

так что логично назвать данный отрывок эссе на богословские темы или даже религиозно-публицистической миниатюрой.

В письменных работах все ученики высказывали свое мнение об анализируемом тексте. Некоторые ответы были категоричными: «Я разделяю мысли, написанные Андреем Ткачёвым», «Текст заставляет задуматься о жизни», «Данный текст нельзя анализировать, его надо просто читать», «Способность автора так мыслить – непостижимое творенье».

По результатам проведённого диагностического среза можно сделать выводы.

1. Учащиеся понимают, что анализ текста – тоже текст: их письменные работы обладали цельностью, развёрнутостью, завершённостью.

2. Десятиклассникам (школьникам пятнадцати-шестнадцати лет) было сложно понять замысел текста философско-религиозного содержания.

3. Более развёрнутые ответы учащиеся давали на вопросы, где нужно было выразить свою точку зрения, что говорит о понимании школьниками необходимости доказательно высказывать свою точку зрения в ходе анализа текста и сформированности у них к 10 классу этих умений.

4. Учащиеся не смогли применить знания по лингвистике текста для полного осмысления предложенного текста и его подробного анализа. Сложности вызвало у учащихся обнаружение таких признаков текста, как тематическое единство (учащиеся не смогли четко определить тему и основную мысль текста) и развёрнутость (недостаточно усвоена учащимися парадигма «тема – подтема»). Категория «связность текста» оказалась трудной для учащихся (не смогли верно определить виды и средства связи предложений в тексте). В ходе анализа выявились пробелы в знаниях и умениях учащихся по типам и стилям речи (школьники приводили неверные доказательства).

Выводы, сделанные по результатам проведённого диагностического среза, позволяют рекомендовать учителям русского языка и литературы в преддверии введения новых форм экзаменов, включающих элементы анализа текста, при изучении русского языка обращать более пристальное внимание на осмысление учащимися вопросов лингвистики текста.

*Н. Н. БОРСУК (г. Брест, БрГТУ)*

### **ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В связи с развитием экономических, политических, культурных отношений между странами возрастает и роль иностранного языка. На сегодняшний день язык – это не просто средство общения, но и средство жизнеобеспечения общества. Как показывает практика, знания только иностранного языка недостаточно. Человеку необходимо быть знакомым с культурой языкового сообщества, тогда ему легче адаптироваться в новом социуме. Думается, это одна из основополагающих причин включения методами понятия иноязычной культуры в содержание обучения.

С точки зрения одних, «иноязычная культура – это всё то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранными языками в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах» [7, с. 40]. По мнению Г. В. Елизаровой, «иноязычное образование предполагает познание обучающимися иной языковой

системы, иной системы ценностей, лучшего осознания своих истоков и корней, общности с «чужим» и отличия от «иного» и, наконец, из обучения предметным знаниям, навыкам, умениям и способам познавательной деятельности» [2, с. 54]. Как утверждает Г. Д. Томахин, необходимо изучать «языковые единицы, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры» [10, с. 23].

Преподаватель русского языка как иностранного при подготовке к практическим занятиям должен в основу их содержания заложить материалы культурологической направленности. Такой подход позволит студентам сравнивать особенности традиций, стилей жизни, бытовых реалий, достижений национальных культур в языковых сообществах. У молодых людей появится возможность глубже осознать культуру своей страны, поэтапно приобщаться к культуре народа изучаемого языка, что, безусловно, поможет им стать полноправными её носителями.

В культурный компонент содержания обучением иностранным языкам предлагается включать следующие возможные элементы: 1) тексты страноведческого характера (сведения из истории, географии, социологии); 2) отрывки из произведений белорусских писателей, фольклора; 3) очерки об интересных людях края; 4) материалы краеведческого, этнокультурного характера; 5) моделирование ситуаций диалога культур. При введении социокультурного компонента в содержание обучения следует помнить, что объектом является не страна, а «фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщённом виде их культура» [11, с. 48].

Как показывает практика, одним из эффективных способов формирования иноязычной грамотности является написание сжатого изложения. По мнению А. А. Ларионовой [4, с. 253], именно в ходе выполнения данного вида работы успешно решается задача помочь студентам в достаточной степени овладеть всем тем, что включает в себя понятие «иноязычная культура». Труды известных методистов – Т. А. Ладьженской, Н. А. Пленкина, Н. И. Политовой, М. С. Соловейчика, В. И. Яковлевой и др. – яркое свидетельство того, что обучение изложению способствует развитию содержательной, последовательной и правильной речи, совершенствованию коммуникативно-речевых умений, укреплению механизмов речевой деятельности, ведь учащийся, по выражению М. Р. Львова, «берёт уроки у самого писателя». Более того, затронув вопрос обучения изложению, методисты не оставили без внимания воспитательный и познавательный аспекты.

Результаты анкетирования показали, что многие из иностранных студентов не любят писать изложения. На начальном этапе обучения они с трудом воспринимают элементы славянской культуры, медленно пополняют и обогащают словарный запас в силу принадлежности к иной языковой семье и потому испытывают сложности в восприятии текста на слух. Это не позволяет обучающимся понять тему, идею прослушанного фрагмента, выделить на слух его структурно-смысловые части. По этой причине на занятии преподавателю необходимо создать ситуации, мотивирующие студентов к изучению русского языка, осмыслению причин использования его в инновационной среде. Студент должен осознанно ответить себе на вопрос: зачем мне надо это знать, уметь?

Думается, что ответ на этот вопрос поможет обучающимся иностранцам понять роль и значимость русского языка в продуктивной организации повседневной жизни, определении их роли, места в процессе коммуникации в чужом государстве, постижения ими отдельных фрагментов истории славянской культуры. Позитивная мотивация и продуктивное изучение языка дадут возможность обучающимся вступать в контакт с собеседником, адекватно реагировать на его высказывания, задавать уточняющие

вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой, объяснять что-либо, выражать согласие или несогласие с точки зрения автора, приводить контраргументы.

Преподавателю стоит уделить внимание вводной беседе, к которой необходимо тщательно готовиться. Она должна быть недолговременной, но достаточно насыщенной по содержанию. Необходимо заранее составить ясный и четкий план. В ходе беседы можно объяснить значение незнакомых слов, дать информацию об авторе произведения. Для изложения нами был отобран публицистический текст «Ценою жизни». В нём рассказывается о подвиге Петра Куприянова, Героя Советского Союза, который своей грудью закрыл телом амбразуру дзота. В городе Жодино в родной школе Петра создан музей, школа носит имя героя и находится на улице Петра Куприянова. У перекрёстка дорог недалеко от Жодино воздвигнут величественный монумент, увековечивший подвиг матери солдата. Анастасия Фомичина Куприянова во имя победы над фашизмом отдала пятерых сыновей, Пётр был самым младшим. Преподаватель словом описывает памятник, называет имена его авторов – скульпторов, архитектора, показывает фотографии. Беседе предшествовала экскурсия в Брестскую крепость-герой. Студенты прошли по священной земле, их сердца невольно прикоснулись к великому подвигу советских воинов. Для студентов из Китая эта тема, безусловно, не новая. Число погибших китайцев во время Второй мировой войны превысило 35 млн человек. Китайский фронт в значительной степени надломил и ослабил военную мощь Японии, и в ходе наступления немцев на СССР Советской Армии удалось избежать военных действий на двух фронтах.

Беседа плавно перетекает в выразительное чтение текста преподавателем, которое способствовало адекватному пониманию содержания услышанного: семантики наиболее важных в смысловом отношении фрагментов, ключевых лексических единиц, которые определяют общую динамику тематического развития содержания текста; вычленению информации, необходимой для дальнейшего использования; углублению знаний, представленных в той области понятий, которая обозначена в тексте; обогащению словарного запаса; воспитанию эстетического вкуса, так как преподаватель отбирает безупречные в идейном и языковом отношении фрагменты, обратим внимание – не адаптированные. Н. А. Пленкин [8] отмечал, что адаптация текста допустима, но не в такой степени, чтобы в результате переработки он мог только отдаленно напоминать первоисточник.

Нам необходимо научить студентов не просто слушать текст, а слышать его. Прослушивание фрагмента произведения с закрытыми глазами даёт свои результаты. Студенты не хватаются за ручку, чтобы записать вырванные из контекста слова, фразы. Форма восприятия текста, назовём её «вслед за автором», позволяет им мысленно проследить в данном конкретном случае последовательность событий в рассказе, так как тип текста – повествование. После знакомства с фрагментом преподаватель даёт студентам время, чтобы у них была возможность составить рабочий вариант плана, пункты которого могут представлять собой ключевые слова, фразы из текста, вопросы. На данном этапе работы не надо добиваться, чтобы план был составлен согласно требованиям, предъявляемым к этому виду работы. Он необходим для восстановления структуры фрагмента, вычленения микротем (абзацев), последовательности текстовой информации. В обязательном порядке на доске записываются первое (*Жесткий бой разгорелся второго ноября*) и последнее (*Но в эту минуту ещё никто из солдат не знал, что победа в этом бою добыта ценою жизни рядового Петра Куприянова...*) предложения текста, что, на наш взгляд, дисциплинирует мысль. В ходе беседы преподаватель выясняет, какое впечатление произвёл текст на слушателей: Понравился

текст или нет? Почему? В чём величие поступка Петра Куприянова? Согласны ли вы с моральным выбором (между жизнью и смертью) главного героя? О чём этот текст (определить его тему)? Что хотел донести автор до каждого из нас (определяем идею текста)? Почему так называется текст? Обучаемые могут предложить свои варианты названия текста, обязательно аргументировав свой выбор. По нашему твёрдому убеждению, очень важно приучить студентов отражать в заголовке суть воспринятого текста.

В силу того что иностранные студенты отдают предпочтение изложению прочитанного, важно обеспечить им безболезненный переход к воспроизведению текста, воспринятого на слух. Изложение прослушанного текста, считает Н. С. Рождественский [6], более осмысленно и самостоятельно, менее близко к образу, более индивидуально и свободно, вместе с тем оно и труднее, чем изложение прочитанного. Упражнения, направленные на развитие устной и письменной речи, теснейшим образом связаны друг с другом: 1. Прослушайте диалог. Какая информация текста в нём не прозвучала? 2. Расположите вопросительные предложения (предлагаются на доске) в соответствии с логикой изложения текста. 3. Составьте вопросный план. 4. Трансформируйте вопросный план в номинативный. 5. Сравните два назывных плана (предлагаются преподавателем). Какой из них соответствует структурно-смысловой схеме текста? Составьте и запишите свой вариант назывного плана.

При подготовке к написанию сжатого изложения отдаётся предпочтение сложному номинативному плану, так как он позволяет определить границы между разными смысловыми частями текста, выделить главную и дополнительную информацию каждой смысловой части, установить характер эксплицитной и имплицитной внутритекстовой связи, а также способствует точному, лаконичному обобщению в двух-трёх словах, коротком предложении содержания прочитанного отрывка. Мы имели возможность убедиться, что выполнение данных видов заданий приближает педагога и студентов к решению обучающей, развивающей, воспитательной и познавательной задач в комплексе.

На основании плана предлагаем студентам пересказать текст. В методической литературе традиционно пересказ и изложение употребляются как слова-синонимы и имеют отношение к письменной и устной речи соответственно. Так, Т. А. Ладьяженская [3] определяет изложение (пересказ) как вид речевой деятельности, в основе которой лежит воспроизведение высказывания, создание текста на основе исходного. М. Р. Львов [5] воспринимает изложение (пересказ) как речевое упражнение на основе образца, основанное на активном подражании. М. С. Соловейчик [9] понимает изложение (пересказ) как комплексные упражнения, в которых отрабатывается вся совокупность речевых умений, необходимых для восприятия и создания высказывания; умений, необходимых для восприятия речи (слушания и чтения), и умений для создания текста.

С точки зрения Л. С. Выготского, огромное значение имеет речь для овладения письменной речью. Учёный характеризует письменную речь как речь-монолог: «Эта речь-монолог, разговор с белым листком бумаги, с воображаемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи сама по себе, без всяких усилий со стороны ребенка, есть ситуация разговорная» [1]. Нельзя не согласиться с В. А. Кустаревой и Н. С. Рождественским [6], которые советуют не злоупотреблять устной подготовкой студентов к письменным работам, так как тем самым преподаватель лишает детей самостоятельности и затрудняет процесс обучения. Поскольку мы работаем с иностранными студентами, пересказ дает уверенность, что студенты поняли высказывания, позволяет предупредить речевые недочеты, стимулирует обучаемых к использованию слов из собственной пассивной лексики, а допускаемые ими отступления от авторского

варианта, повторы, неточности, пропуски, сокращения, искажения фактов преподаватель имеет возможность вовремя предотвратить.

Важную роль при подготовке к изложению играет словарная работа. Задача преподавателя – воспитывать внимательное, уважительное, бережное отношение к слову. Словарная работа проводилась нами ещё до знакомства с текстом. На доске были написаны имена собственные, а также слова, лексическое значение которых студенты должны были, обратившись к толковому словарю, объяснить самостоятельно (*бруствер, маятник, комзвода, дзот, мгновение, судорожно, амбразура* и др.). Чтобы обучаемые могли прочувствовать непреходящую ценность каждой лексической единицы, обращаем их внимание на то, как меняется значение слова в зависимости от контекста. В поле зрения студента оказались слова, которые употреблены в переносном значении. *Задание:* определите, в каком значении употреблены выделенные слова в словосочетаниях. Составьте словосочетания или предложения, в которых данные слова будут употреблены в прямом значении: бледно-розовые язычки пламени, *зауехали* мивомёты, *выбить* врага, голос *тонул* в грохоте разрывов, *скосить* очередь, судорожно *прикусил* губы, *добыть* ценою жизни, *устремиться* вперёд.

*Задание:* замените выделенные слова синонимичными: *с ходу* приблизились; ствол пулемёта *заходил*, как *маятник*; сжать автомат *до хруста* в пальцах. Уместными видятся следующие вопросы: Почему автор использовал именно эти слова? Какой оттенок (колорит) они придают тексту? *Задание:* какие слова, словосочетания использовал автор, чтобы подчеркнуть напряжённость боя? (*Рота залегла, прижатая огнём пулемёта; ствол ходит из стороны в сторону, выглёвывая струи свинца; над головой зловец свистел поток пуль, поднимая фонтан земли; тяжёлые мины стали рваться.*) Работая над выполнением данного задания, сложного для иностранных студентов, стоит уточнить следующее: Как называются художественные средства, которые использовал автор в тексте? Какому стилю речи они характерны? К какому стилю речи относится прослушанный текст?

В ходе работы над текстом преподаватель также обращает внимание на глаголы со значением восприятия, которые чаще всего встречаются в данном повествовании: *видеть, означать, разобрать, понять, ожидать, знать, думать* и др. Выписываем их на доске. *Вопросы:* С какой целью автор использует в тексте данные глаголы в большом количестве? В каких сложноподчинённых предложениях используются данные глаголы? (Для создания слуховых, зрительных образов.) Какие виды сложноподчинённых предложений преобладают в тексте? (С придаточными изъяснительными, определительными.) *Задание:* определите стилистическую функцию сложноподчинённых предложений с придаточными определительными. (Определительные выполняют логическую функцию уточнения.) Данные задания направлены не только на развитие и совершенствование речевых навыков и умений с целью осуществления устной и письменной коммуникации, но и на овладение иноязычной культурой. Нельзя забывать, что языковые единицы несут в себе культурологическую информацию, следовательно, изучая языковые единицы, студент приобретает к своеобразию национальной культуры.

Успешному написанию сжатого изложения способствуют пропедевтические упражнения, направленные на формирование навыка творческого использования приёмов компрессии: исключение (вводных слов, повторов, риторических вопросов, восклицаний, цитат, пояснений, пространных рассуждений, подробных описаний, излишнего количества примеров); обобщение (замена однородных членов предложения обобщающим словом, объединение простых предложений в одно сложное, обобщение мелких, единичных фактов); замена (части предложения или ряда предложений

синонимическим выражением, фразеологизмом, указательным местоимением; части текста одним простым предложением); слияние (сжатие сложного предложения при помощи эллиптирования, неполноты, бессоюзия, синтаксической асимметрии). *Задача*: замените в предлагаемом отрывке деепричастные обороты глаголами, расположите их по мере усиления лексического значения (отрывок из текста: «*Ломая упорное сопротивление врага, полки пробивались к морю. Вырвавшись из леса на открытое пространство, рота, в которой служил Пётр Куприянов, залегла, прижатая огнём пулемёта*» – вариант, предлагаемый студентом: «*Пётр Куприянов вместе со своим полком пробивался к реке, ломал упорное сопротивление врага, преодолевал пулемётный огонь*») Как видно, в результате сжатия из двух сложных предложений студенты составили одно простое с однородными сказуемыми, исключили из письменной речи деепричастные обороты, которые они недостаточно активно используют в речи (в анкете обучаемые отмечают, что боятся сделать ошибку). Безусловно, задания подобного типа способствуют созданию связного рассказа, помогают сделать изложение максимально коротким по форме, но не бедным по содержанию.

Таким образом, в ходе проведённой работы по написанию иностранными студентами сжатого изложения мы имели возможность убедиться, что данный вид работы способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся, их духовному совершенствованию на базе новой культуры в её диалоге с родной, расширению индивидуальной картины мира студента, познанию им культуры страны изучаемого языка, системы ценностей представителей инокультурной среды, проникновению в их менталитет.

#### Список использованной литературы

1. Выготский, П. П. Мышление и речь / П. П. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Елизарова, Г. В. Культура обучения иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
3. Ладъженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / Т. А. Ладъженская. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Ларионова, А. А. Методика преподавания русского языка как иностранного на этапе предвузовской подготовки / А. А. Ларионова // Вестн. Казан. технол. ун-та. – Казань, 2013. – Вып. 18, т. 16. – С. 252–254.
5. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1999. – 240 с.
6. Методика русского языка : учеб. пособие для учащихся педучилищ / В. А. Кустарева [и др.]. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 406 с.
7. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Пленкин, Н. А. Уроки развития речи : кн. для учителя / Н. А. Пленкин. – М. : Просвещение, 1995. – 224 с.
9. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / М. С. Соловейчик [и др.] ; под ред. М. С. Соловейчик. – 3-е изд. – М. : Академия, 1997. – 302 с.
10. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6. – С. 22–26.
11. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.