

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Тао Яньи

Даожина

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Лингводидактический потенциал текстов о Красноярске»

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Русский язык и литература в поликультурной среде

ДОНУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

22.05.2019 г. 

Научный руководитель

канд. филол. наук, доцент

Ревенко И.В.

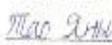
22.05.2019 г. 

Дата защиты

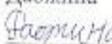
22.06.2019 г. _____

Обучающийся

Тао Яньи

 _____

Даожина

 _____

Оценка _____

Красноярск 2019

РЕФЕРАТ

Реферируемая выпускная квалификационная работа содержит 105 страниц. Теоретическая база исследования сформирована на основе 71 научных и методических источников (учебные пособия, монографии, научные статьи, диссертации), оформленные в виде библиографического списка.

Диссертация состоит из введения, двух глав (включающих 7), в том числе выводов по главам, заключения, списка библиографических источников и 3-х приложений.

Актуальность, цели, задачи исследования - Для современной методики РКИ характерен коммуникативный подход. Основу данного подхода составляет коммуникативная направленность всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма), т.е. создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, т.е. в процессе общения. При этом основной целью обучения определяется формирование основных составляющих коммуникативной компетенции: лингвистической, социокультурной компетенций.

Тексты, используемые при обучении РКИ, являются **объектом** нашего исследования. **Предметом исследования** является лингвометодический потенциал текстов, содержащих социокультурный компонент (информацию о традициях, обычаях, культуре территории пребывания – Красноярского края и Красноярска).

Цель нашего исследования состоит в разработке заданий для занятий РКИ на основе текстов, содержащих социокультурную и лингвострановедческую информацию.

Реализация поставленной цели требует решения следующих **задач**:

- 1) Определить содержание понятий социокультурная компетенция и текст в методике РКИ;
- 2) Описать типы текстов, используемых в качестве дидактических единиц при обучении РКИ;
- 3) Определить требования к отбору текстов;
- 4) Выявить компетенции, формируемые посредством учебных текстов;
- 5) Подобрать тексты, отражающие культуру, быт и традиции Красноярского края и Красноярска;

б) Разработать систему упражнений, раскрывающих лингводидактический потенциал текстов.

Для реализации цели и решения поставленных задач в магистерской диссертации были использованы следующие методы: семантико-стилистический анализ, сопоставительно-стилистический анализ, компонентный метод, контент-анализ.

Полученные результаты:

- На основе анализа разработанных методистами учебных пособий по чтению, изданных к настоящему времени, можно заключить, что имеется острая потребность в разработке материалов лингвострановедческого содержания, связанных со спецификой региона пребывания: описание достопримечательностями Красноярска и края, историей региона, известными жителями Красноярска.

- К отобранным текстам (см. Приложения) разработаны предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения. Каждый из видов упражнений используется на определенном этапе работы с текстом и направлен на выполнение определенной цели. Предтекстовые упражнения позволяют прояснить значения незнакомых слов. Для этой цели используются переводной метод, средства наглядности, синонимическая замена лексем. Притекстовые упражнения направлены на уточнение полученной информации (краткие информационные тексты, например, биография В.П. Астафьева), средства наглядности. Послетекстовые упражнения направлены на отработку употребления грамматических форм с учетом их лексической и синтаксической валентности, на выявление степени понимания содержания текста.

- Использование текстов лингвострановедческого содержания на занятиях по РКИ способствует повышению интереса к русскому языку, расширяет кругозор учащихся и повышает мотивацию к обучению, активизирует учебную и творческую деятельность.

Новизна полученных результатов определяется вводом в методический оборот новых текстов для обучения русскому языку и формированию базовых компетенций, адаптацией собранных текстов для китайской аудитории.

Практическая значимость работы определяется разработанной с учетом этапов урока и уровня владения русским языком системой упражнений и возможностью их применения на уроках РКИ в китайской аудитории.

Апробация работы и личный вклад соискателя.

Апробация работы проводилась в форме докладов на научных конференциях:

XII международная студенческая научно-практическая конференция «Международная коммуникация в науке, культуре и образовании» (16 апреля 2019 г., Санкт-Петербург, РГПУ);

XX Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА» (25 апреля 2019 г., Красноярск, КГПУ);

конференция «Язык и методика в поликультурной среде» в рамках VII Международного научно-образовательного форума «ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ» (24-25 октября 2018 г., Красноярск, КГПУ).

XX Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА». Конференция, посвященная Дню славянской письменности и культуры 24 мая 2019 г.

Список публикаций по теме работы.

- 1) Средства развития социокультурной компетенций у студентов из Китая;
- 2) Критерии отбора текстов для формирования социокультурной компетенции.

ABSTRACT

Abstract final qualifying work consists of 103 pages. The theoretical base of the research is formed on the basis of 71 scientific and methodological sources (textbooks, monographs, scientific articles, dissertations), issued in the form of a bibliography.

The thesis consists of an introduction, two chapters (including 7), including conclusions on chapters, conclusions, list of bibliographic sources and 3 appendices.

Relevance, goals, objectives of the study - Modern methods of RCT are characterized by a communicative approach. The basis of this approach is the communicative orientation of all types of speech activity (speaking, listening, reading, writing), i.e. the creation of conditions under which the assimilation of language material would be carried out in a natural way, i.e. in the process of communication. In this case, the main purpose of training is determined by the formation of the main components of communicative competence: linguistic, socio-cultural competence.

The texts used in teaching RCTS are the object of our research. The subject of the study is the linguistic and methodological potential of texts containing a socio-cultural component (information about traditions, customs, culture of the territory of residence – Krasnoyarsk territory and Krasnoyarsk).

The purpose of our study is to develop tasks for RCT classes based on texts containing social cultural and linguistic information.

The implementation of this goal requires the following tasks:

- 1) to Determine the content of the concepts of socio-cultural competence and text in the methodology of RCT;
- 2) Describe the types of texts used as didactic units in teaching RCTS;
- 3) Determine the requirements for the selection of texts;
- 4) to Identify competences formed by means of educational texts;
- 5) Choose texts that reflect the culture, life and traditions of the Krasnoyarsk territory and Krasnoyarsk;
- 6) Develop a system of exercises that reveal the linguistic and didactic potential of texts.

To achieve the goal and solve the tasks in the master's thesis the following methods were used: semantic-stylistic analysis, comparative-stylistic analysis, component method, content analysis.

Obtained result:

- Based on the analysis of the textbooks on reading developed by the methodologists, published to date, it can be concluded that there is an urgent need to develop materials of linguistic and cultural content related to the specifics of the region of residence: a description of the sights of Krasnoyarsk and the region, the history of the region, known residents of Krasnoyarsk.
- The selected texts (see Annexes) was developed pre-text, protective and post-text exercises. Each type of exercise is used at a certain stage of work with the text and is aimed at achieving a specific goal. Pre-text exercises help clarify the meaning of unfamiliar words. For this purpose, the translation method, means of clarity, synonymic replacement of tokens are used. Pre-text exercises are aimed at clarifying the information received (short information texts, for example, the biography of V. P. Astafiev), means of visualization. Post-text exercises are aimed

at practicing the use of grammatical forms, taking into account their lexical and syntactic valence, to identify the degree of understanding of the content of the text.

- The use of texts of linguistic and cultural content in the classroom on the Russian language helps to increase interest in the Russian language, broadens the horizons of students and increases motivation to learn, activates learning and creative activities.

The novelty of the results is determined by the introduction of new texts for teaching the Russian language and the formation of basic competencies, the adaptation of the collected texts for the Chinese audience.

The practical significance of the work is determined by the system of exercises developed taking into account the stages of the lesson and the level of knowledge of the Russian language and the possibility of their application in the lessons of RCT in the Chinese audience.

Approbation of work and personal contribution of the applicant.

Testing of the work was carried out in the form of reports at scientific conferences:

XII international student scientific and practical conference "international communication in science, culture and education" (April 16, 2019, St. Petersburg, RSPU);

XX international scientific and practical forum of students, postgraduates and young scientists "YOUTH AND SCIENCE of XXI CENTURY" (April 25, 2019, Krasnoyarsk, KSPU);

conference "Language and methodology in a multicultural environment" in the framework of the VII International scientific-educational forum "the PERSON, FAMILY AND SOCIETY: HISTORY AND PROSPECTS" (October 24-25 2018, Krasnoyarsk, KSPU).

XX international scientific and practical forum of students, postgraduates and young scientists "YOUTH AND SCIENCE of XXI CENTURY". Conference dedicated to the Day of Slavic writing and culture may 24, 2019

List of publications on the topic of work.

- 1) vehicle for the development of a social culture of competence of students from China;
- 2) Criteria for the selection of texts for the formation of socio-cultural competence.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3-8
Глава 1 Текст как средство обучения в методике РКИ.....	9-52
1.1. Понятие текста в методике РКИ.....	9-16
1.2. Типы текстов.....	16-18
1.3. Требования к отбору текстов для преподавания РКИ.....	18-27
1.4. Система упражнений к текстам.....	27-46
1.5. Компетенции, формируемые при работе с текстом.....	46-52
Глава 2 Использование текстов о Красноярске при обучении русскому языку китайских студентов.....	53-71
2.1. Характеристика текстов о Красноярске с точки зрения их лингвометодического потенциала.....	53-61
2.2. Подходы к адаптации текстов для использования в китайской аудитории с учетом уровня владения языком.....	61-71
Заключение.....	72-74
Список литературы.....	75-84
Приложения.....	85-103

Введение

Для современной методики РКИ характерен коммуникативный подход. Основу данного подхода составляет коммуникативная направленность всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма), т.е. создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, т.е. в процессе общения. При этом основной целью обучения определяется формирование коммуникативной компетенции.

Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетенцию как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты. Данная способность предполагает наличие совокупности знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [Петровская 1998]. Коммуникативная компетенция включает как когнитивные (навыки, знания), так и некогнитивные (мотивацию, ценностные ориентации, этические установки и т.д.) компоненты. Ю.Н. Емельянов также понимает коммуникативную компетентность как способность адекватно взаимодействовать с другими на своем интеллектуально-культурном уровне на основе личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [Емельянов 1995]. Е.М. Бастрикова определяет коммуникативную компетенцию как «феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией, ... осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую» [Бастрикова 2004: 47].

В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения содержание коммуникативной компетенции определяется через

совокупность задач, к числу которых относятся: определение цели коммуникации, оценка ситуации, учет намерений и способов коммуникации партнеров, выбор адекватных стратегий коммуникации, готовность к осмысленному изменению собственного речевого поведения [Захарова, Басалаева, Казакова, Игнатьева, Киргизова, Бахор 2015]. В методике обучения русскому языку как иностранному определение содержания коммуникативной компетенции соотносится с уровневой системой оценки степени владения языком: базовый (включая элементарный) уровень, первый сертификационный уровень, второй сертификационный уровень, третий сертификационный уровень, четвертый сертификационный уровень, поскольку именно владение коммуникативной компетенцией в разных видах речевой деятельности является условием успешного прохождения тестирования.

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [Зимняя 1989: 219].

Коммуникативная компетенция имеет сложную структуру. В ее состав входят: прагматическая компетенция, лингвистическая компетенция, лингвокультурная компетенция, предметная компетенция, социальная компетенция, компенсаторная компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция, социолингвистическая компетенция.

Социолингвистическую компетенцию в методике РКИ понимают как соответствие языковых единиц, избранных для коммуникации, нормам, принятым в российском социуме. Однако данный термин представляется нам

недостаточно полным, т.к. успешная адаптация иностранцев в российском обществе невозможна без знания русской культуры, традиций и обычаев русского народа, поэтому более точным нам представляется термин социокультурная компетенция.

Социокультурные факторы обучения РКИ являются предметом научного интереса в работах многих лингвистов (см. работы Костомарова В.Г., Верещагина Е.М., Митрофановой О.Д., Формановской Н.И., Астафуровой Т.Н., Беляевой С.С., Бим И.Л., Богатыревой М.А., Гетманской А.В., Дудник Л.В., Жоглиной Г.Г., Именитовой О.М., Кавнатской Е.В., Литвиновой Л.Д., Меркулова М. М., Полушиной Л.Н., Рiske И.Э., Сафоновой В.В., Соколовой Н.Г., Томахина Г.Д., Шиханян Н.Б., Щербаковой Е.Е. и др.).

Первоначально в концепциях коммуникативного подхода социокультурная компетенция рассматривалась как вспомогательная, обеспечивающая иностранцу правильный выбор адекватных форм речевого этикета, служащая для определения статуса коммуникантов и целей общения и под. Для современных концепций характерен иной подход. Важность развития социокультурной компетенции в методике преподавания РКИ определяется следующими факторами: 1) использование социокультурной информации в процессе преподавания РКИ ведет к повышению познавательной мотивации; 2) привлечение культуроведческих материалов на занятиях по РКИ создает условия для развития способности к коммуникации на изучаемом языке, т.к. снижает возможность коммуникативной неудачи, связанной с незнанием передающихся языком фактов культуры.

В методике преподавания РКИ используются различные средства обучения: учебные пособия, словари, аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы и образовательные интернет-ресурсы, тексты. Среди перечисленных средств особое место занимает текст, поскольку он «выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную,

обучающую, развивающую, коммуникативную. Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций» [Евтушенко 2015: 479]. Такие возможности текста как средства обучения обусловлены его богатым и разнообразным лингводидактическим потенциалом.

Тексты, используемые при обучении РКИ, являются *объектом* нашего исследования. *Предметом исследования* является лингвометодический потенциал текстов, содержащих социокультурный компонент (информацию о традициях, обычаях, культуре территории пребывания – Красноярского края и Красноярска).

Цель нашего исследования состоит в разработке заданий для занятий РКИ на основе текстов, содержащих социокультурную и лингвострановедческую информацию.

Реализация поставленной цели требует решения следующих *задач*:

1. Определить содержание понятий социокультурная компетенция и текст в методике РКИ;
2. Описать типы текстов, используемых в качестве дидактических единиц при обучении РКИ;
3. Определить требования к отбору текстов;
4. Выявить компетенции, формируемые посредством учебных текстов;
5. Подобрать тексты, отражающие культуру, быт и традиции Красноярского края и Красноярска;
6. Разработать систему упражнений, раскрывающих лингводидактический потенциал текстов.

Для реализации цели и решения поставленных задач в магистерской диссертации были использованы следующие методы: семантико-

стилистический анализ, сопоставительно-стилистический анализ, компонентный метод, контент-анализ.

Новизна исследования заключается в привлечении нового материала (текстов о Красноярске и Красноярском крае).

Практическая значимость работы состоит в подготовке текстов разных жанров, адаптированных для использования в китайской аудитории, в разработке заданий, направленных на развитие лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетенций.

Апробация работы проводилась в форме докладов на научных конференциях:

1. XII международная студенческая научно-практическая конференция «Международная коммуникация в науке, культуре и образовании» (16 апреля 2019г., Санкт-Петербург, РГПУ);
2. XX Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА» (25 апреля 2019г., Красноярск, КГПУ);
3. конференция «Язык и методика в поликультурной среде» в рамках VII Международного научно-образовательного форума «ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ» (24-25 октября 2018г., Красноярск, КГПУ).
4. XX Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА». Конференция, посвященная Дню славянской письменности и культуры 24 мая 2019 г.

Магистерская диссертация включает Введение, реферативную и исследовательскую главы, Заключение, Список литературы и Приложения. Во Введении определяются цель и задачи, приемы и методы исследования,

его предмет и объект, представлен краткий обзор научных и методических работ по теме магистерской диссертации. В первой главе основной части работы раскрывается понятие «текст» в методике РКИ, определяется типология текстов и требования к их отбору для использования в качестве средства обучения РКИ, описывается система упражнений по работе с текстом на занятиях, определяется круг компетенций, формируемых при работе с текстом. Во второй (исследовательской) главе представлен анализ текстов о Красноярске и Красноярском крае с точки зрения их лингвометодического потенциала, описаны подходы к адаптации текстов для их использования в китайской аудитории, приводятся примеры упражнений по работе с текстами. В Заключении подводятся итоги исследования, связанные с реализацией поставленной в работе цели, определяются перспективы дальнейшего исследования. В списке литературы представлены источники, на основании которых сформирована научно-методическая база работы. В Приложениях представлены тексты о Красноярске и Красноярском крае в неадаптированном и адаптированном вариантах.

Глава 1 Текст как средство обучения в методике РКИ

1.1. Понятие текста в методике РКИ

Текст это зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль, связанная и полная последовательность символов.

В лингвистике представлены различные трактовки понятия «текст». В трактовке Н.С. Валгиной, определение текста строится на таких его основных свойствах связанность и цельность. При этом текст определяется как «объединенная по смыслу последовательность знаковых единиц» [Валгина 2003: 12]. И.Р. Гальперин трактует текст как момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилевыми нормами данного типа речи, обладающего целенаправленностью и прагматичной установкой [Гальперин 1977: 524]. Т.М. Николаева рассматривает текст как последовательность предложений, объединенных по смыслу, отвечающему общему замыслу автора [Николаева 1978: 43].

На основе данных определений понятия «текст» можно выявить сходства в позициях лингвистов в выделении его основных признаков:

- 1) текст - это группа предложений;
- 2) объединенные в текст предложения характеризуются смысловой цельностью (под которой понимается единство предмета речи, т.е. темы; наличие основной мысли и ее развития);
- 3) предложения в составе текста отличаются структурной связностью.

Указанные трактовки можно объединить в две более крупные группы: имманентную и репрезентативную трактовки текста. Первая подразумевает отношение к тексту как к автономной реальности» и предполагает нацеленность на выявление его внутренней структуры. Вторая рассматривает

текст как особую форму представления знаний о внешней текстуальности.

Текстообразующий подход является ведущим для многих методических направлений в преподавании РКИ. Изучаются художественные тексты [Печерица 1986: 19], тексты рекламы [Квон 2006: 30], текстовые материалы современных учебников [Теречик 2012:215].

Ведущая роль текста в обучении РКИ была осознана со второй половины прошлого века. Как отмечает Г.А. Золотова, «язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах... Все категории и элементы языка как части целого предназначены служить тексту. Каждой языковой единице, помимо формы и значения, присуще имманентное свойство - функция, тот способ, которым она служит построению коммуниката» [Золотова 2001: 108]. Близкой позиции придерживается М.В. Всеволодова: текст - «это ... единственная сфера функционирования предложения-высказывания. Характер текста предопределяет специфику функционирования слов и синтаксических конструкций» [Всеволодова 2002: 15]. Данные наблюдения были положены в основу разработки текстоцентрического подхода как наиболее адекватного целям коммуникативно-деятельностной методики и как наиболее перспективного применительно к решению задач систематизации и анализа языкового материала в лингводидактических целях.

Текстоцентрическая концепция предполагает новую стратегию обучения, строящуюся по схеме: коммуникативная задача – значение - форма; рассматривает язык как совокупность текстов. Текст является и единицей, и средством, и целью обучения. В текстах языковой материал предстает в его естественном функционировании, многозначность слов перестает быть проблемой, поскольку именно в тексте происходит актуализация определенного значения полисеманта и происходит синхронное взаимодействие всех уровней языковой системы. Текст всегда

отражает определенные ментальные характеристики носителей данного языка, что важно при формировании лингвострановедческой компетенции учащихся.

Применение данного подхода в методике РКИ объясняется следующими причинами:

1. связный текст дает возможность наблюдать факты языка, усваивать речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов.
2. текст является основным источником интеллектуального, эстетического и культурного обогащения личности обучающегося.
3. системно организованная работа с текстами на занятиях по РКИ дает представление о различных стилях и типах речи.
4. правильно подобранные тексты позволяют реализовать обучающие и воспитывающие цели урока, представляют собой незаменимый материал для речевой практики.

Использование текстов как средства обучения в образовательном процессе важно еще и потому, что предложенный в обучающих целях текст представляет собой образец, на основе которого учащиеся могут строить собственные монологические высказывания, т.е. собственный текст, который «представляет собой конечный, целевой продукт речевой деятельности, способность к созданию которого становится для иностранного студента показателем того, насколько хорошо он овладел изучаемым языком» [Адашкевич 2013: 1].

«В области РКИ текст уже не просто рассматривается как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке» [Евтушенко 2015: 478].

В методике также используется понятие «учебный текст». Учебный текст, это – текст, используемый в учебных целях. Он имеет ряд специфических черт, которые обусловлены спецификой учебной коммуникации. Учебный текст: 1) является компонентом системы текстов учебного пособия и предназначен в соответствии с требованиями программы обучения для определенного этапа; 2) ориентирован на определенную целевую аудиторию: социальную, национальную, возрастную и т.д. группы; 3) предназначен как для осмысления, так и для целостного усвоения содержащейся в нем информации; 4) имеет содержательное наполнение, структурную и языковую организацию, оптимальные для реализации целей и задач определенного этапа обучения. При использовании учебных текстов перед учащимися стоят три основные задачи: 1. извлечение текстовой информации; 2. развитие приемов извлечения информации из текста; и 3. усвоение языковых форм, заложенных в нем.

В общем виде понятию «учебный текст» можно дать следующее определение: «текст, организованный в дидактических целях в смыслодержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются определенные умения и навыки людям определенной группы (возрастной) на определенном этапе обучения» [Акопян 2015: 130].

С методической точки зрения текст полифункционален: он «демонстрирует употребление морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении и таким образом представляет материал для наблюдений и анализа, т.е. извлечения языковой информации» [Хавронина, Балыхина 2008:32].

Полифункциональность текста проявляется также в многоаспектности заключенной в нем информации (служит источником не только предметно-содержательной, но и страноведческой и культурологической информации). В аспекте методики РКИ главное методическое предназначение текста заключается в том, что он служит основой для формирования, развития и совершенствования всех речевых умений. Текст полифункционален еще и в силу того, что позволяет работать не только над развитием навыков чтения, но и устной монологической речи, т.к. является «образцом для продуцирования собственного текста по аналогии, стимулом для устных бесед и письменных сочинений» [там же].

В методике КРИ описываются следующие функции текста:

1. источник лингвистической информации (дидактическая единица для введения, наблюдения и анализа языковых единиц);
2. источник экстра-лингвистической информации (источник информации лингвострановедческого, культурологического и под. характера);
3. образец речевых произведений разных жанров (источник информации о стилевом многообразии русской речи);
4. материал для обучения рецептивной речи;
5. стимул для репродуктивной и продуктивной речи.

Как средство развития речевых умений текст используется на всех этапах обучения, проходя стадии усложнения от учебного, учебно-познавательного, познавательно-учебного до собственно познавательного.

На начальном этапе обучения в рамках вводно-фонетического курса отработка интонационных навыков ведется на основе не только простых - утвердительных и вопросительных предложений, но и минимальных текстов (микродиалогов). Например: - *Кто это?* - *Это Галя.* *Кто она?* - *Она*

студентка. или - Это ваш словарь? - Нет, не мой. - Не ваш? А чей? - Извините, не знаю. Обучение технике чтения начинается с озвучивания слогов, слов, словосочетаний, простых и сложных предложений, но выработать умение читать вслух и про себя можно только на базе текста. С этой целью во вводно-фонетическом курсе предлагаются монологические микротексты, состоящие из трех, пяти и более взаимосвязанных предложений, например: *Это Майкл. Он наш гид. Майкл - американец. Он говорит по-английски, по-французски и немного по-русски.*

На всех последующих этапах на занятиях используются тексты большего объема, с более сложным содержанием и языковым наполнением. На их основе совершенствуются произносительные, акцентно-ритмические, интонационные навыки, техника чтения и техника письма. Работа над лексикой также предполагает постепенное усложнение контекста, на материале которого происходит введение лексических единиц: от словосочетания, предложения до текста. При работе с лексикой текст является весьма важной дидактической единицей, т.к. дает возможность вводить новые производные значения уже изученных лексических единиц, именно контекстное окружение служит актуализационным фоном лексико-семантического варианта многозначного слова, показывает его лексическую и грамматическую сочетаемость. Также текст позволяет наблюдать и анализировать функционирование антонимов, синонимов, омонимов.

Текст отличается тематической однородностью, поэтому слова и словосочетания, введенные при помощи текста, запоминаются более прочно и припоминаются быстрее, чем слова, данные вне контекста, поскольку в тексте они связаны многообразными связями и отношениями с другими лексическими единицами и содержанием текста. В современных учебниках по РКИ, как правило, дается два-три текста на одну тему, например, «Первый космонавт планеты», «Подготовка к космическому полету», «Выход человека в космос». Такая компоновка текстов дает возможность представить

новый лексический материал и семантизировать его с опорой на широкий контекст. В процессе выполнения различных речевых видов работы (пересказ, обсуждение, диалогизация текста, устное или письменное изложение его содержания) на его основе активизируется лексика, содержащаяся в текстах.

Также текст традиционно используется для введения грамматического материала, т.к. он показывает функционирование форм, конструкций, типы синтаксической связи, грамматическую синонимию. Здесь работает та же схема запоминания, что и с лексикой: грамматические явления, представленные в тексте, осмысливаются точнее и быстрее, чем представленные в правилах или изолированных примерах. Важно отметить, что определенные грамматические категории (употребление видов глагола, возвратных глаголов, глаголов движения, полных и кратких прилагательных, семантика производных союзов, порядок слов и др.) можно представить только в широком контексте. На начальном этапе обучения используются специально составленные учебные тексты, которые не представляют особых языковых и содержательных трудностей, непреодолимых на данном этапе, и «грамматикализованы», т.е. насыщены изучаемыми языковыми единицами. При составлении таких текстов необходимо сочетание речевой темы с грамматической. Например, для работы над творительным падежом в составном сказуемом могут быть предложены тексты биографического содержания, например, «М.В. Ломоносов - первый русский ученый», «В.И. Даль – составитель словаря», «Поэт А.С. Пушкин». Подобные тексты могут быть насыщены предложениями с глаголами, управляющими творительным падежом: *интересоваться химией, увлекаться наукой, заниматься поэзией, быть поэтом, стать ученым, работать преподавателем* и др. По мере развития лингвистической компетенции и речевых умений характер текстового материала изменяется: на смену специально составленным текстам приходят адаптированные, а затем и к оригинальные, или

аутентичные при сохранении ориентированности текста на овладение определенными языковыми средствами на всех этапах обучения: начальном, среднем и продвинутом этапах. На начальном этапе, как уже отмечалось выше, тексты небольшие по объему, часто используется форма диалога; на среднем этапе начинается изучение языка специальности, языка газеты, радио и телевидения, языка художественной литературы; на продвинутом этапе усложняется как содержание предлагаемых текстов, так и формы работы с ними. Объемные тексты разных стилей и жанров, используемые на продвинутом этапе, хорошо подходят для наблюдений и анализа вариантов выражения одного и того же содержания в различных синтаксических условиях, например, выражение причинно-следственных отношений разными предложноподлежащими формами: *из-за дождей, от засухи, благодаря помощи соседей* и др.; функционирование синонимических средств в простом и сложном предложении: *из-за дождей и из-за того, что прошли дожди; от засухи и от того, что была засуха; благодаря помощи соседей и благодаря тому, что помогли соседи.*

1.2. Типы текстов

Если обращаться к вопросу о типологии текстов, используемых в практике обучения РКИ, то представленные в работах исследователей типы текстов можно привести к общей классификации, основаниями для которой служат следующие признаки: 1) объем текста и характер представленной в нем информации (микротексты/ прецедентные тексты); 2) степень трансформации формы (учебные/ адаптированные/ аутентичные тексты).

В методике преподавания РКИ основной единицей обучения выступают два вида текста: **микротекст и прецедентный текст**. «Микротекст, или сложное синтаксическое целое, под которым ... понимается объединение при помощи языковых средств разных уровней

минимум двух самостоятельных предложений, реализующих одну микротему» [Чумак 2009: 206]. Прецедентные тексты или высказывания/лингвокультураемы, рассматриваются как общеизвестные в конкретной речевой культуре. Они «значимы для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности» и используемые неоднократно в дискурсе этой языковой личности [Караулов 1987: 216]. К ним относятся: пословицы, поговорки, фразеологизмы, фольклоризмы, лозунги, официальные клише, библеизмы и др.

Обучение языку начинается на основе специально созданных для студентов **учебных текстов**, т.е. текстов, предназначенных для решения определенной методической задачи. На следующем этапе обучения характерен переход к **адаптированным текстам**, к которым применяются различные виды адаптации: составление комментариев к тексту, упрощение текста, перевод отдельных слов, выражений или всего текста на родной язык инофонов в национально ориентированных учебных пособиях. Для третьего этапа обучения характерно использование **оригинальных текстов или аутентичных материалов**.

К.С. Кричевская аутентичные тексты определяет как «подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности (одежда, мебель, посуда) и их иллюстративные изображения» [Кричевская 1996: 13]. Материалы повседневной и бытовой жизни (объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и др.) К.С. Кричевская выделяет в самостоятельную группу прагматических материалов. Данный тип текстов в практике обучения РКИ имеет особую ценность, которая определяется их особенностями:

1. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются разнообразием лексики, грамматики и синтаксиса. Они насыщены местоимениями, частицами, междометиями, словами с эмоциональной окраской, словосочетаниями, рассчитанными на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, неологизмов. Аутентичные тексты характеризуются краткостью и не развернутостью синтаксических конструкций, фрагментарностью, наличием структурно зависимых предложений, употребленных самостоятельно.

2. Аутентичные тексты репрезентируют социокультурный фон, который в них реализуется через продуктивный словарный запас, образуемый наиболее коммуникативно-значимыми лексическими единицами, распространенными в типичных ситуациях общения, оценочной лексикой для выражения своего мнения, разговорными клише, фоновой лексикой, а также словами с национально-культурным компонентом (безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, досугом, реалии повседневной жизни).

3. «В психологическом аспекте в аутентичных текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения» [Егоркина, Петровская 2013: 6-12].

1.3. Требования к отбору текстов для преподавания РКИ

В качестве единицы обучения РКИ может быть использован не каждый текст, а только такой, который отвечает ряду требований:

1) текст должен иметь высокую познавательную и воспитательную ценность;

- 2) содержать достаточное количество изучаемых языковых единиц;
- 3) соответствовать уровню подготовки и интересам учащихся.

Каждый текст, используемый на занятиях по РКИ, должен отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с последовательным изложением, соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (описание, повествование, рассуждение и т.д.); иметь заголовок, соответствующий содержанию; иметь легко вычлняемые при чтении связи между смысловыми частями текста.

Поскольку текст на занятии используется чаще всего как дидактическая единица, направленная как на формирование лингвистической компетенции, так и на развитие разных видов речевой деятельности, возникает вопрос о **критериях отбора** текстов для занятий по РКИ. Некоторые специалисты полагают, что отбор текстов необходимо осуществлять с учетом следующих критериев: а) цели обучения; б) уровня владения языком; в) коммуникативной и структурной значимости языковых явлений, в нем встречающихся.

В методической литературе «рекомендуется придерживаться таких критериев, как актуальность материала, тематическая близость предмета изложения жизненному опыту и интересам обучаемых, наличие различных точек зрения, дающих повод для дискуссий и др.» [Наказнюк 2007: 142].

Каждый учебный текст имеет формальную и содержательную стороны. Формальная сторона дает возможности для развития лингвистической компетенции, т.к. на ее основе можно изучать особенности реализации в тексте лексического и грамматического материала. Содержательная сторона позволяет работать над развитием других компетенций, в частности, социокультурной.

Прежде всего, следует уточнить, какие аспекты содержания текста соотносятся с социокультурной компетенцией. На наш взгляд, содержанием, способствующим формированию указанной компетенции, следует признать сведения о традициях, обрядах, обычаях русского народа. Таким образом, одним из критериев отбора текстов для занятий по РКИ является их содержание. При оценке содержания текста необходимо учитывать значимость информации, в нем изложенной; степень новизны информации; форму ее подачи. В целом указанные критерии содержательной стороны текста должны способствовать проявлению у обучающихся интереса к изучению русского языка.

Кроме того, очень важным критерием отбора текстов является их лингводидактический потенциал. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться разнообразием стилей и типов речи, давать возможности для работы с лексикой (актуализация изученной лексики и расширение словарного запаса), содержать различные грамматические формы и синтаксические конструкции.

«В целом в отборе учебных текстов ученые-методисты руководствуются двумя основными направлениями: грамматически-ориентированным и коммуникативно-ориентированным. Грамматически-ориентированный подход обеспечивает подбор текстов, которые... направлены на предъявление необходимых грамматических единиц для их последующего изучения. Коммуникативно-ориентированный предполагает отбор текстов, отражающих определенную коммуникативную ситуацию, которой соответствуют структурные компоненты данного текста, его тип и стиль» [Уракова 2007: 407].

Текст как дидактическая единица может использоваться как в аудиторной, так и в самостоятельной работе студентов. При отборе текстов для домашнего чтения сохраняются указанные выше критерии отбора,

однако, следует учитывать и другие аспекты, например, такой как доступность и посильность для студента. На среднем этапе обучения преподаватель может организовать самостоятельную работу с текстом следующим образом: студентам предлагается список текстов, из которого они могут выбрать те, которые вызвали у них интерес. Критерий посильности и доступности в этом случае определяется преподавателем с учетом уровня подготовки студентов. Так на начальном этапе обучения нельзя предлагать для самостоятельного чтения тексты из серьезных научных изданий, т.к. они содержат значительное количество специальных терминов, которые еще не знакомы студенту, предпочтение следует отдать . статьям из газет и журналов общего характера, ориентированным на массового читателя. Также следует учитывать, что при выборе текстов для самостоятельной работы инициатива по выбору текстов может (а на продвинутом этапе и должна) исходить от студента. Такую инициативу следует поощрять, т.к. самостоятельный выбор текста позволит студенту найти наиболее интересную для него тему и будет способствовать получению более глубоких и прочных знаний. Однако на стадии контроля преподавателю необходимо выявлять степень понимания текста. Это можно сделать, например, предложив студентам читать текст в несколько этапов. На первом этапе после прочтения текста студент кратко пересказывает его, на втором выделяет все незнакомые слова, встретившиеся в тексте. Следующий этап – выяснение значения незнакомых лексем по словарю, в том числе и тех лексем, которые студент семантизировал самостоятельно, исходя из контекстного окружения (это необходимо для подтверждения/опровержения языковой догадки и прояснения точного значения). Далее студент составляет список слов, значения которых ему не удалось найти и тех слов, значения которых после проведенной работы остались ему не ясны. На финальном этапе работы с текстом студент составляет развернутый пересказ текста.

В большинстве пособий по РКИ составители отдают предпочтения художественным текстам, однако, с их отбором связаны определенные трудности. Составители пособий предшествующего поколения при отборе художественных произведений руководствовались рекомендациями методистов, предлагавших следующий комплекс критериев: «1) принадлежность известному писателю; 2) познавательно-воспитательная ценность; 3) тематическая принадлежность к кругу изученных лексических и страноведческих тем; 4) близость проблематики произведения студентам-иностранцам; 5) соответствие эффективному типу художественного текста для чтения» [Печерница 1986: 88]. Современные исследователи утверждают, что оптимальный тип художественного текста должен представлять собой рассказ-судьбу с реалистическим методом изображения действительности и единственной точкой зрения, где главная идея и отношение автора к описанной ситуации либо действию выражена эксплицитно, а словарный состав группируется вокруг изученных лексических и страноведческих тем и др. [там же].

Для современных пособий, в частности, для пособия «Русская «нетрадиционная» проза конца XX в.», опубликованного в 2004г. и включающего короткие прозаические неадаптированные тексты В. Пьецуха, Л. Петрушевской, Т. Толстой, В. Ерофеева, В. Пелевина, Е. Попова, В. Нарбиковой, Ю. Мамлеева, Г. Сапгира и др., характерны следующие критерии отбора текстов: «небольшой объём (что удобно для целостного анализа), репрезентативность (возможность продемонстрировать с помощью этих текстов наиболее характерные явления в современном русском литературном процессе), трудность интерпретации текста при его лексико-грамматической доступности» [Яценко 2004: 6].

Для понимания текста необходимо учитывать ряд показателей, связанных с обстоятельствами его создания, с содержанием и структурой текста.

Назовем эти показатели соответственно экстралингвистическими и интралингвистическими.

Экстралингвистические показатели определяются целеназначением текста: компоненты и структура текста связываются с социальной деятельностью, в рамках которой текст выполняет свою функцию. «С назначением текста и замыслом его автора связаны особенности текстов из различных сфер коммуникации и ситуаций общения. Например, научные тексты, описывающие, изучающие и объясняющие факты, предметы, явления действительности в виде законов и закономерностей, отличаются от газетно-публицистических текстов» [Метелькова 2016: 129].

К интралингвистические признаки текста отражаются в его определении, согласно которому текст понимается как последовательность связанных между собой по смыслу предложений, образованная в целях обозначения определенного отрезка действительности. Связность определяется темой текста, которая состоит из нескольких подтем. Сменяя друг друга, эти подтемы передают информацию, раскрывающую тему текста. Подчиненность подтем теме текста и их сложное взаимодействие между собой обеспечивают единство текста [Маргулис 1990], [Микк 1981].

По мнению Т.С. Серовой, текст является центром коммуникации и, вполне закономерно, что он становится основной единицей учебного материала. Методист выделяет следующие признаки текста:

- связность;
- когерентность или целостность;
- непрерывность;
- завершенность;
- наличие прагматической установки;
- информативность [Серова 2009: 97].

Указанные признаки текста определяют критерии, которым он должен соответствовать:

- 1) направленность текста на решение какой-либо речевой задачи. Решение речевой задачи осуществляется в рамках поставленной проблемы, уровень рассмотрения которой соотносится с личностью учащихся;
- 2) ориентированность на учащихся, т.е. учет их познавательных возможностей, интересов, системы ценностных ориентаций (возраст, уровень развития);
- 3) эмоциональная окрашенность, которая достигается при наличии субъективного отношения говорящего к событиям, а также посредством эмоциональности, выраженной языковыми средствами (построение предложений, порядок слов, наличие усилительных частиц и др.). Все это повышает выразительность текста, его обращенность к предполагаемому собеседнику;
- 4) предметная связность текстов, то, что обеспечивает его смысловую целостность;
- 5) тематическая цельность, позволяющая полно и глубоко раскрыть тему (согласованность микротем, последовательно раскрывающих тему);
- 6) информативная значимость и новизна для формирования мотивации к чтению;
- 7) функциональная обусловленность, направленная на реализацию его коммуникативных и дидактических функций.

Чебодаева В.Н. наиболее общими и важными считает следующие принципы и критерии отбора текстового дидактического материала:

1. Коммуникативный принцип (слово должно изучаться в структуре текста, оно является его важным компонентом, используемым в речи в соответствии с целями и условиями общения).

2. Содержательный принцип: а) соответствие возрасту обучаемых; б) актуальность для учащихся (тематика, жанр, стиль и др.); в) соответствие задачам нравственного и идейного воспитания и др.

3. Принцип учета учебной трудности в соответствии с программой (насыщенность орфограммами и пунктограммами, лексический состав и др.)

4. Принцип межпредметной интеграции (в соответствии с ФГОС).

5. Принцип системности и тематического единства (тексты должны быть тематически взаимосвязаны).

6. Принцип перспективного обучения трудным разделам курса русского языка.

7. Культурологический принцип.

8. Этнокультурный принцип, требующий учета национально-регионального компонента, в том числе через включение текстов знаменитых писателей и поэтов, ученых и публицистов, композиторов и художников, а также текстов, отражающих современные реалии [Чебодаева 2016: 175].

Шамзи Зайнаб Али предлагает применять следующую систему принципов отбора текстового материала, сложившихся в методике РКИ:

«Лингводидактический принцип (оптимальная грамматическая конструкция, оптимальный лексический состав, оптимальная стилистика текста).

Лингвокультурологический принцип (дозированное наличие безэквивалентной лексики, культурологическая ценность, грамотно подобранный страноведческий материал).

Принцип опоры на родную культуру (отражение схожих элементов менталитета, сходные общечеловеческие темы)» [Шамзи 2013: 126].

На отбор текстов влияют также требования, предъявляемые к уровням владения языком, в государственном образовательном стандарте по РКИ. При восприятии текста на слух на базовом уровне учащийся должен уметь

понять на слух тему, главную и вспомогательную информацию, содержащуюся в монологическом высказывании. При восприятии диалогической речи учащиеся должны понять на слух содержание высказываний собеседника, его коммуникативные намерения.

Тематика используемых текстов актуальна для социально-культурной сферы и сферы повседневного общения. Тип предъявляемого текста: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа, специально составленные или адаптированные, сюжетные, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому.

При обучении чтению учащийся должен уметь:

- читать текст с установкой на общий охват его содержания;
- изменять стратегию чтения (изучающего или с общим охватом содержания) в зависимости от установки;
- определять тему текста, понять его основную идею;
- понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной. На базовом этапе используется изучающее чтение и чтение с общим охватом содержания. Тематика текста актуальна для социально-культурной сферы и сферы повседневного общения. Типы предъявляемых текстов: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа, аутентичные тексты, простые по содержанию и языковому оформлению, информативные тексты (объявления, анонсы) и специально составленные или адаптированные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню.

При чтении вслух учащийся должен уметь:

- делать интонационную разметку текста, т.е. разделять предложения на синтагмы, определять место центра ИК и её тип;
 - читать вслух, соблюдая орфоэпические нормы произношения, нормы ритмического оформления слов и словосочетаний, правила синтагматического членения: слитное произношение слов в синтагме, правильную реализацию центра ИК, выбор нужного типа ИК. При этом применяются следующие виды чтения вслух: чтение знакомого текста; чтение нового текста со знакомой лексикой после предварительного чтения про себя, чтение новых текстов с незнакомым содержанием, имеющих незнакомые слова, после предварительного чтения про себя.

Резюмируя вышеописанные работы, следует отметить, что подбор текстов для использования их на занятиях по РКИ непременно должен опираться на совокупность критериев. Только при учете комплекса таких критериев можно подобрать текст, который станет эффективным средством обучения.

1.4. Система упражнений к текстам

В педагогике под упражнением понимается тренировка, т.е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. При организации учебной деятельности используются упражнения, которые подразделяют на функциональные подгруппы, ориентированные на формирование определенного компонента деятельности студента: а) ориентирующие упражнения; б) исполнительские упражнения; в) упражнения, направленные на контроль и др.

Коммуникативная направленность обучения предполагает подбор упражнений, направленных на «всестороннее развитие навыков и умений в применении языковых средств в типичных ситуациях, постольку упражнения должны иллюстрировать факты речи. Для этого целесообразно применять принцип ситуативности и тематичности, которые открывают большие возможности для расширения общей познавательной ценности каждого

упражнения, так как это активизирует и развивает интерес студентов к изучению лексики и грамматики русского языка» [Иванова 2013: 222]. В аспекте коммуникативного подхода задача преподавателя русского языка как иностранного состоит в том, чтобы научить студентов не только языковой теории, но и умению применять ее в практическом использовании языка.

При составлении упражнений на основе коммуникативного принципа преподавателю необходимо подбирать задания, имитирующие реальные акты речи, с которыми студенты могут сталкиваться постоянно в разных жизненных ситуациях, находясь в языковой среде. Разработка упражнений при этом строится по следующему алгоритму: 1) выявление определённых ситуаций и неизбежные для них речевых образцов, которые развивают грамматические навыки и знания; 2) наполнение отобранных речевых образцов адекватным им лексическим и грамматическим материалом с учетом вариативности такого наполнения. Вариативность является важным критерием, т.к. представленный в упражнениях языковой материал необходимо зафиксировать в сознании учащегося, добиваясь определенной степени автоматизма навыка при употреблении отрабатываемых в упражнении образцов. Для достижения этой цели необходимо многократное повторение небольшого числа однотипных фраз.

Языковой материал вводится из «объяснительных упражнений» и закрепляется при помощи серии заданий на воспроизведение представленного образца. Большинство упражнений продлевается сначала устно без текста, а затем устно с текстом и письменно. Эффективности упражнений можно достигнуть только при условии их объединения в систему. Для организации упражнений в систему необходимо определить требования как к отдельным упражнениям, так и к их группам и системе в целом.

При составлении такой системы необходимо учитывать характер, содержание, структуру и объём каждого упражнения, его расположение внутри последовательности упражнений, его взаимосвязь с предшествующим и последующим упражнением.

Так, например, при работе с текстом используются упражнения, направленные на отработку лексического и грамматического материала. При разработке упражнений по лексике необходимо учитывать следующие взаимосвязанные факторы: цель обучения; условия обучения, виды речевой деятельности, связанные с ними, личностные особенности студента, специфику языкового материала. Кроме того, упражнения по лексике должны учитывать: 1) специфику лексики как уровня языка, т. е. основой при разработке упражнений являются определённые теоретические принципы её системного описания; 2) выбор лексики для отработки при помощи упражнений: основным при отборе лексики является принцип учёта и прогнозирования трудностей, т.е. в упражнениях используется лексика, выделенная с опорой на ошибки; 3) достижение поставленной цели обучения, т.е. овладения языком, которое включает владение разными видами речевой деятельности, включая продуктивные.

Лексические упражнения решают ряд задач: «1) обобщение, систематизация знаний лексического материала; 2) коррекция навыков словоупотребления с одновременной систематизацией материала; 3) профилактика ошибок словоупотребления, основывающаяся на системном представлении лексических единиц» [Иванова 2013: 226].

Лексические упражнения с опорой на текст строятся следующим образом: студентам предлагаются предваряющие текст упражнения, в которых представлен весь лексический материал из данного текста. Такое предварительное ознакомление создаёт психологический настрой на овладение определённой лексикой, позволяет выявить слова, которые не

знакомы студентам в этом тексте. Такие упражнения могут использоваться на разных этапах обучения: на начальных этапах применяется переводной метод (студентам предлагается список лексем из текста с переводом или предлагается самостоятельно перевести данные в упражнении слова на родной язык). На продвинутом этапе обучения предлагаются задания на наблюдение слова в данном контексте, что создает условия для усвоения значений многозначного слова, восприятия его отличий от других слов данной группы и т.д., где, как правило, даётся толкование слова, позволяющее определить предметную и понятийную отнесённость слова.

На текстовой основе необходимо строить и упражнения по грамматике, поскольку многие грамматические явления русского языка раскрываются именно в контексте. Так при изучении видов глагола необходимо учитывать специфику этой категории. Совершенный (СВ) и несовершенный (НСВ) виды глагола употребляются для характеристики протекания действия во времени, для передачи его качественных особенностей. Указанные характеристики передаются не только видами глагола, но и самой ситуацией, контекстом. На выбор вида влияет цель высказывания: в соответствии с нею говорящий даёт действию ту или иную характеристику. Для определения видов глагола можно использовать следующий план:

1) рассмотреть ситуации, в которых говорящий употребил данный вид, например, обстановка или условия, подготовившие изменения в ходе событий предполагают использование СВ: *В аудитории стояла тишина. Вопрос был слишком труден, никто не мог на него ответить. Руку подняла Катя. Это стало полной неожиданностью для преподавателя;*

2) далее анализируется цель высказывания – та потребность, ради которой собеседники вступают в речевую коммуникацию. Цель высказывания обычно определяется ситуацией. Так, в ситуации, где отмечается наличие действия, цель высказывания может состоять в том, что говорящий

хочет обратить внимание собеседника на наличие результата действия: – *Вы сможете завтра принести мне журнал?* – *Я уже принесла его, возьмите, пожалуйста.* Привлекая собеседника к результату действия, говорящий употребляет СВ;

3) рассмотрев ситуацию и цель высказывания, следует обратиться к анализу контекста. На характер протекания действия могут указывать контекстуальные показатели, т.е. слова, которые в своём значении заключают аспектуальные признаки. Например, слова *вдруг, неожиданно, наконец* и т. п. указывают на перелом в ходе событий и однократность действия, его локализованность в определенном моменте речи. Такое контекстное окружение требует СВ глагола: *Иван вдруг решил и подошёл к доске.* Слова *длительно, долго, упорно* характеризуют протяжённость действия во времени, что соотносится с семантикой глаголов НСВ;

4) влиять на выбор вида могут и аспектуальные оттенки лексических значений глагола. Например, глаголы нежелательного, случайного действия в форме НСВ передают повторяющиеся действия: *Он терял свои вещи* (делал это неоднократно). Комплексные характеристики протекания действия, реализуемые при взаимодействии ситуативной информации, контекстных показателей, лексических значений глаголов, видового значения глаголов, определяются целью высказывания и могут быть проанализированы только в тексте.

При разработке упражнений необходимо учитывать тот факт, что для упражнений по РКИ характерна полифункциональность, т.е. «одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий. В основе каждого такого упражнения лежит некая интенция (речевое намерение), выражение которой в соответствии с заданием требует использования соответствующей грамматической формы и лексического наполнения» [Щукин 2003: 222].

В методике РКИ существует несколько типологий упражнений. Так, в одной из них выделяют упражнения языковые, условно-речевые и речевые (коммуникативно-ситуативные).

Языковые упражнения делят на **аспектные** - фонетические, лексические, грамматические (лексико-грамматические), в зависимости от того, единицы какого уровня языка отрабатываются в них. Языковые упражнения называют также тренировочными, подготовительными. «Цель языковых упражнений - формирование правильных и прочных навыков как основы, на которой формируются речевые умения. Материалом для них служат **однотипные языковые единицы**, так как только при этом условии вырабатывается определенный стереотип» [Хавроница, Балыхина 2008]. Так, для формирования акцентно-ритмического навыка произнесения двусложных слов с ударением на первом слоге в упражнения должны быть включены слова только модели та-та: *книга, сумка, слово; можно, нужно, важно; пишет, будет, видит* и др. Для распознавания на слух слов определенной словообразовательной структуры должны предлагаться на прослушивание слова, построенные по одной словообразовательной модели, например, *отличник, участник, защитник, начальник, школьник*.

Основная идея коммуникативного обучения была описана профессором Липецкого педагогического института, доктором педагогических наук, заслуженным деятелем культуры Пассовым Е. И., который утверждал, что в процессе обучения иностранному языку практически все зависит от упражнений. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по своему характеру речевыми, т. е. упражнениями в общении. Е.И. Пассов выделил 2 типа упражнений: условно-речевые и речевые.

Условно-речевые упражнения организуются специально для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, т. е. опора на репродуктивный подход в обучении. К речевым упражнениям относится пересказ текста своими словами, описание

картины, лиц, предметов, комментирование. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики. Е.И. Пассов [Пассов, Кузовлева 2010] утверждал: чем больше упражнение подобно реальному общению, тем оно эффективнее. Речевые упражнения отражают такой принцип описываемой технологии, как ситуативность, ролевая организация учебного процесса. По убеждению ученого, «при усвоении языка нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью, поэтому моделирование жизненных ситуаций при обучении иностранному языку выполняет функцию мотивации высказываний и способствует развитию речевых умений» [Стародумов 2018: 123-124].

Условно-речевые или предречевые упражнения имеют своей целью формирование отдельных навыков словоупотребления. Их выполнение направлено на овладение определёнными действиями на уровне сознательного контроля. К этому типу относятся упражнения на дописывание, дополнение предложений, перефразирование, вопросно-ответные задания и т.п., например: 1. Данные предложения замените близкими по смыслу, употребите слова понимание, представление. *Вы прекрасно понимаете данный текст. – Он иначе понимает эту статью.*

2. Вставьте данные высказывания в подходящий для каждого из них контекст. *Я не могу работать в такой обстановке. – Я не могу работать в таких условиях.*

Речевые (коммуникативные, задания коммуникативно-ситуативного характера), например: 1. Попросите разрешения что-либо сделать, употребляя наречие *можно*. 2. Употребляя наречие *наконец* в значении «напоследок», кратко перескажите содержание известной вам книги, статьи, прослушанной лекции, доклада. 3. Выразите согласие с утверждением вашего собеседника, используя наречие *действительно, в самом деле*. Заключительным упражнением коммуникативного характера может служить

рассказ по рисункам, картине и под. При такой работе в качестве опоры необходимо сначала разобрать слова, обороты, семантизировать сложные или незнакомые слова и выражения, отработать произношение. Такая подготовительная работа позволит снять трудности в составлении рассказа. Речевые упражнения делят на упражнения в аудировании, говорении, чтении и письме.

Речевые упражнения для разных видов речевой деятельности имеют свою специфику, например, «обучение чтению как виду речевой деятельности представляет собой систему, направленную на отработку и систематизацию различных навыков и умений с целью достижения максимально полного восприятия и понимания написанного текста» [Ревякина, Щур, Федотова 2013: 60]. Речевые упражнения при обучении чтению делятся на предтекстовые, притекстовые, послетекстовые. Предтекстовые – это упражнения, направленные на прогнозирование, построение предложений, умение закончить предложение и т.д. Притекстовые упражнения нужны для определения коммуникативной установки, цели чтения, например: *Определите основную мысль текста, Ответьте на вопросы, Найдите фразы, подтверждающие заголовок.* Послетекстовые упражнения направлены на проверку понимания прочитанного. «Выделяются четыре уровня понимания: первый – общее, поверхностное восприятие. Второй уровень – понимание смысловых связей текста. Третий уровень – понимание того, как изложены в тексте основные мысли. Четвертый уровень – понимание основного смысла текста, главной его мысли» [Мощинская 1987: 87]. Каждый из уровней понимания текста диагностируется при помощи определенных заданий. Так, для первого уровня это – ответы на вопросы типа «да / нет», для второго используются вопросы, требующие развернутого ответа («согласитесь или опровергните мнение», «составьте вопросы»); для третьего применяются задания: найти описания человека, обстановки, выписать существительные, прилагательные и под.; для четвертого – задания

на определения количества смысловых частей, их озаглавливание, выделение главной мысли в каждой из них, а также «объяснить выбор автором названия», «предложить свои варианты названий».

Эффективность обучения РКИ во многом зависит не только от выбора упражнений, но и от их объединения в систему, ориентированную на общую цель. Н.Д. Гальскова утверждает, что «в методике наиболее широкое распространение имела так называемая двухкомпонентная система упражнений по принципу дихотомии «язык» — «речь»: языковые и речевые упражнения; тренировочные и синтетические; подготовительные и речевые; условно-речевые и речевые; условно-коммуникативные и коммуникативные и т.д.» [Гальскова 2003: 36].

Еще одним типом являются упражнения с применением наглядности (использование в качестве опор карточек, рисунков, репродукций и т.д.). Целью этого типа упражнений является совершенствование и одновременно проверка речевых навыков и умений.

По характеру выполняемых операций - наблюдение, анализ, сравнение, выбор, трансформация, подстановка, воспроизведение, составление по аналогии – упражнения могут быть **имитативными, аналитико-дифференцирующими, оперативно-тренировочными (подстановочными и трансформационными) репродуцирующими, конструирующими**. Упражнения на наблюдение, анализ, сравнение, имитацию выполняются на стадии введения материала, когда впервые воспринимается новая языковая единица. В имитативных упражнениях учащиеся должны дословно повторять за преподавателем или диктором вновь изучаемую форму, конструкцию, например:

- *Анна звонит подруге?*
- *Да, Анна звонит подруге.*
- *Она часто звонит подруге? -*

- *Да, она часто звонит подруге.*

Цель данного типа упражнений - создать в памяти учащихся звуковой, а затем и зрительный образ нового грамматического явления, они выполняют важную роль в становлении навыка.

По форме выполнения различают **устные и письменные** упражнения. В аудитории все виды работы выполняются преимущественно в устной форме коллективно под руководством и при участии преподавателя, часть из них задается для самостоятельной работы в письменной форме в домашних или лабораторных условиях.

Для формирования навыков различения языковых единиц и правильного их употребления используются **дифференцирующие** упражнения, в которых используются две, противопоставленные по какому-либо признаку языковые единицы, например, двусложные слова с ударением на первом и на втором слоге: руки - **руки**, горы - **горы**, стены - **стены**, страны - **страны** и др. Для различения конструкций предложений с возвратными глаголами и неопределенно-личных предложений с невозвратными глаголами даются упражнения на их сравнение, а затем на выбор, и на синонимическую замену: *Здесь строится дорога. Здесь строят дорогу. В зале проводится конференция. В зале проводят конференцию.*

Цель **подстановочных** упражнений - закрепление модели и генерализация, то есть распространение грамматической формы на широкий круг лексических единиц. Материалом для них служат также однотипные речевые образцы, в которых при выполнении учебных операций варьируется лексическое наполнение путем подстановки тренируемого элемента. Например, в ответе на вопрос – *Откуда приехали студенты Майк, Жан-Клод, Сюй Синь, Фрэнк, Тахсин?* учащиеся будут использовать существительные, называющие страны, в форме Р.п. с предлогом *из*: *из Конго, из Китая, из Америки, из Ирака*. При этом преподаватель следит за тем, чтобы ответ был не кратким, а полным:

- *Майк приехал из Конго.*
- *Сюй Синь приехал из Китая* и т.д.

Трансформационные упражнения подразумевают замену одной единицы другой, либо синонимичной (*Василий был на лекции. Люба тоже ходила на лекцию*) или антонимичной (*Вам надо обратиться к врачу. Вам не надо обращаться к врачу*), либо функционально эквивалентной (*Этот словарь больше книги. Этот словарь больше, чем книга*).

При коммуникативной направленности обучения происходит поэтапная подготовка учащихся к продуктивной речевой деятельности. Для этой цели используются **подготовительные упражнения продуктивного типа:**

- 1) заполнение пропусков в минимальном контексте;
- 2) дополнение предложения по смыслу;
- 3) вопросно-ответные предложения;
- 4) упражнения на сочетаемость слов (например, из двух колонок слов составить все возможные сочетания или самостоятельно подобрать слова, сочетающиеся с заданным списком);
- 5) упражнения на синонимию;
- 6) упражнения на группировку слов по тематическому или ситуативному признаку, которые могут выполняться в форме игровых заданий. Форма игры-соревнования дает еще две возможности: задать темы, ограничив время, и организовать самостоятельное повторение, предупредив об игре заранее.

Речевые упражнения продуктивного типа, цель которых состоит в подготовке учащихся к монологической или диалогической речи, имеют коммуникативный характер, т.е. максимально приближены к условиям реального общения. Иными словами, выбор лексических средств должен диктоваться не учителем или заданием, а лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Некоторые типы лексических упражнений:

I. Упражнения, способствующие опознанию лексической единицы на слух и визуально.

1. Показать называемые преподавателем предметы.
2. Выполнить единичные действия, называемые преподавателем.
3. Определить количество слов в прослушанном предложении.
4. Вставить пропущенные в слове буквы или буквосочетания (с опорой на картинку или без нее).
5. Определить значение слова на основе известных элементов (корня, приставки, суффикса).
6. Выбрать из ряда слов слова, относящиеся к указанной теме, и др.

II. Упражнения, способствующие формированию рецептивно-продуктивных речевых умений учащихся.

1. Образовать слова, словосочетания, используя данные ниже основы, суффиксы, приставки.
2. Выбрать из ряда и записать слова с одним корнем, разными приставками и наоборот.
3. Назвать существительные, которые могут сочетаться с данным глаголом.
4. Заменить фразеологические сочетания одиночными словами.
5. Произвести последовательное сужение предложения, уменьшая его каждый раз на одно слово, и, наоборот, последовательное расширение предложения.
6. Пересказать прочитанный текст (по плану, по вопросам, по ключевым словам, по картинкам).
7. Пересказать диалог в монологической форме, употребив названные лексические единицы.
8. Составить диалог на основе монолога с использованием данных выражений.
9. Составить план прослушанного рассказа.

10. Придумать концовку рассказа, употребляя определенные слова.

III. Упражнения, способствующие формированию продуктивных речевых умений учащихся.

1. Назвать предметы, которые находятся на столе.
2. Подобрать слова к картинке.
3. Подобрать слова к предложенной ситуации.
4. Описать картинку сначала с использованием данных слов, затем самостоятельно.
5. Составить описание (комнаты, времен года, внешности человека ит.п.).
6. Составить рассказ по ключевым словам на основе учебного материала.
7. Составить рассказ на определенную тему.
8. Написать сочинение на заданную тему и др.

При работе по формированию продуктивных речевых навыков необходимо уделять внимание заданиям, направленным на закрепление речевых моделей выражения определенных интенций. Для этого в методической литературе рекомендуются следующие упражнения:

отреагируйте согласием на предложение, приветствием на приветствие;

выразите согласие или несогласие со сказанным;

потребуйте уточнить сообщение;

дополните, дайте обоснование, уточнение сказанному.

Таким образом, выполняются упражнения трех видов: подготовительные, дотекстовые, послетекстовые. Подготовительные, например, заучивание диалогов по теме, направлены на подготовку восприятия содержания текста, снятие возможных трудностей в этом

процессе. На основе условно-речевых дотекстовых упражнений совершенствуется произношение микродиалогов, происходит их расширение; речевые (послетекстовые) упражнения мотивируют на порождение диалогов соответственно предложенным ситуациям.

Чтению как сложному речевому умению обучают на основе овладения составляющими его компонентами; синтез его компонентов происходит при чтении текста, обладающего всеми характеристиками информативной и смысловой завершенности.

Упражнения могут усложняться по следующим направлениям:

- увеличение задач, решаемых одновременно;
- усложнение языкового материала за счет использования элементов текста разных уровней – слово, словосочетание, предложение, микротекст; увеличение темпа выполнения упражнений.

Данные ниже виды работ обеспечивают умение читать.

1. Умения, связанные с техникой чтения

2. Умения, связанные с пониманием языкового материала

Для правильного чтения синтагм и объединения их в предложения рекомендуются упражнения подобного типа: *Из данных слов образуйте словосочетания (слова могут быть даны в начальной или необходимой формах); Из данных слов составьте предложения* т.д.

3. Умения, связанные с пониманием содержания текста формируются на установлении смысловых отношений между предложениями и между абзацами. Для решения этой задачи в обучении чтению используются задания типа: *Разбейте текст на части; Озаглавьте каждую часть; Определите части текста в соответствии с планом; Найдите в тексте факты,*

подтверждающие (опровергающие)...; Прочитайте предложения, несущие основную информацию текста и т.д.

4. Умения осмыслить информацию текста связано, с одной стороны, с пониманием мотива и цели автора текста, а с другой – с реализацией собственной мотивации чтения текста.

Каждый из типов упражнений (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые) имеет свои цели.

Предтекстовые упражнения направлены на формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении.

Овладение языковыми фактами включает в себя следующие стадии усвоения.

1. Восприятие – происходит во время показа грамматического явления или лексической единицы в составе предложения.
2. Имитация – репродуктивное воспроизведение изучаемого факта вслед за преподавателем.
3. Наблюдение – прочтение языкового материала в разных формах и контекстах.
4. Употребление – тренировка в составлении предложений с изучаемым языковым явлением.

Работа с языковым материалом заканчивается на этапе предтекстовых упражнений. На следующих этапах внимание учащихся должно быть направлено на постижение информации текста, ее смысловой обработки.

Притекстовые упражнения формируют коммуникативную установку на чтение. **Послетекстовые упражнения** обеспечивают контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в притекстовых упражнениях.

Рассмотрим, какие типы упражнений, используемых для работы с текстом, предлагаются в современных учебных пособиях по РКИ.

Чаще всего, в учебниках по РКИ к тексту предлагается стандартный тип заданий: переведите незнакомые слова и словосочетания, прочитайте текст, ответьте на вопросы, выполните тест множественного выбора. Например, в учебном комплексе «Живем и учимся в России» на основе художественного текста предлагается выполнить следующие задания: найдите в словаре следующие слова, прочитайте комментарий к словам и словосочетаниям, прочитайте текст «Метель» и объясните, почему он так называется, выполните тест и ответьте на вопросы по содержанию текста [Капитонова и др. 2014: 190-193]. В указанном учебном пособии используются предтекстовые и послетекстовые упражнения.

В пособии «Читаем и говорим по-русски» Л.В. Баландиной, З.Н. Полищук, С.А. Крапивской даются довольно обширные и разнообразные предтекстовые задания. «Одной из задач предтекстовой работы является формирование умения самостоятельно преодолевать те затруднения, которые возникают в понимании текста» [Баландина, Полищук, Крапивская 2009: 5]. Для этого авторы пособия предлагают студента, прежде чем обращаться к двуязычному словарю, попытаться семантизировать незнакомую лексику при помощи контекста; воспользоваться словником, который дается перед каждым текстом (в нем слова объясняются толкованием «русский через русский», а также с помощью синонимов и антонимов). В предтекстовых упражнениях также рассматриваются встречающиеся в тексте модели глагольного управления, словообразовательные модели, модели сочетания именных частей речи и др. Послетекстовые упражнения направлены на контроль и самоконтроль понимания содержания текста и представляют собой тестовые задания, в результате успешного выполнения которых формируется краткий вариант прочитанного. Этот вариант берется за основу

последующей работы по воспроизведению текста и построению монологических высказываний.

В различных пособиях по РКИ отмечается колебание типов заданий от урока к уроку. В некоторых случаях предлагается всего лишь одно послетекстовое задание, направленное на понимание содержания текста, притекстовые задания даются непоследовательно. Например, в учебнике «Поехали» (базовый курс) притекстовые задания отсутствуют, есть только вопросы на прогнозирование информации в тексте и задания после текста, дающие выход в речевую деятельность [Чернышов, Чернышова 2009: 47].

Материалом для чтения в пособиях по РКИ служат адаптированные тексты классической литературы или учебные тексты, самостоятельно созданные авторами учебных пособий. Так, в учебном пособии Н.С. Новиковой «Удивительные истории» встречается несколько адаптированных текстов зарубежных писателей (О'Генри, М.Бретт), но большая часть текстов - рассказы русских писателей, в основном А.П.Чехова [Новикова, Щербакова 2019: 10]. Вопрос об использовании переводных текстов в практике преподавания РКИ является дискуссионным. На наш взгляд, более значимой является доступность текста и познавательный интерес, а не то, каким является текст: оригинальным или переводным. Переводной текст так же может соответствовать образовательным и воспитательным целям, т.е. «соответствовать познавательным интересам учащихся, реалиям их жизни, сообщать культурные сведения о стране изучаемого языка» [Ляпидовская 2014: 308]. Примером может служить небольшой фрагмент из книги итальянской писательницы Лучаны Литтицетто: *Четыре дня в России, в Санкт-Петербурге, с Молли. Уже очень давно я мечтаю побывать в Эрмитаже, самом большом музее мира. Перед отъездом я уточнила у Молли: “Мы поедem в Эрмитаж?” А она: “Нет-нет, я забронировала нам “Космос”. Номер на двоих”. Невежда. Говорят, что, если перед каждым шедевром в Эрмитаже останавливаться хотя бы на пару минут,*

потребуется двенадцать лет, чтобы посмотреть их все. В данном тексте отражаются культурные реалии России, а также дается оценка их значимости.

В пособии Н.С. Новиковой и О.М. Щербаковой «Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями» система текстов охватывает практически весь грамматический и лексический материал начального и среднего этапов обучения РКИ. С этой целью к каждому тексту прилагается от 15 до 20 упражнений, что обеспечивает возможность применения дифференцированного обучения. Тексты и упражнения к ним в пособии расположены по нарастающей степени сложности: от сравнительно простых заданий к более сложным: не только грамматическим и лексическим, но и коммуникативным упражнениям. Также в упражнениях сделан акцент на активную работу по овладению нормами русского речевого этикета. Тексты снабжены также иллюстративным материалом, что позволяет реализовать принцип наглядности обучения [Новикова, Щербакова 2007].

В учебном пособии Финагиной Ю.В. представлены художественные тексты разной степени адаптации. Пособие построено таким образом, что его можно использовать как для аудиторной, так и для самостоятельной работы. «Этому способствует и логика построения пособия, которое состоит из двух частей: первая предназначена для аудиторных занятий, вторая – для самостоятельной работы студентов. В каждом из уроков первой части дан текст и упражнения, разработанные на основе этого текста» [Финагина 2014: 3]. Задания предполагают работу по развитию лингвистической компетенции. Предтекстовые упражнения в пособии не представлены, что, на наш взгляд, неоправданно, т.к. пособие ориентировано на учащихся, владеющих русским языком на базовом уровне. Лексико-грамматические упражнения, предлагаемые после текстов, направлены на расширение

лексического запаса учащихся и совершенствование их языковой компетенции. Приведем пример таких упражнений:

Задание № 2. Подберите антонимы к следующим словам:

Мудрый –...

Дальний –...

Сохранить –...

Честный –...

Задание № 3. Составьте план текста в виде вопросов. Задание № 4. Перескажите текст по ролям (задания к тексту «Мудрый судья»);

Задание № 3. Образуйте формы совершенного вида (СВ) от следующих глаголов:

Нести –...

Гореть –...

Продолжаться –...

Побеждать –... (Задание к тексту «Олимпийские игры современности»).

В пособии В.И. Лысенко, И.К. Маяцкой, Л.М. Белик, Е.В. Болкуновой «Читаем по-русски. Сборник текстов для чтения. Учебное пособие для иностранных студентов-медиков» представлены не только художественные тексты, но и тексты информационного характера, например, тексты-биографии ученых-медиков. Авторы данного пособия пошли по пути минимальной адаптации текстов (сокращение текстов и замена некоторых, особенно трудных для восприятия студентами слов и словосочетаний), стихотворные тексты даны без изменений. Тексты в пособии снабжены комментариями, послетекстовыми заданиями. Отсутствие предтекстовых заданий для данного пособия оправданно, исходя из того, что пособие адресовано обучающимся продвинутого этапа: иностранным студентам-медикам третьего, четвертого курсов.

Свою цель авторы сборника видят, прежде всего, в развитии навыков чтения

художественной литературы, навыков устной речи, в расширении и обогащении словарного запаса, в ознакомлении с русской и советской культурой.

«Выбор различных видов работы с текстом определяется тем, что текст может выступать как источник информации и как материал для обучения слушанию, чтению, говорению и письму. Текст, вызывающий эмоциональный отклик, способствует также повышению учебной мотивации. Работа с текстом дает возможность преподавателю формировать у студентов навыки устной и письменной монологической и диалогической речи, навыки ведения дискуссии, создает условия для обучения речевому этикету» [Адашкевич 2013].

Важным аспектом при работе с текстом является использование словарей, причем важно научить студентов пользоваться не только переводными словарями, но и толковыми словарями русского языка, т.к. это умение входит в профессиональную компетенцию переводчика. Работу по развитию этого умения можно организовать следующим образом: в предтекстовых упражнениях даны незнакомые слова и выражения, которые встретятся в тексте, предлагая найти их значения в толковом словаре, а затем сравнить эти значения с теми, что даются в переводном электронном словаре студентов.

1. 5. Компетенции, формируемые при работе с текстом

Современный образовательный процесс в России характеризуется переходом к компетентностному подходу, разработка которого в рамках образовательной парадигмы началась еще в 60-70-х гг. XX века. В центре образовательных стандартов и методических исследований оказываются понятия компетенция и компетентность. Вопросы природы и разграничения этих двух ключевых понятий широко освещены в трудах И.А. Зимней, А.В.

Хуторского, О.М. Мутовской, А.Г. Бермуса, С.Е. Шишова, М.А. Чошанова, С.М. Вишняковой, А.Н. Щукина, О.Н. Ярыгина и др.

Ведущей для современной методики преподавания РКИ является коммуникативная компетенция, которая включает ряд других компетенций: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную, профессиональную компетенции.

Под общенаучным термином компетенция мы, вслед за А.В. Хуторским, понимаем «Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [Хуторской 2002], тогда как под компетентностью понимаем «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [там же]. Таким образом, компетенция является отчужденным, «наперед заданным» требованием к образовательной подготовке учащегося, а компетентность – состоявшимся личностным качеством [Победаш 2017: 383].

В рамках коммуникативного направления в методике обучения иностранным языкам общее владение языком определяется как коммуникативная компетенция. По нашему мнению, определение В.В. Сафоновой наиболее полно отражает сущность иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой «определенный уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно-приемлемо и целесообразно варьировать

речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения, создающего основу для коммуникативного билингвального развития» [Сафонова 1992: 108].

Коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания [Литвинко 2009: 27].

Среди составляющих коммуникативной компетенции наиболее важной является лингвистическая компетенция, поскольку знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие умения и навыки создают базу для развития других компетенций. Объем лингвистической компетенции растет от уровня к уровню, что обусловлено расширением круга коммуникативных задач, которые необходимо решать обучающимся, а также расширением сфер общения, в которых они могут применить полученные знания. Такие, например, как:

- умение распознавать и воспроизводить незнакомые звуки; слухопроизносительные навыки, которые формируются и развиваются в течение всего периода обучения;

- умение слушать и слышать, как слово произносится, правильно записывать слово,

- понимать значение слова, образовывать различные ассоциативные связи с другими словами в предложении;

- умение осмысленно употреблять каждую языковую форму, использовать языковые формы для передачи информации;
- знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи;
- развитие навыков чтения, говорения, аудирования;
- умение понять учебный текст, извлечь полно или частично нужную информацию из печатного текста, проникнуть в ее смысл;
- умение и навыки письменной речи, т.е. умение сочетать слова в письменной форме для выражения мысли.

Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции. Языковая компетенция предполагает знание структуры языка, адекватное употребление языковых единиц в речи и способность соотносить их с национально-культурной семантикой. Речевая компетенция - это знание правил речевого поведения, их использование соответственно ситуации в речи, способность понимать и порождать речевое высказывание. В процессе изучения русского языка у иностранных студентов формируются следующие компетенции: языковая (знание системы языка, включая фонологию, грамматику, лексику, синтаксис), коммуникативно-прагматическая (знание коммуникативных ситуаций и соответствующих им жанров). «Коммуникативно-прагматическая компетенция представляет собой совокупность страноведческой, этнокультурной и лингвокультуроведческой компетенций» [Редькина 2011:259].

Приобретение указанных видов коммуникативной компетенции очень важно для изучения РКИ, т.к. позволяет не только общаться на русском языке, но и избежать коммуникативных неудач, связанных с незнанием особенностей исторических, бытовых и языковых реалий. «Иностранные

граждане, заинтересованные в изучении русского языка, должны понимать, что овладением им открывает возможность для понимания русского менталитета, являющегося отражением многовековых традиций и глубокой культуры» [Стародумов 2018: 123].

Поскольку объектом нашего изучения являются тексты о Красноярске и Красноярском крае, содержание которых связано с формированием социокультурной компетенции, остановимся на последней подробнее.

«Социокультурная компетенция включает в себя знания социальной и культурной жизни, предполагает познание и опыт не только своей, но и чужой культуры, умение распознавать и анализировать ситуацию на иностранном языке, давать ей оценку и находить пути решения коммуникативных задач и добиваться поставленных целей» [Овчинникова 2006: 7].

Социокультурная компетенция на уроках РКИ формируется во взаимосвязи с развитием коммуникативных навыков. «Усвоить модель культуры в образовательном процессе можно через произведения данной конкретной культуры: на фотографиях, иллюстрациях, плакатах, схемах, рисунках, кинофильмах и т.д.; в изобразительном искусстве: репродукции картин, скульптур и т.д.; в художественной литературе; в справочно-энциклопедической и научной литературе: путеводители, карты, планы и т.д.» [Александрова 2015: 314].

Социокультурная компетенция неразрывно связана с предметной и языковой компетенциями. Л.В. Московкин и Е.Е. Юрков считают, что «предметно-языковая социокультурная компетенция непосредственно связана с единицами языка, это, прежде всего, знание единиц с этнокультурным компонентом семантики (безэквивалентных и фоновых слов, фразеологизмов, паремий) и умение ими пользоваться» [Московкин, Юрков 2006: 22]. Предметная компетенция не имеет непосредственной связи

с языком. Это прежде всего лингвострановедческая информация: знание географии страны, её истории (например, определенных исторических событий, исторических личностей), современного состояния страны (политического устройства, экономики, социальных отношений), достижений в области науки и искусства.

Лингвострановедческий материал имеет большое значение для создания и поддержания интереса к изучению русского языка, служит опорой для сохранения мотивации. «Благодаря страноведческому материалу, студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, истории, культуры, литературы, музыки, образования и других дисциплин» [Валиулина 2015: 233].

По мнению А.Н. Щукина, страноведение — это «базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведческая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции» [Щукин 2003: 32].

Цель формирования социокультурной компетенции «поставила новую задачу: выделить, описать и ввести в практику преподавания такие особенности русского менталитета, которые, во-первых, отражаются в языке, во-вторых, являются релевантными при осуществлении успешной коммуникации иностранцев с носителями языка» [Андрюшина 2011: 11].

Лингвисты сходятся во мнении, что ментальный смысл репрезентируется в языке: «1) готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка; 2) свободными словосочетаниями; 3) синтаксическими конструкциями; 4) текстами и совокупностями текстов. Именно поэтому можно говорить о том, что социокультурный компонент находит свое выражение на всех уровнях языковой системы» [Хабарова 2013: 34].

Важным источником получения лингвострановедческой информации является текст. «Изучение и анализ лексики в текстах, используемых при обучении иностранному языку, приобщают учащихся к иноязычной культуре, знакомят с новой для них действительностью, а также дают возможность дальнейшего поддержания мотивации обучения» [Ярцева 2015: 232].

Выводы по 1 главе

- Как средство обучения текст отличается полифункциональностью: в нем языковой материал представлен в его естественном функционировании, в тексте происходит актуализация определенного значения полисеманта и синхронное взаимодействие всех уровней языковой системы.

- Каждый текст обладает определенным лингвометодическим потенциалом, связанным с формированием различных компетенций и развитием разных видов речевой деятельности.

- Для развития речевых умений на разных этапах обучения используются определенные типы текстов от учебного, учебно-познавательного, познавательно-учебного до собственно познавательного.

- Существующие классификации текстов сформированы с учетом ряда критериев: объем текста и характер представленной в нем информации; степень трансформации формы; характер работы обучающихся над текстом.

- При оценке содержания текста учитываются его возможности для формирования социокультурной компетенции; значимость информации, в нем изложенной; степень ее новизны, форма подачи информации.

- Работа с текстами на занятиях по РКИ включает систему упражнений которая предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий.

- С использованием текстов на занятиях по РКИ формируются базовые для усвоения языка компетенции: коммуникативная, лингвистическая, социокультурная.

- Тексты, содержащие лингвострановедческий материал, выполняют двойную функцию: во-первых, служат средством формирования социокультурной компетенции, во-вторых, способствуют поддержанию интереса к изучению русского языка.

Глава 2 Использование текстов о Красноярске при обучении русскому языку китайских студентов

2.1. Характеристика текстов о Красноярске с точки зрения их лингвометодического потенциала

Большое значение для формирования социокультурной компетенции имеют тексты краеведческого характера, в нашем случае — посвященные описанию достопримечательностей Красноярска и края, истории региона.

Нами были отобраны тексты, к ним разработаны задания, которые были апробированы на занятиях в группах студентов из Китая.

Рассмотрим лингвометодические возможности данного средства обучения на примере текста о малом народе Красноярского края - эвенках (см. Приложение 1). Первый этап работы – выполнение предтекстовых упражнений.

1. Прочитайте слова и выражения, переведите их на родной язык

Коренной народ

Восточная Сибирь

Прибайкалье

Численность

Традиции

Обычай

Социальные отношения

Межродовые отношения

Гостеприимство

Чум

Шалаш

Жердь

Береста

Наследование

Вдова

Брачная сделка

Обожествлять

Кочевать

В ходе выполнения данного упражнения происходит расширение лексического запаса учащихся, создаются условия для адекватного восприятия содержания текста.

Следующий этап – чтение текста. Можно использовать разные техники чтения, но нам представляется важным учесть такой аспект как формирование произносительных навыков, поэтому мы предлагаем знакомство с текстом при помощи чтения вслух.

После чтения текста выполняются послетекстовые упражнения:

Посмотрите на карте, где проживали эвенки.

Для уточнения информации мы используем средства наглядности: работу с картой. Для этой работы мы предполагаем использовать два варианта карты – с названиями на латинице (для обучающихся базового уровня) и на русском языке (для продвинутого уровня).

Также на послетекстовом этапе мы предлагаем упражнения по развитию лингвистической компетенции. Пример задания по работе с лексическим материалом (подбор синонимов): **Замените синонимичными выделенные выражения.**

- 1) У эвенков и по сей день существуют традиции, определяющие социальные, семейные и межродовые отношения: обычай безвозмездной передачи своей добычи сородичам.
- 2) Одной из отличительных черт эвенков всегда было уважительное отношение к природе.
- 3) Причем второе выражение эвенк любит употреблять чаще.

Предложенный для чтения текст также дает возможность поработать с отглагольными существительными. Для этой работы мы предлагаем следующее задание: **Определите, как образованы слова.** *Образец выполнения задания: выполнение → выполнять*

Наследование

Отрабатывание

Обмен

Появление

Обновление

Наступление

Подберите подобные пары слов самостоятельно (10 примеров).

Также предложенный текст дает возможность работы с грамматическим материалом. Для это предлагается следующее упражнение: **Определите вид причастий, укажите глаголы, от которых они образованы.** *Образец выполнения задания: сделанный (СВ)→сделать(СВ).*

Определяющий, покрываемый, делающий, посвященный, выражаемый, населенный, наследующий, принесенный, отрабатывающий, появляющийся.

Поскольку на уроке РКИ необходимо не только формировать различные компетенции, но и работать над развитием разных видов речевой деятельности, в качестве домашнего задания мы предлагаем обучающимся написать небольшое сочинение «Что я узнал об эвенках». Такое задание выполняет двойную функцию: позволяет установить уровень понимания текста (работа по развитию навыков чтения и усвоения понимания содержания текста, выделения значимой информации), а также провести работу по развитию навыков письменной речи). Для развития навыков говорения можно предложить подготовить презентацию об одном из народов Китая.

Развитию социокультурной компетенции будет способствовать задание по работе с эвенкийским фольклором: **Прочитайте эвенкийские пословицы и поговорки.**

Муж без жены – сирота (孤儿).

Усталому (疲劳的) сон слаще (粗俗的) теплого жира.

Подберите близкие по смыслу пословицы в родном языке.

Отгадайте загадки.

- *Четыре уха, два брюха (肚子, 腹). (Подушка 枕头, 坐垫)*
- *Какой же олень (鹿) всех быстрее бежит. (Ветер)*

- *Десять мальчиков на спинках (背, 背部) льдинки (小冰) несут. (Ногти на пальцах 指甲)*

Использование подобных текстов в практике преподавания РКИ позволяет осуществлять интегрированный подход к обучению, предполагающий как работу по формированию разных компетенций, так и по развитию разных видов речевой деятельности.

Для развития социокультурной компетенции мы предлагаем использовать не только информативные, но и художественные тексты. В качестве такого средства обучения нами выбран рассказ В.П. Астафьева «Бабушкин праздник» (см. Приложение Б). Выбор текста обусловлен значимостью творчества В.П. Астафьева для культуры как Красноярского края, так и России, а также тем, что в нем нашли отражение типичные для сибиряков традиции гостеприимства.

В качестве предтекстовых упражнений к данному тексту мы предлагаем лексическую работу, которая предполагает несколько этапов. На первом этапе мы предлагаем лексические единицы с переводом на китайский язык.

Печь 烤箱

Горница 房间

Погреб 地窖

Кладовка 小储藏室

Студень 肉冻

Стряпуха 厨娘

Рыжики 松乳菇

Засолка 生皮盐渍

Чугунные 铁制的

На следующем этапе актуализация лексики происходит с использованием наглядности: мы предлагаем задание «Подпишите картинку». В ходе выполнения задания мы выявляем, какие реалии знакомы учащимся, а также те, которые требуют дополнительного разъяснения.



Следующим этапом работы является чтение текста. Послетекстовые упражнения связаны, с одной стороны, с выявлением отношения к прочитанному тексту, а с другой стороны, предполагают работу по развитию навыков говорения и письма. Для этого мы предлагаем следующее упражнение: *Составить комментарий к тексту*.

Данное задание носит обобщающий характер, чтобы учащиеся могли высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте. Также с этой целью могут быть использованы и другие упражнения, например, расширение культурного фона за счет включения текста в более широкий контекст, например, можно расширить информацию об авторе, показать на карте место расположения села Овсянка, фотографию

бабушкиного дома, семьи Астафьевых и под. К послетекстовым заданиям можно отнести дискуссии по тексту, резюме.

Развитие социокультурной компетенции имеет большое значение в обучении РКИ, поскольку способствует адекватной межкультурной коммуникации, позволяет ускорить адаптацию к иной культуре. При формировании данного вида компетенции большое значение имеет текст, т.к. он позволяет не только связать в единую систему работу по развитию разных компетенций, но и дает возможности по развитию разных видов речевой деятельности.

Разработанные нами задания к текстам позволяют сделать вывод, что текст является универсальным средством обучения, поскольку имеет богатый лингводидактический потенциал: позволяет проводить работу по расширению словарного запаса, отрабатывать навыки словоупотребления и словообразования, позволяет увидеть на конкретном контексте особенности глагольного и именного управления, специфику лексической и грамматической валентности слов.

2.2. Подходы к адаптации текстов для использования в китайской аудитории

Важным моментом, позволяющим развивать как лингвистическую, так и социокультурную компетенции, в преподавании РКИ является работа с аутентичными текстами. Такая работа очень важна, поскольку

подобные тексты позволяют знакомить иностранцев со спецификой русского быта и культуры, с богатством русского языка, однако работа с аутентичными материалами осложняется тем, что в тексте присутствует незнакомая лексика или изобилуют сложные конструкции. В связи с этим выбор текстов необходимо осуществлять в четком и непосредственном соответствии уровню подготовки, а сами тексты подвергать трансформации, цель которой состоит в устранении трудностей, препятствующих восприятию текста. Трудности в восприятии русских текстов могут быть обусловлены следующими причинами: отсутствием интеллектуальной и/или психологической подготовки к восприятию текста, ограниченным лексическим запасом, недостаточным знанием грамматики (особенностей формообразования и грамматической валентности), культурной лакунарностью (отсутствие у читающего текст иностранца, знаний о культуре России) и т. д.

Необходимо различать виды трансформации текста: компрессию и адаптацию. «Компрессией является процесс «сжатия» исходного текста с сохранением его концептуального содержания, но с возможностью изменения языкового плана. Адаптация также является способом трансформации текста, однако в таком случае сохраняется не только основное содержание, но и стилевые, и языковые особенности текста-оригинала» [Дзюба, Еремина 2018:114].

Адаптированный текст — это вторичный текст, созданный на базе первоисточника, сохраняющий с ним единство тематики и сюжетной основы, но преобразованный с использованием лингвистических и нелингвистических принципов-приемов для достижения целей успешной коммуникации. По соотношению объемов цитации и исключения можно выделяют три основных типа адаптированных текстов: «текст-фрагмент, в котором преобладает принцип исключения, художественная структура оригинала сохранена в наименьшей степени; текст-монтаж, в котором выше уровень цитации, а художественная структура оригинала сохранена частично; текст-вариант, в котором преобладает цитация и художественная структура оригинала сохранена максимально» [Брыгина 2004: 7].

Основными приемами композиционно-содержательной и/или языковой адаптации текста являются можно выделить инверсия, замена, редукция, добавление. Если в тексте встречаются единицы с ограниченной лексической сочетаемостью, их необходимо заменить синонимами с более широкой лексической валентностью (пример: *ветхий* – *старый*, *пуще* – *еще и еще*; *шлепнулся* - *упал*). От такой замены следует отказаться в том случае, если она приведет к снижению выразительности или к утрате смысловых оттенков, например, в предложении: *На кошачье царство хлынул селёдочный дождь*, замена глагола приведет к утрате значения интенсивности и внезапности действия, а замена словосочетания *кошачье*

царство – к утрате выразительности. Упрощение синтаксической и грамматической структуры, например, может быть связано с заменой составного глагольного сказуемого на простое (*стали хватать — хватали*). Синтаксическая инверсия связана с заменой на более типичную синтаксическую конструкцию, например, модель с глаголом в форме давнопрошедшего времени (*видывал*) может быть заменена на более знакомую иностранным студентам форму глагола (*видел*). В целях упрощения синтаксических моделей, представленных в тексте, бессоюзные сложные предложения могут быть разбиты на несколько простых. При сокращении лексем необходимо учитывать семную структуру слова. Так, например в словосочетании *маленький котенок* лексема *маленький* может быть удалена, т.к. в структуру значения лексемы *котенок* уже входит сема детеныш, т.е. маленький. В ходе трансформации текста может нарушаться связанность текста. В этом случае требуется дополнение текста для восполнения указанной характеристики.

Таким образом, адаптация текста – это «приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [Азимов, Щукин: 2010: 10].

В процессе адаптации текста работают те же участники коммуникации, что и при создании текста - источника: адресат и адресант, сообщение (т.е. текст-источник) и код, на котором написан этот текст. Можно

выделить несколько видов адаптации текста с учетом особенностей каждого компонента коммуникации.

Субъектная адаптация определяется тем, кто адаптирует текст. Уровень понимания текста-источника адресантом влияет на степень успешности адаптации. Степень качества адаптированного текста зависит от способности его автора понять текст-источник и его способности построить новый текст. При такой адаптации автор сначала выступает в роли читателя текста-источника, и уже потом создает на его основе новый текст, перерабатывая его так, чтобы он стал понятен для других читателей.

Референциальная адаптация связана с тем, что именно адаптируется в данном тексте. Например, объектом адаптации может являться не содержание, а способ выражения мысли: синтаксические конструкции, редко употребляемые слова, фразеологизмы, длина текста и т. д., которые значительно усложняют понимание текста, т.е. такая адаптация строится по принципу упрощения языка изложения.

Адресатная адаптация учитывает то, для кого осуществляется адаптация: для специалистов или неспециалистов, для группового, массового или индивидуального адресата. Текст может адаптироваться для широкого круга читателей (например, адаптация кодексов законов) или для более ограниченного круга читателей (адаптация художественной литературы на иностранном языке для читателей с определенным уровнем владения

языком). В нашей работе представлены варианты адресатной адаптации текстов для китайской аудитории (см. Приложение В).

Инструментальная адаптация подразумевает способ адаптации текста.

Например, существует устная и письменная адаптация.

Первый вопрос, на который отвечает преподаватель при подборе текстов для их использования на занятиях по РКИ - насколько сложен текст и насколько серьезная адаптация требуется для его использования в учебных целях. Как отмечает Т.В. Москаленко, «При оценивании сложности текста принимается во внимание количество незнакомых слов, неизученных синтаксических конструкций и их роль в передаче смысла» [Москаленко 2017: 47].

Выделяются «1. сильная адаптация текста - общее качественное изменение речевой структуры текста;

2. средняя адаптация текста - внесение существенных изменений за счет мелких сокращений и синонимических замен трудных мест;

3.слабая адаптация текста - сокращение крупных блоков текста с сохранением смыслового ядра или с выделением определенных содержательных линий;

4.условная адаптация текста - вынесение трудных мест с сохранением основной части текста» [там же: 2].

Еще одним важным термином является адаптированная литература – «это литература, ...адаптированная для читателя таким образом, чтобы в ней использовались лишь те грамматические конструкции и слова, которые будут понятны конкретной группе читателей» [Курдина 1986: 28].

По целевой группе читателей, для которых адаптируются конкретные литературные произведения, различают:

- 1) адаптированную литературу для изучающих иностранный язык (для облегчения освоения лексики и простых грамматических конструкций). Такая литература содержит более современные и часто употребляемые слова и грамматические конструкции, т.к. на начальном этапе обучения читателям будет сложно изучать классику русской литературы в оригинале;
- 2) Произведения фольклорного жанра и исторические хроники, язык повествования которых значительно отличается от современной литературной нормы. Тем не менее, использование таких текстов в практике преподавания РКИ вполне оправдано, т.к. они содержат значимую для понимания русской культуры информацию;
- 3) Религиозные книги и догматы, опубликованные, в том числе, и в адаптированном виде: в комиксах, книгах с картинками и т. п.

В рамках нашей магистерской диссертации мы провели адаптацию нескольких текстов. На примере одного из текстов по тематическому разделу «История Красноярска» мы покажем приемы адаптации текста (см. Приложение В - исходный неадаптированный и адаптированный текст «Вставай, страна огромная!»).

Адаптация указанного текста связана:

1) С уменьшением объема незнакомой или непонятной лексики.

В первом абзаце текста есть слово *водораздел*. Это слово является по структуре сложным, поэтому его значение требует комментариев, кроме того, в тексте это слово используется в переносном значении, что еще больше затрудняет его понимание.

На сайт synonim.org к этому слову приводятся синоним *линия*. При выборе синонимов для замены слова в тексте мы исходим из состава лексического минимума для 1 сертификационного уровня.

2) С минимизацией социокультурной информации, не имеющей существенного значения для понимания смысла текста.

Например: 1) *Правительственное сообщение, с которым выступил В.М.Молотов, прозвучало в Красноярске в 16 часов по местному времени.*

Использование данного имени собственного в тексте требует дополнительного развернутого комментария, поскольку его изъятие из

текста не влияет на его общий смысл, то при адаптации текста мы его убрали.

2) *Свыше ста рабочих “Красмаша” подали заявления о добровольном вступлении в ряды Красной Армии.*

Красмаш - «Красноярский машиностроительный завод» — крупнейшее предприятие оборонно-промышленного комплекса России. Поскольку название завода также не несет значимой для понимания содержания текста информации, его можно заменить. Также синонимом мы здесь заменили слово *свыше*, которое может быть непонятно иностранцам:

Больше ста рабочих крупнейшего Красноярского завода решили отправиться на фронт.

3) *Сотни красноярцев шли в военкоматы, райкомы и горком партии, на призывной пункт, который был оборудован в ЦПКиО им. А.М. Горького, с одной просьбой: направить их на фронт.*

ЦПКиО им. А.М. Горького - Центральный парк культуры и отдыха им. Горького. Поскольку восприятие аббревиатур затруднительно для иностранных студентов, можно сократить: *В Центральном парке.*

4) *Большое количество писем и телеграмм об отправке на фронт поступало от красноярцев непосредственно в ЦК ВКП(б) и Наркомат обороны.*

Центральный комитет Коммунистической партии Советского Союза (до весны 1917: ЦК РСДРП; 1917—1918 ЦК РСДРП(б); 1918—1925 ЦК РКП(б); 1925—1952 ЦК ВКП(б)) — высший партийный орган в промежутках между съездами партии. Наибольший по численности состав ЦК КПСС (412 членов) был избран на XXVIII съезде КПСС (1990).

Народный комиссариат обороны СССР — высшее военное ведомство СССР с 1934 по 1946 годы.

Названия организаций также можно сократить, т.к. они в силу исторически обширной информации не могут быть введены при помощи краткого комментария. Мы предлагаем следующие варианты замены: *В партийные и военные организации.*

Таким образом, адаптация является необходимым и весьма значимым этапом по подготовке текста для его использования в процессе обучения РКИ, поскольку правильно проведенная адаптация не только приводит текст в соответствие требованиям Стандарта по количеству незнакомых слов, но и позволяет сделать восприятие информации текста более доступной и комфортной для иностранных обучающихся.

Выводы по 2 главе

- Большое значение для формирования социокультурной компетенции имеют тексты краеведческого характера, в нашем случае — посвященные описанию достопримечательностей Красноярска и края, истории региона.

- Отобраны тексты о достопримечательностях и истории Красноярска, известных красноярцах.

- Разработаны предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения по работе с текстом.

- Предтекстовые упражнения направлены на прояснение значения незнакомой лексики, встречающейся в тексте. Для семантизации лексики используется переводной метод, средства наглядности, прием синонимической замены лексем в предложениях из текста.

- Притекстовые упражнения направлены на уточнение полученной информации (краткие информационные тексты, например, биография В.П. Астафьева), средства наглядности.

- Послетекстовые упражнения направлены на отработку употребления грамматических форм с учетом их лексической и синтаксической валентности, на выявление степени понимания содержания текста.

- Подобранные для работы тексты адаптированы с учетом специфики китайской аудитории и уровня владения языком.

Заключение

Утверждение в качестве ведущего в методике РКИ коммуникативного подхода привело к необходимости переосмыслить подходы к выбору средств и форм обучения. Поскольку коммуникативная компетенция, формирование которой является конечной целью обучения, имеет сложную структуру необходимо отдавать предпочтение тем средствам обучения, которые дают возможность комплексной работы по развитию компетенций и видов речевой деятельности. Таким средством является текст.

Преимущества текста как средства обучения обусловлены тем, что через его содержание происходит знакомство иностранных студентов с незнакомыми им реалиями жизни и культуры России, его языковая структура и наполнение позволяют показать богатство русского языка. Однако при работе с текстом основным результатом является адекватное восприятие его содержания. Здесь у иностранных учащихся могут возникнуть трудности, обусловленные уровнем их лингвистической и социокультурной компетенции. Для устранения указанных трудностей применяются различные способы адаптации текста.

Важным преимуществом текста является также то, что он позволяет работать с языковым материалом, демонстрируя живые связи слов и грамматических форм в контексте, что имеет большое значение для развития продуктивных речевых навыков.

При подборе текстов для их использования на занятиях РКИ необходимо учитывать множество критериев, одним из которых является учет специфики языка и менталитета обучающихся. Поскольку китайский язык существенно отличается от русского, а отличия восточной и западной культур отмечаются многими исследователями как весьма существенные, нами были отобраны тексты и адаптированы именно для китайской аудитории обучающихся. При отборе текстов мы исходили из того, что у китайских студентов есть определенная социокультурная лакунарность,

связанная с отсутствием знаний о Красноярске и Красноярском крае, которая не может быть устранена при помощи существующих учебников, материал которых передает, прежде всего, лингвострановедческую информацию о России в целом или ее центральных городах (Москве и Санкт-Петербурге). Отсутствие пособий, содержащих лингвострановедческие тексты о Красноярске, определило цель нашего исследования.

Следует отметить, что выбор текстов о достопримечательностях Красноярска, его истории, известных людях в нашей работе не является исчерпывающим, поскольку Красноярск и Красноярский край – очень красивая и богатая историей и знаменитостями земля, поэтому работу по выбору и адаптации текстов можно продолжать.

При подборе текстов мы оценивали их содержание с точки зрения наличия в них лингвострановедческой информации, необходимой для формирования социокультурной компетенции. С целью знакомства со стилистическим богатством русского языка мы отбирали как тексты информативного характера, так и художественные.

К отобранному и адаптированному тексту нами разработан комплекс упражнений, направленный на работу по расширению словарного запаса учащихся, отработку употребления грамматических форм.

Использование текстов лингвострановедческого содержания на занятиях по РКИ способствует повышению интереса к русскому языку, расширяет кругозор учащихся и повышает мотивацию к обучению, активизирует учебную и творческую деятельность.

Список литературы

1. Авакова А.Ю. Социокультурная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку // Научные труды КубГТУ, №4, 2014. – С.1-4.
2. Адашкевич В.И. Роль текста при обучении русскому языку как иностранному – Мн., БГЭУ: 2013 // www.bsmu.by
3. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.
4. Акопян Л.Г. Текст как средство коммуникации при обучении иностранному языку // Секция 15 «Методический аспект изучения иностранных языков», 2015.
5. Александрова С. Н. Особенность обучения русскому языку китайских учащихся в социокультурном пространстве Республики Саха (Якутия) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2015.-№10(54). - С. 308-321.
6. Алиева Д.А. Текст в системе обучения русскому языку как иностранному // Педагогические науки. №5, 2013 // www.rusnauka.com/
7. Баландина Л.В., Полищук З.Н., Крапивская С.А. Читаем и говорим по-русски: Книга по чтению. В 2-х частях. – Минск: МГЛУ, 2009. – 232 с.

8. Брагина А. В. Лингвистические приципы адаптирования художественного текста. М:2004 – 20 с.
9. Валгина Н. С. Теория текста: Учебное пособие. М.: Логос. 2003. – 173 с.
10. Валиулина С.В. Страноведческий компонент как элемент диалога культур в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русский язык как неродной: новое в теории и методике IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. – М., 2015. – С.232-236.
11. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. — М., 2002. – 656 с.
12. Гальперин И. Р. Грамматические категории текста (Опыт обобщения) // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. Т. 36. 1977. - 524 с.
13. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
14. Дзюба Е.В., Ерёмина С.А. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты // Филологический класс, 2(52)/2018. – С.109-116.

15. Евтушенко С.Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой ученый. — 2015. — №16. — С. 478-481. — URL <https://moluch.ru/archive/96/21588/> (дата обращения: 10.05.2019).
16. Егоркина Ю.Э., Петровская Д.А. Использование текстоцентрической концепции в обучении РКИ (на примере текстов о Минске), 2013 // elib.bsu.by
17. Занкова А.А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Международный информационно-аналитический журнал «CredoExperto: транспорт, общество, образование, язык». №4 (11), 2016.
18. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. — №1, 2001. — С. 107–113.
19. Иванова Т.М. Система упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы) // Учёные записки ЗабГГПУ. 2013. № 2 (49). Филология, история, востоковедение. – С. 221-226.
20. Капитонова Т.И. и др. Живем и учимся в России. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (I уровень). – СПб: Златоуст, 2014. – 304 с.
21. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987. – 264 с.

22. Квон Сун Ман Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся// Автореферат дис.канд.пед. наук._М., 2006. —18 с.
23. Кольцова ЛМ., Луниной О.А. Художественный текст в современной лингвистической парадигме: Учебно-методическое пособие для вузов. – Воронеж, 2007. – 51 с.
24. Костюшина Ю.И. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием произведений живописи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2015. № 1. Ч. 2. С. 104-108.
25. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе.—1996.—№1.—С. 15–19.
26. Курдина И.В. Адаптированные издания художественной литературы как объект книговедения (История развития, типологические особенности, современные проблемы)// Всесоюзная книжная палата The Book: Researches and Materials. — М.: Издательство Книга, 1986 — Т. 53 — С. 28
27. Лазарева А.А. Обучение устной речи с опорой на учебные тексты (начальный этап обучения РКИ) // Международный научно-исследовательский журнал. №4-2 (58). – 2017. – С.56-59.
28. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция методическое понятие.

2009.

29. Лысенко В.И., Маяцкая И.К., Белик Л.М., Болкунова Е.В. Читаем по-русски. Сборник текстов для чтения. Учебное пособие для иностранных студентов-медиков. – Ставрополь: Издательство СтГМА, 2008. – 266 с.

30. Ляпидовская М.Е. Чтение в практике обучения русскому языку как иностранному // Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. Психолого-педагогические науки. Педагогика. 2014. №4(38). – С. 308-311.

31. Мамонтов А.С., Морослин П.В. Чтение художественных текстов

32. Маргулис В.Д. Вербальный текст как единица обучения : учеб. пособие. – Челябинск: Газета, 1990. – 120 с.

33. Метелькова Л. А. Основные критерии отбора текстов для обучения студентов чтению на втором иностранном языке // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2016. № 3(91). – С. 128-132.

34. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 170 с.

35. Москаленко Т.В. Адаптация текстов классических произведений для уроков РКИ, - Пятый этаж, Сборник научных статей молодых ученых. 2017.

36. Московкин Л.В., Юрков Е.Е. Социокультурная компетенция в теории и практике преподавания РКИ. // Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев русскому языку как средству межкультурной

коммуникации. - Иркутск: Иркутский государственный университет. 2006.
- С. 20-26.

37. Мощинская Н.В. Обучение чтению как виду общения. Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. М.: Наука, 1987. - 124 с.

38. Наказнюк Н.И. Принципы отбора текстов для знаний по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей // Вопросы методики преподавания в ВУЗе. Выпуск 10: Сборник статей. – СПб.: Нестор, 2007. – С. 138 – 143.

39. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. М, 1978. С. 6.

40. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2019. – 368 с.

41. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями. – М.: Флинга, 2007. – 256 с.

42. Норейко Л.Н., Ершова Л.В., Формирование социокультурной компетенции: задачи и решения// Иноязычное образование в современном мире: сб. науч-метод. ст. М.: Типография ИП Карцев С.Б., 2014. Ч. 2. С. 67-

73.

43. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

44. Печерица Т. Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подг. фак.) // Под ред. А. Н. Васильевой; МГУ им. М. В. Ломоносова, Подг. фак. для иностр. граждан. — М. Изд-во МГУ, 1986. - 94 с.

45. Победаш Е.В. К вопросу о диалоге культур в учебниках РКИ для носителей китайского языка // Вестник ИрГТУ №12(95), 2014. – С. 436-440.

46. Победаш Е.В. Компоненты социокультурной компетенции в обучении русскому языку как иностранному // Филологическое образование в современных условиях: Лингвистические и методические аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Ремдер, 2017. – С. 383-387.

47. Рачковская А.В. Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации// С.121-131.

48. Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация Выпуск №11, 2013. – С. 55-60.
49. Редькина О. Ю. Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. - С.259-265.
50. Самосудова Л.В. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Саранский кооперативный институт. Саранск. 2010.
51. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 1992. — 528 с.
52. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
53. Стародумов И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. — 2018. — №40. — С. 204-207. — URL <https://moluch.ru/archive/226/52843/> (дата обращения: 15.05.2019).
54. Теречик Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как

иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения) // Автореферат дис. Канд. пед.наук. — М.,2012. —16 с.

55. Титов Я. Н. Художественный текст в обучении русскому языку как иностранному 2016. –

56. Ткаченко И.Г., Мурка Ю.Г. Подходы к трактовке текста и художественного концепта в современной лингвистике [Текст] // Филологические науки в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 173-175. — URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1751/> (дата обращения: 12.05.2019).

57. Уракова Ф.К. Текст как средство обучения русскому языку в национальной школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Педагогика и психология, теория и методика обучения. – СПб, 2007. – С.406-410.

58. Финагина Ю.В. Русский язык как иностранный. Пособие по чтению. Учебное пособие. / Под ред. Н.А. Дмитренко. – СПб.: НИУ ИТМО; ИХиБТ, 2014. 81 с.

59. Хабарова О.В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного // Слово.Ру: Балтийский акцент, 2013. С. 33-38.

60. Хавронина С.А. Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. – М.: 2008 // web-local.rudn.ru/

61. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «Эйдос», 2002 // eidos.ru
62. Чебодаева В.Н. Принципы отбора текстового дидактического материала для уроков русского языка в хакасской поликультурной школе // Педагогическое образование в России. 2016. №2. – С. 172-176.
63. Чернышов С., Чернышова А. Поехали. Русский язык для взрослых. Базовый курс. В 2-х т.т.. – СПб: Златоуст, 2009. – 282 с.
64. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного.
65. Чумак Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - Минск, 2009.
66. Шамзи З.А. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории. Диссертация ... канд. пед. наук. – М., 2013.– 180 с.
67. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
68. Щукин А.Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного//Русский язык за рубежом.- 2019.- № 1.- С. 72-76.
69. Юрова Ю.В. Фактор социокультурной компетенции в практике

преподавания русского языка как иностранного // Русистика, 2007. - № 2, С.68-74.

70. Ярцева О.А. Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык как неродной: новое в теории и методике IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. – М., 2015. – С.229-232.

71. Яценко И.И. Русская «нетрадиционная» проза конца XXв. Пособие для иностранных учащихся. - СПб.: Златоуст, 2004, – 168 с.

Приложение А

Эвенки (ранее также встречалось название тунгусы) — один из самых древних **коренных народов Восточной Сибири**, в частности **Прибайкалья**. Сами себя они называют скромно — ороконы, что в переводе означает «человек, владеющий оленем».

Эвенкийский народ можно занести в «Книгу рекордов Гиннеса». К XVII веку при **численности** всего в 30.000 человек они освоили невероятно обширную территорию — от Енисея до Камчатки, и от Ледовитого океана до границы с Китаем. Получается, что в среднем на одного эвенка приходится примерно двадцать пять квадратных километров. Они постоянно **кочевали**, поэтому о них говорили: эвенки везде и нигде. В начале 20-го века их численность составляла около 63 тысяч человек, а сейчас снова сократилась до 30 тысяч.

Традиционное жилище эвенков – чум – представлял собой конический **шалаш из жердей**, покрываемый зимой оленьими шкурами, а в летнее время **берестой**.

У эвенков и по сей день существуют традиции, определяющие **социальные, семейные и межродовые отношения: обычай безвозмездной передачи своей добычи сородичам; закон гостеприимства**, по которому самое удобное место в **чуме** предназначается только для

гостей (гостем же считался всякий, кто переступал «порог» чума); обычай **наследования** младшим братом **вдовы** старшего брата; **брачная сделка**, которая совершалась одним из трех путей: выплатой за невесту определенного количества оленей, денег или других ценностей; обменом девушками; отработыванием за невесту. Наиболее торжественно проходил у эвенков весенний праздник, посвященный наступлению лета — «появлению новой жизни» или «обновлению жизни».

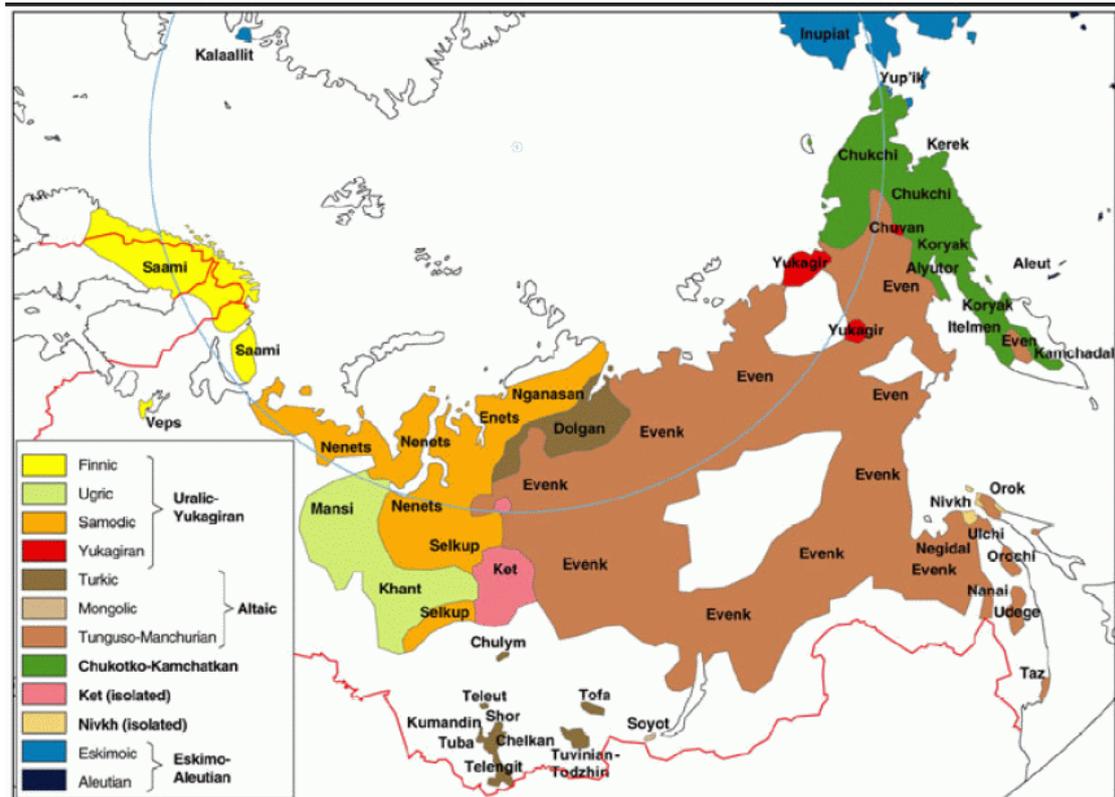
Одной из отличительных черт эвенков всегда было **уважительное отношение к природе**. Они не только считали природу живой, населенной духами, **обожеествляли** камни, источники, скалы и отдельные деревья, но и твердо знали меру — не рубили деревьев больше, чем нужно, не убивали без необходимости дичь.

Основа традиционной пищи — мясо диких животных и рыба, которые употребляли практически всегда в сыром виде. Летом пили оленьё молоко, ели ягоды, дикий чеснок и лук. У русских заимствовали печеный хлеб. Основным напитком служил чай, иногда с оленьим молоком или солью.

Эвенкийский язык — точный и в то же время поэтичный. Эвенк может сказать о наступлении дня обыкновенно: рассвело. Но может и так: Утренняя звезда умерла. Причем второе выражение эвенк любит употреблять чаще. О дожде эвенк может сказать просто: пошел дождь. Но старый человек выразит свою мысль образно: небо льет слезы. Есть у

эвенков пословица «Огонь не имеет конца». Ее смысл: жизнь вечна, ибо после смерти человека огонь в чуме будут поддерживать его сыновья, потом внуки, правнуки.

Посмотрите на карте, где проживают эвенки.



Приложение Б

В.П. Астафьев «Бабушкин праздник»

Столы накрыты по сибирскому закону: все, что есть в печи 烤箱, в погребе 冰窖, в кладовке 小储藏室, все, что скоплено (存储/累积 скопить) за долгий срок, теперь должно оказаться на столе. И чем больше, тем лучше. Поэтому все на столах крупно 大, нарядно 华丽, все ядрено 清新, все зажарено 煎熟 и запечено с красотой, большим старанием 变化和 умением.

Студень 肉冻 – гордость 骄傲 стряпух 厨娘 (拿手菜), чуть только жирком подернутый 薄薄遮上一层 верху, колыхнулся 传来、摆动 при появлении 出现 гостей в горнице 房间 и дрожью 打颤 дрожит. Прозрачен 晶莹的 студень, легок на вид, но резать его ножом надо. Капуста в пластах 层, капуста крошевом 剁碎. Рыжики 松乳菇 с луком по всему столу на мелких тарелочках радужно 快乐的 улыбаются пестрыми 各种各样的 губами. Рыжик у нас не моют перед засолкой 生皮盐渍, протирают 擦干净 тряпками 抹布 каждый по отдельности, и от этого грибы не вянут 枯萎, не темнеют и на зубу хрустят 咬 свежо. На двух больших чугунных 铁制的 сковородах зажаренные в русской печи ельцы 雅罗鱼. Они не пересохшие 口渴渴望, но подрумяненные 红的 так, что есть их можно с головой – только похрумкивают 旋转. Перцу 胡椒辣椒 в них, листа лаврового в пору

正好, жиров к ним не добавляют – что за елец, если он своего соку не даст. Тут уж или елец плох, или стряпка никудышная 不中用. Рыбный пирог из таймененка 哲罗鱼, привезенного 运来 Зыряновым. У нас пироги делают по величине 量 рыбы – какая рыба, такой и пирог, лишь бы в печку влез 钻进. На сей раз 这次 пирог получился невели 不大, но запашист. Нет лучше пирога, чем из тайменя. Как и к ельцу, в пирог, кроме перца и лаврового листа, ничего не добавляют. Он сам даст сок, хир и аромат.

Шаньги 奶渣饼, печенюшки 肝, мясо так, мясо этак 如此、像这样. Малосольная 腌得不太咸的 стерлядь 小体鲟, верещага-яичница, сладкие пи роги 高脚盘, вазы с брусникой 越橘, еще прошлогодней 去年, вазы с вареньем черничным, еще позапрошлогодним 前年, хворост 油炸甜点心、麻花, печенье, сушки 干饼干圈, из теста нажаренные 一些煎的!...

Все горой 大量的, всего много, все со стола валится 从桌子上掉下来

Часовня Параскевы Пятницы в Красноярске.

До прихода русских на вершине горы за рекой Качей **располагалось** древнее языческое место поклонения татар-качинцев. Местные жители называли эту возвышенность Кум-Тигей (в переводе с тюрк. - "песчаная вершина/сопка"), дошедшее до нас название – Караульная гора.

История часовни Красноярска начинается с деревянной сторожевой вышки. Она служила дозорным пунктом: с вершины горы отлично было видно приближающихся к границам города врагов.

Во второй половине XVII века на Красноярск совершали набеги джунгары, кыргызы, тувинцы. Город не раз оказывался близко от гибели, но выстоял. В самом начале 1700-х годов, наконец, стало ясно, что на берегах Енисея устанавливается мирная жизнь.

В память о погибших в сражениях местные жители стали два раза в год, в мае и сентябре, устраивать крестные ходы и служить молебен на вершине Караульной горы. На этом месте установили крест. Позднее над ним поставили крышу на четырех столбах. Это можно считать первым в истории города памятником.

Согласно одной из версий, в 1805г. купец И. Л. Новиков на этом самом месте построил деревянную часовню в память о своём счастливом спасении на бурном речном пороге. Другая версия говорит о том, что деревянную часовню построили красноярцы в честь освобождения предков от врагов.

В 1852-1855 гг. по проекту архитекторов Я. Алфеева и Я. Набалова на месте старой часовни была построена новая каменная, сохранившаяся и сейчас. Построили часовню на средства известного красноярского золотопромышленника Петра Кузнецова.

Нынешняя часовня Параскевы Пятницы на Караульной горе - это небольшая восьмигранная кирпичная постройка в древнерусском стиле. В ней есть три окна, прикрытых коваными решетками. Обрамление проёмов повторяет форму кокошников, которыми оформлен переход от стен к шатру часовни.

Высота часовни — 15 метров, диаметр — 7 метров, высота стен — 7 метров, длина каждой грани — 2,4 метра. Караульная гора, на которой находится часовня, - одно из лучших мест Красноярска, откуда открывается вид на историческую часть города и прилегающие к ней районы.

В 1973—1975 гг. часовня была отреставрирована. Автор проекта - архитектор Бруснянин. Печально, но факт: несмотря на то, что в 1980г. часовня Параскевы Пятницы в Красноярске признана памятником архитектуры местного значения и вошла в список памятников, охраняемых государством, до начала 1990-х годов часовня была в очень плохом, заброшенном состоянии. К счастью, справедливость и разум восторжествовали, и сейчас это действующий храм.

Часовня Параскевы Пятницы (в состоянии до переделки 1996 года) изображена на лицевой стороне 10-рублевой купюры образца 1997 года. На этой же банкноте имеется водяной знак в виде силуэта красноярской часовни.

Интересные факты:

- В августе 1887 года с площадки рядом с часовней наблюдал солнечное затмение известный русский ученый Александр Попов.
- С этого места рисовал эскизы знаменитый художник В. И. Суриков.

<https://www.kraskompas.ru/nash-gorod/dostoprimechatelnosti/arkhitektura/item/146-chasovnya.html>

Приложение В

Тексты об известных красноярцах

Оригинальный текст	Адаптированный текст
<p>Андрей Геннадьевич Поздеев</p> <p>Андрея Геннадьевича Поздеева называют «солнечным художником», «сибирским Матиссом». Он рисовал известную «Чашу», «Голгофу», «Раковины», «Корабли» и т.д..</p> <p>Советский и российский художник. Член Союза художников СССР (1961). Участник Великой Отечественной войны. Андрей Поздеев родился в 1926 г. в селе Нижний Ингаш Красноярского края. Умер в 1998 г. в Красноярске. Окончил Красноярскую</p>	<p>Андрей Геннадьевич Поздеев</p> <p>Андрея Геннадьевича Поздеева называют «солнечным художником», «сибирским Матиссом». Он рисовал известную «Чашу», «Голгофу», «Раковины», «Корабли» и т.д.</p> <p>Советский и российский художник. Член Союза художников СССР (1961). Участник Великой Отечественной войны. Андрей Поздеев родился в 1926 г. в селе Нижний Ингаш Красноярского края. Умер в 1998 г. в Красноярске. Окончил Красноярскую</p>

художественную школу имени В. И. Сурикова. Рисовать Поздеев начал рано.

Во время Великой Отечественной войны Поздеев работал на Красноярском заводе **комбайнов** — **вытачивал боеприпасы**, после чего сбежал к бабушке в **Тюхтет**. В 1943 г. Поздеев попал в ряды Красной Армии, служил на Дальнем Востоке в Маньчжурии и на **Курилах**. Сильное впечатление на него произвела обратная сторона войны, грязная и кровавая, что в дальнейшем нашло выражение в его работах.

12 июля 1998 г., **не дожив нескольких месяцев до 72 лет**, Андрей Геннадьевич Поздеев скончался в своей мастерской. Он похоронен на кладбище Бадалык в Красноярске.

Его картины находятся во многих музеях мира, в том числе в Третьяковской галерее и в Русском музее, в художественном музее им. В. И. Сурикова в Красноярске.

27 сентября 2000 г. в Красноярской школе № 69 открылся первый музей, посвященный А. Г. Поздееву. В этот же

художественную школу имени В. И. Сурикова. Рисовать Поздеев начал рано.

Во время Великой Отечественной войны Поздеев работал на Красноярском заводе — **производил оружие** после чего сбежал к бабушке в **Тюхтет**①. В 1943 г. Поздеев в рядах Красной Армии служил на Дальнем Востоке в Маньчжурии и на **Курилах**②. Сильное впечатление на него произвела обратная сторона войны, грязная и кровавая, что в дальнейшем нашло выражение в его работах.

12 июля 1998 г., **когда ему около 72 лет**, Андрей Геннадьевич Поздеев скончался в своей мастерской. Он похоронен в Красноярске.

Его картины находятся во многих музеях мира, в том числе в Третьяковской галерее и в Русском музее, в художественном музее им. В. И. Сурикова в Красноярске.

27 сентября 2000 г. в Красноярской школе № 69 открылся первый музей, посвященный А. Г. Поздееву. В этот же день на проспекте Мира был установлен

день на проспекте Мира был установлен памятник художнику с раскрытым зонтом и этюдником через плечо.	памятник художнику с раскрытым зонтом и этюдником через плечо.
--	--

<http://my.krskstate.ru/docs/painters/pozdeev-andrey-gennadevich>

Оригинальный текст	Адаптированный текст
<p>Суриков Василий Иванович (1848-1916)</p> <p>Художник - передвижник, русский живописец, мастер масштабных исторических полотен «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова», «Взятие снежного городка», «Покорение Сибири Ермаком Тимофеевичем», «Переход Суворова через Альпы». Основатель Красноярской художественной школы.</p> <p>Василий Суриков родился в Красноярске в казачьей семье. Начал рисовать в раннем детстве.</p> <p>Историки отмечают, что в жизни русского живописца было два главных города - Красноярск, где он родился и вырос, и Москва, где состоялся как великий живописец.</p>	<p>Суриков Василий Иванович. Годы жизни: 1848- 1916.</p> <p>Русский художник, автор многих исторических картин «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова», «Взятие снежного городка», «Покорение Сибири Ермаком Тимофеевичем», «Переход Суворова через Альпы». Основатель Красноярской художественной школы.</p> <p>Василий Суриков родился в Красноярске в казачьей семье. Начал рисовать в раннем детстве.</p> <p>Историки отмечают, что в жизни русского живописца было два главных города - Красноярск, где он родился и вырос, и Москва, где состоялся как великий живописец.</p> <p>Несмотря на то, что Суриков</p>

<p>Несмотря на то, что Суриков был одним из самых богатых художников России того времени (его картину «Покорение Сибири Ермаком» царь Николай II купил за 10 тысяч рублей, и это была настолько огромная сумма, что император не смог сразу выплатить все деньги, отдавал частями), Василий Иванович так и не приобрел себе дом в Москве, жил в гостиницах и по съёмным квартирам. В конце жизни художник решил вернуться в Красноярск в родовой дом, они с братом даже планировали построить в усадьбе мастерскую для работы. Но болезнь и скорая смерть помешали этим планам осуществиться.</p>	<p>был одним из самых богатых художников России того времени (его картину «Покорение Сибири Ермаком» царь Николай II купил за 10 тысяч рублей, и это была огромная сумма, которую император не смог сразу выплатить и отдавал частями), Василий Иванович так и не купил дом в Москве, жил в гостиницах и по съёмным квартирам. В конце жизни художник решил вернуться в Красноярск в родной дом, они с братом даже хотели построить в усадьбе мастерскую для работы. Но болезнь и скорая смерть помешали этим планам осуществиться.</p>
--	---

Текст об истории Красноярска

Оригинальный текст	Адаптированный текст
<p>Вставай, страна огромная!</p> <p>Воскресенье 22 июня 1941 года началось в Красноярске как обычно. Горожане занимались привычными делами: кто-то шел на работу, кто-то отдыхал. Никто не знал, что этот день станет водоразделом,</p>	<p>Вставай, страна огромная!</p> <p>Воскресенье 22 июня 1941 года началось в Красноярске как обычно. Горожане занимались привычными делами: кто-то шел на работу, кто-то отдыхал. Никто не знал, что этот день станет линией, разделившей</p>

разделившим их жизнь на мирную и военную. Правительственное сообщение, с которым выступил В.М.Молотов, прозвучало в Красноярске в 16 часов по местному времени. Горожане, замерев, стояли перед радиорепродукторами на улицах и площадях, слушая о бомбежке городов, боях на западных границах страны. Слушали и понимали, что обрушилась на нашу землю огромная беда, однако представить ее истинных размеров люди пока не могли. Почти все были уверены в скорой победе Красной Армии, не загадывая, какой ценой она будет достигнута.

В первые же дни войны на предприятиях и в учреждения Красноярска прошли массовые митинги. Гнев и решимость бороться до полной победы звучали в речах выступавших. Тысячи горожан выражали желание с оружием в руках встать на защиту своего Отечества. Свыше ста рабочих

“Красмаша” подали заявления о добровольном вступлении в ряды Красной Армии. Сотни красноярцев шли в военкоматы, райкомы и горком партии, на призывной пункт, который был оборудован в ЦПКиО им. А.М. Горького, с одной просьбой: направить их на фронт. Большое количество писем и телеграмм об отправке на фронт поступало от красноярцев

их жизнь на мирную и военную. Правительственное сообщение, прозвучало в Красноярске в 16 часов по местному времени. Горожане, замерев, стояли перед радио на улицах и площадях, слушая о бомбежке городов, боях на западных границах страны. Слушали и понимали, что на нашу землю пришла огромная беда, однако представить ее настоящих размеров люди пока не могли. Почти все были уверены, что Красная Армия скоро победит, не загадывая, какой ценой она будет достигнута.

В первые дни войны на фабриках и в организациях Красноярска прошли собрания. Гнев и желание защищаться до полной победы звучали в речах выступавших. Тысячи горожан выражали желание с оружием в руках защищать свое Отечество. Больше ста рабочих крупнейшего Красноярского завода решили отправиться на фронт. Много красноярцев шли в военкоматы (военный комиссариат), райкомы (районный комитет) и горком (городской комитет) партии, на призывной пункт, который был оборудован в Центральном парке, с одной просьбой: направить их на фронт. Большое количество писем и телеграмм об отправке на фронт поступало от красноярцев прямо в

<p>непосредственно ЦК ВКП(б) и Наркомат обороны.</p>	<p>партийные и военные организации.</p>
--	---

Тексты о достопримечательностях Красноярска

1. Красноярская ГЭС

Исходный текст	Адаптированный текст
<p>Красноярская ГЭС — основной производитель электроэнергии в Красноярском крае и одна из самых экономичных электростанций в стране. Ее среднегодовая выработка составляет 18,4 млрд кВт·ч. В российском производстве доля электроэнергии Красноярской ГЭС составляет до 2,8 %, при этом доля в объеме выработки гидрогенерации достигает 13,5 %.</p> <p>К сооружениям ГЭС относятся гравитационная бетонная плотина длиной 1065 м и высотой 124 м, состоящая из левобережной глухой плотины (длина 187,5 м), водосливной плотины (225 м), глухой русловой плотины (60 м), станционной плотины (360 м) и</p>	<p>ГЭС - гидроэлектростанция 水电站</p> <p>Красноярская ГЭС — основной производитель электроэнергии в Красноярском крае и одна из самых экономичных электростанций в стране. В год она вырабатывает 18,4 млрд (миллиард 十亿) кВт·ч.[缩]=киловатт-час 千瓦(特)小时 В российском производстве доля электроэнергии Красноярской ГЭС составляет до 2,8 %, при этом доля в объеме выход гидрогенерации (氢化) достигает 13,5 %.</p>

<p>правобережной глухой плотины (232,5 м); приплотинное здание; установки приема и распределения электроэнергии мощностью 220 кВ и 500 кВ; судоподъемник с подходным каналом в нижнем бьефе.</p> <p>Всего при строительстве тела плотины было уложено 5,7 млн куб. м бетона. Высота верхнего бьефа составляет 243 м над уровнем моря, нижнего — от 141,7 до 152,5 м. Максимальная пропускная способность водосброса при паводке составляет 14 тыс. куб. м в сек., суммарная максимальная пропускная способность гидроузла — 20 600 куб. м в сек.</p>	<p>К зданиям 建筑物 ГЭС относятся: гравитационная бетонная плотина длиной 1065 м и высотой 124 м, состоящая из левобережной бесшовной 无缝的 плотины (длина 187,5 м), водосливной плотины (225 м), глухой русловой плотины (60 м), станционной плотины (360 м) и правобережной бесшовной 无缝的 плотины (232,5 м); приплотинное здание; установки приема и распределения электроэнергии мощностью 220 кВ и 500 кВ; судоподъемник с подходным каналом в нижнем бьефе.</p> <p>Всего при строительстве тела плотины было поставлено 5,7 млн. куб.=кубический 立方的 м. бетона. Высота верхнего края составляет 243 м над уровнем моря, нижнего — от 141,7 до 152,5 м. Максимальный объем водосброса в весеннее время после таяния снега составляет 14</p>
--	--

	тыс. куб. м в сек., суммарная максимальная пропускная способность гидроузла — 20 600 куб. м в сек.
--	--

2. Заповедник «Столбы»

Исходный текст	Адаптированный текст
<p>Заповедник «Столбы» находится в отрогах восточных Саян, в так называемых Куйсумских горах, вблизи города Красноярска в общем направлении на юго-запад от последнего и в расстоянии 8 км. от городской стороны железнодорожного моста через реку Енисей. Ближайшими населенными пунктами являются: деревня Базаиха — 5 км., дачи у устья реки Лалетиной около 4 км. Площадь заповедника приблизительно — 3960 га (3630 дес.), представляет горную местность, изрезанную в различных направлениях тремя главными бассейнами речек</p>	<p>Заповедник «Столбы» находится в отрогах (Отрог — короткая и узкая часть горы хребет, отходящая от крупных гор. Отроги возникают из-за разрушения больших гор от ветра, дождя и снега.) Восточных Саян, вблизи города Красноярска в расстоянии 8 км. от городской стороны железнодорожного моста через реку Енисей. Ближайшими населенными пунктами являются: деревня Базаиха — 5 км. (километр 千米), дачи у устья реки Лалетиной около 4 км. Площадь заповедника приблизительно — 3960 га (гектар 公顷)(3630 дес.), представляет горную местность,</p>

<p>Сухого Калтата, Лалетиной и Моховой. С юга заповедный район имеет границей водораздел р.СухогоКалтата и р.Большой Слизневой рассохи, с запада водораздел (гектар)ницей служит линия, косо перерезающая верхнее течение р.Моховой(граница надела крестьян деревни Базаихи), а с востока он ограничен р.Калтатом и его притоком Мокрым Калтатом. Протяжение с севера на юг 6 км., с востока на запад около 4 км. Обход границ имеет приблизительно 23 км. Район можно охарактеризовать как горную местность с выходами сиенитовых скал по возвышенным местам, известных здесь под общим именем «Столбы».</p>	<p>по которой в различных направлениях протекают три главные речки - Сухой Калтат, Лалетина и Моховая. Протяженность с севера на юг 6 км., с востока на запад около 4 км. Обход границ имеет приблизительно 23 км. Район заповедника - это горная местность с выходами скал по возвышенным местам, известных здесь под общим именем «Столбы».</p>
---	---

Часовня Параскевы-пятницы

исходный текст	Адаптированный текст
<p>Православное сооружение на Караульной горе — часовня Параскевы Пятницы в</p>	<p>Православное сооружение на Караульной горе — часовня Параскевы Пятницы в</p>

<p>Красноярске</p> <p>Один из символов Красноярска, без которого архитектурный облик города был бы неполным, сооружение на пике знаменитой Караульной горы — часовня Параскевы Пятницы. Это небольшое здание с богатой историей, неизменно привлекающее туристов, посещающих великолепную обзорную площадку. Объект с XIX века находится под охраной государства как памятник боевому прошлому города.</p> <p>Место пользуется большой популярностью. Сюда приезжают молодожены и гости города. Обзорная площадка, с которой город виден, как на ладони, служит художникам и фотографам. Выпускники празднуют на Караульной горе сдачу экзаменов, а туристы и местные жители могут поставить свечку в действующей часовне и помолиться святой Параскеве, которая помогает исцелить тело</p>	<p>Красноярске</p> <p>Один из символов Красноярска, без которого архитектурный образ города был бы неполным, здание на вершине известной Караульной горы — часовня Параскевы Пятницы. Это небольшое здание с богатой историей, неизменно привлекающее туристов, посещающих великолепную обзорную площадку. Объект с XIX века находится под охраной государства как памятник боевому прошлому города.</p> <p>Место пользуется большой популярностью. Сюда приезжают молодожены и гости города. Обзорная площадка, с которой город виден, как на ладони, служит художникам и фотографам. Выпускники празднуют на Караульной горе сдачу экзаменов, а туристы и местные жители могут поставить свечку в действующей часовне и помолиться святой Параскеве, которая помогает излечить тело и</p>
--	---

<p>и душу, а способствует успехам в делах торговли.</p> <p>Высота часовни до креста примерно 22 метра, высота стен — 7 метров, длина каждой из граней — 2,4 метра.</p> <p>Современное положение в 2014 году, к празднику в честь 386-летию Красноярска церковь вновь инициировала реставрационные работы, в ходе которых был восстановлен исторический облик часовни.</p> <p>Святыня была изображено на купюрах достоинством в 10 рублей, которые печатались в 1997 году.</p>	<p>душу, а способствует успехам в делах торговли.</p> <p>Высота часовни до креста примерно 22 метра, высота стен — 7 метров, длина каждой из граней — 2,4 метра.</p> <p>Современное положение в 2014 году, к празднику в честь 386-летию Красноярска церковь вновь начинать восстановительные работы, в ходе которых был восстановлен исторический вид часовни.</p> <p>Святыня была изображено на купюрах достоинством в 10 рублей, которые печатались в 1997 году.</p>
---	---