 289–290). Lausuma on reagointia arjessa ja sitä tukevat muut merkitystä välittävät toimet, kuten jäljittely, elehdintä ja ehdollistuneet tavat. Lausumalla on oltava hetkeen sopiva sisältö ja sen on tyyliältään sovittava tilanteeseen. Lausuman tyylin määräävät poliittiset, tuotanto-taloudelliset ja sosiaaliset tekijät, puheen etiketti heijastaa hierarkkisia rakenteita. (Волошинов 1929: 231–233).

Myös Bahtin (Бахтин 1934: 92–95) kritisoi Saussuren lingvistiikkaa; sana syntyy dialogissa vastauksena keskustelukumppanille; se on aluksi kuuntelijalle vieras, mutta aktiivinen ymmärtäminen ja sanan kommentointi kehittävät sen merkityksiä. Koska sana käsittelee aina kohdettaan, on välttämätöntä tutkia ammatti- ja ryhmäkieliä sekä

maailmankatsomusta, jotka sisältyvät sanan intentioon. Sana kuuluu aina kontekstiin: vieraasta sanasta tulee oma, kun se assimiloidaan uudessa kontekstissa. (Бахтин 1934: 105–107) Myös oma puhe sisältää aina vieraita sanoja, koska puhe kehittyy vuorovaikutuksessa (Бахтин 1953-1954: 193). Äänellä tarkoitetaan tietoisien puhujan maailmankatsomuksen ilmaisua (Бахтин 1934: 118, 138). Sanan sävy välittää puhujan tunteet (Бахтин 1979: 366). Kaksiääninen sana ilmaisee teoksen sankarin ja tekijän intentiot, mikä johtaa ironiseen tai humoristiseen lausumaan (Бахтин 1934: 137–138). Nauru ilmentää maailmaa kokonaisuutena ja luo puhujan maailmankuvaa (Бахтин 1970: 490–493). Puhetta kannattelevat lausumat, jotka kuuluvat aina tietoiselle subjektille. Lausuman loppu ja alku määräytyvät tietoisuuden vaihtuessa, lausuman tauot ja sanojen määrän määrittävät puhujan psykologinen tila ja ympäröivä konteksti. (Бахтин 1953-1954: 172–177). Konteksti muodostuu myös edeltävistä lausumista ja tulevista kuulijoista. Lausuman tyyliin vaikuttavat sen kuulijat ja puhujan omat käsitykset kielestä. (Бахтин 1953-1954: 184–201). Tutkimuksen aiheen takia analysoin myös kasvattavan äänen osuutta oppikirjassa.

Bahtinin reseptioon ovat vaikuttaneet Julia Kristevan (1967: 24, 34–35) käännökset, joissa alkuperäiset termit sanasta ja dialogista on korvattu diskurssilla, samat manipulaatiot ovat toistuneet myös muissa käännöksissä (Klapuri 2008: 43). Myöhempi tutkimus on käyttänyt myös termejä kommunikaatio ja viesti (Selenius 1990: 43) Vološinovin analysoidessa intonaatiota ja eleitä sosiaalisina elementteinä (Волошинов 1926: 70–72). Puhujan psykologinen tila on aina suhteessa sosiaaliseen ympäristöön (Волошинов 1927: 102–103). Bahtinologinen kommunikaatiotutkimus mahdollistaa kriittisen tutkimusotteen, jossa pohditaan katsojan asemaa (Koivunen 1990: 106)

Vološinovin mukaan kieli on todentuma individualistisista lausumista, jotka yhdistyvät kollektivistiseksi kokemukseksi, jolloin kielestä tulee puhujalle sosiaalisin perustein normativisoitu luomus (Волошинов 1929: 258–267). Barkerin (1989: 263) mukaan Vološinov tuo näin esiin puheen dialogisen luonteen. Kielen sosiaalisten kytkösten takia sen muutokset liittyvät yleensä historiallisiin tapahtumiin (Волошинов 1929: 280). Vološinovin aiempi tutkimus Oidipus-kompleksista tuokin esiin konfliktin olevan aina myös esteettinen (Majava 1988: 249). Bahtinin mukaan kielen ideologisuus jakaa sen erilaisiin ideologisesti määrittäytyneisiin kieliin (Бахтин 1934: 84). Kielen hajoamisen tuottamien intentioiden takia on kieli puhujan mielessä aina monipuheinen ja

ristiriitainen (Бахтин 1934: 101–104). Monikielisyys on vanhimpia kirjallisuuden piirteitä ja nykyihmisen arkea, jossa kansalliset hierarkiat murtuvat ja nauru lähentää ihmistä ja sanan kohdetta (Бахтин 1941b: 455–466). Intentiot paljastuvat leksikaalisissa ja semanttisissa väritteissä (Бахтин 1934: 105), joita tarkistelen oppikirjojen analyysissä.

Vološinov osoittaa merkin muodostuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joka luo merkille ristiriitaisia ideologisia latauksia, jotka johtavat yhteiskuntaluokkien välisiin konflikteihin; sanan sisäinen dialektaalisuus todentuu vasta kriisissä, jossa se lakkaa tasapainoittamasta valtasuhteita (Волошинов 1929: 234–237). Merkin subjektiivinen kokemus häviää dialogissa, jossa merkitys muodostuu ymmärryksellä (Волошинов 1929: 252–256). Bahtinilaisittain sana syntyy ja saa merkityksen ja arvoja dialogissa, joka kutistuu ilman vastavuoroisuutta monologiksi (Бахтин 1934: 92–95). Pedagogiikassa se tarkoittaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen horisontaalisuutta (Matusov 2007: 235). Kielensisäinen dialogi voi olla kasvattava, dramaattinen, retorinen tai arkinen (Бахтин 1934: 86–87). Erikielisyys on eri näkemysten, aikojen, sukupolvien ja kontekstien dialogisoitunut suhde (Бахтин 1934: 107, 176). Pechey (2001: 68) toteaa Bahtinin dialogin perustuvan itsetarkkailuun, joka uupuu Vološinovilta. Dialogi on myös kohtaamisen syy Bahtinilla ja Buberilla (Бонецкая 1995: 38–39). Suhde toiseen on Bahtinin dialogisuuden perusta (Selenius 1990: 30–32).

2.2 Kielentutkimus ja kuva

Kuva on myös kielentutkijoiden aihe (Koskela 2005:7–8, Järvi 2005:16–17), jossa voidaan hyödyntää erilaisia lähestymistapoja (Koskela 2005: 10, 12). Kaikki humanistiset tieteet tutkivat tekstiä (Бахтин 1959-1960: 306). Taideteokseen vaikuttavat tekijän ja katsojan psyykeet ja taidemuoto, jotka Vološinovista ovat sosiaalisia suhteita ja taiteen vuorovaikutusta (Волошинов 1926: 62–64). Pesonen (2005: 50) näkee taiteen ideologisena ja yhteiskunnallisena kerrontana. Tottunut katsoja näkee teoksen kontekstit; monia keinoja hyödyntävä teos on intertekstuaalinen (Rosen 2007: 36, 142). Teoksen katsominen on kokemus, ja myös teos kuvaa kokemusta (Olvång 1974: 15–17). Kuva pyrkii aina viestimään katsojalleen visuaalisen kielen keinoin (Nordström 1974: 176–177, Aspelin 1974: 136). Opetuksessa kuva on koriste, jonka ymmärrys

vaatii sen tutkistelua (Nordström 1975: 175–180; Hentunen 2004: 40). Tutkin siis kuvia ideologioiden ja kokemusten ilmentäjinä.

2.3 Kulttuuri ja vieraan kielen opetus

Kulttuurienvälinen oppiminen ja kielimaantuntemus näkevät kielen sosiaalisten suhteiden tuloksena (Kaikkonen 1994: 17–18, Верещагин и Костомаров 1976: 12–13). Kommunikatiivinen oppiminen painottaa sosiokulttuurisia vuorovaikutustaitoja (Бердичевский и др. 2011: 8–9, Руукко 2014: 197, Kankaansyrjä ja Turunen 1997: 104). Häyrinen (2013: 27) pitää tärkeänä kulttuurin tuntemusta kielen symbolisten ja kontekstuaalisten merkitysten ymmärtämiseksi. Dialogiseen opetukseen kulttuuri kuuluu kiinteästi (Matusov, Marjanovic-Shane, Smith, Soslau & von Duyke 2016: 173). Venäjän oppikirjoihin kulttuurintuntemus kuului 1700-luvulta ja 1960-luvulta venäjän opettajien järjestö МАПРЯЛ on käsitellyt sitä (Московкин и Щукин 2013: 14, 141). Kulttuurintuntemus tarkoittaa useimmin humanistista ja taiteellista perintöä, maantuntemus yhteiskunnan, maantieteen ja historian faktoja. Jälkimmäistä opetetaan useimmiten oppilaan äidinkielellä, vaikka osa kulttuurisesta tiedosta on sanallista vain kulttuurin omalla kielellä. Kielimaantuntemuksessa ylitetään vanhat rajat ja luodaan oppimista tukevaa kuvamateriaalia. (Верещагин и Костомаров 1976: 56–63) Kulttuurienvälinen kasvatuksessa kulttuuri määritetään kollektiiviseksi ja psykososiaaliseksi (Pantzar 2009: 97) – oppilaan tasapainoinen suhde omaan kulttuuriinsa tukee vieraan kulttuurin oppimista, johon stereotyyppit vaikuttavat (Kaikkonen 1994: 19, 57, Kaikkonen 1999: 17). Alakulttuurit ovat paikallisia tai kansainvälisiä (Kaikkonen 1994: 65) Bahtinilaisesta positiosta Kostogriz (2005: 198–201) näkee maahanmuuttajat kahden kulttuurin hybrideinä. Analyysissäni tarkastelen kulttuuria muutoksena. Kulttuurienvälinen oppiminen korostaa monipuolisia visuaalisia materiaaleja, joissa kulttuuri saa eri konkretioita ja konteksteja (Бердичевский и др. 2011: 10–13). Opettajalta odotetaan empaattista suhdetta vieraaseen kulttuuriin (Järvinen 2012: 234). Huttunen (2004: 47–49) vaatii opettajan ja oppilaan asenteiden tiedostamista, jotta kulttuurit kohtaisivat onnistuneesti, mitä kielimaantieteen katsottiin aiemmin tukevan (Верещагин и Костомаров 1976: 50). Derwin ja Keihäs (2013: 129) korostavat polyfonian tunnistamista kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Viimeiset näkökulmat tukevat Bahtinin vaatimusta ymmärryksestä (Бахтин 1934: 93–95).

Myös oppimiselle tärkeä kokemus järjestyy Vološinovin mukaan lausuman keinoin. Kuuntelijalle suunnataan joko “individualistinen minä-kokemus,” jolla ei ole sosiaalista kontekstia ja ideologiaa, tai “me-kokemus”, joka muotoutuu sosiaalisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksyvässä yhteisössä. Kolmas kokemuksen muoto, itsekokemus, syntyy sosiaaliluokassa, joka kieltää yhteisöllisyyden. (Волошинов 1929: 301–306) Kokemus on myös taiteilijan itseilmaisua luokkayhteiskunnassa (Olvång 1974: 35). Vološinovin didaktinen sovellus näkee opetuksen aktiivisena vuorovaikutuksena eri puhujien kanssa, oppilas kokee maailman polyfonisena (Dufva 2014: 4–5). Kokemus ohjaa oppilaan kulttuurisuhdetta (Witte 2015: 37). Tutkin kirjan kokemuksia sanojen, eleiden ja muiden ilmaisukeinojen kautta.

Dialogisuus on kulttuurienvälisen kohtaamisen ehto, vaikkei vierasta assimiloitaisi (Pyykkö 2014: 201–202). Piippo (2009:62) toteaa dialogisuuden ja muiden paradigmojen yhdistämisen tuovan lisätietoa kulttuurienvälisestä kohtaamisesta. Se voi ratkaista opettajuuden ongelmia (Moilanen ja Rantanen 2009: 164). Kohosen (2009: 16–31) dialogi perustuu Kantin vastuun etiikkaan ja Buberin vastavuoroisen dialogin sovelluksesta oppilas-opettaja-suhteessa; näiden filosofien teorioita on usein rinnastettu Bahtiniin (Klapuri 2008: 38, 44; Перлина 1995: 158). Buberiin ja Levinas’iin tukeutuva Värri (2004: 15–23) näkee dialogisuuden maailmankuvana, jossa tuetaan yhteisöä ja haastetaan kanonisoidut rakenteet, johon pyrkii myös bahtinilainen oppimisdialogi (Lin&Luk 2005: 95). Dialogi tarvitaan kulttuurienvälisessä viestinnässä ja oppimisessa kulttuurien erojen tunnistamiseksi (Pantzar 2009: 96–101). Makrodialogi tapahtuu kulttuuriryhmien välillä, mikrodialogi oppijan tietoisuudessa (Бердичевский и др. 2011: 11). Lehtovaara ja Jaatinen (2004: 87–88) erottavat teknologisen suhteen pedagogisesta dialogista, jossa kuuluvat yksilöiden autobiografiat. Jaatisen (2009: 75–84) mukaan opettajan elämäkertaa vaikuttaa opetukseen, jossa kuuluvat oppilaan ja opettajan äänet L.S. Vygotskin ja M.M.Bahtinin näkökulmista.

Wertsch (1990: 113–123) rakentaa monitieteisen analyysin L. S. Vygotskin ja M. M. Bahtinin näkökulmista painottaen yhteistoiminnallista sosiokulttuurista oppimista, johon vaikuttavat historia, yhteiskunta ja kulttuuri. Samoista lähtökohdista Milian Gubern (1999: 5,32–33, 76, 196) tutkii prosessikirjoittamista dialogisena oppimisena, jossa kuuluvat oppijoiden äänet. Ibáñez (2010: 100–104) tutkii Bahtinia dialogisena pedagogina, joka ohjaa monipuoliseen kielenkäyttöön oppilaita, joita pidetään tekijöinä

Paulo Freiren tapaan. Matusov & von Duyke (2010: 174–179) tutkivat Bahtinin (1934) sisäisesti voimaannuttavaa sanaa opettajakoulutuksessa; syvälinen oppiminen vaatii dialogia, jossa ajatus saa merkityksiä ja oppilas osallistuu aineensa jatkuvaan dialogiin. Matusov, von Duyke & Kayumova (2016: 430–442) toteavat bahtinilaisen tekijän olevan yhteisönsä tuotos, minkä takia opetuksen on sallittava demokraattinen, kriittinen ja dialoginen osallisuus. Matusov, Marjanovic-Shane, Smith, Soslau & von Duyke (2016: 166–168) osoittavat yksiaänisen opetuksen manipuloivan oppilasta ja teknologisten metodien välttelevän oppilaiden konteksteja. Ropo (2009: 143–155) näkee kertomuksen yhteisöllisenä ja polyfonisena, silti oppilaan kulttuurikäsitys heijastuu vieraan kulttuurin oppimiseen. Orr (2009: 59–65) sanoo kulttuurienvälisen dialogin vaativan konkretiaa; kielen ideologian ja arjen tunnustus Vološinovin positiosta tukee opetusta. Marchenkovan (2005: 175–185) mukaan bahtinilaisen dialogin olevan välttämätöntä kulttuurienvälisessä oppimisessa, jossa se avaa keskustelun eri maailmankuvista ja arvoista.

2.4 Oppikirjan kehitys ja kuvallisuus

Tutkin oppikirjan kehitystä yleisestä näkökulmasta ja suhtautan opetuksen historiallisesti jatkuvaan dialogiin, kuten Suomalainen (2017: 5,7) sitoo aapisen osaksi aapishistoriaa. Bahtin (Бахтин 1979: 369–372) näkee kaukaisen kontekstin olevan tauoton dialogi ja läheisen kontekstin vaikuttavan välittömästi teoksen ymmärrykseen. Herkman (2007:63) huomaa 2000-luvun visuaalisen käänteen vaikuttavan oppikirjoihin – *Možno!*-oppikirjoissa tämä näkyy sarjakuvina, joiden analyysikeinoihin perehdyn. Bahtinologinen tutkimus tukee oppikirjan monipuolista kuvitusta (Platt 2005: 144; Da Silva Iddings, Haught & Devlin 2005: 42,52; Platt 2005: 88–89; и Herkman 2007: 53).

Kysyvä metodi korosti opettavaa dialogia (Häkkinen 2002: 13–14) ja retoriikan opetuksessa työstettiin ajattelua (Московкин и Щукин 2013: 15) kuten §2.3 tutkimissani kielenopetuksen suuntauksissa. Oppikirja on tieteellinen (Häkkinen 2002: 11) tai ideologinen osallistuja (Milian Gubern 1999: 194–195). Venäjän kielen oppikirjoissa käytettiin kaunokirjallisuutta 1700-luvulta (Московкин и Щукин 2013: 44–45). Ekspressiivisyys toteutuu lasten opetuskuviissa (Бахтин 1953-1954: 193). Oppikirjaan suhtaudutaan myös kriittisesti (Hentunen 2004: 43, Lappalainen 1992: 172). Oppikirjaa ohjaavat sisältö, pedagogiikka ja luettavuus ja sen on säilytettävä

lukijan mielenkiinto myös visuaalisesti (Häkkinen 2002: 81–85). Kuvat ovat kuuluneet oppikirjoihin 1600-luvulta Jan Comeniuksen myötä (Lappalainen 1992: 105–106). Venäjässä kuvien käyttö väheni 1800-luvulla, mutta kasvoi 1960-luvulla (Московкин и Щукин 2013: 77–84, 151). Kielimaantiede vaatii kuvan liittyvän sanastoon, ilmaisevan selkeästi aihetta ja kiinnittävän huomiota sanan merkitykseen (Верещагин и Костомаров 1976: 119–121). Kuva voi välittää kulttuurista sanatonta tietoa (Huttunen 2002: 90, Бердичевский и др. 2011: 124). Bahtin osoittaa kuvan olevan koodi itseilmaisulle (Бахтин 1979: 365). Hannus (1996: 32–33) toteaa väitöskirjassaan kuvan ymmärryksen riippuvan oppijan tiedoista; pedagogisten tavoitteiden on ohjattava visuaalisia elementtejä. Aukeaman sommittelu ohjaa lukijaa ja kuvitus tukee oppimista, etenkin heikosti menestyneitä oppilaita (Hannus 1996: 119–137). Oppikirjan kuva voi tukea valtarakenteita (Suomalainen 2017: 40); tekijöiden äänen despotia tuhoaa moniäänisyyden ja oppikirjan esteettisen luennan (Janzen 2012: 119 – 120).

Sarjakuvatutkimus osoittaa sarjakuvan kerronnan koostuvan erilaisista visuaalisista elementeistä ja sanoista ja siirtymistä niiden välillä (Rosen 2009: 58–59, Макклауд 2016: 47–65, Herkman 1998: 22). Viestintää ovat myös symbolit, kuten yksityiskohdat ja kyltit (Herkman 1998: 43, Rabkin 2009: 39) ja värit ja puhekuplan muoto (Rosen 2009:60). Sarjakuva luetaan aika- ja paikkasidonmaisena (Laurie 2009: 179) tai vološinovilaisena dialogina (Herkman 1998: 154, Barker 1989: 273–275). Sarjakuvalla voidaan opettaa kielioppia ja vieraan kulttuurin piirteitä (Merino 2009: 275). Venäjällä ikonien ja puupiirrosten kerronta muistutti nykysarjakuvaa (Alaniz 2010: 14–21, 27–29). Opetuksessa sarjakuva on kerrontamuoto (Ayers&Alexander-Tanner 2012: 53), motivoija (Burmark 2008:11) ja polyfonisen pedagogiikan metodi (Carter 2008: 57). Tutkin oppikirjan sarjakuvaa ideologisena (Barker 1989: 272) ja ei-lineaarisenä luentana (Sipe 2008: 134).

3. Tutkimusmateriaali

Kolmesta kirjasta koostuvan *Možno!*-oppikirjasarjan pääasiallinen tekijä on ollut Marja Jegorenkov, joka on palkittu Vuoden kielenopettajana 2005 ja eri oppikirjoistaan 2016 (SUKOL 2016). *Možno!1* ja *Možno!2* -kirjoihin [jatkoissa M!1, M!2 ja M!3] on erilliset tehtäväkirjat, *Možno!3*: ssa tehtävät sisältyvät kirjaan. Kirjasarjaan liittyvät laaja

opettajan opas, CD, DVD ja kielioppiopas, joka käännettiin ruotsiksi *M/1*-oppikirjan ohella. Teosten kuvittaja Gaa Vainio palkittiin pitkästä oppikirjakuvittajaurastaan 2009 (Kultaa ja kunniaa 2009). Analyysini keskittyy tekstikirjoihin *M/1* ja *M/2* ja *M/3:n* lukukappaleisiin, joissa pohdin myös monikansallisuutta Venäjällä.

4. Oppikirjan tekijän haastattelu

Bahtinologia tutkii tekijän ääntä; kirjan tekijä Marja Jegorenkovia päätyi haastatteluun etsiessäni tietoa kirjan valokuvista. Haastattelua käytetään eri tieteissä ja sillä on eri toteutuksia (Gilham 2001: 1-12): elektroninen (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005: 265) ja kävely- tai motivaatiohaastattelut (Hyvärinen 2017a:24). Vastaaminen voi olla strukturoitua, jossa valitaan valmiista vastauksista; puolistrukturoitu ilman valmiita vastauksia; tematisoitu, jossa kysymys muokataan teeman puitteissa vastaajan mukaan; tai avoin haastattelu, joka etenee vastaajan tarpeiden mukaan (Eskola & Suoranta 2005: 86–87).

Haastattelulta edellytetään neutraaliutta (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 44–45), vaikka haastattelijan valta tekee sen mahdottomaksi (emt: 11–12). Haastattelijan on saatava vastaajan luottamus ja oltava empaattinen (emt. 41–43). Tutkimustavoitteet voidaan paljastaa tai salata vastaajalta (Eskola & Suoranta 2005: 100–102). Etnografinen tutkimus osallistuu vastaajan arkeen, osallistuva tutkimus lähestyy vastaajaa kehystarinoiden kautta (emt. 103–113), narratiivinen metodi kuuntelee vastaajan kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189–191). Kertomushaastattelu perustuu Bahtinin käsitykseen dialogista maailmankuvien jakajana, vastaukset osoitetaan haastattelijalle, lukijalle ja superadresséelle (emt. 202–214). Vastaajan ääni ei tule esiin haastattelussa, vaan sen ohessa (Hyvärinen 2017b: 187 – 189).

Tutkimuslomake jaettiin neljään teemaan 1) vastaajan kulttuurikäsitys, 2) oppikirjan sarjakuvat, 3) kuvan visuaalisuus ja 4) kirjan päähenkilöt kulttuurienvälisinä toimijoina. Tapana oli sähköposti, jota Hyvärinen (2017a:38) ei suosittele kertomushaastatteluun. Asiantuntijavastaajaa haastateltiin hänen asemansa huomioon ottaen: tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat selvitettiin tarkasti ja vastausmuoto oli vastaajan toivoma (Alastalo, Åkermann ja Vaittinen: 217–229). Osallistuvan- ja kertomushaastatteluiden näkökulmasta lisäsin hieman omia ja yleisiä käsityksiäni kysymyksiin.

5. Oppikirjojen kuvaus

Možno! -oppikirjoissa on käytetty paljon värejä, värillisen kannen valokuva kattaa 70% pinta-alasta. *M!1*:n kannessa on piirros Ninasta, *M!2*:ssa Petjasta ja *M!3*:ssa figuureista. Takakansissa on kahta väriä ja värilliset piirrokset. Kirjat on jaettu 4–5 lukukappaleen jaksoihin vastaten LOPS:aa (LOPS 2003: 105–106) kustantamoiden käytänteiden mukaan (Salo 2009: 90). *M!1* oppikirja käsittelee erilaisia arkielämän tapahtumia Moskovassa pääosin dialogein suomalaisen Ninan kokemuksina, sarjakuvissa ja lisäteksteissä Petjan, suomalaisen Pekan, tuntuina Pietarissa. *M!2*:n kaksi ensimmäistä jaksoa kuvaavat Ninan arkea pidempinä teksteinä, Petjan kokemukset rajoittuvat jaksojen lopuissa oleviin sarjakuviin ja kolmanteen jaksoon, jossa Nina tulee Pietariin. *M!3* ei käytä päähenkilöitä tekstikappaleissa, vaan jokainen tekstikappale on itsenäinen ja informatiivinen kokonaisuus valitusta aiheesta. *M!3*:ssa ei ole sarjakuvia, mutta kuvituksessa on sen keinoja.

Joka niteessä jakso alkaa valokuvallisella alkusivulla aukeaman oikealta puolelta ja jakson kappaleiden otsikoiden taustaväri vastaa alkusivun otsikon taustaväriä. *M!1* ja *M!2* -kirjoissa alkusivulla on myös sananlasku. Kirjoissa toteutuukin Hermanin (2007:63) huomio uusien oppikirjojen visuaalisen kerronnan ohjaavuudesta.

6. Oppikirja-analyysi

Koska kahdessa ensimmäisessä kirjassa on ajallisesti etenevä tarina, analysoin kirjoja kronologisesti, jolloin aukeaman visuaalinen kerronta liittyy tutkimukseen helposti. Tutkin kirjaa painettuna vuorovaikutuksena (Волошинов 1929: 312), jonka kulttuurienvälinen dialogi rakentuu intentiosta ja ideologiasta (Волошинов 1929: 285, Бахтин 1934: 105).

6.1 *Možno!*

Lukukappaleita on 15, otsikon kirjasin on valkoinen ja kappaleet alkavat 15-20% sivun pinta-alasta täyttävällä valokuvalla, jonka vieressä *МОЖНО*-osio johdattaa kappaleen

perusilmaisuihin. Piirroksella tuetun kappaletekstin sanastoa laajennetaan visuaalisesti ohjautuneilla osioilla *По-русски, пожалуйста* ja *Можно и так*, jonka ihmisfiguurien elekieli toistaa puupiirrosten ja Majakovskin kuvarunojen perinnettä (Alaniz 2010: 21–23) ja Gogolin huumoria (Бахтин 1970: 493). Viides osio, *Kulttuurihyppy* [*Прыжок в культуру*] erottuu tekstistä taustavärillä, sisältää valokuvan ja kertoo suomeksi venäläisestä kulttuurista informatiiviseen sävyyn. Kuudes osio *Kuvagalleria* [*Картинная галерея*] koostuu kappaletekstin kuvan visuaalista kieltä käyttävästä piirroksesta, johon on liitetty kappaleen aiheen sanalista. Ennen kaksikielistä kappalesanastoa on Jegorenkovin ideoima sarjakuvastrippi Petjasta Pietarissa. Kappaleteksti käyttää Times New Roman -kirjasinta, muut tekstit PT Sans Regularia. Kirjan kerronnan keinot tukevat monikielisyyttä ja eripuheisuutta (Бахтин 1934: 107, Бахтин 19456: 455).

Ensimmäinen jakso alkaa lintuperspektiivistä otetulla maatuškavalokuvalla antaen katsojalle kontrollin tunteen (Herkman 1998:29) ja vahvistaen sommittelulla kaupallista kokemusta, mitä esteettinen sivun sananlasku vastustaa – näin alkaa vastakkainasettelu. Ensimmäisessä kappaleessa Nina saapuu Moskovaan, mikä näkyy piirroskuvasta, jossa näkyy junavaunua ja puolet Helsinki-Moskova-junan nimestä. Henkilöiden vaatetus kertoo taloudellisesta vakaudesta (Sipe 2009: 139), mutta ilmaisu on sarjakuvallista: kuva koostuu ruuduista ja sisältää kyltin ja symboleita: linnun, punaiset kaulaliinat ja syksyn lehden (Herkman 1998: 22, 43, Rabkin 2009: 39, Rosen 2009: 58–59). Kissan epäilevä katse alaruudussa on antikanonisen eripuheisuuden tunnustus arjessa, taiteen kohteessa (Värrin 2004: 23; Lin & Luk 2005: 95, Бонетская 1995: 35, Koivunen 1990: 81–82). Kuva vastaa kielimaantieteen ehtoja (Верещагин и Костомаров 1976: 119–121) ja sen ilmaisukeinot jatkuvat kirjassa. Kappaleiden 1, 2 ja 3 ensimmäisissä aukeamissa kuvakieli on vasemmalla monimutkaista, oikealla kansanomaista.

Sarjakuvan otsikko poikkeaa muista punaisella värillä, siinä Petjan pää näyttää lampulta, ajatuksen symbolilta (Herkman 1998: 45). Ensimmäisessä stripissä Petja tutustuu Puškinin patsaaseen, jonka puheen lisäksi fantasiaa toistavat keltainen taivas ja eriväriset pilvet, jotka lipuvat muissa stripeissä (Herkman 1998:44–47; Rosen 2009: 60; Rabkin 2009: 39). Sininen symboloi turvaa, vaaleanpunainen rentoutta, ja keltainen kerää huomiota (Burmark 2008: 15). Väri on myös itseilmaisua kulttuurin ehdoilla (Klarén 1974: 104–107). Tulkitsen oppikirjan kuvituksessa hallitsevan keltaisen

symboloivan venäläistä syksyä ja sen traditioita. Luentaani ohjaa gogolilaisen kerronnan aihetta ilmentävän kielen ja äänen tulkinta (Бахтин 1941a: 158). Hahmojen kuvaus profiilista on huumorin keino, patsalle istahtava lokki arjen ilmaus. Arkeen perustuva sana (Волошинов 1929: 231) on siis humoristinen ja kaksiääninen (Бахтин 1934: 137–138) paljastaen stereotypiat (Khakimov&Khotinets 2009: 142). Siirtymät sarjakuvaruuduissa (M!1 2004: 13, 16) opettavat myös kulttuurintuntemusta näyttämällä henkilöiden etäisyydet venäläisten standardien mukaan (Haapaniemi 2003: 18) Petjan ja Puškinin ystävyuden kehittyessä stripeissä. Piirros- ja sarjakuvissa havaitsen alussa pidättyväisten suomalaisten päähenkilöiden siirtyvän venäläiseen elekieleen ja henkilökohtaiseen tilaan kertomuksen edetessä, mikä suo lukijalle kahden kulttuurin tarkkailun (Бердичевский и др. 2011: 9).

Kirjan hahmojen epäselvät kontekstit haittaavat lukijaa alussa (Muro 2016: 24–26). Puškinin patsas saa alussa kontekstin saman sivun virallisessa muotokuvassa (M!1 2004:13), ja seuraavassa kappaleessa patsas lausuu runonsa Petjan tyttöystävälle (M!1 2004: 16). Petjan sosiaaliset suhteet Pietarissa selviävät vasta jakson lopun lisätekstissä. Jakso päättyy nonkonformistiseen tauluun ja pop-lauluun. Sarjakuva, piirrokset ja tekstit muodostivat yhtenäisen kertomuksen, jossa havaitsin arki-, auktoriteetti- ja runokielet.

Toinen jakso alkaa kuvalla Moskovon Kremlin kupoleista ja sananlasku liittyy Kremliin, jotka vahvistavat kaanonin ja valtaa. Kuudes kappale keskittyy Ninan päiväsuunnitelmaan Moskovassa, mutta valokuvassa on Pietarin metroasema Avtovo. Metron historiasta kerrotaan suomeksi kappaleen lopussa. Sarjakuvassa Petja löytää sulavan suklaamuseon; ohikulkijan puhekupla tuo kappaleen nimen *Не вольнуйтесь все будет хорошо* Petjan ja lukijan omiksi sanoiksi (Волошинов 1929: 289). Jakson sarjakuvat ovat irrallisia tapahtumia Petjan arjessa ilman Puškinia, joka stripissä on yksi pyöreä ruutu. Viimeisessä stripissä tunteet näkyvät kuvakulmien ja sarjakuvruutujen muotojen vaihteluissa tehostaen puhekuplien sanoja. Seitsemäs kappale alkaa aukeaman oikealta puolelta rikkoen aukeamakerronnan. Piirros todentaa suomalaisten stereotyyppioita venäläisestä pukeutumisesta. Sarjakuvassa Petja vaihtaa rahaa, huumori ja moniäänisyys tulevat esiin kuvakulmien vaihdolla. Kuvagallerian kuva poikkeaa aiemmista käyttämällä värejä lämpötilojen ja vuodenaikojen symboleina (M!1: 43). Kappaleen 8 nimi *Мы едем, едем, едем* on lastenlaulusta, kuvituksen epärealistiset mittasuhteet ja Kuvagallerian piirros toistavat lastenkulttuurin piirteitä.

Metromatkustajien kuvat tuovat eri sosiaaliluokat ja ikäryhmät oppikirjaan. Yhdeksäs kappale kertoo ostoksista ja sen piirros korkokengällä liukuvasta Ninasta on kirjasarjan suurin korostaen ostoksia nykyarjen hupina etuoikeutetuille (Broms 1988b: 227 – 230). Absurdius jatkuu *Kuvagalleriassa* ja sarjakuvassa, joissa toistetaan suomalaisten stereotyyppioita venäläisistä (Haapaniemi ym. 2003: 25 – 26).

Kymmenes kappale alkaa ostoskeskuksesta, josta Nina matkustaa yliopistoon raitiovaunulla. Piirroskuva todentaa epäsuoraa venäläistä katsekontaktia ja tekstin keskustelua Stalinista limittäisessä kuvaruudussa. Stalinin historiallis- etninen konteksti puuttuu kirjasta russifioiden georgialaisuuden (Хлевнюк 2017: 33 – 56, Derwin&Keihäs 2013: 44). Historiasta katsottuna piirros hammastaan pitelevästä Stalinista on sävyiltään venäläisvastainen; taiteilijan kokemus näkyy hennoissa sormissa (Olvång 1974: 35). *Kulttuurihypyn* valokuvassa on raitiovaunu A-kirjaimella, tuttu N. J. Agnivitseviln runosta *Raitiovaunu A*. Aukeamalla kuuluvat kulttuurienvälistä oppimista tukevat aihetta käsittelevät eriääniset dialogit (Бердичевский и др. 2011: 121, Jaatinen 2009: 82–83). Sarjakuvassa Petja ei pääse ulos bussista, se kommentoi jälleen tekstiä kehittämättä Petjan tarinaa. Jakso päättyy kolmeen lisättekstiin, joista ensimmäisessä kerrotaan Petjan ostoksista ja jälkimmäisissä esitellään Pietarin ja Moskovan nähtävyyksiä, joissa on sarjakuvissa näkynyt *Venäläinen museo*. Vastoin aiempien tekstien kaupallista sävyä jakso päättyy avantgarderunosta tehtyyn rock-balladiin *Город Золотой* ja abstraktiin maalaukseen Iisakin kirkosta.

Kolmas jakso alkaa valokuvalla maisemaa Pietarissa maalaavasta teinityöstä heijastaen nuorten ääntä autenttisella materiaalilla (Jaatinen 2009:77). Kuvan alla oleva otsikko *Я в восторге* euforisoi arjen, joka toistuu vastapuheisesti Moskovaa kuvaavassa sananlaskussa, jonka artefaktit saattavat olla suomalaiselle oppilaalle vieraita. Kappale 11 *Привет из Москвы* jatkaa Stalin-aihetta Moskovan yliopiston yökuvalla, jonka musta tausta symboloi auktoriteettia (Burmark 2009: 15). Tekstinä on Ninan kirje ystävälleen kurssikavereista, joiden etniset alkuperät todentuvat taloudesta, politiikasta, kulttuurista ja urheilusta tutuissa sukunimissä Fassbinder, Almodovar, Honda ja Berlusconi (Aromaa 2016), visuaalisesti Juanin liinan Katalonian lippua vastaava raidoitus tarkoittaa kulttuurialkuperää. Yksityiskohdat tukevat opetuksen tavoitetta alakulttuurien käsittelystä (Kaikkonen 1994: 65, 88–89; Pantzar 2009: 98). Sarjakuva jatkaa monikulttuurisuuden teemaa liittäen visuaalisin keinoin (Rosen 2009:

60) siihen rakkauden kielen. Vakavuus jatkuu *Kuvagallerian* salamassa; eri tunnekeinot syventävät kokemusta kulttuurienvälisessä dialogissa (Witte 2015: 28, 37; Jaatinen 2009: 81; Järvinen 2012: 234), joka henkilöt esittää tasaveroisesti (Бахтин 1963: 208).

12. kappale alkaa värikkäässä kahvilassa, piirroksen interiööri muistuttaa venäläisiä mieltymyksiä, mutta kuvan annokset eivät vastaa tekstiä, mikä irrottaa sen kontekstista luoden individualistisen kokemuksen (Волошинов 1929: 304) – myös kurssitoverien dialogi asuinmuodoista jää kuvallistumatta. Sarjakuvassa tapahtuu grillillä kielivirhe, joka todentuu kuvakulmamuuтокsin. *Kulttuurihyppyn* sävy on vihteellinen poiketen aiempien osioiden neutraaleista teksteistä. Kappale 13 alkaa aukeaman oikealta puolelta, sen valokuvassa pelataan rullaluistinkiekkoa Pietarin Palatsiaukiolla, tekstissä Nina ja kurssitoverit keskustelevat harrastuksista, jotka todentuvat tekstiä reunustavissa piirroksuuduissa symbolein. Sarjakuvasta puuttuu tarina, mutta Petjan ja Ingridin katseet korostavat tunnetta, joiden käsittelyssä tuetaan kulttuurienvälisyyttä.

Harrastuksia käsitellään 14. kappaleessa, jossa varataan teatteriliput ja käydään apteekissa. Tekstin ohessa on pienet mustavalkovalokuvat Rostropovištista ja Plisetskajasta, jonka liettualais-juutalainen alkuperä ohitetaan (Обоймина 2017: 12–16). *Kuvagallerian* kuva on muita vastaavia osioita pienempi korostaen tekstin osuutta. Viimeinen kappale päättää Ninan ensimmäisen päivän Moskovassa illalliseen (M!1 2004: 85), joka mainittiin aiemmin (M!1 2004: 27). Keskustelu tuo esiin erilaiset perhetyypit. Suomalainen kulttuuri tulee esiin Ninan lahjoissa isäntäperheelle. Sarjakuvassa Puškinin patsas osallistuu Petjan syntymäpäiville, jota käsitellään jakson lopettavassa kirjeessä. Sarjakuvahahmojen vähäisen kontekstin takia, tekstin tarina on kantavampi kertomus oppikirjassa.

6.2 Можно! 2

Oppikirjassa on 13 kappaletta kolmessa jaksossa, jotka päättyvät lauluun ja sarjakuvaan. Visuaalinen ilme on samanlainen, mutta kuvat ovat pienempiä ja niitä on vähemmän. Tekstin jälkeen tarinaa jatketaan venäjäksi *Фантазируем*-osiossa, skeema toistetaan suomeksi *По-русски пожалуйста* -osiossa, fraseologiaa laajennetaan *Можно и так* -osiossa, jossa on ihmisfiguuri. *Kulttuurihyppy* sisältää vain suomenkielisen tekstin.

Ensimmäinen jakso alkaa valokuvalla museosta ja sananlaskulla, joka kutsuu oppilaan kylään. Ensimmäinen kappale alkaa valokuvalla Kremlistä, mutta tekstissä

ollaan luistelukentällä toisella puolella Moskovaa. Dialogissa pohditaan stereotyyppioita kulttuurikohtaamisen (Pantzar 2009: 101) ja LOPS:n vaatimusten mukaan (LOPS 2003). Juhlia käsittelevässä toisessa kappaleessa on valokuva Punaiselta torilta. Juhlan lausuma kehittyy otsikossa, tekstissä ja *Можно и так* -osiossa, jossa kukan ojentava mies replikoi juhlarituaaleja jääden silti ilman kontekstia ja keskustelukumppania, edellytyksiä dialogille (Бахтин 1959-1960: 315, Бахтин 1934: 106, Бахтин 1954: 294). Kolmas kappale käsittelee suomalaista kulttuuria ja Isabellan avioliittoa, valokuvassa on suomalainen nykytanssija Tero Saarinen, mutta Isabellan tarina ei visualisoidu. Neljäs kappale alkaa värijulisteella Eisensteinin elokuvasta *Panssarilaiva Potemkin*, mutta teksti käsittelee kurssitovereiden lomasuunnitelmia. Tekstin yhteydessä on mainokset luontolomakohteista Vienenmerellä ja Kamtšatkalla, Suomi esitetään venäläisen turistin silmin. Kappaleen erilaisissa teksteissä ja kuvakohteissa toteutuu Bahtinin moniäänisyys (Бахтин 1934: 107). Jakso päättyy *Kuvagalleriaan*, jossa käsitellään Suomen virallisia tunnuksia ja juhlapyyhiä tavanomaisin värivalokuvoin. Lopuksi on Zemfira Ramazanovan *До свидания* -rock-laulu; sen alla sarjakuvassa Petja ja Ingrid pukeutuvat Pakkasukoksi ja Lumitytöksi saaden kulttuurienvälisten hybridien piirteitä (Kostogriz 2005: 200).

Tuttuun tapaan toisen jakson alkusivu on aukeaman oikealla puolella. Kuvassa on kirkon katon fresko, uskonto toistuu Moskovaa kuvaavassa sananlaskussa. Viides kappale alkaa valokuvalla Solženitsynin *Ensimmäinen piiri* romaanin televisiosarjan julisteella, tekstissä viitataan historiaan, mutta varsinainen aihe on Zojan terveys ja uusi työ tv-juontajana. Kuvissa reflektoidaan kappaleen sisältöä sarjakuvan symbolikeinoin vahvistaen polyfoniaa ja oppilaan kokemuksen tunnesidettä (Бахтин 1963: 248, Koppinen 1999: 79, Witte 2015: 28). Kuudes kappale jatkaa historian kieltä, jota tehostavat mustavalkovalokuvat, joista toinen on runoilija Boris Pasternakista, jonka juutalainen alkuperä ohitetaan. Historian kieli jatkuu 7.n kappaleen valokuvassa mausoleumissa makaavasta Leninistä, kuvaa hallitsee auktoriteetin musta väri. Tekstissä radiojuontaja kysyy kurssitovereilta heidän lempikohteistaan Moskovassa, Kanako laajentaa teemaa Peredelkinoon ja palauttaa edellisen kappaleen Pasternakin tekstiin. Erona aiempiin kappaleisiin ei *Фантазируем*-osio sisällä kysymyksiä, vaan valokuvia. Kappaleen teksti ja kuvat nostavat esiin oppilaan tekijänä (Ibáñez 2010: 104, Matusov, Voun Duyke & Kayumova 2016: 442). *Kulttuurihyppy* kertoo Moskovan kasvusta.

Ikääntymisestä kertova kappale 8 alkaa kuvalla venäläisestä komediasta lisäten aiheeseen arjen, dialogisoivan elementin (Värri 2004: 21). Nina ja Zoja palaavat kävelyiltä, jolle he lähtivät 6:ssa kappaleessa. Zoja voi huonosti ja Nina huolehtii hänestä toimien solidaarisen venäläisen kulttuurin mukaan (Pyykkö 2014: 190). Keskustelua terveydestä hallitsee käsitys yhteiskunnasta. Lopuksi Aleksandr tulee viemään Ninaa teatteriin, romanttiset tunteet eivät tekstualisoidu, mutta piirroksen symbolit kertovat niistä. Rakkaus jatkuu yhdeksännen kappaleen valokuvassa, jossa jonottavat miehet kantavat päänsä päällä ruusuja – juhlaa on kuvassa virallinen ja arkinen tapahtuma (Московкин и Щукин 2013: 159), joka jatkuu Irina ja Mihailin keskustelussa kansainvälisestä naistenpäivästä, jota symboloi ilmassa leijuva ruusu keskustelukumppaneiden piirroksessa. Jakson lopussa *Kuvagalleria* esittelee virallisia tietoja Venäjästä, jonka uskonnoista mainitaan ortodoksisuus, vaikka laki tunnistaa neljä perinteistä uskontoa (Fagan 2013:21), joiden tunnustajia on ollut kirjasarjassa. Painettu teksti ohittaa maan monikielisyyden ja ateismin, joka näkyy Neuvostoliitossa juhlitussa Pakkasukossa ja Lumitytössä. Viimeisellä sivulla on 1980-luvun rockhitti *Добрый вечер, Москва* ja sarjakuva Petjan koestressistä, johon auttaa Ingrid.

Kolmas jakso alkaa kannen kuvalla Talvipalatsista, alla sananlasku näyttää Moskovan Pietarille. Kappaleen 10 alussa valokuvassa nuoret juhlivat valmistumistaan juhlapuvuissa. Tekstissä Palatsiaukiolla Petja kertoo isäntäperheelleen ja Ingridille viimeisen koulupäivän juhlasta, Svetlana ja Pavel muistelevat omia kouluvuosiaan. Seuraavalla aukeamalla Petja kertoo yliopistoon pyrkimisestä Suomessa, lopuksi Ingrid ja Petja lähtevät ostoksille. *Kulttuurihyppy* käsittelee koulutusta Venäjällä. 11:ssä kappaleessa laiva lipuu Nevalla Talvipalatsin edessä; Petja, Ingrid ja tämän kurssikaverit keskustelevat kesästä. Seuraavan aukeaman piirroksessa violetit pilvet leijuvat sankareiden päiden yläpuolella. Tekstin aiheena on nuorten arjen järjestyminen ulkomailla, kulttuurienvälinen kokemus ja rakkaus käytännössä (Jaatinen 2009: 84–85). Valokuva Jusupovin palatsista aloittaa 12. kappaleen, jossa Petja esittelee lempipaikkojaan Pietarissa Ingridille ja Hildurille omaksuen aktiivisen vaikuttajan aseman (Matusov et al 2016: 171). Piirroksessa nuorten pieni etäisyys heijastaa vieraan kulttuurin omaksumisen kokemusta (Salo 2009: 93, Jaatinen 2004: 172) – aiemmissa kuvissa nuorten keskeinen etäisyys oli suurempi. Eri-ikäisten kokemukset heijastuvat ohikulkijoiden mielipiteissä nähtävyyksistä. Matkapuhelinkeskustelussa perhe ja

rakkaus nousevat esiin. Rakkaus jatkuu 13. kappaleessa, jossa Ingridin kurssitoverit Natalia ja Giovanni avioituvat, heistä ei kuitenkaan piirrosta, mutta tekstiä säästää valokuva nuoresta hääparista ja piirrosornamentit häädetaljein. Tekstissä kuvataan pedagogin äänellä siviilivihkiminen avioliittopalatsissa ja sen jälkeiset juhlarituaalit, ortodoksihäitä vietetään myöhemmin. Jakso päättyy Mumij Troll -yhtyeen 90-luvun rock-lauluun *Доброе утро, планета* ja sarjakuvaan, jossa Aleksandr lahjoittaa Ninalle liput kuuhun, kosii ja pari leijailee yhdessä kosmoksessa. Viimeinen sivu tiivistää historian ja rakkauden kielet.

6.3 **Možno!**

Kirjan kannen valokuva Moskovon maneesiaukiolta on tuttu *Možno!*:n *Kuvagalleriasta*. Kirja alkaa pohdintatehtävällä päähenkilöiden arjesta, mutta kappaleissa heidän tarinansa ei jatku, mikä oli tekijöiden didaktinen valinta (Jegorenkov 2018). Kappale alkaa Deadyшкин elektronisella kappaleella ilman kontekstualisoivaa kuvaa. Kappaleissa on sanomalehtityylin piirteitä: ingressi, väliotsikoita ja tekstin erottelua eri kirjasimin.

Ensimmäinen jakso alkaa tuttuun tapaan aukeaman oikealta sivulta laulun vierestä valokuvalla pimeässä klubissa kitaraa soittavasta miehestä. Rock-musiikki Neuvostoliitossa ja Venäjällä on 1.n kappaleen aihe. Grebenštšikovin suhde buddhismiin mainitaan, mutta Makarevitšin juutalaisuus ja Babkinin ura ukrainaksi ohitetaan, vaikka ei-äidinkieliset puhujat voisivat toimia oppikirjoissa esimerkkeinä kulttuurienvälisestä kohtaamisesta (Salo 2009: 93). 2. kappale kertoo baarinpitäjän henkilökohtaisesta musiikkisuhteesta, edellisen kappaleen tapaan *Можно и так* -osiossa rock-musiikista puhutaan vapaa-ajalla tuntemattomien kesken, mutta *Кто есть кто* kertoo säveltäjistä, ballerinaista ja tuottajasta, joista on myös pieniä mustavalkokuvia. Teksteissä mainittujen 1900-luvun bardien puuttuminen kuvista on kulttuurintuntemuksen kannalta puute. Heikot yhteydet tekstien välillä kaventavat lukijan kielellisen ajattelun kehitysmahdollisuuksia (Бахтин 1934: 104). Kaunokirjallisuus 1800-luvun Pietarissa on 3.n kappaleen aihe ja alun valokuva Pietari Suuren patsaasta liittyy Puškinin runoon. Piirroskuvien puhekuplat liittävätkin kirjailijat kahteen aikaan ja ovat kaksiäänisiä (Бахтин 1934: 137). Gogolin ukrainalaisuus kielessä ja kulttuurissa (Анненкова 2012: 143–149) ohitetaan kirjassa. Seuraavaksi

esitellään 1900-luvun absurdia Harmsia, jonka nauru perustuu normien rikkomiselle (Shukman 1988: 92). *Можно и так* -osiossa puhetyyliä sekoitus luo ironiaa (Бахтин 1953-1954: 177). Sivulla toteutuu Bahtinin monigenreisyys (Бахтин 1953-1954: 188).

Kappale 4 kertoo elokuvahistoriasta ja sen nimessä kuuluu Dziga Vertovin klassikkoelokuvan nimi – alun stillikuva on Tarkovskin *Uhrista*, mutta teksti kertoo Kulešovista. Stillikuvat liittyvät sisältöön, mutta yhteys ei ole selkeä (Верещагин и Костомаров 1976: 121) eivätkä ne tue kokemusta (Волошинов 1929: 304). Viimeinen kappale kertoo 1900-luvun alun taidemaalaareista, alun konteksti on selkeä: ingressi kertoo taidenäyttelystä ja kuvassa on Tretjakovin galleria. Kappale alkaa lisätekstillä ikoneista, jota seuraavat kulttuurintuntemusta tukevat piirroksiset taiteilijoista keskustelemassa puhekuplin – eleet suuntaavat sanoja (Волошинов 1926: 69–72) ja harmsilainen lastenkirjagenreä hyödyntävä ilmaisu kaksiaänistää informatiivisen tekstin (Бахтин 1934: 137). Tekstin ongelma on Ukrainan puolalaisen Malevitšin alkuperän häivytyks, joka luo kulttuuribinomaa (Kaikkonen 1999: 17–19, Kaikkonen 1994: 17).

Toinen jakso alkaa kuvalla muraalin teosta, aiheena ovat nuorisot ja yhteiskunta. 1:ssä kappaleessa valokuvallistetut nuoret aktiivisina toimijoina kertovat kiinnostuksen kohteistaan, kontekstin puutteesta tarinat eivät syvene, mutta kulttuurin kieli jatkuu hetkittäin tekstissä. Kappale 7 kertoo osallistumisesta kansalaisjärjestöön Venäjällä ja lisäteksteissä kerrotaan Suomen ja Venäjän senhetkisistä presidenteistä, mutta kielet eivät dialogisoidu (Бахтин 1934: 92 – 93). Ekologiaa globaalien mullistuksien kautta käsitellään 8:ssä kappaleessa haastattelemassa professoria, joka ilmenee piirroksessa. Luononsta puhutaan arjen yhteiskunnallisena ilmiönä *Можно и так* -osiossa, jossa kuvituksen (Hannus 1996: 121) ja kontekstien puute (Janzen 2012: 121, Бахтин 1934: 106) estää tietoisten puhujien esiintuloa. 9. kappale alkaa valokuvalla kaupasta, arjen esiintymästä (Broms 1988b: 227) – aiheena on kierrätys Venäjällä ja Neuvostoliitossa, esiin tulevat ohikulkijoiden äänet pienissä haastatteluissa. Lisäteksti opettaa jätteiden lajittelua. Viimeinen kappale kertoo insinööristä ja tiedemiehistä, joista on valokuvat, Tupolevista on suunnitteleman lentokone. Lopun *Можно и так* -osiossa pojat keskustelevat leikkilentokoneista tuoden arjen polyfoniaa kulttuurintuntemukseen (Derwin & Keihäs 2013: 129). Verraten aiempiin oppikirjoihin sarjakuvien ja kuvituksen rajallisuus heikentää polyfoniaa, jota monipuolinen visuaalinen esitys tukee

(Platt 2005: 144), kontekstien puute ja manipulointi individualisoi kokemuksen ja estää henkilön kehittymisen (Волошинов 1929: 304).

7. Johtopäätökset

Bahtinin määrittelemänä selkeimmät äänet kuuluivat selvästi ja monipuolisesti kontekstuiduille Ninalle, Mihailille ja Petjalle, jotka kehittyivät eri asioista keskustellen. Visuaalisesti hahmot olivat stabiileja. *Možno!1:ssä* vieras kulttuuri ilmeni arjen, auktoriteetin ja esteettisyyden puhein ja runokielen avuin. *Možno!2* käsitteli yhteiskuntaa, kulttuuria ja arkea yhteiskunnan, terveyden ja rakkauden kielen. Kulttuurienvälistä dialogia tuettiin näissä kirjoissa maantuntemuksellisin tekstein, sarjakuvin, visuaalisten ja tekstuaalisten kerronnoin ja hahmoissa ilmeni kahden kulttuurin välisten hybridien piirteitä. Näin tuettiin opiskelijan kokemusta kulttuurienvälisenä oppijana. *Možno!3:a* kontrolloi tekijän ääni, kielen eri tyylejä oli vähemmän ja puhe ei dialogisoitunut eikä monikielistynyt. Kulttuuritietouden käsittely jäi pintapuoliseksi ja visuaalisten elementtien vähäisyys rajoitti dialogia. Venäjän monikielisyys ohitettiin kaikissa kirjoissa. Kirjasarja kokonaisuutena tukee silti visuaalisesti monikielistä keskustelua.

Анкета

Aluksi

Tässä tutkimuksessa on yhteensä **kahdeksan** kysymystä. Toivon, että voisit varata vastaamiseen ainakin 20 minuuttia. Jos et ehdi heti vastata kaikkiin kysymyksiin, tallenna vastauksesi ja jatka myöhemmin.

Pyytäisin palauttamaan vastaukset 10.3.2018 mennessä sähköpostilla *amasjo@utu.fi*.

Lisätietoa tutkimuksestani (johdannon ja lähdeluettelon) näet liitetiedostosta [tutkielman-johdanto]. Pahoittelen jo etukäteen siinä mahdollisesti esiintyviä kielivirheitä, en ole käyttänyt oikolukuohjelmaa.

Vastaustyyli on vapaa, mutta tutkimuksen kannalta on pitkä vastaus tietysti aina kaikista kiehtovin.

Tutkimuskysymykset

1.

Kulttuuri ymmärretään yhtäältä tapoina, historiana, eleinä, puhetyyleinä, intonaatioina, musiikkina, taiteena, nuorisomuotina,

elokuvina, sarjakuvina, pop-kulttuurina, esineinä, kansanperinteenä kuin korkeakulttuurina.

1. Mikä on itsellesi tärkeintä venäläisessä kulttuurissa?

2.

Sarjakuvat ovat monelle mukavia lapsuusmuistoja, sivistäviä kertomuksia, hauskaa hupia työmatkalla tai aamuiaspöydän lukuhetki. Itsekin innostuin tästä oppikirjasta aluksi juuri sarjakuvan takia.

2.1 Kenen idea oli käyttää sarjakuvaa kiinteänä elementtinä oppikirjassa?

2.2 Miksi A.S. Puškinin patsas ei ole mukana kaikissa sarjakuvastripeissä?

2.3 Miksi sarjakuvan osuus vähenee *Можно! 2 Тексты* -kirjassa ja häviää kokonaan *Можно! 3* -kirjasta?

3.

Keskustelimmekin jo hieman kirjan kuvituksesta ja olen jatkanut virtuaalisia tutkimusmatkojani kuvien maantieteellisiin ja ajallisiin sijainteihin. Haluaisin kuitenkin tietää lisää sinun ajatuksistasi kirjan kuvista.

3.1 Minkä tyyppiset kuvatekniikat soveltuvat mielestäsi parhaiten opetukseen, piirrokset, valokuvat, kollaasit, painokuvat, litografiat, maalaukset vai animoidut kuvat? Onko kuvan väreillä tai mustavalkoisuudella väliä?

3.2 Onko *Можно!* -oppikirjojen kuvituksen ja värimaailman tarkoitus heijastella ns. tyypillisiä venäläisiä visuaalisia tottumuksia, kuten värikyllästeisyyttä, taide-, kansan- tai arkkitehtuuriperinteitä?

3.3 Kirjassa on paljon pieniä kuvallisia viittauksia venäläiseen kulttuuriin, mutta myös muihin kulttuureihin viitataan. Yksi tällainen on Juanin kaulaliina *Можно! 1 Тексты* -kirjan sivulla 66. Ovatko kaikki pienetkin viittaukset harkittuja ja toivotaanko opiskelijan ja opettajan löytävän ne?

4.

Henkilökohtaiset tarinat ovat yksi tapa tutustua vieraaseen kulttuuriin. *Можно! 1* – ja *Можно!2* –tekstikirjojen henkilögalleria on todella rikas. Mikä sai vaihtamaan kulttuuriin tutustumisen näkökulman *Можно! 3*-kirjassa?