

Международная региональная конференция
Русский язык
в странах Юго-Восточной Азии

Материалы конференции

15—16 декабря 2016 года

Вьетнам. Ханой

Российский центр науки и культуры в г. Ханое

Конференция организована по инициативе
Представительства Россотрудничества во Вьетнаме
(Российского центра науки и культуры в г. Ханое)

Международная региональная конференция
«Русский язык в странах Юго-Восточной Азии».
Материалы конференции.
Под ред. Кутыревой Н.А. СПб. Ханой. 2016

Составители:
к.ф.н., доцент Н.А. Кутырева,
доцент Ю.В. Кутырев

Российский центр науки и культуры в г. Ханое

выражает глубокую благодарность спонсорам, поддержавшим идею провести в столице Вьетнама Международную региональную конференцию «Русский язык в странах Юго-Восточной Азии» и оказавшим помощь в её организации:

- Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ)
- Корпорации “Vingroup”
- Инвестиционно-торговой компании Ханой — Москва “INCENTRA” Холдингу “Eurowindow”
- Вьетнамско-российскому совместному банку “VRB”
- Национальному офису по туризму в Юго-Восточной Азии (отделение Во Вьетнаме) “Visit Russia”
- Вьетнамскому союзу обществ дружбы (VUFO)
- Волгоградскому государственному техническому университету
- Туристической компании “Sunsmile Travel”

Особая благодарность гостиничному комплексу “Daewoo Hotel” за предоставленную площадку для данного мероприятия

Содержание

Россия

<i>Вербицкая Л.А.</i> Русский язык в России и за ее пределами	1
<i>Нахабина М.М.</i> Новые лингвометодические подходы к созданию современного учебника по русскому языку для иностранцев (элементарный уровень)	17
<i>Баранова И.И.</i> Особенности обучения русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды	23
<i>Белова Н.В., Ву Тхи Тинь</i> Аутентичный профессионально ориентированный текст при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов	29
<i>Страмнова Т.В., Богатурова Л.А.</i> Аутентичный текст как источник культурологической и познавательной информации	37
<i>Смирнова М.С.</i> Актуальные проблемы обучения языку специальности на этапе довузовского образования (А0—В1, медико-биологический профиль)	43
<i>Антонова В.В.</i> Об инструментах комплексного обучения официально-деловому и газетно-публицистическому стилям речи	49
<i>Куновски М.Н.</i> Сертификационное тестирование как фактор мотивации при обучении русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах	55
<i>Сойникова А.Д.</i> Лингвокультурологическая направленность тестового комплексного контроля в сфере общего владения русским языком как иностранным (базовый уровень)	61
<i>Годенко А.Е., Тюменцева Е.В., Харламова Н.В.</i> Довузовская подготовка иностранных студентов в системе высшего образования РФ	65
<i>Красникова Е.Ю.</i> Из опыта использования некоторых приемов обучения грамматике на уровне В2—С1	73

<i>Богданович Г.Ю., Новикова Т.Ю.</i> Как превратить неучебное кино в увлекательную учебную программу	77
<i>Татарина Н.В., Белихина Е.Н.</i> Формирование коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенций иностранных студентов на уроке «Мы идем в гости!»	85
<i>Белякова Л.Ф., Аверьянова Н.А., Сидорова Т.Л.</i> Языковой стандарт и языковая креативность в обучении вьетнамских студентов	93
<i>Золкина Н.Б.</i> Ролевая игра как компонент формирования социокультурной компетенции	97
<i>Чуднов В.П.</i> Страноведение России в преподавании русского языка как иностранного: происхождение, задачи, особенности	101

Вьетнам

<i>Фунг Чонг Тоан</i> Вьетнамская ассоциация преподавателей русского языка (справка о деятельности)	109
<i>Нгуен Тхи Тху Дат</i> Преподавание русского языка во Вьетнаме сегодня. Опыт проведения массовых мероприятий как способ повышения мотивации изучения русского языка у вьетнамских школьников и студентов	115
<i>Фам Суан Май, Золкина Н.Б.</i> Русский язык на юге Вьетнама: настоящее и будущее	119
<i>Нгуен Ван Хиен</i> Русский язык в центре Вьетнама: текущая ситуация и перспективы	125
<i>Данг Ван Хуатъ</i> Русский язык в Шонтэе	131
<i>Буй Тхи Хыонг Лоан</i> Русский язык — важный язык в мире	135
<i>Нгуен Тует Минь</i> Языковая интерференция как предпосылка для разработки методики преподавания русского языка во вьетнамской аудитории	139

<i>Ву Тхе Кхой</i> Методика русского языка как иностранного и методика иностранного языка русского	157
<i>Тью Фьонг Ань</i> Обучение языку специальности вне языковой среды	165
<i>Нгуен Тхи Хань Ван</i> Обучение профессиональному общению студентов юридического профиля во Вьетнаме	171
<i>Ву Тхи Тьин</i> Трудности перевода специальной литературы во вьетнамской аудитории (на материале русскоязычных статей по экономике)	175
<i>Ле Дык Тху</i> Межкультурная коммуникация и проблема создания пособий для вьетнамской аудитории	183
<i>Нгуен Тхи Фьонг Лиен</i> Коммуникативные стратегии и их реализации в монологе и диалоге	189
<i>Фам Ким Нинь</i> Основные функции монолога литературного героя и их учебно-методическая значимость (на материале русской драматургии и прозы XIX — нач. XX вв.)	195
<i>Нгуен Тхи Минь Там</i> Особенности типов тестовых заданий	209
<i>Ле Тиен Зунг</i> Основные направления обучения чтению на основе аутентичных текстов в Интернете	219
<i>Нгуен Тхи Ханг</i> Информационная техника в обучении РКИ в Педагогическом университете г. Хошимина	227
<i>Доан Тхук Ань, Чан Тхи Тханг Ча</i> Некоторые рекомендации по изучению вопросительных предложений и обучению им во вьетнамской аудитории	231
<i>Доан Тхи Бик Нга</i> Формы иноязычных вкраплений общественно-политической тематики в русском тексте и способы их передачи на вьетнамский язык	247
<i>Нгуен Тхи Тхань Нга</i> Национальная специфика русских и вьетнамских фразеологизмов с названиями предметов одежды	255

<i>Данг Тхи Хуе</i> Соотношение неопределенно-количественных фразеологизмов с другими фразеологическими единицами в русском языке	259
<i>Зыонг Куок Кыонг</i> Авторские способы применения и преобразования фразеологизмов в произведениях Л. Толстого	263
<i>Зыонг Куок Кыонг, Нгуен Тхи Хоанг Ань</i> Сложные фразеологизированные предложения с союзом <i>что</i> в современном русском языке	269
<i>Нгуен Нгок Лан</i> Выражение одновременности в русском языке предлогом <i>во время</i> и средства передачи его значения на вьетнамский язык	275
<i>Льу Ба Минь</i> Синтаксическая ситуация — один из главных способов выражения внутреннего и внешнего объектов глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках	281
<i>Буй Суан Хоа, Нгуен Тхи Тху Хыонг</i> Качество преподавания и изучения русского языка в академии противовоздушной обороны Военно-воздушных сил Вьетнама. Наблюдения и решения	289
<i>До Тхи Ньюнг</i> Трудности при обучении говорению студентов нефилологических специальностей Ханойского университета предпринимательства и технологий	295

Камбоджа

Русский язык в Камбодже (справка по материалам официальных сайтов МИД России и Посольства России в Королевстве Камбоджа)

Лаос

<i>Кунтыш Л.М., Мисайпхон К.</i> К вопросу о продвижении русского языка в Лаосе	299
<i>Ванкхам Пхоммакон, Сувантхон Бунливонг</i> О преподавании русского языка в Лаосском национальном университете	307

Мьянма

- Соэ Соэ Йии*
Русский язык в Янгонском университете иностранных языков 313
- Му Му Кхин, Хай Марн Йар Ноо Моон, Май Чан Мьяэ Зау*
Стратегии преподавания четырех видов речевой деятельности в Янгонском университете иностранных языков 321
- Пхву Пхву Аунг*
Опыт преподавания аудирования и говорения в Мандалайском университете иностранных языков 329
- Све Све Тхант*
Трудности мьянманских студентов, приступающих к изучению русского языка 335

Таиланд

- Сомпхак Чансугри*
Некоторые особенности системы родного языка как причина интерференции при обучении тайских студентов основным интонационным конструкциям русского языка 339
- Жилина О.А.*
Особенности подготовки студентов Университета Таммасат к тестированию по РКИ в условиях среды Таиланда 345

Содержание

сборника по направлениям работы конференции

Пленарное заседание

Вербицкая Л.А. (Россия)

Русский язык в России и за ее пределами

Нгуен Тхи Тху Дат (Вьетнам)

Преподавание русского языка во Вьетнаме сегодня. Опыт проведения массовых мероприятий как способ повышения мотивации изучения русского языка у вьетнамских школьников и студентов

Справка

Русский язык в Камбодже

Кунтыш Л.М., Кхаммон Мисайпхон (Россия — Лаос)

К вопросу о продвижении русского языка в Лаосе

Соэ Соэ Йии (Мьянма)

Русский язык в Янгонском университете иностранных языков

Сомпхак Чансугри (Таиланд)

Некоторые особенности системы родного языка как причина интерференции при обучении тайских студентов основным интонационным конструкциям русского языка

Секция 1.

Межкультурная коммуникация и функционирование русского языка в странах Юго-Восточной Азии. Национальные системы обучения: традиции, современность и перспективы. Задачи национальных школ русистики

Фунг Чонг Тоан (Вьетнам)

Вьетнамская ассоциация преподавателей русского языка (справка о деятельности)

Буй Тхи Хыонг Лоан (Вьетнам)

Русский язык — важный язык в мире
Банкхам Пхоммакон, Сувантхон Бунливонг (Лаос)
О преподавании русского языка в Лаосском
национальном университете

Фам Суан Май, Золкина Н. Б. (Вьетнам — Россия)
Русский язык на юге Вьетнама: настоящее и будущее

Нгуен Ван Хиен (Вьетнам)
Русский язык в Центре Вьетнама: текущая ситуация и
перспективы

Данг Ван Хуть (Вьетнам)
Русский язык в Шонтэе (вчера и сегодня)

Бу Тхе Кхой (Вьетнам)
Методика русского языка как иностранного и методика
иностранного языка русского

Буй Суан Хоа, Нгуен Тхи Тху Хыонг (Вьетнам)
Качество преподавания и изучения русского языка в
академии ПВО ВВС. Наблюдения и решения

До Тхи Ньюнг (Вьетнам)
Трудности при обучении говорению студентов
нефилологических специальностей Ханойского
университета предпринимательства и технологий.

Белякова Л.Ф., Аверьянова Н.А., Сидорова Т.Л. (Россия)
Языковой стандарт и языковая креативность в обучении
вьетнамских студентов

Секция 2.

Русский язык в системе подготовки кадров для стран Юго-
Восточноазиатского региона. Проблемы и достижения

Годенко А.Е., Тюменцева Е.В., Харламова Н.В. (Россия)
Довузовская подготовка иностранных студентов в
системе высшего образования

Белова Н.В., Ву Тхи Тинь (Россия, Вьетнам)

Аутентичный профессионально ориентированный текст при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов

Страмнова Т.В., Богатурова Л.А. (Россия)

Аутентичный текст как источник культурологической и познавательной информации

Смирнова М.И. (Россия)

Актуальные проблемы обучения языку специальности на этапе довузовского образования (А0—В1, медико-биологический профиль)

Му Му Кхин, Хай Мон Йар Мун, Май Чан Мьяэ Зау (Мьянма)

Стратегии преподавания четырех видов речевой деятельности в Янгонском университете иностранных языков

Пхву Пхву Аунг (Мьянма)

Опыт преподавания аудирования и говорения в Мандалайском университете иностранных языков

Тью Фьонг Ань (Вьетнам)

Обучение языку специальности вне языковой среды

Нгуен Тхи Хань Ван (Вьетнам)

Обучение профессиональному общению студентов юридического профиля во Вьетнаме

Ле Дык Тху (Вьетнам)

Межкультурная коммуникация и проблема создания пособий для вьетнамской аудитории

Куновски М.Н. (Россия)

Сертификационное тестирование как фактор мотивации при обучению русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах

Сойникова А.Д. (Россия)

Лингвокультурологическая направленность тестового комплексного контроля в сфере общего владения русским языком как иностранным (базовый уровень)

Жилина О.А. (Таиланд)

Особенности подготовки студентов Университета Таммасат к тестированию по РКИ в условиях неязыковой среды Таиланда

Нгуен Тхи Минь Там (Вьетнам)

Особенности типов тестовых заданий

Чуднов В.П. (Россия)

Страноведение России в преподавании русского языка как иностранного: происхождение, задачи, особенности

Секция 3.

Методические аспекты преподавания русского языка в странах Юго-Восточной Азии. Традиции и новаторство

Нахабина М.М. (Россия)

Новые лингвометодический подходы к созданию современного учебника по русскому языку для иностранцев (элементарный уровень)

Баранова И.И. (Россия)

Особенности обучения русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды

Нгуен Туэт Минь (Вьетнам)

Языковая интерференция как предпосылка для разработки методики преподавания русского языка во вьетнамской аудитории

Све Све Тхант (Мьянма)

Трудности мьянманских студентов, приступающих к изучению русского языка

Антонова В.В. (Россия)

Об инструментах комплексного обучения официально-

деловому и газетно-публицистическому стилям речи

Красникова Е. Ю. (Россия)

Из опыта использования некоторых приемов обучения грамматике на уровне В2—С1

Нгуен Тхи Ханг (Вьетнам)

Информационная техника в обучении РКИ в

Педагогическом университете г. Хошимина

Богданович Г.Ю., Новикова Т.Ю. (Россия)

Как превратить неучебное кино в увлекательную учебную программу

Нгуен Тхи Фьонг Лиен (Вьетнам)

Коммуникативные стратегии и их реализации в монологе и диалоге

Фам Ким Нинь (Вьетнам)

Основные функции монолога литературного героя и их учебно-методическая значимость (на материале русской драматургии и прозы XIX — нач. XX вв.)

Золкина Н.Б. (Россия — Вьетнам)

Ролевая игра как компонент социокультурной компетенции

Татарина Н.В., Белихина Е.Н. (Россия)

Формирование коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенций иностранных студентов на уроке «Мы идем в гости!»

Секция 4.

Лингвистическое описание русского языка в целях его преподавания в странах Юго-Восточной Азии. Языковые процессы в современной России и их отражение в обучении

Доан Тхи Бик Нга (Вьетнам)

Формы иноязычных вкраплений общественно-политической тематики в русском тексте и способы передачи из на вьетнамский язык

Ву Тхи Тьин (Вьетнам)

Трудности перевода специальной литературы во вьетнамской аудитории (на материале русскоязычных статей по экономике)

Нгуен Тхи Тхань Нга (Вьетнам)

Национальная специфика русских и вьетнамских фразеологизмов с названиями предметов одежды

Данг Тхи Хуе (Вьетнам)

Соотношение неопределенно-количественных фразеологизмов с другими фразеологическими единицами в русском языке

Зьонг Куок Кьонг (Вьетнам)

Авторские способы применения и преобразования фразеологизмов в произведениях Л. Толстого

Зьонг Куок Кьонг, Нгуен Тхи Хоанг Ань (Вьетнам)

Сложные фразеологизированные предложения с союзом *что* в современном русском языке

Нгуен Нгок Лан (Вьетнам)

Выражение одновременности в русском языке предлогом *во время* и средства передачи его значения на вьетнамский язык

Льу Ба Минь (Вьетнам)

Синтаксическая ситуация — один из главных способов выражения внутреннего и внешнего объектов глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках



**Вербицкая Л.А., д.ф.н., профессор,
действительный член РАО**

Президент Международной ассоциации преподавателей
русского языка и литературы,
Президент Санкт-Петербургского
государственного университета,
Президент Российской академии образования

Русский язык в России и за ее пределами

Русский язык по общему числу говорящих занимает место в первой десятке мировых языков, однако точно определить это место довольно трудно. Численность людей, которые считают русский родным языком, превышает 200 миллионов человек, 130 миллионов из которых живут на территории России. В 300—350 миллионов оценивается число людей, владеющих русским языком в совершенстве и использующих его в качестве первого или второго языка в повседневном общении. Всего же русским языком в мире в той или иной степени владеют более полумиллиарда человек, и по этому показателю русский занимает третье место в мире после китайского и английского.

Спорным на сегодняшний день остается также вопрос, падает в последние десятилетия влияние русского языка в мире или нет. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), созданная более 49 лет назад в Париже, объединяет представителей более чем 85 стран. Руководители национальных ассоциаций в течение многих лет делают все возможное для распространения русского языка, знакомства с русской культурой и литературой. Безусловно, интерес к русскому языку, желание его изучать напрямую связаны с процессами, происходящими в мире и внутри России, с укреплением позиции России в мировом сообществе.

Так, период перестройки вызвал всплеск интереса к русскому языку, процессы, происходившие в 90-е годы прошлого столетия — падение интереса. Последние годы показывают вновь рост желающих изучать язык, знакомиться с русской литературой и культурой, посещать нашу страну. Причины этого процесса разные. Несколько лет назад в одной из Берлинских гимназий на мой вопрос, почему вдруг возник такой интерес к русскому языку, ребята мне ответили: «Нам нравится ваш Президент!»

Безусловно, усиление мощи России приводит и к реализации прагматических целей: создавать совместные предприятия, торговать с нашей страной.

Радует и наметившаяся в последние годы тенденция роста желающих получить образование в российских университетах. Например, обучаться на программе MBA Executive в Высшей школе менеджмента Петербургского университета. Среди стран, в которых растет интерес к русскому языку, можно назвать Австрию (все больше студентов и школьников выбирают русский язык как второй или третий иностранный), Грецию (в трех вузах Северной Греции открыты факультеты, где преподается русский язык как основной предмет; в Афинском университете открыт отдельный факультет славистики (обучение бесплатное); восемь лет назад в 15 гимназиях ввели русский язык как второй иностранный. Увеличился состав групп, изучающих русский язык. В школах происходит повышение мотивации обучения русскому языку в связи с развитием туризма и экономики).

В Испании имеется тенденция изучения русского языка на предприятиях. В Гранадском университете русский язык преподается не только на филологическом факультете, но и на факультете переводчиков. Именно там и был проведен Конгресс МАПРЯЛ в 2015 году.

Медленно, но растет интерес к русскому языку в Италии. В Китае русский язык преподается как специальность в 103 вузах, размещенных в 25 провинциях, по всей стране насчитывается 15000 студентов, аспирантов и докторантов и 1200 преподавателей русского языка. В 414 вузах русский язык преподается в качестве иностранного для неязыковых специальностей.

В Польше в последние 2 года наблюдается большой конкурс на русские отделения университетов (особенно в Варшавском университете).

Растет число изучающих русский язык в Румынии, Словакии, Хорватии, Финляндии.

В США благодаря активной деятельности Американской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (АСПРЯЛ) с 2001 года наблюдается устойчивый рост числа изучающих русский язык.

Языковая ситуация на постсоветском пространстве, где до распада СССР русский язык служил общепризнанным языком межнационального общения, весьма противоречива, и здесь можно выявить самые различные тенденции. Вместе с тем, русскоязычная диаспора в дальнем зарубежье за последние двадцать лет выросла многократно.

На постсоветском пространстве помимо России есть как минимум три страны, где судьба русского языка не вызывает беспокойства. Это Белоруссия, Казахстан и Киргизия.

В Белоруссии большинство населения говорит в быту и вообще в повседневном общении по-русски, и в городах у молодежи и многих людей среднего возраста в русской речи практически отсутствует даже характерный в прошлом белорусский акцент. При этом Белоруссия — единственное постсоветское государство, где государственный статус русского языка подтвержден на референдуме подавляющим большинством голосов.

Языковая ситуация в Казахстане более сложная. В девяностые годы доля русских в населении Казахстана заметно сократилась, и казахи впервые с тридцатых годов прошлого века стали национальным большинством. По Конституции единственным государственным языком в Казахстане является казахский. Однако с середины девяностых существует закон, приравнивающий русский язык во всех официальных сферах к государственному. И на практике в большинстве государственных учреждений городского и регионального уровня, а также в столичных правительственных учреждениях русский язык используется не реже, чем казахский. Причина проста и вполне прагматична. В этих учреждениях работают представители разных национальностей — казахи, русские, немцы, корейцы. При этом абсолютно все образованные казахи в совершенстве владеют русским языком, тогда как представители других национальностей знают казахский хуже.

Похожая ситуация наблюдается и в Киргизии, где также существует закон, придающий русскому языку официальный статус, и в повседневном общении русскую речь в городах можно услышать чаще, чем киргизскую.

К этим трем странам примыкает Азербайджан, где статус русского языка официально никак не регулируется, однако в городах большинство жителей коренной национальности очень хорошо владеют русским, а многие предпочитают пользоваться им в общении. Этому также способствует многонациональный характер населения Азербайджана. Для национальных меньшинств со времен Советского Союза языком межнационального общения является русский.

Вопрос о русском языке на Украине является болезненным вопросом, вызывавшим в последние годы противостояние различных групп граждан Украины, которое в 2014 году вылилось в открытую гражданскую войну. В связи с положением

русского языка корректнее ставить вопрос не об интересе к русскому языку, который характеризуется как очень высокий, а о статусе русского языка на Украине.

В последние годы, а особенно в этом году, на Украине происходило сокращение сфер функционирования русского языка: ликвидация образования, сворачивание теле- и радиовещания на русском языке, принимаются постановления государственных ведомств и местных органов власти, имеющие целью ограничение сферы использования русского языка. Эти меры неоднозначно воспринимаются населением Украины и зачастую встречают сопротивление в русскоязычных регионах. Русскоязычная социокультурная общность, отличающаяся неформальной целостностью, выступает самостоятельным субъектом социального поведения.

Сложной оказывается ситуация с русским языком в странах Балтии. Правда, надо отметить, что языковая политика государства и отношение населения — это совершенно разные вещи. Слухи о том, что для общения с местным населением российскому туристу нужен перевод с английского, сильно преувеличены. Требования жизни сильнее, чем усилия государства, и в данном случае это проявляется как нельзя более наглядно. Даже молодежь, родившаяся в Латвии и Эстонии уже в период независимости, владеет русским языком в достаточной мере, чтобы можно было понять друг друга. И случаи, когда латыш или эстонец отказывается говорить по-русски из принципа, редки. По свидетельствам большинства россиян, побывавших в Латвии и Эстонии за последние годы, с приметами языковой дискриминации им сталкиваться не приходилось. Латыши и эстонцы весьма гостеприимны, а русский язык продолжает оставаться в этих странах языком межнационального общения. В Литве же языковая политика изначально была более мягкой.

В Грузии и Армении русский язык имеет статус языка национального меньшинства. В Армении доля русских в общей численности населения весьма незначительна, но многие армяне могут хорошо говорить по-русски. В Грузии ситуация примерно та же, причем русский язык более распространен в общении в тех местах, где велика доля иноязычного населения. Однако среди молодежи знание русского языка в Грузии весьма слабое.

В Молдавии русский язык не имеет официального статуса (за исключением Приднестровья и Гагаузии), но де-факто может использоваться в официальной сфере. Вместе с тем, в связи с событиями последних двух лет, состояние русского языка начало ухудшаться. Наверное, большую роль должна играть МАПРЯЛ. И мы очень надеемся на изменение ситуации в ближайшем будущем.

В Узбекистане, Таджикистане и Туркмении русский язык менее употребителен, нежели в соседних Казахстане и Киргизии. В Таджикистане русский язык согласно Конституции является языком межнационального общения, в Узбекистане он имеет статус языка национального меньшинства, в Туркменистане ситуация остается неясной. В таджикских школах уже 3 года дети учатся русскому языку по учебникам, подготовленным российскими и таджикскими русистами.

Так или иначе, во всех трех государствах русским языком владеет большая часть городского населения. С другой стороны, коренные жители между собой разговаривают на родном языке, а на русский переходят только в разговоре с русскими или с представителями национальных меньшинств.

Таким образом, можно отметить, что русский язык по-прежнему остается языком межнационального общения на всем постсоветском пространстве. Причем главную роль здесь играет не позиция государства, а отношение населения.

Секретариат МАПРЯЛ обобщил материал, собранный в 2012—2014 гг. в ходе анкетирования преподавателей русского языка в разных странах мира по вопросам востребованности русского языка в разных странах и интереса к его изучению.

Как выяснилось, уровень интереса к русскому языку в Австрии большинство респондентов (47,5 %) определили как высокий, 20 % опрошенных максимально высоко оценили уровень интереса к русскому языку в Австрии, и еще 20 % оценивают интерес к русскому языку как низкий.

Уровень интереса к русскому языку в Аргентине 78% респондентов оценили как низкий, 7,5% — как очень низкий, 7,5% — как нулевой, 6,6% — как средний. Тем не менее, в своих комментариях участники опроса отмечают, что в Аргентине отмечается большой интерес к России, ее культуре, современной политике. Кроме того, результаты исследования показали, что интерес к русскому языку и культуре имеет небольшую, но постоянную тенденцию к росту, что отмечают 55 % респондентов.

Главными центрами распространения русского языка в Аргентине являются языковые курсы. Русский язык преподается факультативно в университете Буэнос-Айреса, в школах преподавания русского языка нет.

Немаловажную роль в пропаганде нашего языка в Аргентине играют Российский центр науки и культуры в Буэнос-Айресе, а также объединения российских соотечественников.

Уровень интереса к русскому языку в Бельгии 78% респондентов оценили как средний. В своих комментариях участники опроса отмечают, что в целом, после

всплеска интереса по отношению ко всему русскому 90-х годов, можно сказать, что интерес к изучению русского языка в Бельгии вернулся к обычному уровню. При этом результаты исследования показывают, что интерес к русскому языку и культуре имеет небольшую, но постоянную тенденцию к росту, что отмечают 55 % респондентов. Хотя количество изучающих и знающих русский язык невелико, Бельгия в относительных показателях не уступает другим странам Европы.

Главными центрами распространения русского языка и в целом двустороннего сотрудничества в области науки и образования являются Брюссельский свободный, Гентский, Льежский и Лувенский католический университеты, где действуют сильные кафедры славянских языков и имеются налаженные связи с целым рядом высших учебных заведений Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга и Российской академией наук.

Немаловажную роль в пропаганде нашего языка в Бельгии играют Бельгийская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (БАПРЯЛ), Союз бывших советских граждан, Союз русских дворян и Бельгийско-русский культурный клуб.

В Болгарии русский язык успешно конкурирует с французским и немецким. Молодых людей привлекает сложность русского языка, это своеобразная «гимнастика ума», к тому же для иностранного специалиста написать в резюме, что он владеет русским языком, — престижно. С другой стороны, русский язык был и остается языком, на котором написаны шедевры мировой литературы, его знание дает возможность приобщиться к огромному пласту мировой культуры. Отмечается и высокий уровень интереса к русскому языку, и неизменный рост внимания к нему. Эти тенденции отмечают 75% и 80% респондентов соответственно. В Болгарии также есть потребность в изучении русского языка для туристического бизнеса. Именно это, вероятно, имеют в виду участники опроса (68%), когда отмечают важность знания русского языка для успешной карьеры. В Болгарии активно работают профессиональные объединения русистов и кабинеты «Русского мира».

Интерес к изучению русского языка в Великобритании в той или иной степени существует во всех возрастных и социальных группах населения. Уровень интереса по ответам 65 % опрошенных характеризуется как средний. Однако 73% респондентов отмечают повышение общественного внимания к русскому языку и культуре в последнее время. В своих комментариях они как тенденцию отмечают наличие частных курсов русского языка во всех крупных городах Великобритании. Влияние знания

русского языка на карьерный рост, по мнению участников опроса, невелико. 80% выбирают ответы «нет, не зависит» и «да, но это не играет решающей роли».

Наиболее крупными центрами по преподаванию русского языка и подготовке русистов являются университеты Суррей, Бат, Глазго, Лондонский университет, Оксфорд, Кембридж, Бристоль, Шеффилд, Ноттингем, Бирмингем, Кентерберри. По данным статистики общее количество владеющих русским языком около 50 000 чел. Количество изучающих в учебных заведениях: школы — 8000 чел., университеты — 410 чел. Количество изучающих вне учебных заведений — 600 чел.

Русисты Венгрии также приняли активное участие в анкетировании. Уровень интереса к русскому языку в Венгрии большинство респондентов (75%) определили как высокий. 55% респондентов отмечают повышение общественного интереса к русскому языку в Венгрии.

Среди организаций, играющих наибольшую роль в распространении и поддержке русского языка, большинство называют МАПРЯЛ, Российский культурный центр в Будапеште. Упоминают также о РОПРЯЛ и ВАПРЯЛ. Не менее 85% опрошенных отмечают, что в Венгрии карьерный рост молодого специалиста не зависит от знания русского языка. Главными конкурентами русского языка считают английский и немецкий языки.

Русисты Германии отмечают, что притягательность русского языка в настоящее время существенно повышается, такое повышение отмечает 75% респондентов. В своих комментариях они пишут, что можно назвать много причин, почему важно учиться русскому языку. Благодаря знанию русского языка возможен доступ к лучшему пониманию богатой культуры и жизни русского народа, а также других народов Российской Федерации — многообразной, динамичной и перспективной страны. Но самое важное — для хорошего специалиста знание русского языка может открыть новые перспективы профессионального роста, улучшить шансы на рабочем рынке. Именно поэтому 35% опрошенных отмечают значение знания русского языка для карьерного роста молодого специалиста.

Количество студентов в Германии, изучающих или желающих изучать русский язык и культуру в вузах, не уменьшается. По данным «Немецкой ассоциации славистов» (объединения вузовских преподавателей славистики), общее количество студентов — будущих учителей русского языка и студентов, изучающих русский язык, возросло. Большинство из них изучают русский как первый или второй славянский язык. Русский язык остается на пятом месте после английского, французского,

латинского и испанского языков. Участники опроса отмечают, что «Ассоциация преподавателей русского языка в Германии» проводит активную деятельность, для того чтобы повышать в школах интерес к русскому языку. В этом она получает поддержку других общественных сил, таких как МАПРЯЛ.

Уровень интереса к русскому языку в Италии большинство респондентов (80%) определили как высокий. По 10% набрали полярные точки зрения: очень высокий и низкий уровень интереса. В комментариях подчеркивается, что интерес к русскому языку сейчас повышается, но в теоретическом плане, а в практическом отношении мало что делается.

Называя организации, которые помогают в распространении и поддержке русского языка в Италии, респонденты упоминают прежде всего различные университеты (40%), МАПРЯЛ (30%), РОПРЯЛ (20%), ГЦТ (10%).

Русисты Республики Корея отмечают, что притягательность русского языка в настоящее время существенно повышается, это отмечают 75% респондентов. В своих комментариях они пишут, что можно назвать много причин, почему важно учиться русскому языку. Благодаря знанию русского языка возможен доступ к лучшему пониманию богатой культуры и жизни русского народа, а также других народов Российской Федерации — многообразной, динамичной и перспективной страны. Но самое важное — для хорошего специалиста знание русского языка может открыть новые перспективы для профессии, улучшить шансы на рабочем рынке. Именно поэтому 35% опрошенных отмечают значение знания русского языка для карьерного роста молодого специалиста. Количество студентов в Республике Корея, изучающих или желающих изучать русский язык и культуру в вузах, не уменьшается. Большинство студентов изучает русский как первый или второй иностранный язык.

Участники опроса отмечают, что корейские преподаватели проводят активную работу, для того чтобы повысить интерес учащихся к русскому языку. В этом они получают поддержку других общественных сил, таких как МАПРЯЛ.

Интерес к изучению русского языка в США в той или иной степени существует, в основном, у учащейся молодежи. Русский язык преподается и в высшей школе, и в средней, и в последние годы число учащихся и студентов, выбирающих русский язык, увеличивается.

65% респондентов характеризуют уровень интереса к русскому языку как низкий, 29% — как очень низкий, 3% — как нулевой и еще 3% — как средний. При этом 73% респондентов отмечают повышение общественного внимания к русскому

языку и культуре в последнее время. Влияние знания русского языка на карьерный рост в США, по мнению участников опроса, невелико, 80% выбирают ответы «нет, не зависит» и «да, но это не играет решающей роли».

Уровень интереса к русскому языку во Франции 85 % респондентов оценили как средний или невысокий. Однако по сравнению с заметным падением интереса к русскому языку в 90-х гг. и начале 2000-х, в настоящее время большая часть участников опроса, 68%, отмечают повышение общественного интереса к русскому языку и культуре.

Чтобы пролить свет на ситуацию и перспективы с русским языком в Швейцарии, надо сказать несколько слов об истории русистики в этой четырехязычной стране. Славистика и, соответственно, «русистика» в Швейцарии вошли в число признанных филологических дисциплин довольно поздно, позднее, чем в соседних странах. В Швейцарии никогда не было славянских меньшинств, как в австро-венгерской монархии или в Пруссии, не существовало и союзнических политических интересов. К тому же, в такой многоязычной стране, как Швейцария, существовала и до сих пор существует более настоятельная, чем в других западноевропейских государствах, потребность в развитии связей между немецкой, французской и итальянской культурами. Этот факт влияет на статус русского языка.

Уровень интереса к русскому языку оценивается 60% опрошенных как средний или невысокий. При этом повышение общественного внимания к русскому языку отмечают 40 % респондентов. Вероятно, это связано с активизацией деятельности Общества преподавателей русского языка Швейцарии (ОПРЯШ). Как отмечается в комментариях, русский может быть третьим, но не первым или вторым изучаемым иностранным языком.

Все больше студентов выбирают русистику как специальность в странах балканского региона и восточной Европы.

Изучение русского языка в Словакии на протяжении многих лет отличалось широким охватом и высоким уровнем преподавания. Однако к настоящему времени ситуация существенно изменилась. Это подтверждается и данными анкетирования, где мнения разделились. Лишь около 50% опрошенных считают интерес к русскому языку по-прежнему высоким и отмечают рост этого интереса с 2002 года. Сузилась сфера практического применения русского языка как средства делового общения. В настоящее время «соперниками» русского являются английский, немецкий, французский языки, оттеснившие русский на четвертое место. А значит, и влияние на

карьерный рост не так значительно, его отмечают лишь 30 % респондентов. По оценкам статистики, на сегодня активно русским языком в той или иной степени владеют примерно 10% населения страны, т. е. до полумиллиона человек. Учебная база для занятий русским языком из года в год сокращается. Наблюдается ежегодная тенденция снижения числа изучающих русский язык. Так в вузах, где в настоящее время русский язык изучают всего 680 студентов, тогда как 5 лет назад их было свыше 3 тысяч.

Среди организаций важнейшую роль в распространении русского языка играет Ассоциация русистов Словакии (АРС), которая, хотя и существенно сократилась (насчитывает сейчас 189 человек против 800 человек в начале 90-х годов), тем не менее продолжает вести большую работу, несмотря на финансовые и материально-технические трудности. Отмечается также и деятельность Российского культурного центра в Братиславе.

Интерес к русскому языку, культуре и литературе в Словении существовал всегда. Однако, участники анкетирования отмечают, что мотивация для изучения языка меняется в зависимости от политических и экономических взаимоотношений с Россией. Около 60% опрошенных признают степень интереса к русскому языку достаточно высокой; отмечается также рост общественного интереса к русскому языку и культуре.

Среди организаций, поддерживающих русский язык, Люблянский университет называют крупнейшим центром по изучению русского языка. В Словении активно работает и Ассоциация русистов Словении.

В Сербии русский язык конкурирует с английским. Респонденты отмечают, что во многих вузах английский язык сейчас вытеснил русский. При этом в целом большинство участников опроса (74%) отмечают повышение интереса к русскому языку. С этим, вероятно, связано и то, что большинство (55%) указывают на влияние знания русского языка на карьерный рост специалистов. Так, в Сербии большое число студентов-славистов изучают русский на последних курсах университетов, потому что считают, что иначе они не будут славистами в полном смысле этого слова. Некоторые студенты считают, что через несколько лет в Сербии будет ощущаться нехватка специалистов-русистов, что даст им возможность устроиться на высокооплачиваемую работу.

Большое значение для поддержки русского языка имеет деятельность Славистического общества Сербии, Российского культурного центра в Белграде.

Значительную роль в укреплении позиции русского языка за рубежом сыграл созданный В.В. Путиным в 2007 году Фонд «Русский мир», целью которого является сохранение русского языка внутри страны и укрепление его позиций в странах мира.

Задача Фонда — сохранение нормативного языка внутри страны и распространение его в мире. Работа Фонда проводится по двум основным направлениям: открытие Центров и кабинетов «Русского мира» в разных странах и рассмотрение заявок на гранты, представленные российскими и зарубежными филологами, деятелями культуры и искусства.

За годы работы Фонда открыто около 99 Центров и 136 Кабинетов Русского мира в 43 странах. Поддержано более 3500 грантов. Фонд «Русский мир» активно содействует русским школам, курсам, кафедрам русского языка за рубежом, проводит фестивали и дни русского языка, готовит и издает учебники, учебные программы, словари, методические материалы. Фонд участвует в проведении конференций, семинаров и выставок, поддерживает русскоязычные СМИ и программы развития библиотек. Организует научные и социологические исследования, содействует в проведении олимпиад и конкурсов, создает специализированные интернет-порталы.

Есть все основания надеяться, что все эти действия Фонда приводят и будут приводить к дальнейшему росту интереса к русскому языку. Много для сохранения и распространения русского языка за рубежом делает Россотрудничество.

Среди проблем, которые необходимо решить в ближайшие годы, я назову лишь основные:

1. Создание современных учебников русского языка с разной целевой ориентацией;
2. Подготовку учебно-методической литературы;
3. Создание словарей современного русского языка (с учетом пользователя) на основе Комплексного нормативного словаря современного русского языка¹;
4. Налаживание четкой, продуманной системы повышения квалификации преподавателей русского языка.

И конечно, нас всех не может не беспокоить состояние русского языка внутри страны.

Мы не можем не замечать, что на наших глазах скудеет наш прекрасный, удивительно богатый, яркий, образный русский язык. Безграмотность, бедный словарь, отсутствие логики, грубость, ненормативная лексика, примитивная аргументация — вот черты современной русской речи.

Язык — это форма существования сознания, и преобладание примитивного, агрессивного, грубого языка говорит о соответствующем состоянии сознания нации. «Обращаться с языком кое-как — значит мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно»². Так считал и А.П. Чехов: «В сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать»³.

Единственный способ справиться с этими проблемами состоит в изменении отношения к языку, в нахождении способа выработать в людях способность пользоваться богатым, красивым языком, тем самым подняв на другой уровень и их сознание.

А для всего русского мира должно быть престижно говорить по-русски правильно.

Современные российские СМИ не только допускают неформальную лексику, но и активно внедряют в наш язык особый лексикон, насыщенный словами и выражениями низкого стиля. Благодаря «бандитским» сериалам, низкопробным кинофильмам, криминальным репортерам, сочинителям примитивных песен и эстрадных выступлений, а зачастую и благодаря политикам, за последние два десятилетия в разговорную речь проник низкий стиль, и он упорно держится, расширяя круг пользователей и область применения. Это некий грубый, примитивный язык, для которого характерны выражения *водило, пацан, хавать, жрать, слюни пускать, сечь/накрыть поляну, заморачиваться, ваще, устаканиться* и пр. Более вульгарными становятся даже слова-паразиты; если раньше самыми частотными были *это самое, так сказать, то есть, фактически, на самом деле*, то теперь гораздо чаще звучат *блин, прикинь, типа, типа того, короче, как бы*.

Телевизионные каналы не обращают внимания на речь ведущих (может быть, потому, что они довольно известные в России люди).

В результате — скудость словарного запаса современных молодых людей, в том числе и студентов. Материал, использованный для проведения тестирования на знание лексического значения книжных слов (некоторые из которых, кстати, включены в тесты ЕГЭ, т.е. должны быть известны выпускникам школ), в аудитории университетских студентов-первокурсников вызвал серьёзные затруднения: *дилемма, компетенция, альтруист, всенощная, монолит, идентичность, альянс, аутентичный, периферия*.

И ещё мы никак не можем выработать достойную форму обращения к незнакомому человеку. Нередко мы слышим: «*Слышь, мужик... Эй, куда пошла?... Эй, красотка!, Женщина!*»

А ведь русский язык богат разнообразными вариантами форм вежливости, которыми можно пользоваться: «*Многоуважаемый! Господин! Госпожа! Сударь! Сударыня! Милостивый государь! Извините! Простите! Прошу прощения! Скажите, пожалуйста..., Позвольте узнать..., Вам не трудно сказать..., Будьте добры...*»

Удивительно, что частотным приветствием стало *Хай!*, а фамиллярная реплика *Ну давай!* стала заключительным компонентом рамки неофициального разговора.

Нельзя не сказать об огромном количестве заимствований, вошедших в наш язык в последние двадцать лет (и это не самое страшное!)

В истории русского языка были периоды существенного пополнения лексики за счет заимствований. Из учебников мы знаем, что заметную роль в XVII-XVIII вв. (в связи с реформами Петра I) сыграли слова из германских языков (немецкого, английского, голландского), а также из романских языков (например, французского, итальянского, испанского). К немецким относится ряд слов торговой, военной, бытовой лексики и слов из области искусства, науки и т. д.: *вексель, штемпель; ефрейтор, лагерь, штаб; галстук, итиблеты, верстак, стамеска, фуганок; шпинат, рюкзак, бутерброд, шлагбаум; мольберт, капельмейстер, ландшафт, курорт*. Голландскими являются некоторые мореходные термины: *буер, верфь, вымпел, гавань, дрейф, лоцман, матрос, рейд, флаг, флот* и др. К французским относятся отдельные заимствования XVIII-XIX вв., например. бытовые слова: *браслет, гардероб, жилет, пальто, трико; бульон, мармелад, котлета, туалет*, а также слова из военной лексики, искусства и т. д.: *артиллерия, батальон, гарнизон, канонада; актер, афиша, пьеса, режиссер*. Из английского языка вошли в русский некоторые морские термины: *мичман, бот, бриг*, слова, связанные с развитием общественной жизни, техники, спорта и т. д., например: *бойкот, лидер, митинг; тоннель, троллейбус, баскетбол, футбол, спорт, хоккей, финиш; бифштекс, кекс, пудинг* и др. Особенно распространились английские слова (часто в американском варианте) в 90-е годы XX в. в связи с экономическими, социальными и политическими преобразованиями в российском обществе (*компьютер, дисплей, бартер, брокер, дилер, римейк, ток-шоу, андеграунд, рейтинг, импичмент, лобби*). Однако сегодняшний наплыв американизмов, переполнивших экономическую, коммерческую, финансовую, музыкальную лексику, язык рекламы и средств массовой информации, трудно сравнить с любым другим периодом развития русского языка. Не

могут не вызывать неприятия *уис, вау*, хотя некоторые заимствованные слова стали частотными и практически вошли в русский язык: *кофе-брейк, саммит, бренд, отель, гастарбайтер, топ-менеджер, холдинг* и т. д.

Многое, как я уже говорила, приходит к нам с экранов телевизоров. Мне кажется, что требуется серьезный разговор о том, какова философия современных СМИ. Нельзя пускать в эфир всё подряд. Государство должно больше заботиться о духовном воспитании. Мне кажется, что сегодня ещё можно всё изменить, не всё ещё потеряно. Думаю, если бы чистота родной речи находилась под постоянным контролем общества, а людей с активной жизненной позицией было бы больше, мы бы слышали другую речь.

Я уверена, что законы языкотворчества в каждую эпоху, даже в такую переменчивую, как наша, не настолько слабы и уступчивы, чтобы сменить веками наработанную языковую культуру на грязную пену уличного мата. И особая ответственность лежит на жителях Москвы и Санкт-Петербурга. Когда-то московский и петербургский (ленинградский) варианты речи были эталонами правильного и красивого русского языка. К сожалению, сейчас в речь москвичей и петербуржцев всё больше проникают просторечные пласты лексики, возрастает число отклонений от литературной произносительной нормы — по-видимому, под влиянием огромного количества приезжих из разных регионов России.

Языковая политика — часть общей политики в области морально-нравственного состояния общества. Совершенно очевидно, что государственная языковая политика должна быть более жёсткой и регламентирующей по отношению к публичной речи, сферам социального общения, воспитывая в тех, для кого эти сферы являются областью профессиональной деятельности, дисциплину речи, строгое отношение как к ее содержанию, так и к языковому выражению.

6 июня, день рождения А.С. Пушкина, в России и в мире отмечается как День русского языка. Я верю, что это будет способствовать тому, что жители нашей и других стран обратят внимание на наш язык и сделают всё возможное, чтобы его сохранить. Нужно предоставлять в информационном пространстве место и время для трансляции позитивных ценностей, пропаганды высоких нравственных идеалов.

Гуманитарные науки должны быть включены в список приоритетов развития Российской Федерации. Нужна чёткая координация действий всех организаций, призванных сохранять, развивать и распространять русский язык в мире. Это и фонд

«Русский мир», и Россотрудничество, и МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, Санкт-Петербургский и Московский университеты, Общество русской словесности, и другие организации.

«Необходимо сохранять и совершенствовать свой язык — это громадное удовольствие, не меньшее, чем хорошо одеваться, только менее дорогое», писал Д.С. Лихачёв.

¹ Комментарий к Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации». Часть 2: Нормы современного русского литературного языка как государственного. СПб, 2009.

² Толстой А.Н. Полное собрание сочинений в 15 т., М., 1947-1951, т.12, С.357.

³ Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 т., М., 1974-88, т.16, С.267.

Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
E-mail: ciemsu.org@mail.ru

Новые лингвометодические подходы к созданию современного учебника по русскому языку для иностранцев (элементарный уровень)

Аннотация. В статье представлены новые лингвометодические подходы к созданию современного учебника по русскому языку для иностранцев.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, учебник, когнитивно-коммуникативная деятельность, стратегия поведения

Главной целью коммуникативно-ориентированного обучения, позволяющего удовлетворять необходимые жизненные потребности изучающего русский язык как иностранный, является формирование коммуникативной компетенции. Сформированная коммуникативная компетенция реализуется в различных видах речевой деятельности, связанных с восприятием и порождением речи, то есть аудированием, чтением, говорением и письмом.

Известно, что цели обучения являются исходным моментом при отборе содержания, методов и средств обучения, при определении стратегии и тактики в преподавании иностранного языка.

Учебник всегда являлся одним из базовых компонентов учебного процесса. Современный учебник представляет собой описание, презентацию и отработку всего содержания обучения на элементарном уровне А1, а также обеспечивает формирование умений и навыков в основных видах речевой деятельности, т.е. формирование коммуникативной компетенции.

Учебник является основным руководством в работе обучающего и обучаемых. Он содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах обучения и видах речевой деятельности. Структура учебника, разработка уроков, способ презентации теоретического материала, методические рекомендации, система упражнений, приложения и иллюстрации отражают метод обучения и определяют методику работы по овладению русским языком как средством общения и познания окружающего мира.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного получил научно обоснованную аргументацию компетентностный подход. Этот подход значительно обогатился благодаря новым исследованиям в смежных с методикой науках — лингвистикой и психологией и существенным изменениям в парадигме этих наук. Около тридцати пяти лет тому назад зародилась новая наука — когнитивистика (теория познания). Она объединяет методы, используемые в лингвистике, психологии, информатике, философии и нейробиологии для объяснения процессов восприятия и переработки человеком информации об окружающем его мире, изучения основных принципов работы человеческого сознания. Новейшие исследования, проливающие свет на языковые способности человека, произвели переворот в нашем понимании языка, его роли в жизни людей. Все знают, что язык пронизывает мысль, заставляя носителей разных языков по-разному воспринимать и интерпретировать окружающую нас реальность.

Как в любой деятельности, включая вербальную, главным стержневым понятием является целенаправленность действия. Цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Это является основанием для того, чтобы сформулировать цель применительно к изучению иностранного языка как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка. В настоящее время эта цель определяется как формирование способности и готовности обучаемого к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, иными словами, наша цель — формирование когнитивно-коммуникативной компетенции обучаемого, достижение им необходимого уровня развития умений в основных видах речевой деятельности для адекватного речевого поведения при реализации своих жизненных и ситуативно обусловленных потребностей. Концепция формирования коммуникативной компетенции в результате обучения иностранному (в данном случае — русскому) языку реализуется в современных учебниках, содержание которых обеспечивает обучаемому развитие совокупности таких знаний, навыков и умений, которые составляют его коммуникативную компетенцию.

Известный лингвист Ноам Хомский обратил внимание на два фундаментальных факта в отношении языка. Во-первых, практически каждое предложение, которое человек произносит или понимает, это принципиально новая комбинация слов, впервые возникающая, поэтому язык не может быть набором реакций на раздражение, о чем говорили бихевиористы, мозг должен содержать программу, чтобы получать неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. Эта программа

может называться «ментальной грамматикой» (это не грамматика, изучаемая в школе, которая является всего лишь путеводителем по правилам письменной речи). Второй фундаментальный факт состоит в том, что в детях эта сложно организованная грамматика развивается быстро и самопроизвольно, поэтому Н. Хомский утверждает, что дети с рождения должны нести в себе некую схему, общую для грамматик всех языков, «универсальную грамматику», лежащую в основе каждой конкретной грамматики. В настоящее время вопросами «универсальной грамматики», ее параметрами, ее общими особенностями занимаются многие ученые лингвисты и психолингвисты (Э. Леннеберг, Дж. Миллер, Р. Браун, Ст. Пиннер, М. Бейкер и др.). Безусловно, эти исследования в области определения параметров и особенностей универсальной грамматики и вообще ее существования «в темном поле сознания» (М. Бейкер) позволяют человеку приблизиться к решению загадок, которые таит в себе естественный язык, и увидеть, что многообразие языков мира свойственна определенная регулярность, определенные общие закономерности.

Все эти новые исследования в лингвистике, психолингвистике и психологии являются основой для формирования новой парадигмы в методике преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного. Именно компетентностный подход дает возможность по-новому представить материал по содержанию обучения в современном учебнике по РКИ. При создании учебника нового поколения по РКИ учитывался современный подход к образовательному процессу.

Основные принципиальные положения современной методики преподавания РКИ нашли свое отражение в материалах нового учебного комплекса (учебник, рабочая тетрадь, аудиодиск) по русскому языку «Русский сезон», разработанного и написанного коллективом авторов-преподавателей Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова¹.

Материалы учебника помогают преподавателю ответить на вопрос «Какова ваша цель обучения? Знаете ли вы, что собираетесь делать?». Разработка целей различной степени обобщённости и реализация этих целей — одна из наиболее важных проблем педагогики. Действовать без какой-либо предварительно заданной цели и гипотезы результатов своей деятельности невозможно.

Гипотетическая модель речевого поведения иностранца лежит в основе организации коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку в заданных ситуациях. Набор этих ситуаций и их речевое оформление представлено в

«Лингводидактическом описании элементарного уровня общего владения РКИ» и «Требованиях по РКИ» в основных видах речевой деятельности.

В презентации и усвоении нового материала в учебнике используются последние исследования в области лингвистической мысли во второй половине XX и начале XXI века, которые связаны с возникновением новых направлений в лингвистике: когнитивной лингвистики, коммуникативной, прагматической, функциональной, компьютерной и т.д.

В учебнике активно используются данные новых и развивающихся направлений в лингвистике, связанные с изучением русского языка. К ним относятся интегративная грамматика (возглавляет это направление Ю. Апресян), функциональная грамматика (А. Бондарко), а также активная грамматика, основанная на базе ассоциативно-вербальных связей (Ю. Караулов). Все это дает возможность по-новому представить сложную и красивую систему русского языка иностранным учащимся.

В организации усвоения материала в учебнике активно используются данные нового направления в психологии — когнитивной психологии, связанной с восприятием, переработкой или интерпретацией, хранением и воспроизведением информации. Данные когнитивной психологии являются обоснованием для более разнообразного, глубокого и интересного представления материала, чтобы люди с разными когнитивными стилями лучше могли усваивать его и адекватно выстраивать свою систему функционально-смысловых ориентиров при порождении, восприятии и понимании речи.

В создании упражнений по усвоению и закреплению материала учитывалось изменение отношения к обучаемому как к активному субъекту обучения, находящемуся в партнерских отношениях с обучающим, что дает возможность активизировать деятельность обучаемого, сделать эту деятельность более целенаправленной, эффективной, с более широким включением эмоционально-оценочного фактора, чтобы изучение языка приносило человеку удовольствие.

Изучение языка рассматривается не только как овладение определенным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации, процесс изучения неродного языка связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, с его способностями, возможностями и умением найти определенную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач в каждой возникающей ситуации.

В отборе и презентации содержания учебника реализуются современные теоретически обоснованные когнитивно-коммуникативный и прагматический подход к обучению языку, при этом основной упор делается на формирование активности обучаемых, развитие их личностной и социальной ответственности, осознанию цели и самооценке результатов обучения.

Характерной особенностью учебника является его активная направленность на обучаемого, стимулирование его активного, самостоятельного усвоения материала учебника и целенаправленное формирование и развитие новых умений и навыков, активное включение в работу совокупности природных компетенций, проявляющихся в способности обучаемых анализировать, синтезировать, сопоставлять предлагаемый материал, интегрировать, переносить и использовать знания в разных жизненных ситуациях. Такая широкая обращенность к обучаемому создаёт условия для активного и самостоятельного усвоения материала учащимися.

В учебнике предлагается рациональная организация процесса овладения языком, а также для учащихся обеспечивается возможность реализовать свои коммуникативные задачи в определённом наборе социально-бытовых ситуаций, что помогает формированию элементарных норм социально-культурного поведения в стране изучаемого языка.

Тексты учебника содержат элементы диалогической и монологической речи. Это обеспечивает развитие аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний, построения собственных высказываний и выражения своего отношения к полученной информации.

В учебнике представлен широкий выбор ориентиров, обеспечивающих глубокую проработку и освоение языкового материала (тесты, живые диалоги, иллюстрированные ситуации, творческие задания, разнообразные схемы и грамматические таблицы), — всё это способствует активизации осознаваемых и неосознаваемых, контролируемых и неконтролируемых процессов овладения языком.

Тщательно отобранный иллюстративный материал учебника (рисунки, фотографии, фольклорный мотивы, символы) позволяет опираться не только на логическое и ассоциативное мышление, но и на эмоциональное восприятие учащихся, что делает работу по учебнику более эффективной.

¹ *Нахабина М.И., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова О.В., Толстых А.А.* Русский сезон, СПб.: изд-во Златоуст, 2015

Особенности обучения русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов в условиях неязыковой среды. В статье рассматриваются проблемы, связанные с начальной языковой подготовкой вьетнамских учащихся к обучению в вузах Российской Федерации в условиях неязыковой среды. В статье описаны трудности, с которыми сталкиваются вьетнамские студенты в процессе изучения русского языка в условиях неязыковой среды, факторы, способствующие дальнейшей успешной адаптации вьетнамских студентов к новым условиям образовательной среды российского вуза. *Ключевые слова:* русский язык как иностранный, неязыковая среда, коммуникативная компетенция, академическая адаптация.

Современное мировое образовательное пространство характеризуется активной мобильностью студентов из различных регионов мира. Наиболее многочисленными представителями мобильных студентов являются учащиеся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого реализуется широкий спектр образовательных программ по подготовке иностранных специалистов, бакалавров и магистров. В СПбПУ контингент учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона также является одним из наиболее многочисленных. Количество вьетнамских студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз, за последние 10 лет составляет в среднем около 9% от общего количества иностранных студентов программы предвузовской подготовки.

В настоящее время подготовка вьетнамских специалистов в системе высшего профессионального образования осуществляется как в вузах Российской Федерации, так и в вузах Социалистической Республики Вьетнам. В современных условиях развития международного сотрудничества в образовании увеличивается количество иностранных граждан, начинающих изучать русский язык на родине в условиях неязыковой среды с целью продолжения обучения по программам бакалавриата и магистратуры в российских вузах.

Преподавание русского языка как иностранного в условиях неязыковой среды имеет свои особенности. Однако до настоящего времени проблемы функционирования системы обучения русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды не нашли достаточного отражения в учебно-методической литературе, в программах по русскому языку как иностранному. Таким образом, данная проблема является актуальной для современной лингводидактики и этнопедагогике.

В настоящее время осуществляется межвузовское сотрудничество преподавателей русского языка в высших учебных заведениях разных стран. Опыт данного сотрудничества позволяет:

- координировать работу по обучению русскому языку как в языковой среде, так и в условиях ее отсутствия,
- создавать совместные учебники и учебные материалы, отвечающие требованиям владения русским языком на разных этапах обучения и этнокультурным особенностям контингента,
- использовать возможности информационно-коммуникационных технологий и создавать на их основе современные учебно-методические материалы,
- выявлять резервы повышения эффективности учебного процесса для достижений целей обучения в области русского языка как иностранного,
- осуществлять регулярный межвузовский обмен опытом в области методики преподавания русского языка как иностранного.

При обучении русскому языку иностранных учащихся в условиях неязыковой среды с целью получения дальнейшего образования в российских вузах следует обратить особое внимание:

- на формирование произносительных навыков при формировании коммуникативной компетенции как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения.
- на формирование навыков и умений в области аудирования и говорения,
- на формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения в соответствии с задачами получения высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации,
- на развитие навыков самостоятельной работы,
- на знание лингвистической терминологии русского языка.

Подготовка студентов Социалистической Республики Вьетнам в условиях неязыковой среды к дальнейшему обучению в вузах Российской Федерации требует решения следующих задач:

- знание вьетнамскими преподавателями русского языка системы российского высшего профессионального образования,
- координация программ по русскому языку для достижения уровня владения русским языком, необходимого для продолжения учебы на русском языке в российских вузах,

- координация системы требований к владению русским языком как иностранным как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения
- повышение предметной компетенции вьетнамских преподавателей русского языка, ведущих обучение научному стилю речи,
- предупреждение трудностей адаптации к обучению и проживанию в новой социокультурной среде.

Учет названных факторов будет в значительной мере способствовать адаптации вьетнамских студентов к условиям новой образовательной и социокультурной среды.

Успешность обучения русскому языку студентов из Вьетнама во многом зависит от личностных качеств, способностей и умений учащихся, таких как:

- мотивация к изучению русского языка;
- опыт изучения иностранного языка;
- наличие навыков самостоятельной работы с учебным материалом;
- стиль когнитивной деятельности учащихся;
- предпочтения в формах работы с учебным материалом (работа с печатным текстом, таблицами, схемами, работа с учебным материалом на электронном носителе, работа с аудиовизуальными материалами и др.);
- способность к адаптации в новой образовательной и социокультурной среде и др.

Многолетний опыт обучения граждан Вьетнама в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого показывает, что учащиеся из Вьетнама отличаются хорошей базовой общеобразовательной подготовкой, высокой мотивацией к обучению, ответственностью, нацеленностью на хорошие результаты в учебе и взаимопомощью в процессе обучения.

В рамках данной статьи остановимся на некоторых особенностях формирования коммуникативной компетенции у студентов из СРВ в условиях неязыковой среды. Значительные трудности для вьетнамских студентов вызывает овладение фонетической системой русского языка. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетическом строе русского (фонемного) и вьетнамского (слогового) языков. Вьетнамский язык является слоговым. Границы слога и морфемы во вьетнамском языке совпадают. Сколько бы слогов не имело вьетнамское слово, оно произносится и пишется раздельно. Таким образом, слитное произнесение многосложных русских слов представляет значительные сложности для вьетнамских студентов, нарушает плавность речи, затрудняет коммуникацию. Кроме того, во вьетнамском языке сочетание двух согласных звуков дает практически один звук,

вьетнамскому слогу чуждо стечение согласных, в отличие от русского языка, поэтому правильное произношение русских слов со стечением согласных вызывает серьезные затруднения у вьетнамских учащихся и требует специальной работы на занятиях по русскому языку.

Формирование произносительных навыков при изучении русского языка является важнейшим аспектом деятельности в процессе формирования коммуникативной компетенции как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сфере общения и способствует дальнейшей успешной академической деятельности иностранных студентов в вузах Российской Федерации.

Как было указано выше, фонетические сложности для вьетнамских учащихся связаны с произнесением многосложных слов, которые свойственны русскому языку, но не характерны для вьетнамского языка. Одним из требований к первому уровню владения русским языком как иностранным в учебно-профессиональной сфере общения является овладение определенным объемом лексики (до 700 единиц)¹.

Лексический материал учебно-профессиональной сферы общения содержит значительное количество многосложных слов (от 3 до 7 слогов), например: *деформироваться, классифицировать, гравитационный, тепло-проводность* и др., произнесение которых сопряжено со значительными трудностями для вьетнамских студентов. Одной из фонетических проблем является также слитное произношение сочетаний согласных в словах, например, *соответствие, взаимодействие, последовательность*, и др.; на стыке слов и терминологических словосочетаний, например: *включать в себя, входить в состав, представлять собой* и др.; слитное произношение предложно-падежных форм с предлогами: *в производстве, в качестве восстановителей, в проводнике* и др.

Как показывает практика работы со студентами из СРВ, при недостаточном внимании к фонетическому аспекту русского языка в процессе формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения наблюдается значительное количество коммуникативно-значимых ошибок при чтении учебно-научных текстов, при передаче содержания учебно-научных текстов, что приводит к нарушению учебной коммуникации в целом.

Особую сложность для вьетнамских студентов представляет усвоение русского ударения, которое является свободным, то есть может находиться на любом слоге слова, и подвижным, т.е. не привязанным к определенной морфеме в слове. Неразличение ударных и безударных позиций препятствует формированию у

вьетнамских учащихся прочных слухопроизносительных навыков и умений в области говорения и аудирования, и, как отмечается некоторыми исследователями, приводит к тому, что, даже хорошо ориентируясь в письменном тексте, вьетнамские студенты с трудом воспринимают русскую речь на слух².

Подготовка вьетнамских учащихся к получению образования в вузах Российской Федерации требует оптимального соотношения в использовании русского и вьетнамского языков в учебном процессе.

Следует отметить, что решая задачи языковой подготовки, вьетнамские преподаватели русского языка часто неоправданно прибегают к помощи родного языка при объяснении грамматического материала, при вводе новой лексики, при формулировке заданий. Не отрицая целесообразности использования вьетнамского языка при обучении русскому языку, считаем необходимым условием будущей успешной академической адаптации вьетнамских студентов к новой образовательной среде максимальное использование русского языка в учебном процессе.

Важной задачей в курсе русского языка является также формирование навыков и умений в области аудирования и говорения. Восприятие на слух звучащей речи традиционно считается одним из самых сложных аспектов при формировании коммуникативной компетенции у иностранных граждан. Отсутствие языковой среды на начальном этапе обучения русскому языку требует особого внимания к обеспечению учебного процесса необходимыми аудиоматериалами и активного использования данных материалов в учебном процессе. Опыт работы с вьетнамскими студентами 1 курса Санкт-Петербургского политехнического университета, получившими подготовку по русскому языку в объеме первого сертификационного уровня в вузах Вьетнама, подтверждает, что наибольшие трудности данный контингент студентов испытывает именно при восприятии учебного материала на слух, при общении с преподавателями и с сотрудниками международных служб университета.

В настоящее время активно развивается сотрудничество между Социалистической Республикой Вьетнам и Российской Федерацией, в том числе и в области образования. В связи с этим происходит увеличение количества студентов из СРВ, получающих начальную подготовку в области русского языка во Вьетнаме и продолжающих обучение по программам высшего профессионального образования в Российской Федерации. Успешное решение проблем академической и социокультурной адаптации вьетнамских студентов в вузах России может быть обеспечено при реализации следующих условий:

- использование возможностей информационно-коммуникационных технологий и создание на их основе современных учебно-методических материалов,
- моделирование на занятиях по русскому коммуникативных ситуаций, стимулирующих общение в условиях неязыковой среды,
- организация стажировок вьетнамских преподавателей русского языка в вузах России, осуществляющих языковую подготовку иностранных граждан,
- повышение квалификации вьетнамских преподавателей русского языка с привлечением специалистов в области русского языка как иностранного ведущих российских вузов.

¹ Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2010, с. 120.

² Валова Л.В. Специфика обучения вьетнамских студентов /Известия ВолгГТУ. 2008, Т. 5. № 5, с. 122-124.

Аутентичный профессионально ориентированный текст при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации профессионально ориентированного обучения вьетнамских студентов-филологов с привлечением аутентичных звучащих текстов — лекций по специальности. Приводится система работы по развитию навыков аудирования, построенная с использованием открытых электронных образовательных ресурсов, в том числе архива лекций портала Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина «Образование на русском».

Ключевые слова: профессионально ориентированный текст, обучение аудированию, смешанное обучение, вьетнамские студенты-филологи, портал «Образование на русском».

Русский язык для иностранных студентов-филологов выступает как цель обучения и как важнейшее средство овладения будущей специальностью. Именно поэтому основой профессиональной подготовки студентов является создание образовательного пространства на изучаемом языке — языке будущей деятельности, что особенно значимо при подготовке филологов-русистов вне языковой среды.

Во вьетнамских вузах при подготовке студентов-филологов большое внимание уделяется знакомству с системой русского языка (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой), формированию умений письменного перевода (в основном на материале текстов общественно-социальной, политической, экономической тематики). И если при овладении общим курсом русского языка на первых курсах (уровни А1-В1) происходит взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, то в ходе подготовки студентов-филологов старших курсов предпочтение традиционно отдаётся грамматико-переводному методу, когда основная часть учебного времени отводится на развитие навыков чтения и письма. Овладение русским языком как средством профессионального общения в условиях отсутствия языковой среды, ограниченного числа воспроизводимых речевых образцов в актуальных для учащихся жанрах устной речи (таких, как новостное сообщение, интервью, учебная лекция и др.) требует особого внимания к организации аудиторной и самостоятельной учебной деятельности учащихся, в том числе с использованием современных образовательных технологий.

Обучение аудированию вьетнамских учащихся предполагает учёт специфических трудностей при овладении системой русского языка, в первую очередь собственно фонетических (смещение целевых согласных [с], [ш], [ш':], сложности в произношении согласных [ц], [х], произношение йотированных гласных в абсолютном начале слова), а также ритмико-интонационных (отсутствие плавности артикуляции при переходе от одного звука к другому, восприятие и произношение ударного слога и безударных слогов, наличие преимущественно открытых слогов в русском языке, в отличие от вьетнамского, в котором преобладают закрытые слоги определенной структуры).

Сущность профессионально ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного состоит в интеграции процесса овладения новым языком со специальными дисциплинами, что способствует активному развитию навыков в основных видах речевой деятельности, формированию профессиональной компетенции обучающихся. Профессионально ориентированное обучение предполагает такую организацию учебной деятельности, которая основана «на учете потребности студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности»¹. При изучении иностранного языка, по замечанию Е.В. Рощиной, у учащихся формируется двусторонняя связь: приобретение знаний по специальности и овладение языком, однако для установления данной связи необходимо четко сформулировать цель обучения иноязычной речевой деятельности, сформировать у студентов творческий подход к решению частных задач средствами изучаемого языка, создавать благоприятные психологические условия в учебном коллективе². Иными словами, профессионально ориентированное обучение студентов тесно взаимосвязано с поддержанием мотивации для осуществления ими коммуникативной, учебной-профессиональной, познавательной деятельности на изучаемом языке. При этом важно, что мотивация студентов-филологов должна быть основана на реализации в учебной деятельности личностно-значимого потенциала обучения.

Одной из составляющих профессионально ориентированного обучения студентов-филологов является работа с аутентичными звучащими текстами, которые представляют собой образцы современной академической речи, соответствующие уровню владения русским языком, объему усвоенных теоретических знаний о системе языка, в том числе о лингводидактическом аспекте изученных языковых явлений. К сожалению, в настоящее время в арсенале российских и зарубежных преподавателей-русистов не так много современных учебных пособий для студентов-филологов, направленных на развитие навыков аудирования. Среди них следует отметить ставшее

уже библиографической редкостью пособие О.К. Грековой, Е.А. Кузьминовой «Я слушаю и понимаю»³, в основу которого положены фрагменты 15 аутентичных лекций, прочитанных профессорами и доцентами филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и доступных для прослушивания. Представленные материалы даны в оригинальном исполнении лекторов и входят в учебные программы для филологов.

Восприятие аутентичных образцов современной звучащей речи вне языковой среды является важнейшей составляющей моделирования образовательного пространства на изучаемом языке. Изложение материала в живой учебной лекции существенно отличается от его представления в печатном виде: с одной стороны, это вызывает у учащихся ряд трудностей (обусловленных распознаванием и восприятием языковых единиц в потоке речи, потребностью вычленять терминологические наименования, воссоздавать необходимые для понимания содержания текста дефиниции, индивидуальными особенностями устной речи лектора и т. д.), преодоление которых возможно только благодаря регулярности прослушивания лекций и специально организованной работе по усвоению особенностей текста; с другой стороны, вносит существенное разнообразие в традиционную организацию учебной деятельности, поддерживает мотивацию к изучению русского языка, познавательную активность студентов.

В настоящее время благодаря расширению возможностей использования компьютерных технологий и электронного обучения сформирована достаточно обширная база научно-популярных программ, лекций, доступных широкому кругу лиц, в том числе в качестве основы для разработки лингвометодического сопровождения подготовки будущих филологов. Одним из ресурсов, который может широко использоваться зарубежными филологами, является портал «Образование на русском» Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (<http://pushkininstitute.ru>). На данном портале, помимо разнообразных образовательных ресурсов, адресованных тем, кто изучает и преподаёт русский язык как иностранный, для иностранных студентов-филологов представляет интерес постоянно пополняющийся раздел «Онлайн-лекции»; прошедшие лекции доступны в разделе «Архив онлайн-лекций».

Ниже предлагается методическая разработка для иностранных студентов-филологов, созданная на основе фрагмента лекции доктора педагогических наук, профессора Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Шутовой «Обучение русскому ударению иностранных учащихся» (лекция доступна по ссылке⁴). Подобные материалы могут составить базу для организации смешанного обучения в группах студентов-филологов

(очно-заочного, с использованием дистанционных образовательных технологий), помочь в интенсификации самостоятельной работы учащихся.

Вниманию учащихся предлагается фрагмент аутентичного звучащего текста объемом 519 слов, продолжительность звучания составляет около 7 минут.

Фрагмент лекции (скрипт лекции, т.е. записанный текст, доступен только преподавателю, студенты работают только со звучащим фрагментом):

Русское ударение, словесное ударение, — это сложное явление звукового строя языка, связанное не только с фонетической, но и морфологической, и с лексической системами. Процесс усвоения русского ударения иностранными учащимися содержит трудности фонетического характера, а это редукция гласных в безударных слогах. Мы с вами пишем *хорошо*, а говорим [хърашО]: в безударных слогах гласный [О] меняет своё качество и сокращается, вот это называется редукцией гласных. Во всех безударных слогах в русском языке происходит такая редукция. Редукция зависит от ударного слога, а в ударном слоге русское ударение выступает в основном своём качестве. Это сильно централизующий характер русского ударения, то есть в ударном слоге звуки произносятся полно, чётко, без всяких изменений, и это очень важно.

Трудностью на начальном этапе обучения является то, что учащиеся забывают о безударных слогах, в которых происходит изменение гласных звуков. Очень часто они произносят и читают, как написаны слова: [мОлодост']. Нет, в русском языке редуцированные гласные произносятся по-другому, и мы говорим такого типа слова как [мОльдъст'].

Вы слышите, что [О] в заударной позиции очень сильно редуцируется, изменяется как качественно, так и количественно. То же самое происходит и в предударной позиции, и об этом надо помнить, поэтому мы говорим [мълакО, хърашО, зьлатОй, дърагОй].

Заударная позиция (*мОлодость, зАработок, зАморозки*). Вы слышите, что [О] я произношу только в ударном слоге. То же самое происходит и в гласных звуках в безударных слогах после мягких согласных. Вы прекрасно знаете много слов с началом *теле-*, но произносим мы [т'ил'и-]: *телевизор, телеграмма, телефон* или *телебашня, Останкинская телебашня*. Обратите внимание: звук [э] не звучит в безударных слогах, это тоже редукция гласных, только здесь уже после мягкого соседнего согласного. Вначале, когда вы изучаете русское словесное ударение, нужно об этом хорошо помнить. Итак, сильно централизующее, сильное ударение — ударный слог произносятся чётко, ярко, все звуки звучат полноценно. В безударных слогах в это время происходит редукция как количественная, то есть звуки сокращаются (*Он, она*), так и качественная (*золотОй, дорогОй* и так далее).

Как только вы это поняли, вы должны четко представить себе, что в русском языке существует ритмический импульс — это ритмические модели русского слова. Таких моделей в русском языке девять. Они очень важны для правильного произношения. Например,

двусложная модель с ударением на втором слоге: таТА — странА, водА, роднОй, ходИть, теплО; с ударением на первом слоге: Тата — кнИга, врЕмя, нОвый, дЕлать, нАдо, плОхо. Три трёхсложных модели: с ударением на последнем слоге: татаТА — инститУт, голубОй, погулять, хорошО; с ударением на втором слоге: таТата – рабОта, прияТный, замЕтил, случАйно, и с ударением на первом слоге: Татата — дЕвушка, рОзовый, вЫскочил, хОлодно. Кроме того, в эти модели входит еще четыре четырехсложных модели, которые тоже вы должны освоить. Это таТатата — занЯтия, корИчный, понрАвился, по-нОвому; татаТата — передАча, аромАтный, оказАлся, некрасИвый; тататаТА — переворОт, передавАть, нехорошО; и последняя модель с ударением на первом слоге: Тататата — мАленького, слАбенького.

Конечно, в русском языке есть и более длинные слова, которые содержат пять, шесть и более слогов. Кроме того, предлоги со словами произносятся вместе и образуют одно фонетическое слово, в котором только одно ударение. Например, *Перепишите, пожалуйста, для меня этот текст*. Я произнесла данную фразу как одно слово: *перепишите, пожалуйста; перепишите для меня*. Обратите внимание: слова в предложениях, в синтагмах, произносятся слитно. Пауза бывает только после определенного количества слов, которые составляют синтагму, или словосочетание.

Задания перед первым прослушиванием фрагмента лекции.

1. Прочитайте следующие термины, которые вы встретите в лекции. Дайте им дефиницию: *словесное ударение, звуковой строй, редукция, ударные и безударные слоги; предударная, ударная и заударная позиции гласного; ритмические модели русского слова, словосочетание, синтагма*.

2. Итак, *редукция* – это Что представляют собой количественная и качественная редукция гласных в русском языке?

Обратите внимание на следующие слова: *редукция, редуцированный, редуцироваться*.

3. Прослушайте фрагмент лекции первый раз и скажите, в чём состоит основная трудность овладения русским ударением при изучении русского языка на начальном этапе обучения. Запишите свой ответ в тетради.

Задания после первого прослушивания фрагмента лекции.

4. Вспомните, как произносятся слова, которые вы слышали в качестве примеров в лекции: *молодость, телефон, молоко, телебашня*. Запишите фонетическую транскрипцию этих слов, прокомментируйте свои записи.

5. Вспомните, как произносятся слова, которые вы услышали в качестве примеров основных ритмических моделей. Распределите данные слова в таблице. Дополните каждую модель 2-3 своими примерами.

Коричневый, плохо, девушка, работа, занятия, новый, вода, понравился, передача, приятный, тепло, по-новому, маленького, оказался, ароматный, институт, надо, голубой, книга, передавать, слабенького, нехорошо, время.

<i>двусложные ритмические модели</i>		<i>трёхсложные ритмические модели</i>		
ТАта	таТА	ТАтата	таТАта	татаТА
<i>четырёхсложные ритмические модели</i>				
ТАтата	таТАтата	татаТАта	татататаТА	

Задания перед вторым прослушиванием фрагмента лекции.

6. Слушайте фрагмент лекции второй раз. Дополните данные предложения, опираясь на содержание прослушанного вами текста.

Русское словесное ударение – это сложное явление звукового строя языка, которое связано с Когда иностранные учащиеся осваивают русское ударение, они сталкиваются с фонетической трудностью - ..., которая имеет место во всех безударных слогах в русском языке. Она зависит от ...: в ударном слоге звуки произносятся

Основная трудность овладения русским ударением при изучении русского языка на начальном этапе обучения – это Гласные в предударной и заударной позициях ..., то есть сильно изменяются ... и Так, если под ударением мы слышим звук [О], то без ударения - ..., под ударением – [Э], без ударения -

В русском языке существует ... ритмических ... , которые очень важны Например, две двусложные модели ...; три трёхсложные модели ...; а также четыре четырёхсложные ритмические модели

Следует помнить, что предлоги со словами ... и образуют одно ... , в котором только одно Обратите внимание, что слова в ... произносятся

Задания после второго прослушивания фрагмента лекции.

7. Прочитайте краткое содержание прослушанного вами фрагмента лекции и сжато перескажите его. Сформулируйте и запишите на основе данного фрагмента рекомендации, которые вы можете адресовать учащимся, которые начинают изучать русский язык.

¹ Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие. – Орёл: ОГУ, 2005, с. 157.

² Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз.сб. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978, с. 176.

³ Грекова О.К., Кузьмина Е.А. Я слушаю и понимаю: Учебное пособие по аудированию с CD-MP3. М.: Флинта: Наука, 2010, с. 520.

⁴ Портал «Образование на русском». Архив онлайн-лекций. Режим доступа: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=47>.

Аутентичный текст как источник культурологической и познавательной информации

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации работы над аутентичными текстами. Предлагается и методически обосновывается модель обучения поисковому чтению на материале подобных текстов, приводится методическая разработка урока.

Ключевые слова: аутентичный текст, лингвосоциокультурная компетенция, познавательная мотивация, поисковое чтение, реалии, фоновые знания

Общеизвестно, что неродной язык преподается не только как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка. Изучение иностранного языка – это не только овладение новыми кодами, но и приобретение новых знаний о культуре, характере, истории народа, говорящего на этом языке. Источником таких знаний для иностранного учащегося, особенно в условиях обучения вне языковой среды, является текст.

В настоящее время преподаватели не испытывают недостатка в текстах. Проблема состоит в выборе наиболее удачного учебного материала. Практический опыт работы показывает, что такими материалами могут быть аутентичные тексты, т. к. они взяты из жизни носителей языка или составлены с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами. Знакомясь с аутентичными текстами, учащиеся узнают реалии страны изучаемого языка, приобщаются к культурным ценностям другого народа, расширяя тем самым область культурной компетенции. Работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу учащегося, но и решает сугубо прагматические задачи: активизирует и обогащает словарный запас, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счет подключения познавательной мотивации.

Чтение аутентичного текста, как, впрочем, и любого другого, связано с определенными трудностями. Одной из их причин является отсутствие модели обучения чтению аутентичного текста. Опираясь на личный опыт работы, мы предприняли попытку сгруппировать основные составляющие модели обучения чтению аутентичных текстов в поисковом режиме. К ним относятся:

- обучение поисковому чтению с целью извлечения учащимся полезной для него аутентичной информации,

- опережающее ознакомление с алгоритмом работы над текстом с целью создания целостного образа,
- формирование механизмов действий, составляющих чтение, как вид речевой деятельности, с помощью упражнений.

Реализация этих составляющих в процессе обучения поможет снять такие негативные моменты, как неумение учащимися найти и выделить существенную (или необходимую) информацию в тексте, неуверенность в правильности ее оценки.

В качестве примера, иллюстрирующего теоретические положения, перечисленные выше, приводим возможный план урока при работе над аутентичным текстом «Праздник Нового года в России» в группах учащихся с уровнем языковой подготовки А—2. Цель урока — самостоятельное понимание учащимися аутентичного текста.

Предтекстовая работа.

Комментарий для преподавателя. Для организации предтекстовой работы необходимо:

а) выделить социокультурные элементы — реалии, слова, несущие фоновые знания. К таковым в тексте относятся: *Древняя Русь, блин (блины), Христианство, византийский календарь, Петр Первый, еловые ветки, Дед Мороз, Снегурочка, кремлевские куранты.*

В самостоятельной работе над таким материалом учащимся можно рекомендовать использовать ресурсы Интернета, позволяющие оптимизировать сам процесс чтения аутентичного текста и тем самым повысить уровень мотивации учащихся к поисковому чтению.

б) подобрать информационно-справочный материал для подтверждения или опровержения гипотез учащихся относительно значений реалий или слов, несущих фоновые знания: различные справочники (лингвистические, стилистические...), словари.

Первичное чтение текста должно ориентировать учащихся на поиск, имеющихся в тексте реалий, фоновой лексики. Им предлагается выдвигать свои предположения относительно значений выявленных в тексте социокультурных элементов.

Притекстовая работа.

Комментарий для преподавателя. Этот этап работы подразумевает организацию поискового чтения с целью выявления дополнительной информации, позволяющей уточнить понимание социокультурной модальности названных реалий.

Работа над текстом идет по фрагментам с последующим обсуждением учащимися, которое направляется вопросами преподавателя.

Текст «Праздник Нового года в России».

Праздник — это отдых и радость. Это память народа о своей истории. У каждого народа своя история, поэтому и разные праздники. Но есть и общие — это, конечно, Новый год. Это самый любимый, самый оптимистический праздник, праздник надежд.

Задание 1.

1. Назовите основные значения слова «праздник». Какое из них наиболее близко вам?
2. Как вы понимаете смысл второго предложения: «У каждого народа своя история, поэтому и разные праздники»?

В Древней Руси новый год начинался в марте, когда кончалась длинная снежная зима и наступала весна, когда ярко светило солнце. Люди поздравляли друг друга с началом новой жизни, строили планы на будущее, надеялись на лучшие времена. Как же русские встречали в те времена Новый год? Во-первых, сжигали символ холодной зимы, во-вторых, прославляли солнце. В его честь пекли блины — круглые, желтые, напоминающие солнце.

Задание 2.

1. Найдите в слове «времена» корень. Назовите слова с тем же корнем. Определите значение этого слова по контексту.
2. Понимаете ли вы слово *прославляли*? Найдите в нем корень. Вспомните слова с тем же корнем. Определите значение этого слова по контексту.
3. Найдите в тексте словосочетания со словом *зима*. Она *длинная, снежная...*, а еще какой она может быть?

Когда на Руси в конце десятого века приняли христианство, Новый год стали встречать по византийскому календарю — 1 сентября, в начале осени. В это время уже был собран урожай, люди радовались результатам своего труда, и для праздника всего было достаточно.

Задание 3.

1. Как вы понимаете выражение *принять христианство*? Скажите это другими словами. В каком еще контексте можно использовать глагол *принять*?
2. Найдите корень в слове *достаточно*. Назовите слово с тем же корнем. Определите значение по контексту. Как вы думаете, почему для праздника всего было достаточно?

Так было до 17 века, когда русский царь Петр Первый издал указ праздновать Новый 1700 год по европейскому обычаю – 1 января. Для веселья Петр приказал украсить московские дома еловыми ветками, а жителям приказал поздравлять друг друга с Новым годом. В этот вечер люди веселились, гуляли на площадях, пели, танцевали.

Задание 4.

1. Как вы поняли первое предложение: *Петр Первый издал указ праздновать Новый 1700 год по европейскому обычаю*? Скажите это другими словами.

2. Какую стилистическую окраску имеют глаголы *издать, приказать*?

Сейчас Новый год для русских – это наряженная елка в доме, Дед Мороз и Снегурочка, которые дарят детям подарки, это костюмированные балы, концерты и веселье. Нарядить елку — это большое удовольствие для взрослых и детей, поэтому во многих домах елку наряжают всей семьей.

Задание 5.

1. Знаете ли вы слово *костюмированные (балы)*? Найдите корень этого слова. Определите его значение. С какими еще словами можно использовать это слово?

2. Что вы можете рассказать о Дede Морозе и Снегурочке: как они выглядят, где живут, что делают в Новый год...?

В праздничные дни город необычен. В витринах магазинов, на площадях и в парках стоят нарядные елки. На улицах много людей, они спешат закончить дела, подготовиться к празднику. Вечером все собираются за праздничным столом, чтобы проводить старый год. Обычно за столом вспоминают все хорошее, что было в старом году. Нужно, чтобы у всех было хорошее настроение, потому что есть примета: если Новый год встретишь в хорошем настроении, тогда весь год будет счастливым.

Задание 6.

1. Как вы думаете, почему в праздничные дни город необычен?

2. В каком значении используется глагол *проводить* — *проводить старый год*?

3. Как вы понимаете слово *примета*? Определите значение этого слова по контексту. Есть ли в культуре вашей страны такое понятие? Если да, расскажите какую-нибудь примету.

В полночь бьют кремлевские куранты. Бой этих часов слышат в каждом доме. Нужно успеть открыть шампанское до 12 часов. А еще послушать поздравление Президента всей стране! Это стало традицией. Люди поздравляют друг друга с наступившим Новым годом. Желают родным и друзьям здоровья, успехов, дарят подарки. Надо сказать, что у русских

нет традиции всем дарить подарки на Новый год. Обычно подарки дарят только членам семьи или близким друзьям, которые в новогоднюю ночь находятся вместе. Знакомых поздравляют по телефону или посылают поздравительные открытки.

Задание 7.

1. Как вы понимаете слово *традиция*? Определите значение этого слова по контексту. Есть ли в вашей стране какие-нибудь традиции? Если да, расскажите о них.

Послетекстовая работа.

Комментарий для преподавателя. Традиционно послетекстовый этап используется для контроля понимания прочитанного. Но в ходе поискового чтения обсуждение каждого последующего фрагмента в то же самое время «проверяет» понимание предыдущего. Поэтому специальных заданий, контролирующих понимание того или иного элемента текста, не требуется. Задания могут быть нацелены на активизацию навыков и умений устной речи. Например, что вы узнали из текста:

- о встрече нового года в Древней Руси;
- об изменении ритуала встречи нового года после принятия христианства на Руси;
- о человеке, который издал указ о праздновании нового года на Руси по европейскому обычаю;
- о подготовке к встрече нового года и о его встрече в современной России;
- о поздравлениях с праздником.

В заключение заметим, что к работе над текстом урока необходимо подключать иллюстративный материал: фотографии, новогодние открытки, проспекты и тому подобное, на использовании которых строится ряд методических приемов, например, семантизация новой лексики, воссоздание ситуации общения в виде наглядного образа при выполнении заданий.

Предложенный вариант организации обучения чтению будет способствовать правильному смысловому ориентированию в аутентичных текстах и успешному поиску необходимой социокультурной информации.

Актуальные проблемы обучения языку специальности на этапе довузовского образования (А0-В1, медико-биологический профиль)

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения языку специальности учащихся на начальном этапе (уровни А0-В1). В статье рассматривается ряд пособий по обучению языку специальности студентов медико-биологического профиля (химия, биология, анатомия), подготовленных в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Ключевые слова: язык специальности, коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, интенсификация обучения, уровень А0-В1

На протяжении многих лет в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина ведётся преподавание студентам не только общего курса русского языка, но и обучение языку специальности, в частности, студентов медико-биологического профиля, которые в дальнейшем планируют обучение в российских вузах на русском языке.

Студенты из Индии, Китая, Малайзии, Вьетнама и других стран Юго-Восточной Азии в течение двух семестров должны овладеть Первым сертификационным уровнем русского языка (в соответствии с Образовательной программой по РКИ¹ и Государственной образовательной системой стандартов по РКИ²) и аспектом «язык специальности», включающим основы математики, химии, биологии и анатомии. В условиях сжатых сроков обучения (часто срок обучения сокращается от 10 до 8 или 7 месяцев в связи с поздним приездом или ранним отъездом студентов) необходимо формирование профессиональной коммуникативной компетенции³ на самых ранних этапах обучения. В связи с этим возрастает ориентированность учебного процесса на обучение языку будущей специальности и развития максимальной компетенции именно в этой сфере. Решение этой задачи возможно при интенсификации процесса обучения. Ведущее значение приобретает комплексное овладение языковыми средствами, коммуникативно-речевой и культурной компетенцией. Для этого необходимо учитывать особенности контингента учащихся: не только их национальные, возрастные и личностные особенности, но и методические, лингвистические, социально-психологические и культурологические традиции их стран. Эти факторы могут облегчать или затруднять адаптацию студентов к процессу обучения.

Языку специальности часто обучаются вчерашние школьники, которым предстоит познакомиться не только с новой для них страной и культурой, но и новой системой обучения и оценки. Поэтому важно изучение национальных методических традиций стран, откуда прибывает устойчивый контингент студентов (Индия, Малайзия, Китай). Проводится по возможности анализ национальных учебников, анкетирование студентов с целью выяснения привычной им методики: типов упражнений, видов работы на уроке, системы оценок. Полученная информация учитывается для преодоления так называемого «методического шока» в процессе приучения студентов к нашей методической системе.

С проблемой адаптации связан и вопрос использования языка-посредника в процессе обучения. В самом начале обучения русскому языку мы полагаем целесообразным ограниченное использование языка-посредника при объяснении нового материала, представлении новых грамматических тем. Однако по мере освоения студентами русской лексики и грамматики использование языка-посредника постепенно сокращается и к третьему месяцу обучения язык-посредник перестаёт использоваться на уроках. Следует отметить, что студенты порой минимально владеют языком-посредником, что затрудняет и овладение так называемой «интернациональной» лексикой, характерной для научного стиля русского языка.

С целью решения этих проблем нашей задачей является скорейшая переориентировка учащихся на новые учебные стратегии в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода⁴. Учебно-профессиональная деятельность, включающая, как известно, работу в семинаре и слушание лекций на русском языке, участие в консультациях, сдачу экзаменов и зачётов – уже на начальном этапе, а в дальнейшем работу в лаборатории, участие в производственной практике и так далее, – является важнейшей для наших студентов. Нашей задачей является обучить студентов не только базовой лексике и грамматике, которые позволят им в дальнейшем читать неадаптированные тексты по специальности, но и дать им первые навыки анализа текста, конспектирования (в том числе устно предъявляемого текста), навыки обсуждения научной проблематики.

Решению этих задач способствуют учебные материалы, разработанные в институте для данного контингента студентов: пособия, материалы для самостоятельной работы, материалы тестового контроля.

Для интенсификации процесса восприятия и продуцирования научной речи на русском языке важны интегративные задания. Известно, что стандартность научных

текстов позволяет минимизировать предъявляемый на начальном этапе обучения материал (Митрофанова О.Д.)⁵. На данных принципах основаны созданные и создаваемые пособия по языку специальности для начального этапа обучения. На базе общих, предлагаемых студентам учебников (например, Бунеев Р.Н., Попова Л.А., «Будущему врачу»⁶) мы предлагаем студентам Пособия по языку специальности (химия, биология⁷, анатомия⁸), Сопроводительный курс по фонетике⁹, Пособия по аудированию (химия¹⁰ и биология¹¹). Использование этих материалов позволяет решать комплексную задачу обучения восприятию научной речи на слух, обучения чтению и анализу научных текстов, подготовки к участию практических занятиях, лекциях и консультациях.

Материалы пособий позволяют последовательно решать задачи обучения языку специальности, начиная с элементарного уровня владения русским языком (А0-А1), продолжая на базовом (А2) и выводя на первый сертификационный уровень (В1) в соответствии с Образовательной программой по РКИ и Государственной образовательной системой стандартов по РКИ.

В Сопроводительном курсе по фонетике акцентируется внимание на устной речи и предлагается комплекс упражнений, направленных на обучение звучащей речи. Поскольку пособие рассчитано на начальный уровень, в нём присутствуют упражнения на постановку и отработку звуков, ритмики слова и словосочетаний. Наиболее активно отрабатываются звуки, представляющие постоянную трудность для большинства иностранных студентов. Особенностью пособия является минимизация используемого материала, позволяющая не только освоить русское произношение, но и за короткий срок отработать активную лексику уроков, а также активизировать предлагаемый грамматический материал. Подобная интеграция ускоряет усвоение лексико-грамматического материала учебника и, соответственно, формирование профессиональной и языковой компетенции учащихся.

Пособия по языку специальности (химия, биология, анатомия) также позволяют комплексно решить несколько задач: активизировать усвоение лексико-грамматического материала, подготовиться к чтению литературы по специальности, к восприятию, представлению и обсуждению нового материала, способствует формированию необходимого для этого словаря и речевых навыков. Постепенно студенты обучаются и навыкам работы с научным текстом: анализу текста, поиску информации, составлению плана текста по нарастающей сложности – от вопросного к тезисному, составлению конспекта текста. Студенты обучаются и продуцированию

научной речи: от пересказа текста с опорой на план и конспект до рассказа по специальной теме с опорой на схему, рисунок или таблицу, объединение информации нескольких текстов.

Пособия по аудированию позволяют последовательно сформировать навыки восприятия на слух текстов по специальности химии и биологии.

Во всех пособиях привлекается наглядный материал в виде схем, таблиц, рисунков по изучаемым темам, который используется как на уроках, так и для самостоятельной работы.

Навыки самостоятельной работы с новым материалом под контролем преподавателя студенты осваивают уже в самом начале обучения. Организации самостоятельной работы студентов не случайно уделяется большое внимание: роль самостоятельной работы возрастает в связи с сокращением времени обучения (так, во втором семестре на общий курс русского языка отводится лишь 6-8 часов в неделю). Самостоятельная работа позволяет также варьировать объём изучаемого материала, что особенно актуально в связи с неравномерным заездом студентов и соответственным изменением количества аудиторных часов. Эта работа позволяет также учитывать как разный уровень подготовки студентов, так и их индивидуальные особенности при изучении материала. Мы задействуем разнообразные формы самостоятельной работы: это и работа, связанная с выполнением текущих заданий по учебнику, и индивидуальная работа над устранением проблем усвоения материала для конкретного студента, и работа, связанная с практикой в том или ином виде речевой деятельности в рамках учебного курса, и работа по инициативе студента, не связанная непосредственно с учебным материалом того или иного этапа обучения. Самостоятельная форма работы задействуется как в общем курсе русского языка, так и при обучении языку специальности с возрастающим уровнем сложности: если в начале обучения (на уровне А0-А1) студенты получают несложные задания в рамках общего курса (чтение дополнительного текста, анализ таблицы, индивидуальные упражнения и т.д.), то в конце второго семестра (уровень В1) сложившиеся навыки самостоятельной работы позволяют студентам читать и анализировать новые для них темы по языку специальности (в разделах «Биология», «Анатомия»).

Ряд используемых видов работ приучает наших студентов к новым для них формам обучения в вузе: например, по каждой пройденной теме (как в общем курсе, так и по языку специальности) студенты пишут небольшой тест, который помимо диагностической информации о сформированности соответствующих умений и

навыков, актуальной для преподавателя, позволяет студентам освоить новую для них форму контроля. В дальнейшем они встретятся с завершающими темы лабораторными работами по специальности и т.п. Формы текущего и промежуточного контроля разнообразны и определяются этапом и целями обучения¹².

В заключение отметим, что используемые многообразные формы работы позволяют решать сложную задачу оптимизации и интенсификации обучения как общему владению русским языком, так и языку специальности, и успешно подготовить студентов к дальнейшему обучению в российских вузах.

¹ Образовательная программа по РКИ (Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень). М.: РУДН, 2001, с. 137.

² Государственная образовательная система стандартов по РКИ: Первый сертификационный уровень. М.; СПб, 1998, с. 210.

³ Зимняя И.А. Высшее образование сегодня. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003, с. 34-42.

⁴ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.

⁵ Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Изд-во Русский язык, 1985, с. 205.

⁶ Бунеев Р.Н., Попова Л.А. Будущему врачу. М.: Изд-во «Баллас», 1995, с. 315.

⁷ Смирнова М.С., Большакова Н.В. Пособие по языку специальности (химия, биология). М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2006, с. 90.

⁸ Большакова Н.В., Смирнова М.С. Пособие по языку специальности (анатомия). М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2008, с. 62.

⁹ Смирнова М.С. Сопроводительный курс по фонетике. М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2002, с. 106.

¹⁰ Сойникова А.Д. Обучение аудированию. Часть 1. Химия. М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2006, с. 68.

¹¹ Сойникова А.Д., Казанская О.Н. Обучение аудированию. Часть 2. Биология. М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2008, с. 74.

¹² Сойникова А.Д., Казанская О.Н. Тестовый контроль навыков и умений в аудировании. Биология. М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2008, с. 110.

Об инструментах комплексного обучения официально-деловому и газетно-публицистическому стилям речи

Аннотация. Статья имеет характер педагогических рекомендаций по повышению эффективности занятий по русскому языку для иностранцев. В фокусе внимания находятся занятия по развитию речевых навыков на базе текстов газетно-публицистического и общественно-делового стилей. Автором описываются виды упражнений и источники информации, которые помогают преподавателю подготовить и провести комплексный урок по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания русского языка как иностранного, русский как иностранный, газетно-публицистический стиль, официально-деловой стиль, комплексное занятие, речевые навыки, языковые компетенции, лингвокультурология, текстовая работа

Как в условиях отсутствия языковой среды, так и при обучении в России и в других русскоязычных странах, остро стоит вопрос максимально эффективного преподавания русского как иностранного (далее — РКИ). Общепедагогические принципы, индивидуальный подход и коммуникативные модели являются методическими основами для построения занятия, однако для проведения насыщенного урока необходимо их гармоничное сочетание, и для этого требуется использование современных методик и актуального инструментария, который не всегда сводится к мультимедийным ресурсам и техническому оснащению.

Одной из актуальных задач преподавателя с самых первых занятий становится правильная мотивация студентов, и если на элементарном и базовом уровнях интерес к русскому языку обычно стабилен, то при выходе на более высокие ступени требуется вкладывать все больше и больше усилий для поддержания желания обучаемых развивать умения, закреплять навыки и приобретать первые профессиональные компетенции. Одним из способов удержания интереса является постоянная актуализация материала, на базе которого проходит изучение РКИ. В условиях отсутствия языковой среды, когда единственным источником текстов на русском языке является преподаватель и ограниченное количество печатных и электронных ресурсов, сделать это можно с помощью системного введения текстов газетно-публицистического и/или официально-делового стилей.

Комплексное обучение подразумевает активизацию как продуктивных, так и репродуктивных видов деятельности: и чтения, и говорения, и письма, и аудирования. Важно сочетать языковые и коммуникативные упражнения. Повышать эффективность усваиваемого материала можно на грамматических и словообразовательных заданиях, лексических задачах при чтении текстов, написании самостоятельных эссе, при переводе, аудировании и фонетических упражнениях. При этом возможна актуализация урока текстами газетно-публицистического стиля уже с базового уровня и текстами официально-делового стиля с первого сертификационного уровня.

Небольшие адаптированные тексты новостей можно давать для чтения и на элементарном уровне обучения, однако нам кажется методически более целесообразно это делать в процессе овладения навыками базового уровня языка. После прочтения текста могут использоваться стандартные задания для проверки усвоенного материала: общие, специализированные и альтернативные вопросы, пересказы, задания на восстановление лексики. Для выхода на коммуникативный уровень можно предложить студентам самостоятельно придумывать вопросы и задавать их одногруппникам — так преподаватель провоцирует коммуникацию между студентами, актуализируя у одних навыки говорения, у других — аудирования. При условии, если группа показывает устойчиво высокие результаты, можно вводить упражнения на слуховое восприятие и после блока заданий на чтение произносить (ставить запись) другие адаптированные новости на ту же тему примерно с теми же заданиями. При работе со студентами, чей уровень владения русским языком соответствует первому сертификационному, можно развивать аудио навыки короткими упражнениями на перевод. В частности, можно зачитывать короткие простые предложения (рекомендуется не менее 2 единиц на каждого студента) и предлагать их устно переводить. Можно давать и письменные задания более крупного объема. Сначала группа знакомится с темой, выполняя задания по чтению — преподаватель делает предтекстовую работу по выделению новой лексики, ее «грамматическому поведению в контексте». Во время чтения можно проводить дополнительную лексическую работу и спрашивать синонимы и антонимы слов. Также можно закреплять синтаксические навыки и просить найти субъект и предикат (последний можно еще просить поставить в разные формы). Морфологию также можно закреплять, например, называть часть речи, давать отглагольные существительные (особенно

актуально в группах филологов, которые должны владеть основными лингвистическими терминами, однако можно выводить задание через просьбы привести слова, обозначающие «процесс» или «результат» и образованные от глагола). После прочтения выполняются необходимые послетекстовые задания. Далее преподаватель предлагает студентам перевести похожую новость — можно использовать различные действующие лица, страны, цели и т.п. (например, в теме «Визиты», которая особенно хороша для закрепления навыков использования глаголов движения) — и зачитывает текст (можно ставить аудиозапись), который есть только у него. Обучаемые его не видят, воспринимают только на слух и делают письменный перевод на свой родной язык. Задание делается обычно в конце занятия, а на следующем уроке после проверки домашних упражнений студентам предлагается сделать свой обратный перевод (можно давать как письменное домашнее задание). Особенно это актуально в группах, где разговаривают на разных языках. После проверки преподаватель раздает оригинал текста, чтобы студенты сравнили его со своими вариантами. Такое упражнение мотивирует студентов узнавать актуальные новости, обсуждать события на русском языке и стремиться к идеальному переводу текста с родного языка на русский.

Однако такая работа, учитывая, что зачастую преподаватель готовит занятия для нескольких групп разного уровня и с разными индивидуальными лингвистическими потребностями, требует значительного времени для поиска и адаптации необходимых текстов. Для повышения эффективности мы советуем обращаться к поисковой системе Яндекс, которая лучше других аналогичных сайтов отображает тексты на русском языке. У данного ресурса есть множество инструментов, которые будут полезны преподавателям РКИ. В частности, таковым является вкладка «Новости». Выполнив поиск по ключевым словам в этой вкладке, можно найти самые свежие материалы СМИ на нужную тему. Для подбора звучащего материала можно отследить только видеосюжеты, однако стоит понимать, что адаптировать такие материалы не представляется возможным, а это значит, что использовать их на начальном уровне обучения нецелесообразно. Подобные комплексные упражнения можно дополнять фонетическими заданиями-«минутками» и предлагать студентам сложные для произнесения фразы по заданной теме, например, «Исполняющий обязанности верховнокомандующего Вячеслав Константинович приехал с визитом в Челябинск на позапрошлой неделе». Такие фразы обычно пишутся на доске со

всеми ударениями и зачитываются преподавателем вслух. При постановке хорошей фонетики чтение ускоряется — фраза становится скороговоркой с актуализированной лексикой.

Газетно-публицистический стиль отрабатывается практически на всех этапах обучения русскому языку — вопрос в объемах и степени адаптации текстов. Для студентов продвинутого уровня — третьего и четвертого сертификационного — стоит вводить занятия по официально-деловому стилю (далее будем использовать «ОДС»), хотя и на 1-2 уровнях целесообразным может быть изучение некоторых жанров документов. В частности, обучаемые уже заинтересованы в том, чтобы язык «работал» на них, поэтому эффективны занятия по изучению примеров визиток, резюме, автобиографий, анкет, заявлений и доверенностей. На данных уроках внимание концентрируется на развитии навыков структурированного письма с особым акцентом на строгие правила синтаксиса, которые присущи ОДС, а также на морфологические особенности этого стиля (обилие отглагольных существительных, причастных оборотов, форм мужского рода и т.п.). Многие студенты после этих занятий самостоятельно или под руководством куратора размещают свои резюме на порталах по типу HeadHunter.ru, где предлагают русскоязычным клиентам и работодателям услуги переводчиков, гидов, консультантов и т. п. Автобиографии также полезны, так как они помогают студенту собрать информацию для своего академического и карьерного портфолио, а преподавателю — составить на базе этого текста характеристику студента, узнать его лучше. Это особенно актуально при переходе группы от одного преподавателя к другому. Задания по заполнению анкет могут быть разнообразны: от простого ознакомительного чтения до заполнения отдельных граф актуальной информацией с объяснением требуемых грамматических категорий. В условиях языковой среды интересны занятия по составлению заявлений, объяснительных записок, расписок и доверенностей. Последний вид документа обычно хорошо закрепляет синтаксические навыки, в частности, студентам предлагается пример доверенности и предлагается найти субъект, предикат и объект. После этого упражнения обучаемые видят, что большой официальный текст доверенности сводится к схеме S+P+O(3)+Inf+O («я доверяю кому? сделать/делать что?»). Фонетическая зарядка в рамках ОДС может быть также актуализирована, например: «Глубокоуважаемой госпоже Жженовой с наилучшими пожеланиями от госпожи Ждановой».

Комплексная работа над продуктивными и репродуктивными видами речи, отработка навыков владения единицами различных языковых уровней: от фонетики до стилистики, а также необходимость индивидуального подхода при подготовке эффективного урока требуют от преподавателя максимальной отдачи и высокого профессионализма. Тексты различных стилей и степени адаптации помогают актуализировать языковой материал и спровоцировать у самих студентов стремление использовать русский язык при общении на уроках или даже вне учебных аудиторий. Конечно, тексты художественного стиля, а также материалы культурологического и документального характера также будут интересны и полезны. В таком случае рекомендуем использовать ресурсы культура.рф и история.рф, а также портал цифровой Президентской библиотеки rplib.ru. Однако заметим, что не все студенты заинтересованы в изучении текстов художественной литературы или историографических материалов. В таком случае отбор материалов газетно-публицистического стиля, а на продвинутых уровнях — и официально-делового — может стать основой для максимально эффективного, комплексного занятия по РКИ.

Сертификационное тестирование как фактор мотивации при обучении русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах

Аннотация. В статье приводятся аргументы в пользу внедрения практики сертификационного тестирования в процесс обучения русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах вузов. Авторы статьи считают, что такая практика способствует повышению мотивации изучения русского языка как иностранного, а также делится опытом использования тестов в качестве различных форм контроля.

Ключевые слова: языковое тестирование, профессиональный модуль, русский язык как иностранный, ТРКИ, система тестирования.

В последнее время много говорится о роли мотивации при обучении языку, предлагаются различные способы мотивирования изучающих иностранный язык. Мотивация является непременным условием эффективности процесса обучения; в свою очередь, мотивация присутствует тогда, когда обучающийся четко осознает цель, средства и способы ее достижения и видит собственный прогресс на пути к достижению этой цели.

В данной статье речь пойдет о роли тестирования как фактора мотивации изучающих русский язык как иностранный, а также о значении системы ТРКИ для современной практики преподавания русского языка. Применение тестирования в процессе обучения имеет ряд уже известных преподавателям-русистам преимуществ. Основное преимущество заключается в том, что существующая система тестирования обеспечивает единый унифицированный независимый стандартизированный контроль, цель которого — определить уровень сформированности у иностранных граждан коммуникативной компетенции. Неоспоримым достоинством такого типа контроля является минимизация роли преподавателя-тестора в процессе выставления оценки, что обеспечивает возможность бесконфликтного разрешения спорных ситуаций при сдаче экзамена: процедура тестирования в высокой степени объективна, оценка не зависит от мнения педагога.

Обучение, в свою очередь, также подчиняется строгой системе разработанных единых требований для каждого уровня владения русским языком как иностранным. Поскольку основной целью в данном случае выступает овладение коммуникативной

компетенцией, обучение становится практически направленным, согласованным с описанием составляющих коммуникативной компетенции для каждого из уровней. Российская система уровней владения РКИ располагает достаточно подробным описанием языкового материала каждого уровня; особенно полно представлено содержание элементарного, базового и первого уровней.

Появление государственной системы тестирования было продиктовано временем. Русский язык стал значимым экспортным образовательным продуктом уже в 1980-е годы, что инициировало активную научную работу, приведшую в итоге к появлению в России государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному, известной как система ТРКИ (TORFL). Система полностью согласуется с принятыми в Европе основными национальными системами тестирования по родному языку как иностранному, объединенными в ALTE (Ассоциация лингвистических тесторов Европы, в настоящее время осуществляющая единый контроль при проведении сертификационных экзаменов по иностранным языкам и продвигающая единые стандарты тестирования для обеспечения возможности международного признания сертификатов и облегчения их интеграции в международное образовательное пространство). Система ТРКИ имеет 6 уровней:

- 1) Элементарный уровень (ТЭУ) — А 1
- 2) Базовый уровень (ТБУ) — А 2
- 3) I Сертификационный уровень (ТРКИ-1) — В 1
- 4) II Сертификационный уровень (ТРКИ-2) — В 2
- 5) III Сертификационный уровень (ТРКИ-3) — С 1
- 6) IV Сертификационный уровень (ТРКИ-4) — С 2

Когда мы ведем речь об изучении русского как иностранного в России, то чаще всего имеем в виду подготовительные факультеты вузов, где будущие студенты изучают русский язык. Для того чтобы стать студентом российского вуза, иностранцу необходимо подтвердить знание русского языка как минимум на I Сертификационном уровне (ТРКИ-1). Поэтапное освоение русского языка происходит за время обучения на подготовительном факультете начиная с элементарного уровня и заканчивая ТРКИ-1. Коммуникативная компетенция студента подготовительного факультета на каждом из этапов выглядит в общих чертах следующим образом:

- 1) **Элементарный уровень (А 1):** понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу

представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.

- 2) **Базовый уровень (А 2):** понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
- 3) **I Сертификационный уровень (В 1):** понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать своё мнение и планы на будущее.

Примерное распределение учебных достижений в изучении русского языка на подготовительном факультете выглядит так: в первом семестре студент овладевает программой на элементарном и базовом уровне общего владения русским языком (А1-А2), к концу второго семестра он должен овладеть языком уже на уровне ТРКИ-1 (В1). Специфика обучения на подготовительном факультете состоит в следующем: в предельно сжатые сроки иностранным студентам необходимо овладеть языком на таком уровне, чтобы понимать преподавателя на занятиях, общаться и делать сообщения на семинарах, конспектировать лекции и читать специальную литературу, язык которой сложен и специфичен. Целью обучения на подготовительном факультете является достижение такого уровня владения языком, который бы позволил осуществлять профессиональное общение, то есть язык изучается в большей мере как средство овладения специальностью.

Современная профессионально ориентированная лингводидактика предлагает преподавателям русского языка большой арсенал стратегий и средств определения уровня профессионально-коммуникативной компетентности иностранных специалистов, однако самый точный диагностический инструмент в этой системе —

профессиональные модули, разработанные в рамках типовых тестов по русскому языку как иностранному (ТРКИ).¹

В модульных тестах учитываются профессиональные потребности студентов-иностранцев, проверяются умения решать когнитивные и коммуникативные задачи в учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения. Профессиональные модули состоят из пяти субтестов и позволяют проверить уровень владения основной научной терминологией; умение читать и понимать профессионально-ориентированные тексты, осуществлять выбор соответствующей тактики чтения с тем, чтобы решить конкретную коммуникативную задачу, умение инициировать и поддерживать профессиональное общение в устной и в письменной форме. В число объектов тестового контроля, в частности, включена проверка способности иностранных специалистов оформлять документацию, эффективно вести профессионально-деловую переписку.

Если следовать описанию элементарного (A1) и базового (A2) уровней, то владение языком специальности в них не предусматривается в том объеме, который позволил бы изучать предметы на иностранном языке. Специфика обучения русскому языку как иностранному в условиях подготовительного факультета состоит в том, что при общем владении языком на достаточно низком уровне используется метод погружения в профессиональную лексику, и студенты, осваивая программу элементарного уровня, приступают к изучению предметов на русском языке согласно профилю будущей специальности. Именно на этом этапе, по мнению авторов статьи, уместно начать подготовку к предстоящему тестированию в рамках профессионального модуля. Авторами, в частности, разработан и апробирован целый комплекс мини-тестов для проверки отдельных аспектов владения языком специальности (технический профиль).

Необходимо отметить, что использование тестов в качестве контроля (как текущего, так и итогового) в значительной степени способствует оптимизации учебного процесса и рациональному использованию аудиторного времени. Студенты обучаются операциям контроля, имеют возможность оценить собственный прогресс, что немало способствует формированию мотивации изучения русского языка как средства профессионального общения. Студент видит, что он способен эффективно освоить необходимый материал, и это мобилизует его способности. Создается мотивационная основа обучения, что соответствует основным тенденциям в

современной методике. Мотивация, в свою очередь, служит при тестировании одним из психологических факторов успешности контроля и выполняет организующую функцию.

На взгляд авторов статьи, целесообразно ввести обязательное сертификационное тестирование студентов в конце первого семестра (Базовый уровень) с промежуточным тестированием (Элементарный уровень) по мере поэтапного освоения материала 1 семестра. В конце академического года студенты сдают выпускной экзамен, который также необходимо проводить в форме экзамена ТРКИ-1 (В 1) с обязательным профессиональным модулем. Как показывает практика, в этом заинтересованы и сами студенты. Результаты экзаменов элементарного и базового уровней, хоть и не приравниваются по значимости к сертификату ТРКИ-1, но являются показателем учебных достижений и создают мотивационную базу.

Немаловажным является и тот факт, что в последнее время в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков определяющей является концепция многоязычия. С этой точки зрения цель языкового образования изменяется: совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или несколькими языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям.² В этой связи сертификаты и элементарного, и базового уровня становятся значимым компонентом формирования языкового портфеля.

¹ Куриленко В.Б., Макарова М.А. Сертификационное тестирование иностранных студентов-медиков в контексте новых ФГОС// Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2014, № 1. С. 35-40.

² Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка// Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

Лингвокультурологическая направленность тестового комплексного контроля в сфере общего владения русским языком как иностранным (базовый уровень)

Аннотация. Статья посвящена проблеме контроля в обучении русскому языку как иностранному. Рассматривается структура и содержание учебно-методического пособия по тестовому комплексному контролю, с помощью которого формируется лингвокультурологический минимум иностранных учащихся в социально-бытовой и социально-культурной сферах владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: лингводидактическое тестирование, коммуникативная компетенция, тестовый комплексный контроль, лингвокультурологический подход, лингвокультурологические единицы, национальная языковая картина мира.

В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) контроль является необходимым и важнейшим компонентом, который позволяет судить, насколько иностранные учащиеся продвинулись в выполнении учебной программы по овладению русским языком.

Контроль — понятие многофункциональное, в нём тесно переплетаются методический, психологический, воспитательный и многие другие моменты. В методике РКИ контроль определяется как обратная связь, а точнее, как взаимообратная связь в управлении учебной деятельностью. И действительно, преподаватель и учащийся являются равноправными субъектами этой деятельности, которая носит взаимозависимый и взаимообусловленный характер.

В последние годы в России весьма широкое распространение получил контроль методом теста, в связи с чем сегодняшнюю систему российского образования можно охарактеризовать как тестово-ориентированную. Тестовая система проверки полученных знаний имеет своих сторонников и противников. Практически каждый преподаватель разрабатывает контрольные задания по своему курсу. При этом неизбежно возникает вопрос: с какого момента эти контрольные проверочные материалы можно считать тестом? Отвечая на этот вопрос, необходимо распределить работу по созданию тестов на несколько этапов. Прежде всего, это этап создания предтеста, этап постановки целей и задач тестирования, выбор объектов тестирования, выбор подхода к оцениванию, отбор и упорядочение содержания для отображения в тесте, структурирование и ранжирование.

Важнейший этап тестирования — отображение содержания в заданной тестовой форме. Главное отличие заданий подобного типа от заданий и вопросов в традиционной форме проявляется в логической структуре теста и его учебно-технологических возможностях. Следует отметить, что задания в тестовой форме имеют ряд логических, технологических и семантических преимуществ.

Цель следующего этапа — достижение содержательной валидности.

Третий этап – это процедура проведения тестового контроля, обработка и интерпретация результатов тестирования. Необходимо подчеркнуть, что речь идёт о лингводидактическом тестировании, и нами берётся за основу определение В.А.Коккоты: «Под лингводидактическим тестом понимается подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются оценке по заранее установленным критериям»¹.

С учётом данной концепции было разработано учебно-методическое пособие «Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы. Практический курс РКИ. Базовый уровень. Часть II»², подготовленное коллективом преподавателей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина на кафедре обучения РКИ студентов и специалистов нефилологического профиля (в настоящее время ЦОРКИ — Центр обучения РКИ). Данное пособие построено в соответствии с регламентирующими документами по РКИ (Образовательной программой, Государственным стандартом по русскому языку как иностранному) и основными положениями тестологии, что позволяет использовать созданные учебные материалы при формировании коммуникативной компетенции, осуществляемой с помощью любых других учебников и учебных пособий.

Настоящее пособие состоит из 6 (шести) комплексных тестов, каждый из которых в свою очередь подразделяется на 5 (пять) субтестов по аспектам языка (лексика, грамматика) и речи (чтение, аудирование, письмо, говорение), цель которых, с одной стороны, — формирование у обучаемых умения выполнять тестовые задания, с другой — проверка сформированности языковых навыков и коммуникативных умений в сфере общего владения РКИ на базовом уровне. К каждому тесту дается инструкция, контрольный лист, система оценивания. Субтесты по чтению, аудированию, лексике/грамматике снабжены ключами, субтесты по говорению и письму сопровождаются реферскими таблицами и оценочной шкалой. Работа с ключами является весьма эффективной и позволяет учащимся оперативно определить зону ошибки, побуждает к её устранению, формирует навыки самоконтроля и самокоррекции.

Говоря о содержании учебно-методических материалов, представленных в «Тестовом комплексном контроле, часть II», следует сказать, что они отражают лингвокультурологический подход — взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и отражения в нём национальной культуры. Именно в языке и через язык выявляются и познаются душа народа, его характер, его психология. Язык является хранилищем коллективного опыта, разнообразных знаний о культуре народа, связующим звеном между поколениями.

С точки зрения методики обучения иностранному языку, Е.И. Пассов рассматривает культуру как содержание образования, которое обеспечивает взаимопонимание в диалоге цивилизаций. «Культура – это почва, на которой человек

произрастает, воздух, которым дышит, витамины в пище, которая называется языком... Культуру целесообразно рассматривать как пространство, в котором происходит процесс социализации человека, когда он становится носителем культуры, а не обладателем страноведческой компетенции...»³.

Следуя Е.И. Пассову, авторы «Тестового комплексного контроля» считали важным наполнить учебно-методические материалы лингвокультурологическими единицами, системой артефактов, всем тем, что составляет национальную языковую картину русского народа, отражает одновременно особенности русского языка и специфику русской культуры.

В числе лингвокультурологических единиц авторитетные учёные-лингвисты отмечают безэквивалентную лексику, эталоны, стереотипы, мифологизированные языковые единицы, стилистическую окраску языка, речевое поведение, область речевого этикета и, по мнению Н.Л. Мурзина, текст как важнейшую единицу культуры⁴.

Материалы пособия представляют собой критериально-ориентированные комплексные тесты, которые способствуют формированию лингвокультурологического минимума иностранных учащихся на основе таких текстов, как «Н.В. Никитин — создатель Останкинской телебашни», «Система образования в России», «Легенды Алтая», «Фёдор Шалапин — легенда русской оперы», «Композитор П.И. Чайковский», «А.Н. Островский — отец русской драматургии», «Известные врачи России — А.А. Вишневский, С.Я. Долецкий», «Д.И. Менделеев — создатель Периодической системы элементов», «Ю.А. Гагарин — первый в мире космонавт», «В.Н. Терешкова — первая женщина в космосе», «Праздники России (Международный женский день, День Победы)», «Великая Отечественная война 1941-1945 годов», «Олимпийские игры: прошлое и современность. Зимняя олимпиада в Сочи», «Аргументы и факты». Читаем любимую газету» и т. д.

Артефакты духовной культуры полно и концептуально отражают национальный характер, менталитет народа — носителя языка. Национальные особенности культуры ярче всего проявляются в лексике, фразеологии, афористике изучаемого языка.

В субтестах по говорению вышеназванного учебно-методического пособия рассматриваются как пословицы, выражающие наблюдения русского народа, его мнение, так и афоризмы, представляющие собой неиссякаемый источник языковой образности. Например: «Повторение — мать учения», «Что твёрдо выучишь, то долго помнится», «Нет друга — ищи, а нашёл — береги», «Кому трудно учиться один день, тому трудно будет всю жизнь», «Ученье — свет, а неученье — тьма».

Таким образом, контроль методом теста представляет собой не только квалифицированное наблюдение, обучающее действие, но и процесс обучения, его результат. Даже в условиях проверки и контроля знаний на занятиях по русскому языку как иностранному происходит ознакомление с социально-культурными особенностями страны изучаемого языка, осуществляется вторичная социализация иностранных студентов, формируется лингвокультурологический минимум в сфере общего владения РКИ на базовом уровне, повышается мотивация обучения. На каждом занятии прививается любовь и уважение к богатейшей русской культуре и одновременно

к родной культуре иностранных учащихся, что в целом делает уроки изучения русского языка диалогом двух культур.

¹ *Коккота В.А.* Лингвометодическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989.

² *Сойникова А.Д., Денисова Т.В., Караджев Б.И., Кравцова Т.В., Сапегин А.И.* Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы. Практический курс РКИ. Базовый уровень. Часть II. М.: Икар, 2014.

³ *Пассов Е.И.* Овладение иноязычной культурой как основа взаимопонимания в межкультурном диалоге // Специальный вестник филиала Института русского языка в Венгрии. Будапешт, 1997, №7, с.69.

⁴ *Мурзин Н.Л.* О лингвокультурологии, её содержании и методах // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996, с. 7-13.

Годенко А. Е., к.тех.н., доцент
Тюменцева Е. В., к.ф.н., доцент
Харламова Н. В., к.ф.н., доцент

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет»,
Волгоград, Россия

E-mail: forstud@vstu.ru; ltiumentzeva@yandex.ru; gorkovskaya@mail.ru

Довузовская подготовка иностранных студентов в системе высшего образования РФ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о трудностях подготовки иностранных студентов, которые связаны с различиями в структуре, методах и формах педагогических образовательных систем России и стран Индокитая, в частности в знаниях по предметам общенаучного цикла. Авторы приводят описание методов подготовки студентов научному стилю речи и языку специальности на подготовительном факультете ВолгГТУ, что позволяет иностранным гражданам адаптироваться к российской системе обучения за время учебы на подготовительном факультете.

Ключевые слова: подготовительный факультет, эффективное освоение языка специальности, корректировка различий в знаниях и умениях, рациональная организация учебного процесса, обучение написанию курсовых работ, мультимедийное оборудование.

Обучение иностранных граждан в СССР было начато с 1951 года: в московском (МГУ), ленинградском (ЛГУ) и киевском (КГУ) университетах были созданы первые кафедры русского языка для иностранных граждан, задача которых состояла в подготовке иностранцев к обучению на различных факультетах по различным специальностям. Волгоградский государственный технический университет (ВолгГТУ, ранее — Волгоградский политехнический институт) принял на обучение первых иностранных студентов в 1962 году. Вслед за созданием 22.01.1960 г. подготовительного факультета для иностранных граждан в Московском автомобильно-дорожном институте (ныне — МАДИ (ГТУ)), аналогичный факультет в 1973 году был создан и в Волгоградском политехнической институте (ныне — ВолгГТУ). Подобные подготовительные факультеты в 10 вузах СССР стали моделью реализации идеи довузовской подготовки к многопрофильному образованию иностранных граждан в вузах России¹.

За прошедшие десятилетия система довузовской подготовки стала одним из компонентов российской системы высшего образования. Практика обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов России показывает, что для успешной учебы на русском языке они должны владеть не только нейтральным, но и научным стилем речи русского языка, а также знаниями по предметам общенаучного цикла, лексикой и основными понятиями на русском языке по предметам специальности.

Для решения этих образовательных задач на подготовительных факультетах для иностранных граждан сложилась следующая система:

- преподавания русского языка как иностранного (РКИ);
- преподавания цикла общетеоретических дисциплин на русском языке;
- преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин на русском языке.

При этом круг преподаваемых общенаучных дисциплин определяется профилем будущих направлений подготовки студентов.

Таким образом, одной из главных целей обучения иностранных граждан на подготовительном факультете является их подготовка по русскому языку и профильным дисциплинам для их дальнейшего обучения в вузе. Отраслевой стандарт² от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований ...» предусматривает подготовку по пяти основным профилям обучения: гуманитарный, естественнонаучный, медико-биологический, технический и экономический. В нём вводится система соответствия этих профилей и специальностей в вузах, определяются обязательные дисциплины в соответствии с профилем, требования к уровню знаний и умений студентов. Требования к уровню подготовки определяют основу получения качественного высшего профессионального образования.

Следующей не менее важной целью подготовительного факультета для иностранных граждан является корректировка различий в знаниях и умениях, обусловленных особенностями национальных систем образования, в соответствии с критериями сформированности предметно-речевых умений, обозначенными в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»³. Справиться с этими задачами возможно при детальном изучении различий в структуре, методах и формах педагогических образовательных систем в различных странах, поскольку для иностранного студента существенной оказывается разница в методах и средствах обучения, принятых в России и на родине. Например, в России и во Вьетнаме, по мнению специалистов, ключевое отличие заключается в использовании личностно-ориентированного и компетентностного подходов в российском образовании, и их отсутствие в образовательной системе СРВ. По мнению вьетнамских специалистов,

«...сегодняшние методы обучения базируются преимущественно на зазубривании вместо творческого осмысливания и применения знаний на практике»⁴. Кроме того, в качестве недостатка современной системы высшего образования в СРВ отмечается и низкий уровень взаимосвязи между теоретическим и практическим аспектами обучения. Преобладающей формой обучения является лекции, во время которых преподаватель диктует материал, а учащиеся записывают, часто не имея возможности даже задать вопрос. Затем на экзаменах студенты рассказывают все, что выучили и запомнили. Практически отсутствует такая важная форма практических занятий, как семинар. Современные вьетнамские исследователи признают, что теоретические лекции как единственный метод преподавания существенно ограничивают возможность студентов учиться по-настоящему и творчески применять полученные знания⁵. Однако, опыт работы с вьетнамскими студентами на подготовительном факультете ВолГТУ показывает, что вьетнамские студенты успешно адаптируются к российской системе образования и интегрируются в нее: их творческие работы традиционно оказываются лучшими, студенты занимают призовые места на научно-технических и языковых конкурсах и олимпиадах различного уровня. С подобной ситуацией сталкиваются преподаватели российских вузов и при обучении студентов из других стран Индокитая.

Успешность либо неуспешность обучения иностранного гражданина в российском вузе во многом определяется качеством довузовской подготовки студента. Качество обучения невозможно достигнуть без качественного обучения такому аспекту, как аудирование на языке специальности (при помощи лингафонных кабинетов), поскольку, лекция, конспектирование лекции — одна из основных форм работы студентов. Необходимо отметить, что конспектирование лекции — трудная работа даже для российских студентов-первокурсников, а для студентов-иностранцев это сопряжено ещё и с языковыми трудностями. Такие формы и методы обучения в российском вузе, как конспектирование лекций, написание рефератов, лабораторные работы, практикумы, а также система контроля знаний, принятая в российской системе образования (курсовые работы и проекты, зачеты, экзамены), как правило, отличаются от принятых на родине студента. Кроме того, особую трудность для иностранного студента составляет умение организовать самостоятельную работу, что проявляется в отборе, анализе и классификации материала из учебных пособий, статей, монографий и т.д., в отсутствии опыта и навыков библиографического поиска, в неумении ориентироваться в рекомендуемой литературе. С целью академической адаптации к

обучению в ВолгГТУ на подготовительном факультете на протяжении многих лет ведутся такие виды учебной работы, как:

- конспектирование теоретического материала (как предъявленного на лекционном занятии, так и полученного во время самостоятельной работы с литературными источниками);
- освоение навыков работы с электронными источникам информации и инструментами;
- обработка этой информации текстовыми редакторами, электронными таблицами и средствами создания презентаций, а также способами поиска этих источников, в том числе образовательных сайтов, электронных библиотек и баз данных в сети Интернет;
- работа с измерительными приборами и обработка экспериментальной информации (при выполнении лабораторных практикумов, как натуральных, так и виртуальных);
- подготовка рефератов, докладов, презентаций и выступлений на студенческих семинарах и конференциях;
- написание курсовых работ (рефератов) по профильной дисциплине.

На современном этапе высшая школа развернута в сторону самостоятельного добывания знаний самим учащимся. Заучивание уступает место поиску. Так, этапы подготовки к курсовой работе состоят из сбора материала, обработки материала, написания и оформления письменной работы, собственно защиты курсовой работы. Свои мысли студент должен выразить, пользуясь научной терминологией. Тематика курсовых работ разнообразна: от изучения научно-популярных вопросов до начала научных исследований. Она определяется областью интересов самого студента. Таким образом, реализуется личностно-ориентированный и компетентностный подходы в обучении языку специальности.

«Процесс работы над курсовой развивает кругозор студентов, глубину мышления, помогает выработать исследовательские навыки, становится для них первой попыткой найти решение возникающих интеллектуальных задач»⁶, и, что немаловажно, сделать это на русском языке. Данная форма организации учебного процесса наполнена обратной связью, способствует большей вовлеченности авторов курсовых работ в процесс обучения, побуждает всех студентов к неподготовленной, спонтанной речевой активности (обсуждение, дискуссия). Этот подход порождает у обучаемых навыки к

свободной коммуникации (не только в учебной ситуации), снимает присущий многим студентам страх перед выходом в свободную речь. В итоге всё вышеперечисленное приводит к формированию новых черт языковой личности. Это не только языковая компетентность⁷ и способность строить речевое высказывание с применением грамматических конструкций, но и способность к свободной коммуникации, основанной на умении улавливать и осмысливать важные моменты научной беседы, диалога, способность выражать свои мысли в доступной пониманию собеседника форме.

Успешное преодоление трудностей адаптации иностранного гражданина определяется в том числе и рациональной организацией учебного процесса. К сожалению, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований ...»⁸ не дает рекомендаций по организации учебного процесса в плане создания учебного рабочего плана. Поэтому при составлении учебного плана довузовского этапа обучения деканат факультета подготовки иностранных специалистов опирается на Приложение к отраслевому стандарту⁹, который рекомендует:

- вводить дисциплины естественнонаучного и математического циклов не позднее середины первого семестра (по представленной схеме);
- предусмотреть достаточное с точки зрения дальнейшего обучения выбранной специальности количество учебных часов для базовой математической и естественно-научной подготовки;
- к базовым дисциплинам довузовского этапа подготовки следует отнести также и информатику, поскольку информационно-компьютерные технологии (ИКТ) в настоящее время широко применяются в образовании. Использование средств современных образовательных ИКТ представляется целесообразным на всех видах занятий.

В условиях ограниченного времени довузовской подготовки эффективное освоение языка специальности дает погружение в профессиональную среду. Организационно это достигается совместной работой студента и преподавателя-предметника, использующего во время занятий только этот язык.

В ВолгГТУ создаются необходимые условия для успешного обучения иностранных граждан на подготовительном факультете (введена в строй аудитория с мультимедийным оборудованием, позволяющая применять ИКТ в обучении РКИ

(презентации, демонстрации и т.д.); лингафонный кабинет, оборудованный интерактивной доской). Кроме того, в университете создана учебно-методическая комиссия по обучению иностранных студентов, основная задача которой — координация деятельности деканата факультета подготовки иностранных специалистов с деканатами профильных факультетов, на которых обучаются иностранные граждане. Для успешной академической адаптации на подготовительном факультете ВолгГТУ для иностранных граждан во 2-м семестре обучения вводится рейтинговая система оценки знаний, которая используется на следующем этапе: на основных факультетах ВолгГТУ. Деканатом ФПИС и преподавателями секции ООД регулярно организуются учебные экскурсии по лабораториям университета (и предприятий города) с целью погружения в профессиональную среду. Всё это позволяет иностранным гражданам адаптироваться к российской системе обучения за время учебы на подготовительном факультете.

¹ NguynKhanhTrung. Crisis in the Higher Education // Economic Development Review. Ho Chi Minh City, 2004. № 118. P. 2–3.. Цит. по: А. Н.Ременцов, М. Н. Кожевникова, Н. А. Ременцова. Сравнительный анализ основных параметров системы высшего образования в России и Вьетнаме // Мир русского слова № 1 / 2015, с. 87–91.

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»; зарегистрирован в Минюсте РФ 17 ноября 2014 г., регистрационный N 34732.

³ Там же.

⁴ NguynKhanhTrung. Crisis in the Higher Education // Economic Development Review. Ho Chi Minh City, 2004. № 118. P. 2–3.. Цит. по: А. Н.Ременцов, М. Н. Кожевникова, Н. А. Ременцова. Сравнительный анализ основных параметров системы высшего образования в России и Вьетнаме // Мир русского слова № 1 / 2015, с. 87–91.

⁵ Там же.

⁶ Подготовка к курсовым работам по НСР с применением информационных технологий / Н. Ю. Филимонова, В. Д.Горьковская, Н. В. Харламова // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Вып. 10. Ч. 1; ТулГУ. – Тула, 2011, – 99 с.

⁷ *Ионкина Е. С.* Экспериментальное исследование факторов и условий формирования профессионально-языковой компетентности. Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2012, № 1 (65), с. 50-53.

⁸ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»; зарегистрирован в Минюсте РФ 17 ноября 2014 г., регистрационный N 34732.

⁹ Образовательная программа предвузовского обучения иностранных студентов: Учебные планы и примерные рабочие планы для факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (приложение к отраслевому стандарту). - М., 1997.

Из опыта использования некоторых приемов обучения грамматике на уровне В2-С1

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению отдельных методических приемов, которые способствуют формированию у учащихся уровня В2-С1 грамматических навыков и речевых умений. Использование коммуникативных игр, коммуникативных упражнений, дискуссий, «грамматического лото» являются эффективными приемами коммуникативного обучения.

Ключевые слова: грамматический навык, речевые умения, речевые упражнения, грамматическое лото, уровень В2-С1

При обучении грамматике иностранных учащихся главной задачей, стоящей перед преподавателем РКИ, является не только формирование и отработка грамматических навыков, но и формирование речевых умений. Зачастую и на уроках, и в учебниках по русскому языку для иностранных учащихся преподаватели и авторы ограничиваются неречевыми подготовительными упражнениями, то есть формируют только грамматический навык. Для коммуникативно-ориентированного обучения невозможно останавливаться на уровне правильного выбора одного из предложенных вариантов (как это предлагается в тестах по РКИ). Чтобы учащийся реально овладел грамматикой русского языка и смог использовать ее в речи, нужны специальные методические приемы, коммуникативные (речевые) упражнения.

Мы, как и Л.Л. Вохмина, считаем наиболее целесообразным разделить упражнения на подготовительные и речевые, выделяя два главных признака речевого упражнения: «Главным критерием, признаком ...является наличие речевой ситуации, которую мы определим как совокупность обстоятельств, вызывающих необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе речи» и второй признак, когда «речевое произведение учащегося обладает не только категориально-познавательным значением, но несет также и побудительно-волевой и эмоционально-оценочный смысл»¹.

Исходя из многолетнего опыта преподавания грамматики на высоком уровне владения русским языком (В2-С1), мы хотели бы рассмотреть некоторые приемы, позволяющие активизировать грамматические навыки и вывести их в речь. Безусловно, на уровне В2-С1 необходимо использовать игровые приемы во всем их многообразии. В первую очередь актуальна работа в парах, тройках и мини-группах, максимально

приближенная к ситуациям реального языкового общения. Совместно с игровыми приемами нами использовалось «грамматическое лото». «Грамматическое лото» представляет собой комплекс материалов, размещенных на карточках, созданный преподавателем для максимально эффективного использования грамматики, необходимой для освоения учащимися определенного уровня (в данном случае В2 или С1). Наше «грамматическое лото» включает в себя следующие компоненты (отметим, что количество компонентов «грамматического лото» не задано строго и может быть другим (в соответствии с целями и задачами обучения, особенностями контингента):

- карточки, содержащие описание конкретных жизненных ситуаций (часто проблемных);
- карточки, содержащие определенные грамматические единицы (например, союзы, союзные слова, предлоги и т.д. для выражения значений причины, уступки, условия, сравнения, предшествования, следования и т.п. в простом и сложном предложениях);
- карточки, содержащие основные глаголы, управляющие определенными падежами (список глаголов сверяется по Лексическому минимуму для данного уровня владения русским языком); можно использовать два комплекта карточек: в первом комплекте (стандартном по уровню сложности) на каждой карточке дан глагол, необходимый после него предлог (если он нужен) и падеж, которым управляет глагол, во втором комплекте (усложненном) на карточке дан только глагол без соответствующей модели управления;
- карточки, содержащие определенные лексико-семантические группы глаголов (например, платить, заплатить, оплатить; мыть, стирать, чистить; менять, поменять, разменять, обменять и т.д.);
- карточки, содержащие определенные устойчивые выражения (например, *прийти на помощь, нанять на работу, понести потери, вступить в брак, прийти на смену, нести ответственность* и др.)

При использовании «грамматического лото» на уроке учащиеся сначала выбирают карточку с ситуацией, затем организуются в пары, тройки или другие группы в зависимости от ситуации, далее каждая группа набирает карточки из другого раздела (или разделов), необходимые для составления диалогов. Так, например, если цель урока — закрепление (отработка) глаголов, управляющих предложным падежом, то одна из ситуаций может быть задана так: «Влюбленные два дня не общались, поскольку один

из них уехал в другую страну, а там были проблемы с Интернетом. Наконец они смогли написать друг другу. Они выясняют отношения, сначала ссорятся, потом мирятся». При такой ситуации из банка карточек с глаголами, управляющими Предложным падежом, студенты могут выбрать следующие: *беспокоиться о, волноваться о, сообщать / сообщить о, упрекать / упрекнуть в, обвинять / обвинить в, уверен в, виноват в, сомневаюсь в, убеждать / убедить в, раскаиваться / раскаяться в, разбираться / разобраться в, ошибаться / ошибиться в* и др. Преподаватель может помочь учащимся в выборе необходимых карточек, если это вызывает затруднение.

Для первоначальной отработки глагольного управления лучше использовать набор карточек с заданным предлогом и падежом. При промежуточном и итоговом контроле усвоения группы глаголов, управляющих определенным падежом, целесообразно использовать набор карточек без предлогов и падежа, которым управляет глагол.

По мере изучения материала по теме «Управление глаголов», можно добавлять в банк карточек с речевыми ситуациями такие ситуации, для реализации которых необходимо использовать разные группы глаголы, управляющие уже несколькими падежами. При этом соответственно пополняется и банк карточек с глаголами. Таким образом, используя этот прием, преподаватель закрепляет пройденную грамматику, осваивает и выводит в речь новые грамматические конструкции, приближает ситуации общения на уроке к реальным жизненным ситуациям.

Использование «грамматического лото» как методического приема целесообразно и в более сложных речевых упражнениях, в которых содержание высказывания полностью формируется самостоятельно. Можно рекомендовать составление текста или рассказа (с опорой на карточки из лото), причем такой вид работы лучше проводить в виде конкурса команд. Важно, чтобы в составлении рассказа участвовала вся команда, поэтому можно предложить учащимся составлять по 1-2 предложения по очереди, но сюжет рассказа команда обсуждает вместе и заранее. Игровая форма работы стимулирует каждого участника команды, повышает его мотивацию, способствует активизации усвоения грамматического материала.

Еще одним приемом, который хорошо комбинируется с «грамматическим лото» на уровне В2-С1, являются ролевые игры. Разработать сюжет ролевой игры и раздать роли учащимся может сам преподаватель, но отбор грамматического материала из разных групп грамматических единиц учащиеся будут осуществлять самостоятельно. В наиболее сложном варианте ролевой игры учащиеся самостоятельно выбирают роли,

сюжет и языковой материал из «грамматического лото». Роль преподавателя при этом сводится к объективной оценке правильности использования грамматического материала.

В качестве итогового контроля усвоения грамматического материала, представленного в «грамматическом лото», можно предложить беседы или дискуссии на проблемные темы. Перед учащимися ставится задача максимально использовать грамматические единицы из «лото», но при этом опоры у них отсутствуют, т.е. им не раздаются карточки из лото. В ходе беседы преподаватель фиксирует изученные грамматические единицы, использованные каждым студентом, а в конце беседы объявляется победитель.

Наш опыт работы подтверждает, что уроки с использованием «грамматического лото» в комбинации с другими коммуникативными методическими приемами проходят ярко, интересно и эффективно, о чем свидетельствуют статистика результатов усвоения изучаемого грамматического материала (в виде контрольных работ). Это позволяет сделать вывод о целесообразности использования таких комбинированных приемов при обучении учащихся грамматике на уровне В2-С1.

¹ Вохмина Л.Л. Хочешь говорить — говори: 300 упражнений по обучению устной речи иностранцев. – М.: Рус.яз.,1993, с. 171, с. 97-98.

Богданович Г. Ю., д.ф.н., профессор
Новикова Т. Ю., к.ф.н., доцент

Таврическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского
Республика Крым, Россия
E-mail: bgdnvch@mail.ru; t.ju.novikova@gmail.com

Как превратить неучебное кино в увлекательную учебную программу

Аннотация. Одним из важных условий успешной коммуникации является формирование лексических навыков. Скорейшему созданию базового словарного запаса будет способствовать рационально организованная лексическая работа. Новую лексику оптимально вводить с помощью динамичного визуального ряда, представленного аутентичным видовым фильмом. Методика работы с видовым фильмом, описанная в статье, в принципе актуальна при обучении любому иностранному языку.

Ключевые слова: лексическая работа, неучебное кино, видовой фильм, динамичный визуальный ряд.

Мечта каждого, начинающего изучать иностранный язык, заговорить на нём как можно быстрее. Но любой изучаемый язык, в том числе и русский, представляет собой тот самый ларчик, который надо суметь открыть. Нельзя сказать, что это так уж просто. В нём сокрыто столько богатств лексических и грамматических! И всё-таки каждому приступающему к этому занятию хочется понять, как за минимум времени получить большой объём нужной языковой информации?

Для этого надо максимально задействовать зрительный канал, так как именно через него к нам поступает наибольшее количество информации. В процессе обучения любому иностранному языку визуальный ряд позволяет за минимум времени дать большой объём информации. Наш методический опыт показывает, что на основе динамического визуального ряда можно значительно увеличить эффективность лексической работы. Это существенный момент, поскольку лексический аспект считается наиболее важным с психологической точки зрения. Поэтому рационально организованная лексическая работа способствует не только скорейшему созданию базового словарного запаса, но и даёт обучающемуся чувство уверенности в своих силах, позволяет с большим успехом ориентироваться в новых языковых пространствах и сознательно усваивать законы сцепления новых лексических единиц в изучаемом языке. Следовательно, деятельность преподавателя должна быть направлена на поиски такого пути презентации лексико-грамматического материала, который достаточно быстро приведёт к ощутимым результатам.

В методической литературе отмечается, что примерно четвёртая часть времени, отведённого на практические занятия по иностранным языкам, отдаётся лексическому

аспекту, поэтому вопрос о количестве слов, предъявляемых для усвоения на одном занятии, является очень важным (лингвисты предлагают 20-30 слов¹).

Наш многолетний опыт работы с русским языком как иностранным свидетельствует о том, что значительно увеличить количество лексических единиц, вводимых в единицу учебного времени, позволяет киноурок.

Продуктивным представляется использование в учебном процессе неучебного кино, которое при умелом включении в урок становится прекрасным фоном, моделирующим различные отрезки реальной действительности. Приближая таким путём урок к естественной ситуации общения, можно уже с первых шагов изучения языка включить обучающегося в коммуникацию. Это позволит с самого начала создать высокую мотивацию обучения, которая будет способствовать в дальнейшем более эффективному формированию у учащихся новых, специфических для каждого языка смыслообразующих и фонационных механизмов, а также умений оперировать новыми языковыми ресурсами.

Конечно, самым первым условием включения неучебного кино в урок должен быть тщательный отбор таких фильмов и оснащение их серьёзным методическим аппаратом. Чтобы фильм стал учебным пособием, он должен отвечать целому ряду требований, главное из которых — его методическая целесообразность. Если аутентичный фильм, обладающий учебным потенциалом, интересен не только с информативной, но и с языковой точки зрения, то его информационное поле будет способствовать развитию речевых навыков и умений. И совсем не обязательно, чтобы фильм сопровождался речевым рядом. Так, широким информативным полем обладает видовое кино, особенно фильмы о природе. Такие фильмы несут в своём видеоряду информацию страноведческого (краеведческого) характера и содержат большой потенциал для интенсификации лексической работы.

Имея обширный предметный план для обозначения реалий окружающей нас действительности, видеофильмы служат источником значительного расширения лексического запаса с помощью зрительной наглядности, заданной в динамическом видеоряду. Музыкальный фон в таких фильмах создаёт хороший эмоциональный настрой на интенсивную работу, а природа и всё, что в ней происходит, никого не оставляет равнодушным.

Практика свидетельствует, что работа над фильмом проходит живо и интересно, однако требует значительной концентрации внимания и усилий как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя. Необходимо организовать просмотр

таким образом, чтобы после введения некоторого количества лексических единиц следовал ряд кадров, в которых повторяются элементы, уже послужившие средством семантизации. В это время происходит пассивный просмотр и повтор, наступает этап расслабления. Такое чередование периодов напряжения и расслабления (отдыха) даёт учащимся возможность не чувствовать высокого давления со стороны вводимого лексического материала.

Разумеется, преподаватель должен провести большую предварительную работу по подготовке фильма к просмотру с тем, чтобы выделить в нём части, соответствующие периодам активной учебной деятельности и эффективного отдыха, и зафиксировать внимание обучающихся на всех важных моментах. В целом же такие видеотексты побуждают к продуцированию текста-описания, поскольку они включают в себя этот текст, можно сказать, имплицитно.

Если при просмотре видеofilьма «Крым. Рапсодия природы. Времена года» организовать лексическую работу так, что, кроме списка лексических единиц, называющих предметный план (*море, лес, пчела*), обучающиеся будут получать глагольную лексику, обозначающую действия, происходящие в природе (*море шумит, лес растёт, пчела летает* и т.п.), то такой способ семантизации лексики, подкреплённый зрительным рядом, позволяет конструировать цельные предикативные сочетания, где заголовочное существительное выступает в роли подлежащего, а глаголы выполняют функцию сказуемого. В совокупности же эти предикативные сочетания служат хорошей базой для создания текстов по теме «Природа. Растительный и животный мир». Ценным в такой работе представляется и то, что само название предметного плана, составление предикативных сочетаний происходит в естественной обстановке. Выразительный зрительный ряд и соответствующий музыкальный фон способствуют появлению ощущения непосредственного участия в этом кинопутешествии, стимулируют желание учащихся обозначить всё, что они хорошо знают на своём родном языке, с использованием нового языкового кода.

Остановимся более подробно на описании работы с этой видеопрограммой при обучении РКИ. Видовой фильм мы рассматриваем как последовательность кадров, запечатлевших картины природы, людей, животных, растения, архитектурные памятники и др. Учитывая тот факт, что первоэлементом кино является кадр, соединяющий статичное и динамичное изображение, мы можем в методических целях определить его как картину. Таким образом, для преподавателя и для обучающегося видовой фильм представляет собой ряд сменяющих друг друга картин.

Важно подчеркнуть, что это не статичные фотографические картины, а динамические, в которых существенным обрамлением служит музыкальный фон. Такой динамический аудиовизуальный ряд и создаёт чередование периодов напряжения и расслабления.

Учебное использование фильма «Крым. Рапсодия природы. Времена года» даёт возможность, во-первых, познакомить обучающихся с крымскими реалиями (гора Ай-Петри, Ласточкино гнездо и др.); а во-вторых, фильм помогает ввести большое количество наиболее актуальной общеупотребительной лексики по таким темам, как «Природа», «Времена года», «Ландшафты», «Растительный мир», «Животный мир», «Мой край» и др. Фильм не ограничивается использованием его лишь в крымских условиях. Лексический материал, семантизируемый с его помощью, позволяет работать над этими разговорными темами в любом регионе. Крымский полуостров, являясь уникальной географической территорией, даёт возможность продемонстрировать и разнообразие ландшафтов, и смену времён года, и различных представителей флоры и фауны и т.д.

Для удобства работы фильм разделён на фрагменты, каждый из которых включает ряд картин, объединённых одной темой: *море, горы, цветы* и т.п. Таким образом, в лексике фрагмента содержится ключевое слово. Внутри фрагмента преподаватель делает стоп-кадры. Так осуществляются шаги от одной картины к другой. Стоп-кадр необходим на каждой картине, содержащей элементы, которые иллюстрируют семантизируемые понятия. Например, во фрагменте «цветы» мы останавливаем фильм сначала на изображении *ромашки*, затем *подсолнуха*, потом — *мака*. Во фрагменте «крепость» (Генуэзская крепость в Судаке) мы делаем шаг от картины с изображением самой *крепости* к картине, показывающей *стены* и *башни* крепости.

Лексика, вводимая с помощью картины, группируется в микросистему. В микросистеме в зависимости от сочетаемости и ассоциативных связей может содержаться от 1 до 6 единиц. Так, в одной микросистеме окажутся слова: (*солнце*) *заходит, садится, заход, закат, вечер, вечером*. Преподаватель может дать обучающимся просмотреть ряд сменяющих друг друга картин и сделать остановку на последней, объединяющей все представленные ранее в разных кадрах элементы.

В фильме «Крым. Рапсодия природы. Времена года» нами выделено 78 картин. За 50 минут, отводимых для просмотра, плюс время, необходимое на стоп-кадры, вводится и семантизируется 208 единиц (учитывая все лексические единицы —

наименования элементов предметного плана, а также их сочетаемость и ассоциативные связи). Таким образом, правильно и тщательно организованная работа с фильмом позволяет вводить лексику крупными блоками уже на начальном этапе обучения РКИ.

Благодаря динамичности киноизображения с помощью экранного контекста возможно семантизировать не только имена существительные конкретные (*пещера, мыс*) и отвлечённые (*ветер, восход, закат*), но и глагольную лексику (*птица летит, орёл парит, облака плывут, ветер дует*), имена прилагательные (*вода чистая, мутная; мак красный, ромашка белая*), наречия (*течёт быстро*). Звуковой ряд фильма позволяет семантизировать глаголы, обозначающие действия, связанные с производством звука (*река шумит, лягушка квакает, гром гремит*). После просмотра картины можно вызвать в памяти представление о действии (На картине *кузнечик сидит* на ветке. Каково обычное движение кузнечика? — Он *прыгает*) или, наоборот, по действию – о его производителе (Слышно кваканье. Кто квакает? - *Лягушка*).

Перед началом просмотра фильма обучающиеся получают печатные материалы к занятиям. В материалах дана вся лексика, семантизируемая с помощью зрительного и звукового рядов фильма: существительные, называющие элементы предметного плана, глаголы, модели словосочетаний; выделены значимые части слов (корни, приставки, суффиксы), помогающие семантизации. Наряду с лексикой, материалы содержат задания к каждой картине. В зависимости от целей обучения и от уровня языковой подготовки печатные материалы могут содержать лишь ключевую лексику (*крепость, море, цветы, птицы* и т.п.) и задания. Обучающиеся сами в процессе просмотра дополняют список семантизируемых единиц.

Перед началом просмотра даются задания с общей формулировкой:

1. Смотрите картины.
2. Читайте слова к каждой картине.

В целом задания и вопросы, содержащиеся в материалах, предполагают анализ структуры слова: *вс-ход-ит, вод-о-пад, лист-о-пад*; образование форм множественного числа: *гнездо – гнёзда, звезда – звёзды, дерево – деревья*. Обращается внимание на словообразование: *всходит – восход, брызги – брызгать, видеть – вид*. Обучающиеся образуют словосочетания по модели: прилагательное + существительное: *красивый вид*, а также составляют по модели существительное + глагол простые нераспространённые предложения (*море шумит, ящерица ползёт*).

Просмотр и работа с материалами позволяют проследить родо-видовые отношения (*цветы: ромашка, фиалка, пион; деревья: дуб, сосна, кипарис; птицы: утка,*

чайка), дифференцировать близкие понятия (*гора – скала – камень; залив – бухта; месяц – луна*), запомнить краеведческие реалии и их названия (*гора Демерджи, мыс Казантип, пещера Мраморная*).

Многие картины в фильме передают движение. Это помогает расширить количество известных обучающимся глаголов движения: ящерица *ползёт – ползает*, пчела *летит – летает*; а также проиллюстрировать глаголы движения в переносном значении: *облака плывут, река бежит, дождь идёт*.

Приведём в качестве примера фрагмент материалов, представляющих собой список лексических единиц, а также вопросы и задания к одной из картин (см. табл. 1).

Для удобства работы в наших материалах выделяются следующие разделы:

А – имена существительные, называющие элементы предметного плана; некоторые модели словосочетаний;

Б – глаголы; имена прилагательные;

В – некоторые краеведческие реалии, названные в фильме;

Г – слова и словосочетания, вызываемые ассоциативными связями.

Таблица 1.

А	Б	В	Г
берег			
горизонт			
небо			
облако			
солнце	светит всходит (<i>когда?</i>)		<u>(что?)</u> утро <u>(когда?)</u> утром восход (<i>чего?</i>)
луч (<i>чего?</i>)			

Вопросы для обсуждения:

1. Что вы видите на картине?
2. Какое это время дня? (**2-Г**)
3. Что можно сказать о действии солнца в это время дня? (**2-Б**).
4. Составьте предложения по модели *сущ. + глагол* (**2-А, 2-Б**).

5. Обратите внимание: в русском языке существительное *восход* отглагольное (2-Г).

6. Составьте словосочетания со словами *луч* и *восход* по указанной модели.

7. Когда всходит солнце?

8. Составьте предложения для описания всей картины, максимально используя лексику (2-А, 2-Б и 2-Г).

Выводы. Нашу учебную программу на базе фильма о Крыме можно широко использовать в обучении русскому языку как иностранному и в региональных условиях, а также и при отсутствии таковых. Представленная система работы неоднократно апробирована в практике преподавания русского языка как иностранного, она прекрасно вписывается в современную модель обучения. В наш прагматичный век такой киноурок позволяет каждому обучающемуся почувствовать, как он талантлив в изучении языков и как велики резервы его памяти. Параллельно на основе этого видеофильма создаётся мультимедийная компьютерная программа, что даст возможность использовать предложенную систему работы не только в видеоклассе, но и в самостоятельном обучении.

¹ Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. М.: Русский язык, 1982, с. 104.

**Татарина Н. В., к.ф.н., доцент
Белихина Е. Н.**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
E-mail: NVTatarinova@pushkin.institute; ENBelihina@pushkin.institute

Формирование коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенций иностранных студентов на уроке «Мы идём в гости!»

Аннотация. Предлагается разработка урока «Мы идем в гости» для студентов, изучающих русский язык и владеющих им на уровне А2—В1. Урок направлен на формирование и развитие коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенций, помогает учащимся быстрее адаптироваться к русской культуре.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, развитие речи, речевые стереотипы

Данная разработка урока предназначена для иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне А2-В1 по шкале Совета Европы.

Как показывает практика, занятие на тему «Мы идем в гости» проходит в игровой форме на высоком эмоциональном подъеме, что в свою очередь приводит к лучшему запоминанию нового учебного материала и быстрому выходу в самостоятельную речь.

На этом занятии мы предлагаем отработать различные речевые стереотипы, такие как приветствие, стимулирование разговора, напоминание, выяснение мнения собеседника и др. Урок способствует процессу адаптации к русской культуре. Иностранному студенту может не соглашаться со всеми требованиями новой для него культуры, но учиться считаться с ними.

Целью данного урока является формирование и развитие коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся; пополнение страноведческих знаний, связанных с темами «Семья», «Русские праздники», «Русская кухня», «Русские традиции и суеверия» и др.

Урок направлен на развитие речи и не содержит грамматических упражнений, которые может включить преподаватель, выстроив собственную последовательность видов работы.

Мы идём в гости

По какому поводу мы ходим в гости?

- День рождения
- Новый год (1 января)
- Рождество (7 января)
- Старый Новый год (14 января)
- Международный женский день (8 Марта)
- Пасха
- Новоселье
- Без повода (просто так)



Рис. 1

Методический комментарий:

Преподаватель инициирует полилог с учащимися, интересуясь у них, любят ли они ходить в гости, принимать гостей, по какому поводу люди могут приглашать друг друга в гости в их странах, в России. На экране появляется слайд (см. рис.1), который поможет учащимся ответить на вопросы.

Приглашение в гости

- Я приглашаю Вас/тебя в гости (*на день рождения/на вечеринку/на новоселье*).
- Мы хотели бы пригласить Вас/тебя к нам в гости/ к нам домой.
- Приходите к нам в среду. Будет интересно!
- Вы не хотите поехать к нам на дачу?
- Я хочу пригласить Вас/тебя на чашечку кофе.
- Давайте выпьем чая!

Рис. 2

Ответ на приглашение

Согласие

- Спасибо, с удовольствием приду/придём.
- Я не против.
- Почему бы и нет?

Вежливый отказ

- Спасибо, но я, к сожалению, занят.
- Мне бы хотелось, но ...
- Спасибо, если смогу, приду.



Рис. 3

Методический комментарий:

На экране появляется слайд №2 (см. рис. 2). Преподаватель знакомит учащихся с формулами речевого этикета «Приглашение в гости». Затем учащиеся приглашают друг друга в гости, при этом каждый из них выбирает свой повод для приглашения.

Методический комментарий:

В ответ на приглашение учащиеся могут либо согласиться, либо отказаться. Как правило, учащиеся с удовольствием участвуют в диалогах, предлагая самые разнообразные варианты продолжения высказываний. Слайд № 3 поможет студентам справиться с заданием (см. рис. 3).

Напоминание

- Ты помнишь, что во вторник мы идём к Кате на день рождения?
- Вы не забыли, что завтра вечеринка у Игоря?
- Не забудь, что мы встречаемся в 5 часов.

Ответ

- Спасибо, я помню.
- Спасибо, что напомнил.
- Ой, а я совсем забыл!



Рис. 4

Что мы дарим?

- Букет цветов
- Коробку конфет
- Спиртное





Рис. 5

Методический комментарий:

Преподаватель может ввести новую лексическую единицу «напоминать — напомнить» (см. рис. 4) и предложить студентам продолжить игру.

Методический комментарий:

Преподаватель спрашивает у учащихся, какие подарки принято дарить в их странах (подарки женщине, мужчине, ребенку, начальнику и др.), а потом рассказывает о том, что русские дарят друг другу (см. рис. 5).

Цветы

			
роза	тюльпан	гвоздика	ландыш
			
ромашка	лилия	хризантема	незабудка

Рис. 6

Приветствие гостей

- Здравствуйте! Милости просим!
- Добро пожаловать!
- Заходите, пожалуйста!

Знакомство с другими гостями

- Познакомься, пожалуйста. Это мои друзья: Анна и Виктор.
- Вы не знакомы? Познакомьтесь, это мой коллега.

Ответ

- Рада с вами познакомиться. Я много слышал о вас.
- Очень приятно.
- Мы уже знакомы.



Рис. 7

Методический комментарий:

Преподаватель рассказывает студентам о прекрасной русской традиции дарить цветы и вводит новую ЛСГ «Цветы» (см. рис. 6). На наш взгляд, будет уместным сказать иностранным студентам, что если русские приглашают вас в гости, надо не забыть купить букет! Стоит напомнить и о количестве цветов в букете, так как не все народы придают этому какое-либо значение.

Методический комментарий:

Преподаватель предлагает учащимся разыграть по ролям ситуацию: вы пришли в гости и знакомитесь с другими приглашенными (см. рис. 7). Учащиеся сами выбирают роли, а менее активным студентам преподаватель может помочь это сделать. Студенты, играющие роли гостей, могут выйти из учебного кабинета, затем постучаться в дверь, войти, поздороваться, познакомиться с другими гостями и т.д.



Рис. 8



Рис. 9

Методический комментарий:

Преподаватель рассказывает учащимся, что у русских принято показывать гостям квартиру. На слайде (см. рис. 8) учащиеся могут видеть фотографии типичной квартиры и вспомнить такую полезную лексику. После повторения лексики учащиеся могут разыграть по выбранным ранее ролям ситуацию «Я показываю гостям мою квартиру».

Методический комментарий:

Преподаватель знакомит учащихся с формулами речевого этикета «Приглашение к столу». Учащиеся в игре закрепляют новые речевые стереотипы. На уроке можно познакомить учащихся с некоторыми русскими традициями и приметами (см. рис. 9). После этого студенты могут рассказать и о своих интересных обычаях, связанных с приемом гостей, с ролью мужчины и женщины в семье. Чем выше уровень владения русским языком у группы, тем интереснее может получиться этот фрагмент урока. Если студенты еще недостаточно хорошо знают язык, то можно ограничиться лишь комментарием преподавателя.



Рис. 10



Рис. 11

Методический комментарий:

На экране появляется следующий слайд (см. рис. 10) и преподаватель рассказывает учащимся о том, что русские очень любят накрывать для гостей богатый (сытный) стол. Хозяйка старается приготовить как можно больше самых разнообразных блюд, чтобы накормить и удивить гостей. Преподаватель говорит о до сих пор сохранившейся у русских традиции отмечать семейные праздники не в ресторане, а дома. Преподаватель просит учащихся рассказать о том, где они отмечают свои любимые праздники, как много блюд на столе, и кто их готовит.



Рис. 12



Рис. 13

Методический комментарий:

На следующих слайдах (см. рис. 11, 12, 13) учащимся предлагается повторить ЛСГ «Закуски. Горячие блюда. Десерт. Напитки». Преподаватель, зная уровень владения языком студентов своей группы, должен выбрать необходимую лексику, которая будет интересна и полезна учащимся.

Поведение за столом

1. Мужчины ухаживают за женщинами (накладывают в тарелку еду, наливают напитки в бокал).
2. Хозяйка предлагает свои блюда.
 - Угощайтесь!
 - Попробуйте это блюдо, пожалуйста!
 - Давайте, я положу вам *грибы*.
3. Гости хвалят еду.
 - Как вкусно!
 - Какой вкусный *салат*! Дай мне рецепт!
 - Рыба превосходная! Как ее готовить?
4. Хозяйка дает рецепт блюда.



Рис.14

Рецепт салата «Оливье» («Русский салат»)

картофель - 4 шт,
морковь - 4 шт,
яйца - 4 шт,
огурцы маринованные - 4 шт,
горошек зеленый - 1 банка,
мясо вареное
майонез,
соль.

Картофель, морковь и яйца сварить, почистить, мелко порезать.
Огурцы мелко порезать и положить в миску.
Мясо мелко порезать и положить в миску.
Добавить зеленый горошек.
Добавить соль и майонез по вкусу.
Все хорошо перемешать.
Салат «Оливье» готов. Приятного аппетита!




Рис.15

Методический комментарий:

Начиная со следующего слайда (см. рис. 14), преподаватель начинает знакомить учащихся с типичной моделью поведения русских за столом. После чего студенты разыгрывают различные ситуации, в которые попадает любой, находясь в гостях за праздничным столом.

Методический комментарий:

По образцу, данному на слайде (см. рис. 15), учащиеся могут рассказать о своих любимых блюдах и способах их приготовления.

Разговоры за столом

Русские любят поговорить о...

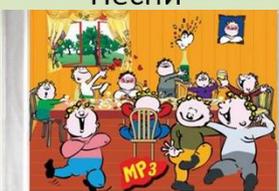
- о погоде
- о политике
- о хобби
- о проблемах/успехах в работе
- о проблемах/успехах в семье




Сплетничать (о ком? о чём?)
–Я слышал, что ...
–А вы знаете, что ...
–Ты не представляешь!..

Рис. 16

Песни



Народные Военно-патриотические Из советских фильмов



Рис. 17

Методический комментарий:

Продолжая знакомить с поведением русских за праздничным столом, преподаватель предлагает учащимся симитировать разговоры на разные темы (см. рис. 16). Необходимо дать возможность высказаться каждому студенту, при этом исправляя только те ошибки, которые приводят к коммуникативной неудаче. Нам кажется, что в

рамках этого урока не стоит исправлять каждую грамматическую ошибку студента, так как может нарушиться психологический комфорт, созданный в группе.

Методический комментарий:

Редкое русское застолье обходится без задушевной песни (см. рис. 18). Возможности программы MS Power Point позволяют включить в презентацию аудиофайл или видеофайл. Предлагаем следующий ход работы на этом этапе урока:

1. Преподаватель знакомит учащихся с застольным «репертуаром»
2. Учащиеся слушают песню (например, «Катюшу» или «Подмосковные вечера»).
3. Учащиеся читают текст песни (преподаватель при необходимости комментирует незнакомые слова, словосочетания).
4. Еще раз звучит песня, а учащиеся вместе с преподавателем подпевают.



Рис. 18

Методический комментарий:

На последнем слайде (см. рис. 18) даны реплики, которые помогут «гостям» и «хозяевам» сделать друг другу комплименты, пригласить с ответным визитом к себе в гости, попрощаться. Учащиеся разыгрывают по ролям этот эпизод.

В качестве домашнего задания можно предложить студентам не только рассказать о традициях русского гостеприимства, но и создать собственные презентации о традициях и праздниках их стран, которые они продемонстрируют на следующем практическом занятии.

Белякова Л. Ф., к.ф.н., доцент
Аверьянова Н. А., к.ф.н., доцент
Сидорова Т. Л., к.ф.н., доцент

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия
E-mail: cars@vstu.ru

Языковой стандарт и языковая креативность в обучении вьетнамских студентов

Аннотация. Проблема языкового стандарта и языковой креативности рассматривается авторами на материале многолетнего успешного опыта обучения вьетнамских студентов в ВолгГТУ.

Ключевые слова: подготовка иностранных специалистов, виды речевой деятельности, новое качество, языковая программа

*«Волга и течёт, и стягивает время...»
Из стихотворения вьетнамского студента-химика*

Волгоградский государственный технический университет – ВолгГТУ (до июня 1993 г. – Волгоградский политехнический институт) принадлежит к ограниченному числу столичных и региональных вузов, в которых подготовка иностранных специалистов осуществляется уже более полувека (в сентябре 2017 г. исполнится 55 лет с того момента, как пятнадцать иностранных первокурсников переступили порог ВПИ), и более 40 лет в вузе обучаются студенты из Вьетнама.

Обучение русскому языку на основных факультетах не является национально ориентированным по ряду теоретических и практических соображений, в том числе (и, может быть, прежде всего) потому что распределение студентов по группам зависит от факультета, направления, специальности.

Однако принадлежность студентов в языковой группе к определённому контингенту учащихся, безусловно, влияет на содержание, методы, средства и в итоге — на результат: на качество владения программными видами речевой деятельности в различных сферах общения, на умение пользоваться вторым языком как инструментом познания и инструментом трансляции сведений о собственной стране, культуре, менталитете в среде русскоязычного общения (носителей языка и иностранных граждан, получающих образование в российском вузе)¹.

Вьетнамских студентов, части которых русский язык, как язык иного строя, даётся нелегко, отличает организованность, умение работать самостоятельно, осваивая

дополнительный объём языкового материала; желание участвовать во всех собственно учебных и внеаудиторных мероприятиях на русском языке.

Такое отношение к предмету неизменно приводит к успеху. В последнее десятилетие (2006-2016 гг.) не было ни одного университетского, городского, межвузовского, федерального конкурса или фестиваля, в котором вьетнамские студенты не стали бы победителями или не вошли в число лауреатов. На третьем и особенно на четвёртом курсах бакалавриата количество затраченных усилий порождает новое качество – языковую креативность. Студенты пишут эссе, снимают и озвучивают ролики, спонтанно включаются в языковые игры, сочиняют стихи, нередко на равных конкурируя с русскими сокурсниками-носителями языка (публикации о вьетнамских студентах и их статьи и заметки в университетской многотиражной газете «Политехник» доступны в электронной версии на сайте ВолгГТУ², в профессиональном журнале «Русский язык за рубежом»³ и др.).

Трогателен и поэтичен фрагмент эссе о родном городе вьетнамской выпускницы экономического факультета: *Родина – это бамбуковый мостик, затененный желтыми бабочками, по которому проходят дети. Родина – это зеленовато-голубоватый воздушный змей над полем ... Родина у каждого только одна, как мама. Хотя в моем городе мало растений, дающих плоды, нет бамбукового мостика и зеленого поля, но мой город также подарил мне прекрасное детство, сладкие воспоминания. Мое детство связано с улицами по дороге в школу, с Красной рекой, с Западным озером — Хотай, с людьми, добрыми к городским детям, у которых нет змея, поля, бабочки, птицы... Мой город – Ханой – находится на севере Вьетнама и является столицей, сердцем страны.*

Весело рассказывает о своей поездке в г. Камышин к подруге студентка-третьекурсница, будущий магистр, химик-технолог: *Все бросились сразу нас обнимать, причём целовали и обнимали без разбора! Настоящее русское гостеприимство! Точнее, семейное... А какие нас дома ждали блинчики!!! И все эти дни, пока мы были дома: «Хань, чувствуй себя как дома!» Олесина мама нас постоянно чем-то баловала. Такого вкусного борща я не пробовала нигде, я узнала, что такое манты, щи, холодец (вкусно, но непривычно!), шулюм, запеканка, кисель и настоящие домашние пирожки.*

Вот победитель Пятого онлайн-фестиваля дружбы под эгидой МГУ им. М.В. Ломоносова, посвящённого Году литературы, вьетнамский магистрант, пишет о первой книге – учебнике русского языка: *«Дорога в Россию». Это была большая, тяжёлая книга, но очень красивая ... Я чувствую, как я касаюсь двери, чтобы*

открыть новые горизонты ... Она стала одним из моих друзей в течение первого года в университете. Русский язык всё больше становится частью моей жизни, помогая мне на новых дорогах».

Многие вьетнамские студенты считают осень лучшим временем года, поэтизируют ее. В красивом, но привычном для россиян природном явлении они выделяют много красок и настроений. Один из вьетнамских студентов, мечтающий «стать самым лучшим программистом в мире», увидел осень такой: *«Осень на Волге красивее, чем я представлял себе. Осень здесь не печальная, как мы обычно думаем о ней, но несёт в себе тихую весёлую живую красоту. Осень на Волге жёлтой листвой осыпает землю. Но жёлтый цвет осени не простой жёлтый цвет. Это жёлтые цвета лимона, апельсина, меда, цветов персика и цвет зеленой листвы, которая не успела пожелтеть ...».*

Конечно, не всё бывает совершенно в студенческих текстах, но принцип, которому следуют преподаватели кафедры при знакомстве с письменными конкурсными и неконкурсными работами, – корректировать только «технические» ошибки, сохраняя своеобразие формы и содержания.

Языковая программа первого курса магистратуры включает (в том числе) подготовку нескольких устных рефератов бумажных или электронных версий статей (материалов) из российской прессы, касающихся разных сторон жизни страны или региона учащегося, с последующим обсуждением в аудитории. Большинство вьетнамских магистрантов относится к этому заданию творчески, отыскивая интересные факты и события в истории и современности в диапазоне, например, от презентации первого русского перевода произведения классической вьетнамской литературы (Нгуен Зу. «Киев. Стенания истерзанной души») до участия первой девушки из Вьетнама в международном конкурсе красоты (Miss International Beauty) и строительства торгово-выставочного центра в форме лотоса к северу от Ханоя.

Ясно, что подобный тематический диапазон требует значительного лексического запаса, сформированных грамматических навыков и умений, владения монологическими структурами и методами аргументации. К такому уровню владения устной формой речи большинство магистрантов подготовлено лингвистической программой бакалавриата, которая была дополнена специальным курсом по лингвокультурологии, в течение десятилетия читавшимся для иностранных учащихся⁴.

В качестве одной из форм текущего контроля периодически использовалась проверка на соответствие требованиям ТРКИ-2 (С1) во всех его частях или в отдельных

субтестах, что позволяло корректировать учебный процесс, индивидуализировать скорость овладения необходимыми умениями и навыками, объём лингвокультурологического материала и пр.

В настоящее время политика университета в сфере обучения иностранцев всё более определяется идеей подготовки кадров высшей квалификации, с чем связано ежегодное увеличение числа иностранных аспирантов. Вьетнамские аспиранты ВолгГТУ, число которых также увеличивается из года в год, защищают диссертации на соискание степени кандидата наук по машиностроительным специальностям, химической технологии, информационным технологиям. На втором году обучения для всех специалистов высшего уровня подготовки предусмотрен новый специальный курс «Совершенствование профессиональной языковой компетентности»⁵. Цели, задачи, содержание этого курса являются предметом отдельной статьи. Заметим только, что значимость его особенно возрастает и для вьетнамских аспирантов, часть которых получила высшее образование на родине и начинает диссертационное исследование на иностранном языке при сокращённой начальной языковой подготовке, миновав основной этап. Однако организованность, целеустремлённость, общая эрудиция и творческий потенциал, характеризующий большинство иностранных учащихся из Вьетнама от первокурсника до кандидата наук, позволяют преодолеть многие трудности, включая трудности освоения русского языка и совершенствования в нём.

¹ *Нгуен Тхе Мань*. Военный инженер, учёный (Научная биография Чан Дай Нгиа) // «Политехник», 2010, 16 апреля); *Доан Минь Кыонг*. Солнечное сияние Вьетнама // «Политехник», 2015, 2 июля.

² *Коростелёва А. А.* Русский язык – путь к межнациональному согласию. Онлайн-фестиваль дружбы // Русский язык за рубежом, 2011, №6. С. 121-122.

³ *Бахмутова, А. В.* Лингвокультурология (15 лекций для студентов-иностранцев): учеб. пособие для иностранных студентов, изучающих культурологию. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. С. 164.

⁴ *Белякова Л. Ф.* Совершенствование речевой деятельности иностранных аспирантов // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Материалы Международной науч.-практ. конференции, посвящённой 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. С. 251-256.

⁵ *Белякова Л. Ф., Аверьянова Н. А.* Язык специальности – русский // Известия ВолгГТУ, 2014, №14 (141). С. 20-21.

Ролевая игра как компонент формирования социокультурной компетенции

Аннотация. Формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык, необходимо, это одна из важнейших задач обучения. Модель формирования этой компетенции состоит из нескольких компонентов, важнейшими из которых являются содержательный (содержание обучения) и организационный (организация обучения). Одним из методов формирования социокультурной компетенции является игровое моделирование, которое позволяет учащимся искусственно погрузиться в иноязычную среду и играть роль представителя чужой культуры. Такая форма проведения занятий активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся, стимулирует их самостоятельную работу и способствует формированию социокультурной компетенции.

Ключевые слова: Формирование, социокультурная компетенция, игровое моделирование, сценарий, роль.

Формирование социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному в настоящее время — одна из важнейших задач учебного процесса. Это уже аксиома. На разных этапах обучения (начальный, средний и продвинутый) мы должны чётко определять содержание и организацию обучения, что является компонентами формирования социокультурной компетенции.

В содержание обучения входят: знание культурных различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях и поведенческих образцах; умения применять знания в процессе коммуникации; личностно-поведенческие качества: эмпатия, толерантность, ценностное отношение к культуре. Организация обучения включает в себя такие элементы, как: средства (аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, ресурсы Интернета и др.); формы: аудиторные занятия, самостоятельная работа; методы: дискуссия, ролевая игра, тренинг и др.

Социокультурная компетенция предполагает освоение социокультурной информации о стране изучаемого языка, осмысление её и сопоставление с собственным жизненным опытом. Н.Г. Муравьёва в статье «Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике» пишет: «... чтобы усвоить и применить полученные знания на практике в целях производства необходимого результата, следует наполнить транслируемые студенту знания пониманием способов производства желаемого результата. Поскольку вполне очевидно, что специалист не способен эффективно работать, обладая лишь знанием о том, как произвести некий результат, ему необходимо сформировать представление о результатах собственной деятельности»¹. Следовательно, необходимо предоставлять учащимся максимальную самостоятельность при поиске информации на данную тему и выработке стратегии

поведения, а преподаватель должен только корректировать эту работу, выполнять роль тьютора.

В Педагогическом университете г. Хошимина готовят преподавателей для разных учебных заведений. С нашей точки зрения, исходя из современных требований к этой профессии, необходимо формировать у будущих педагогов такие качества, как: самостоятельность, готовность к профессиональной коммуникации, умение видеть и анализировать социокультурный контекст, гибкость, некатегоричность суждений, толерантность к кросс-культурным различиям, лидерские качества и др. А эти качества и включает в себя СКК.

Для того чтобы научить будущих педагогов принимать самостоятельно правильное решение в различных социокультурных ситуациях, быть готовыми к инноватике, к решению проблем нетрадиционным способом, выбирать стратегии взаимодействия в различных ситуациях общения с представителями другой культуры, на наш взгляд, полезно использовать методы игрового моделирования.

О значении ролевых игр в учебном процессе писали многие исследователи. Психологический аспект моделирования рассмотрен в исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Педагогические аспекты отражены в трудах С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского, А. Ф. Эсаулова и др.

Одним из способов усвоения человеком знаний и умений является игра, которая является и средством, и методом обучения и воспитания, имеющих целевую направленность. Уникальность игрового метода обучения, согласно теории игровой деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) и активных методов обучения (М. М. Бирштейн, В. А. Трайнев, И. В. Трайнев, Е. А. Хруцкий и др.), состоит в том, что он позволяет усвоить не только понятийно-информационное содержание, но и нормы и правила деятельности, получить опыт поведения.

В настоящее время в специальной литературе представлено широкое многообразие игр: организационно-деятельностные (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, Б. А. Злотник); организационно-обучающие (А. А. Тюков); деловые (М. М. Бирштейн, Е. С. Махлах, В. Я. Платов) и учебно-деловые (А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова, Е. В. Змиевская); ролевые (Э. Берн, Б. В. Куприянов); имитационные (Д. Н. Кавтарадзе, С. Д. Неверкович) и др. Игры в процессе вузовского обучения не только развивают способность к сотрудничеству, но и обеспечивают личностную самоорганизацию и способы заинтересованного осуществления деятельности.

«Игра признана сложным социокультурным феноменом. Многомерность её характеристик определяет неоднозначность оценок дидактических возможностей игровых ситуаций, особенно в использовании их в вузовском образовании, когда небольшой личный игровой опыт, полученный ранее, не помогает, а препятствует выработке новых образцов поведения и требуются особые методы трансформации социальных ролей участников имитационных, моделирующих, учебных игр, игр-упражнений и пр.»²

Игра позволяет студентам действовать самостоятельно в смоделированных ситуациях, выбирать стратегии поведения и решения коммуникативных задач, что способствует формированию СКК.

На занятиях по разговорной практике на факультете русского языка мы часто используем данный метод обучения. На первом подготовительном этапе разрабатывается сценарий, описываются роли, студенты получают задания. Преподаватель объясняет игру (знакомит с ситуацией, с целью игры, раздаёт материал). После этапа проведения игры происходит анализ и подведение итогов. Эта схема может видоизменяться в зависимости от конкретных задач.

Например, игра «Народные промыслы в России».

Накануне студенты получают домашнее задание – найти в Интернете материал на эту тему, а именно: хохлома, дымковская игрушка, гжель, городецкая роспись, палехская миниатюра, русская матрёшка, жостовская роспись, тульские самовары, изделия из берёсты. Вся группа делится на подгруппы, каждая из которых ищет информацию по одному виду промысла (по выбору), делает домашние заготовки, готовит наглядный материал. На занятии представитель каждой группы делает презентацию как художник или мастер, а остальные студенты задают вопросы об этом промысле. Если во Вьетнаме есть похожие изделия, то проводится сравнение. В конце занятия проводится викторина, целью которой является проверка усвоения материала урока. По этой теме могут проводиться разные виды работ: диалоги (иностранец – русский художник, представитель мастерской – покупатель, покупатель в магазине сувениров и продавец, представитель торговой фирмы на выставке «Народные промыслы» и посетители выставки и др.), презентации, письменные работы и др. Всё зависит от фантазии преподавателя и студентов. Конечно, по возможности следует обращать внимание на культурные различия в общении, поведении.

Итак, можно сказать, что проведение ролевой игры на занятии по русскому языку как иностранному имеет разные задачи:

- 1) создавать ситуации языкового общения в инокультурной среде;
- 2) формировать поведенческие тактики в этих ситуациях;
- 3) выявлять специфику русского менталитета в сравнении с вьетнамским;
- 4) давать знания о русской культуре и др.

Игровое моделирование – это один из методов, способствующих формированию у учащихся социокультурной компетенции, без которой невозможно адекватное межкультурное общение.

Каждая национальная культура имеет свои особенности, которые проявляются по-разному. Каждая национальная культура имеет собственную логику развития, опираясь на которую, можно установить, что имеет основополагающее значение, а что — второстепенное. Также каждая культура имеет пласт общечеловеческих, универсальных констант, которые присущи любой культуре и не претерпевают изменений, что, несомненно, является основой для взаимодействия представителей разных лингвокультурных сообществ.

Однако при наличии взаимного интереса представителей разных культур друг к другу коммуниканты нередко испытывают трудности в общении, поскольку недостаточно знакомы с особенностями коммуникативного поведения представителей иного лингвокультурного сообщества.

Межнациональные контакты могут иметь и негативные последствия, связанные как с проявлением этноцентризма, когда национальные особенности чужой культуры воспринимаются через призму своей, так и с недостаточной сформированностью социокультурной компетенции, т.е. «знаний специфики культурного фона и культурного модуса поведения субъекта, выявленных на основе сравнения иноязычной и собственной культур»³.

¹ Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011, - № 9. С. 136-143.

² Попова Ю.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза.

³ Фурманова 1994.

Страноведение России в преподавании русского языка как иностранного: происхождение, задачи, особенности

Аннотация. Статья дает представление о страноведении России как области знания и комплексной учебной дисциплине. Рассматривается вопрос о ее появлении. Раскрываются цели, задачи и особенности страноведения, а также его роль в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: страноведение России, системность, динамичность, диалог культур.

Страноведение России занимает важное место в профессиональной подготовке русистов. Эта учебная дисциплина прочно утвердилась в системе преподавания русского языка как иностранного в российских и зарубежных вузах. Она призвана познакомить иностранцев, изучающих русский язык, с основными проблемами и особенностями современной российской действительности, дать представление о богатейшем историческом и культурном наследии русского народа.

Проблема связи страноведения с обучением иностранному языку стала особенно активно обсуждаться в системах образования стран Запада со второй половины XX в. Ее актуальность вызывалась не только чисто профессиональными, методическими, но и политическими причинами. Шла «холодная война», и ее участники стремились использовать процесс массового изучения иностранных языков для распространения определенной идеологии, своего влияния на остальной мир. Именно страноведение было способно показать преимущества той или иной социально-экономической системы, определенного образа жизни.

Термин «страноведение» тесно связан с географией. Здесь страноведение определяется как дисциплина в системе географических наук, занимающаяся комплексным изучением материков, стран, крупных регионов. Страноведение систематизирует и обобщает разнородные данные об их природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации. Развитие науки, особенно в XX в., привело к быстрому росту систематических географических наук и усилению в них обобщающего аспекта. Это создало условия для повышения научного уровня страноведения. Большую роль в его развитии сыграл советский географ Н.Н. Баранский, который внес значительный вклад в разработку его методологических основ и сформулировал его задачи. В частности, он считал, что страноведение, «не претендуя на роль особой науки, должно быть лишь

организационной формой объединения разносторонних знаний о той или иной определенной стране»¹.

Также следует отметить, что слово, соответствующее русскому «страноведение», либо вообще отсутствует в русско-иностранных словарях, либо неоднозначно или неадекватно переводится на другие языки. Поэтому в системе изучения иностранных языков в США или Западной Европы эта дисциплина чаще называется «Российская цивилизация» («Цивилизация России»).

В СССР в системе преподавания русского языка как иностранного термин «страноведение» появился почти одновременно с созданием в 1973 г. Института русского языка им. А.С. Пушкина. Этим термином стали обозначать новую учебную дисциплину «Страноведение СССР». В 1992 г. после распада Советского Союза эта дисциплина стала называться «Страноведение России». Сегодня в некоторых вузах РФ эту учебную дисциплину называют «Российская цивилизация» или «Цивилизация России».

Что же представляет собой страноведение России? Каковы его цели, задачи и особенности? Как область знания и учебная дисциплина страноведение сформировалось на основе данных самых разных, в основном, гуманитарных наук: географии, этнографии, истории, социологии, политологии, геополитики, экономики, религиоведения и др. Используя достижения этих наук и соединившись с русским языком, оно стало не только эффективным средством изучения иностранцами российской действительности, истории и культуры русского народа, но и важным инструментом пополнения и совершенствования учащимися языковых знаний и умений.

В связи с этим следует особо подчеркнуть, что страноведение России является *дидактической*, т.е. учебной, а не научной дисциплиной. В отличие от других общественных дисциплин, его целью является не выработка нового знания о России, а формирование знаний и умений студентов, изучающих русский язык, на основе использования достижений других наук.

Вместе с тем страноведение как область знания не является простым соединением данных определенного количества социальных наук. *Основной задачей* страноведения России является анализ и освещение не отдельных сторон общественного развития: исторических, политических, экономических, социальных и т.д., а многоплановой и научно достоверной картины жизни российского общества, его истории и культуры. Страноведение призвано предложить и студентам, и

преподавателям-русистам детально разработанный и хорошо структурированный образ России как страны изучаемого языка.

Страноведение России – убедительный пример интеграции различных наук, что является одной из основных тенденций развития современного знания. Оно представляет собой явление сложное и многогранное. В самом общем виде это и комплекс различных знаний, и практическая, в том числе языковая и коммуникативная, деятельность на их основе в ходе учебного процесса. Предметом страноведения, пишет профессор Прохоров Ю.Е., является «определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка»².

В зависимости от целей, задач и сроков обучения, страноведение может содержать в качестве самостоятельных разделов курс истории России и курс истории русской культуры. Именно такой принцип положен в основу учебной программы по страноведению России, а также разработанных на ее основе учебно-методических комплексов по страноведению в Институте русского языка им. А.С. Пушкина³.

Таким образом, исходя из вышесказанного, страноведение России – это комплексная учебная дисциплина, предметом которой является совокупность научных (объективных и достоверных) знаний о наиболее важных, типичных процессах, явлениях и событиях общественной жизни русского народа, рассматриваемых в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии, и призванных способствовать овладению русским языком как коммуникативным средством⁴.

Помимо *комплексного характера*, эта учебная дисциплина обладает рядом других особенностей и характерных черт. Например, как и другие социальные науки, страноведение обеспечивает системность в изучении российского общества. *Системный подход* применяется прежде всего при отборе основных проблем (политика, экономика, культура, религия и др.), социальных институтов (система образования, наука, здравоохранение и т.п.) и социальных общностей (социальные слои и группы, нации и народности). При этом важно ознакомление иностранцев в первую очередь с процессами, явлениями и событиями, наиболее характерными и социально значимыми для жизни российского общества в целом, той или иной социальной группы или отдельного человека.

Характерной чертой страноведения как области знания и учебной дисциплины является его *динамичность*. Это связано в первую очередь с развитием российского

общества, с революционными изменениями, которые произошли в нем в 1990-е гг. Проведение рыночных реформ и переход к демократии оказали огромное влияние на политику, экономику, культуру страны. Все эти события нашли свое отражение в русском языке, его лексике. Как известно, русский язык, как и любой другой, самым тесным образом связан с процессами общественного развития, делами, проблемами и устремлениями народа. Один из основателей теории лингвострановедения профессор Костомаров В.Г. отмечает, что «всякий поворот общественной жизни моментально создает свою фразеологию, отличную от фразеологии предыдущей эпохи, прежде всего в социально-политической сфере»⁵. В результате в русском языке произошли и происходят сегодня сложные процессы. Современный русский язык «становится многомерным, многопространственным, характеризуется наслоением смыслов» что требует от участников коммуникации активного участия в их расшифровке, а это напрямую зависит от уровня лингвокультурологической компетенции⁶.

В связи с этим отметим, что изменения, произошедшие в русском языке, а также в методике его преподавания, требуют повышения уровня лингвокультурологических знаний преподавателей-русистов. Их компетенция должна соответствовать новым требованиям обучения русскому языку. Именно они призваны обеспечивать качественный образовательный процесс и освоение студентами основного комплекса фоновых знаний и национальных социокультурных стереотипов речевого поведения русских. Эти знания позволяют более продуктивно пользоваться русским языком, не допускать серьезных ошибок в общении с его носителями. Определяющую роль в формировании таких знаний играет страноведение России.

Значительные изменения современной лингвокультурной ситуации нашли свое выражение не только в количественной стороне новых слов и понятий, а в самом факте их появления, их использовании, распространенности в различной литературе, средствах массовой информации и особенно — в разговорной речи, в знании их смыслового наполнения. Отсюда еще одна особенность рассматриваемой дисциплины. Речь идет о постоянной *актуализации* страноведческого материала, так как благодаря этому создаются необходимые условия для удовлетворения профессиональных потребностей и личных интересов, изучающих русский язык, причем не только в плане коммуникативной компетенции, но и в обогащении новейшими понятиями лексического запаса, расширении фоновых знаний обществоведческого и культурологического характера.

Акцент на современность в курсе страноведения не исключает, а, напротив, предполагает обращение к истории. Во-первых, потому что всякое знание, как известно, начинается с истории того или иного вопроса. Во-вторых, потому что историзм обеспечивает научно-достоверное представление о том или ином общественном процессе, явлении, событии или факте. Поэтому *принцип историзма* играет важную роль в курсе страноведения России, как и в любой другой гуманитарной дисциплине. В этом научном принципе заложена гарантия от произвольных толкований, конъюнктурных подходов и беспочвенных домыслов. Его последовательная реализация позволяет избежать также эклектики и поверхностного освещения тех или иных проблем⁷.

Одна из основных особенностей курса страноведения России состоит также в том, что при его изучении происходит *диалог двух культур*. Содержание предмета страноведения способствует повышению уровня гуманитарного образования студентов посредством приобщения их к духовному богатству русского народа, формирования у них готовности к взаимопониманию, воспитания в духе толерантности. В процессе диалога происходит соотнесение иностранцами исторических и современных реалий жизни России с общественной практикой в их собственных странах, то есть с учетом различий в социокультурном восприятии окружающего мира. Это способствует возникновению обсуждений и дискуссий, которые помогают решению главной задачи – эффективному и осознанному восприятию страноведческого материала, активному использованию соответствующей лексики. Таким образом, речь идет о формировании межкультурной компетенции в процессе межкультурной коммуникации.

В этой связи заметим, что современный *коммуникативный подход* к обучению русскому языку понимается как коммуникативная ориентация учебного процесса, а в качестве цели обучения выступает главным образом *межкультурная коммуникация* и *межкультурная компетенция*. Именно в курсе страноведения, заложены богатые возможности для расширения культурных контактов, а следовательно, лучшего познания и понимания людей, живущих в разных странах.

Наконец, следует отметить, что особенностью страноведения России является то, что помимо достижения основной цели – накопления необходимого минимума страноведческих знаний и соответствующего словарного запаса, результатом занятий по страноведению является *совершенствование процесса мышления* на русском языке. Данная дисциплина способствует формированию языковой способности в единстве речевосприятия и речепорождения, овладению способами формулирования мысли на

русском языке и их осознанную дифференциацию для разных условий общения, развитию воображения и обогащению эмоционально-чувственного опыта студентов.

Обеспечивая потребности изучения русского языка, страноведение России решает такие конкретные и важные задачи, как:

- 1) формирование у студентов фоновых знаний, характерных для современной русской лексики;
- 2) системное и широкое изучение безэквивалентной лексики;
- 3) достижение студентами более высокой степени владения языком как коммуникативным средством, расширение и обогащение их коммуникативной компетенции;
- 4) формирование бикультурной языковой личности⁸. Особо следует подчеркнуть неограниченные возможности курса страноведения в освоении безэквивалентной и фоновой лексики. Как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «безэквивалентные и фоновые слова, подобно вехам, отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем русского народа, все его достижения на многовековом пути развития, его взгляды, оценки, суждения»⁹.

Таким образом, можно утверждать, что взаимосвязь языка и культуры, страноведческих сведений и языковых знаний и умений студентов выступает как закономерность и одновременно как одна из основных особенностей страноведения России. Как область знания и учебная дисциплина оно обеспечивает комплексную реализацию всех целей обучения русскому языку: образовательную, развивающую и воспитательную.

¹ Баранский Н.Н. Экономическая география. Экономическая картография. 2-е изд. М.: Географгиз, 1960 С. 157.

² Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностранному : Метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ю. Е. Прохоров; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М.: ИРЯП, 1995 С. 68.

³ Программа Страноведение России для студентов, стажеров и преподавателей из зарубежных стран (специальность «Русский язык и литература»). Издание 2-е, с изменениями и дополнениями. М.: Изд-во Гос. ИРЯП, 2008. С. 46.

⁴ Россия на рубеже XX-XXI веков: Учеб. пособие по страноведению (2-е издание, исправленное и дополненное) / Под ред. Ю.А. Вьюнова, А.В. Манько, В.П. Чуднова. М.: Издательство ИКАР, 2011. С. 16-17.

⁵ *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. М.: Педагогика-пресс, 1994. С. 21.

⁶ *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб.: Златоуст, 2001. С. 10.

⁷ Россия на рубеже XX-XXI веков: Учеб. пособие по страноведению. С. 26-27.

⁸ Там же. С. 30.

⁹ *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. С. 45.

Фанг Тоан, к.п.н.

ВАПРЯЛ, РЦНК, Вьетнам
E-mail: phungtoan1952@yahoo.com

Вьетнамская ассоциация преподавателей русского языка (справка о деятельности)

Аннотация. Вниманию предлагается информация о деятельности Вьетнамской ассоциации преподавателей русского языка в прошлом и настоящем.

Ключевые слова: МАПРЯЛ, ВАПРЯЛ, Первый съезд ВАПРЯЛ, возобновление деятельности, мероприятия

Позвольте мне от имени вьетнамских преподавателей русского языка и русской литературы горячо поприветствовать вас и немного рассказать о Вьетнамской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (ВАПРЯЛ).

Широко известно, что Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) является неправительственной организацией. Она основана во время Учредительной конференции 7-9 сентября 1967 года в Париже, Франция, по инициативе учёных ряда стран. Первым председателем МАПРЯЛ был советский академик В.В. Виноградов.

Со дня основания в 1967 и до настоящего момента, МАПРЯЛ непрестанно развивается, привлекая к участию всё больше преподавателей русского языка и литературы, а также вызывая интерес как среди национальных лидеров, так и среди простого населения по всему миру, став одной из неправительственных организаций, чьё влияние распространяется на многие континенты. Влияние МАПРЯЛ поддерживается через её международные ассамблеи.

Вьетнамские представители принимают участие в мероприятиях МАПРЯЛ с 70-х годов прошлого столетия. В 1980 году министр МИД Вьетнама, председатель Общества вьетнамо-советской дружбы Суан Тхуи, подписал постановление об учреждении Комитета русского языка (являющегося по своей сути ВАПРЯЛ) под непосредственным руководством бывшего декана факультета русского языка Педагогического института иностранных языков – доцента Буй Хиена, ставшего его первым председателем (постановление № 775/НН-VX от 10/10/1980).

В 1980-1990 годы ВАПРЯЛ проводила активные мероприятия по обмену преподавателями и студентами, по научно-исследовательской и образовательно-культурной работе (участие в конференциях, встречах, выставках, переговорах,

книжных презентациях и пр.) во Вьетнаме и в бывших советских республиках (прежде всего в России, на Украине, в Белоруссии и Узбекистане) и в ряде других стран, где ВАПРЯЛ через Общество вьетнамо-советской и советско-вьетнамской дружбы и с поддержкой МАПРЯЛ способствовала эффективному развитию дружеских отношений и сотрудничества между Вьетнамом и Российской Федерацией / Советским Союзом, стимулировала вьетнамский народ узнавать больше о своих зарубежных друзьях.

После распада Советского союза Общество вьетнамско-советской дружбы некоторое время удерживало узы, скрепляющие ВАПРЯЛ с МАПРЯЛ. Однако позиции русского языка во Вьетнаме ослабевали, большая часть членов ВАПРЯЛ — люди в возрасте, Общество советско-вьетнамской дружбы перестало существовать, и чуть позже Общество вьетнамо-советской дружбы также практически перестало функционировать. Деятельность ВАПРЯЛ испытывала многочисленные трудности, особенно в налаживании отношений и поддержании связей между вьетнамскими преподавателями русского языка и литературы с МАПРЯЛ.

С 2001 до 2013 года Председатель ВАПРЯЛ Буй Хиен и другие её активные члены провели несколько заседаний на базе Общества вьетнамо-российской дружбы, Российского центра науки и культуры в г. Ханое и ХФИРЯП, чтобы обсудить вопрос возобновления деятельности ВАПРЯЛ как организации вьетнамских преподавателей русского языка и литературы при Обществе вьетнамо-российской дружбы.

На Форуме МАПРЯЛ, который прошёл с 11 по 12 октября 2012 года в Санкт-Петербурге (Российская Федерация), приняли участие представители из 54 стран, среди которых спустя много лет был представитель из Вьетнама — вице-директор ХФИРЯП Фунг Чонг Тоан, который поднял вопрос о возобновлении ВАПРЯЛ и обратился за поддержкой и помощью к МАПРЯЛ.

Затем Исполнительный комитет Общества Вьетнамо-Российской дружбы на своём очередном съезде в конце 2012 года рассматривал вопрос восстановления ВАПРЯЛ и пришел к решению о возобновлении ВАПРЯЛ как преемника Комитета русского языка и как составляющее отделение Общества Вьетнамско-Российской дружбы.

С 22 марта по 25 сентября 2013 года впервые делегация МАПРЯЛ во главе с её Президентом, академиком Российской академии образования, Президентом Санкт-Петербургского государственного Университета Л.А. Вербицкой находилась во Вьетнаме с официальным визитом в РЦНК в Ханое. Одним из составляющих ее миссии была рабочая встреча с руководством Общества Вьетнамо-Российской дружбы с целью

обсудить координацию деятельности в предстоящий период. На этом заседании Заместитель Председателя Общества Вьетнамско-Российской дружбы, академик Чинь Куок Хань передал Президенту МАПРЯЛ госпоже Л.А. Вербицкой «Постановление ОВРД о возобновлении деятельности Комитета русского языка как ВАПРЯЛ и назначении её временного председателя».

В силу этого Постановления ВАПРЯЛ уже мог функционировать в национальном масштабе. Ее целью являлось содействие

- изучению во Вьетнаме русского языка как важного средства межкультурного общения и международного сотрудничества;
- развитию профессиональных связей и гуманитарных контактов между преподавателями и другими специалистами, занимающимися проблемами русского языка, литературы, культуры;
- установлению контактов между людьми, изучающими русский язык, литературу, культуру;
- трудоустройству преподавателей русского языка, литературы и культуры в порядке международного обмена;
- созданию единого информационного пространства для специалистов, связанных с изучением, преподаванием и распространением русского языка, литературы и культуры, с целью продвижения передовых научно-методических технологий и их всесторонней апробации.
- укреплению и развитию дружеских отношений между вьетнамским и русским народами и их взаимопониманию.

Первый съезд представителей русистов ВАПРЯЛ состоялся на базе средней спецшколы Ханой-Амстердам 16 декабря 2013 (фото), на котором присутствовали Советник по образованию Посольства РФ во Вьетнаме Сергей Танаков, директор РЦНК в Ханое, руководитель Представительства Россотрудничества во Вьетнаме А. Лавренев, Зам. председателя ОВРД Хо Ань Зунг, экс-председатель ВАПРЯЛ Буй Хиен и представители — ведущие русисты из разных вузов и школ Вьетнама, где изучается русский язык и литература. Съездом было избрано правление ВАПРЯЛ, в которое вошли его председатель Фунг Чонг Тоан и заместители председателя: декан Факультета русского языка и литературы ИИЯ ХГУ Динь Тхи Тху Хуен, директор Спецшколы Ханой-Амстердам Ле Тхи Оань, вице-директор ХФИРЯП Нгуен Тхи Тху Дат, декан Факультета русского языка ИИЯ Данангского университета Нгуен Дык Хунг

и декан Факультета русского языка Педагогического университета г. Хошима Фам Суан Май.

В течение более двух лет, возобновляя свою работу, ВАПРЯЛ выполнила следующие работы:

1. Улучшение организации, прием новых членов.

2. Проведение некоторых мероприятий, в том числе:

- совместно с РЦНК в Ханое организовала учебно-методический семинар и издание сборника статей «Русский язык во Вьетнаме в контексте нового времени» в мае 2014 г.;
- организовала посещения советских/российских вузов и встречи со своими старыми преподавателями в России для 2 групп преподавателей;
- оказала поддержку и помощь в открытии 2 новых факультетов русского языка во Вьетнаме (в Ханойском университете предпринимательства и технологий и Ханойском университете технологий и управления «Дружбы»), в открытии благотворительной группы Русского языка туризма для детей-сирот и в их трудоустройстве;
- оказала поддержку и помощь двум специализированным школам Вьетнама в подписании соглашения о сотрудничестве в области образования и профессиональной подготовки с российскими учебными заведениями (средняя спецшкола Нгуен Хюэ г. Ханоя — с московской школой № 282, средняя спецшкола Хоанг Ван Тху г. Хоабинь — с МЭИ);
- привлекала российские компании к инвестированию во Вьетнаме; проводила агитационную работу в 2-х школах, чтобы в них продолжали обучение русскому языку;
- приняла активное участие в Фестивале русского языка, организованном МАПРЯЛ осенью 2014 года в России.

Пользуясь случаем, мы хотели бы обратиться к руководству МАПРЯЛ с некоторым предложениями:

- По возможности направить российских специалистов во вьетнамские языковые вузы для преподавания русского языка, русской литературы и культуры, ведь по всему Вьетнаму пока нет ни одного российского командированного методиста или преподавателя-практика, кроме одного филолога, работающего в Центре «Русский мир» в г. Хошимине;

- Создать Представительство российских вузов в Ханое. Представительство является законным представителем тех вузов, которые желают набрать себе студентов и сотрудничать с вьетнамскими вузами в образовательной деятельности, а также в обучении русскому языку в отдельности. Центр будет оказывать содействие в организации необходимых мероприятий по презентации российских вузов или их рекламе на территории Вьетнама. В этой работе лидирующим партнером является ВАПРЯЛ.
- Организовать побольше культурных мероприятий на русском языке для вьетнамских преподавателей, студентов и школьников, а также и российских граждан, работающих и проживающих во Вьетнаме. Создать здесь языковую среду, что окажет большое влияние не только на изучение русского языка, но и на развитие и укрепление дружбы между нашими народами.

Нгуен Тхи Тху Дат, к.ф.н.

Ханойского филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина
Ханой, Вьетнам
E-mail: thudat@vied.vn

**Преподавание русского языка во Вьетнаме сегодня.
Опыт проведения массовых мероприятий как способ повышения
мотивации изучения русского языка у вьетнамских школьников
и студентов**

Аннотация. В статье приводятся данные ХФ ИРЯП о позициях русского языка во Вьетнаме в настоящее время, а также рассматриваются важнейшие факторы, повышающие интерес к изучению русского языка в стране.

Ключевые слова: ХФИРЯП, школы, вузы, курсовое обучение, мотивация, массовые мероприятия

Русский язык изучается во Вьетнаме уже более 70 лет. По инициативе президента Хошимина преподавание русского языка в нашей стране было введено в 1945 году.

Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина был открыт в 1983 году и успешно работает до настоящего времени. Сегодня это самостоятельный научно-исследовательский и методический центр. ХФИРЯП наряду с вьетнамскими учебными заведениями, российским Центром науки и культуры в г. Ханое и кабинетами «Русского мира» непрерывно распространяет русский язык на территории Вьетнама.

Сейчас в учебных заведениях Вьетнама русский язык изучают 6 тысяч человек, что на 2 тысячи превышает показатель пятилетней давности. В новом учебном году только в специализированных школах русский язык углублённо изучают уже более 1000 учеников.

В последнее время в ходе развития вьетнамско-российского многостороннего сотрудничества заметно увеличивается потребность в специалистах, владеющих русским языком и растёт интерес к его изучению.

Преподавание ведётся более чем в 40 государственных, и ряде негосударственных ВУЗов.

«Русский язык в специальных целях» и «Деловой русский» изучают во многих учреждениях и ведомствах Вьетнама, например, в Министерстве науки и технологии, в энергетических, телекоммуникационных, нефтегазовых компаниях, в совместных российско-вьетнамских компаниях, в военно-образовательных учреждениях.

Пользуется популярностью и курсовое обучение. Во Вьетнаме работают курсы русского языка для сотрудников турфирм, персонала сферы сервиса, для будущих студентов российских ВУЗов, для трудовых мигрантов.

Проводится подготовка к тестированию в рамках государственной российской системы тестирования по русскому языку, осуществляется тестирование, слушателям выдаются сертификаты, в том числе и для получения разрешения на работу в РФ. В 2016 году ХФИРЯП впервые организовал выездные курсы русского языка для учеников спецшкол: 20 ребят ездили на две недели в Россию.

Таким образом, в целом состояние преподавания и изучения русского языка во Вьетнаме в последние годы улучшается. Позитивные тенденции активизировались с 2013 года, когда СРВ посетил Президент России Владимир Путин и была принята программа укрепления отношений всеобъемлющего стратегического партнерства между нашими странами.

Во Вьетнаме обучение русскому языку проводится вне языковой среды. Напомним, что при этом русский и вьетнамский языки относятся к разным языковым семьям и имеют разные структуры: русский язык — флективный, а вьетнамский — изолирующий, что создает для вьетнамских учащихся дополнительные трудности при овладении русским языком.

Вьетнамские коллеги часто говорят, что изучать русский язык трудно, но интересно. Заинтересованность — это тот фактор личностной мотивации, который позволяет преодолевать трудности.

Исходя из многолетнего опыта работы вьетнамских русистов, мы хотели бы предложить рассмотреть практику проведения массовых мероприятий как фактор дополнительного личностного мотивирования учащихся. Во Вьетнаме организуются олимпиады, конкурсы, фестивали русской культуры, вечера русского языка, встречи, концерты, кинопоказы, проводится работа клубов любителей русского языка. Выделим несколько существенных факторов, на которых строится личностная мотивация:

- представительность мероприятий, широкий охват участников,
- состязательность,
- коллективное творчество, расширение круга общения и круга интересов,
- возможности для самопознания, самореализации, повышения статуса индивида в коллективе,
- возможности для развития механизмов социальной и речевой адаптации.

На конкурсах юных талантов, лучших чтецов, лучших вокалистов и др. школьники и студенты демонстрируют свои творческие способности: ставят спектакли на русском языке, читают литературные произведения русских авторов, рассказывают или инсценируют русские народные сказки, поют русские песни...

Традиционным во Вьетнаме является ежегодный конкурс сочинений, который с 2015 года изменил формат и стал конкурсом сочинений и презентаций. Нгуен Тхи Минь Нгуэт — ученица 12-ого класса, занявшая 2-ое место в конкурсе, поделилась: «Хотя конкурс имеет новый и совсем незнакомый формат для большинства учеников, он даёт нам возможность познакомиться с новым стилем работы. Хочу, чтобы на уроках в школе мы тоже смогли чаще делать подобное. Мы становимся уверенным в себя, выступая перед публикой».

В этом году при финансовой поддержке Фонда «Русский мир» он проводился во второй раз. Тема этого года «По страницам любимых книг». Стартовав в сентябре, конкурс привлек 150 участников из всех уголков страны. Финальный тур конкурса с выступлением и презентацией финалистов состоялся в ноябре и доставил много интересных сюрпризов для жюри и зрителей.

Клуб любителей русского языка — новый вид мероприятия для всех любителей русского языка и русской культуры. Клуб любителей русского языка при ХФИРЯП, который работает 2 раза в месяц, дает всем участникам и желающим, независимо от возраста и уровня владения русским языком, возможность без всякого стеснения общаться с носителями русского языка в уютной и непринужденной атмосфере, а на прогулках и экскурсиях по городу — обмениваться друг с другом знаниями о культуре двух народов. Клуб работает с помощью русских студентов-вьетнамистов. Участники клуба говорят по-русски, играют в русские народные игры, поют русские песни, отмечают русские и вьетнамские праздники... и, конечно, повышают уровень своего владения русским языком. Работа клубов очень эффективна. Поэтому недавно открылся клуб иностранных языков (в том числе и русского языка) при Академии ПВО-ВВС специально для всех курсантов Академии.

Вечера русского языка организуются ежегодно в спецшколе Ханой—Амстердам и спецшколе при ХГУ, или раз в два года учениками спецшколы Фан Бой Тьяу, а также в разных ВУЗах (Институте иностранных языков при ХГУ, институте Внешней торговли и других).

Одним из самых масштабных мероприятий является ежегодный Фестиваль русского языка и русской культуры, который начали организовать с 2012 года с

помощью русских специалистов, направляемых на трёхмесячную работу в ХФИРЯП по финансированию Фонда «Русский мир». Нам приходится проводить его в спортивных комплексах или на открытых площадках учебных заведений, так как участников собирается до 500 человек. Молодые люди с большим удовольствием готовятся к конкурсам фестиваля: стараются создать лучший видеоклип «Представление своей команды», репетируют роли в спектаклях, танцуют, поют, декламируют... Команды отвечают на вопросы по истории и страноведению России, готовят русские блюда для конкурса русской кухни, собирают перепутанные части русских пословиц и поговорок, рисуют русские матрешки.

Наш опыт показывает, что массовые мероприятия, проводимые разными организаторами, повышая личностную мотивацию учащихся, помогают процессу изучения русского языка в стране, поддерживают талантливую молодежь, творческие и культурные инициативы подростков; пробуждают живой интерес к русской культуре, расширяют круг общения на русском языке между учащимися (школьниками, студентами и курсантами) средних и высших учебных заведений Вьетнама.

Фам Суан Май, д.ф.н.
Хошиминский педагогический университет, Хошимин, Вьетнам

Золкина Н.Б.
Русский центр фонда «Русский мир», Хошимин, Вьетнам
E-mail: chimairu@yahoo.com:zolkina_natalia@mail.ru

Русский язык на юге Вьетнама: настоящее и будущее

Аннотация: В статье представлен анализ языковой ситуации и языковой политики, проводимой в Южном Вьетнаме с 90-х гг. XX века.

Ключевые слова: конкуренция языков, возможности трудоустройства, преподавательские кадры, учебные программы, техническая оснащенность, продвижение русского языка

Всем хорошо известно, что в 90-х годах XX века государственная языковая политика Вьетнама изменилась: в стране стали отдавать приоритет обучению английскому языку, число изучающих русский язык резко сократилось (0,03% от числа всех обучающихся граждан СРВ). На первое место вышел английский язык, за ним французский, китайский, японский и корейский. Эти языки стали востребованы в народном хозяйстве Вьетнама и сейчас пользуются финансовой поддержкой со стороны своих государств и иностранных коммерческих фирм, которые функционируют в СРВ. Интерес к этим языкам объясняется объективными причинами, а именно: в СРВ хлынул поток иностранных инвестиций, стали открываться новые предприятия, которые предлагают высокооплачиваемую работу специалистам со знанием вышеназванных языков, в первую очередь, английского. В то же время торгово-экономические, культурные и научные связи с Россией были на время приостановлены. Всё это отразилось на изучении русского языка в стране в целом и на юге в частности.

В последнее десятилетие ситуация в области изучения русского языка на юге Вьетнама изменилась: наблюдается некоторое оживление интереса к русскому языку как проводнику русской культуры, источнику научно-технических знаний и в большей степени как средству, предоставляющему возможность найти высокооплачиваемую работу в сфере туризма, бурно развивающемся на юге страны.

В г. Хошимине в двух государственных вузах русский язык преподаётся как специальность, это Хошиминский педагогический университет и Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина.

В этих вузах в настоящее время работает 24 вьетнамских филолога-русиста. Конечно, это количество недостаточно, если учесть, что в последние годы приём

желающих изучать русский язык увеличился и в настоящее время в Хошиминском педагогическом университете учится 650 студентов, а в Институте социальных и гуманитарных наук — около 350. Набор абитуриентов на факультеты русского языка зависит от ряда причин:

- существование тенденции выбора будущей профессии родителями абитуриентов;
- большая конкуренция среди иностранных языков;
- ограниченные возможности трудоустройства после окончания факультета русского языка и др.

Окончившие факультеты русского языка не могут найти высокооплачиваемую работу не столько по причине невостребованности данных специалистов, сколько по объективной причине низкого уровня знаний. Большинство выпускников не достигает второго уровня общего владения русским языком (ТРКИ-2 по российской системе тестирования, или В2).

Причины низкой подготовки, на наш взгляд, заключаются в том, что:

- не хватает высококвалифицированных кадров преподавателей-русистов (старые кадры ушли или уходят на пенсию, а молодых перспективных специалистов очень мало);
- полностью отсутствуют квалифицированные российские преподаватели-русисты;
- до сих пор нет национально-ориентированного на вьетнамскую аудиторию учебника, хотя об этом говорится в профессиональных кругах на нашей памяти уже лет десять. А воз и ныне там;
- почти отсутствует языковая практика с носителями русского языка;
- учебные программы, предлагаемые факультетам и утверждённые Министерством образования и подготовки Вьетнама, на наш взгляд, требуют переработки в сторону увеличения занятий практическим русским языком в аудитории с преподавателем (на сегодняшний день существует тенденция увеличения часов для самостоятельной подготовки);
- недостаточное техническое оснащение факультетов и др.

В своей работе вьетнамские педагоги встречают ряд объективных трудностей, но, несмотря на это, ищут пути привлечения вьетнамской молодёжи на факультеты русского языка.

Так, например, в Педагогическом университете факультет русского языка с 1992-1993 учебного года стал обучать параллельно двум языкам в течение 5 лет:

русскому и английскому. Выпускники получают степень бакалавра по русскому языку и диплом колледжа по преподаванию английского языка.

С 2003-2004 учебного года факультет открыл новый профиль — непедagogический, по подготовке переводчиков. Это решение полностью соответствует новым потребностям общества.

С начала XXI века, на наш взгляд, в области продвижения русского языка в сфере образования во Вьетнаме, несмотря на объективные трудности, было сделано много:

- некоторые молодые преподаватели успешно защитили кандидатские диссертации на филологические темы в России и вернулись на факультеты русского языка;
- особенно в последние годы регулярно направляют вьетнамских преподавателей на стажировку, в магистратуру и аспирантуру в разные вузы России (Москву, Санкт-Петербург, Томск, Владивосток и др.);
- появляются новые формы повышения квалификации педагогических кадров, например, бесплатные вебинары для преподавателей русского языка (онлайн), проводимые Институтом русского языка имени Пушкина в Москве;
- укрепляется и расширяется сотрудничество с российскими вузами-партнёрами в области преподавания РКИ;
- факультеты пополняют свой библиотечный фонд современными российскими учебниками и учебно-методическими материалами, которые стараются использовать в учебном процессе;
- разрабатываются и совершенствуются учебные программы по кредитам (данная форма обучения появилась в 2009 году);
- увеличиваются квоты для вьетнамских студентов на государственное обучение в России. С 2001 года и до сих пор Вьетнам и Россия ежегодно подписывают соглашения об обучении в РФ вьетнамских абитуриентов и студентов в рамках сотрудничества в области культуры и образования между двумя странами.

Рассматривая тему распространения русского языка и культуры на юге Вьетнама, нельзя не отметить работу Русского центра фонда «Русский мир» при Хошиминском педагогическом университете, открытого в ноябре 2010 года. Русский центр активно работает и вносит значимый вклад в популяризацию русского языка и культуры, в поддержку изучения русского языка, развитие межкультурного диалога и укрепление взаимопонимания между вьетнамским и русским народами. Деятельность

РЦ служит стимулированию изучения русского языка вьетнамской молодёжью на территории г. Хошимина.

РЦ регулярно проводит в своих стенах мероприятия, на которые приглашаются все желающие получить новую интересную информацию о современной России, о менталитете русского народа, о русской культуре, искусстве, литературе, языке. В течение почти шести лет в центре проводятся тематические занятия, мастер-классы, лекции, дружеские встречи с интересными людьми из России в рамках следующих циклов: «Города России», «Русская национальная кухня», «Российское образование. Ведущие вузы России», «Народные художественные промыслы России», «Русское искусство», «Золотая коллекция российского кинематографа», «Современная молодёжь и её проблемы» и др.

На этих занятиях присутствующие получают современную страноведческую информацию, с которой их знакомят носители русского языка, приглашаемые Русским центром. Так, в текущем году состоялись интересные встречи с бизнес-тренером Вадимом Игоревичем Смирновым; народной артисткой РФ, членом правления «Московского фонда мира» Людмилой Васильевной Сафоновой; российскими преподавателями Натальей Алексеевной и Юрием Витальевичем Кутыревыми.

Помимо проведения мероприятий, активисты РЦ преподают русский язык на вечерних курсах, а также проводят индивидуальные занятия со всеми желающими изучать русский язык. Работа в Русском центре ведётся по разным направлениям и в разных формах. Участие в общегородских международных мероприятиях; совместная деятельность с Обществом вьетнамо-российской дружбы; участие в международных научно-практических конференциях; приём делегаций российских преподавателей; совместные мероприятия с российскими школами на юге Вьетнама (с начальной школой при Генконсульстве РФ в Хошимине и средней общеобразовательной школой «Вьетсовпетро» в г. Вунгтау); поездки в другие города и провинции на юге (например, в Нячанг, в провинцию Биньзинь, в г. Фанхьет) с целью установления контактов с вузами, заинтересованными в преподавании русского языка; обучение русскому языку сотрудников разных коммерческих структур, связанных по роду своей деятельности с Россией, — вот неполный перечень направлений работы РЦ.

Сохранению позиций и продвижению русского языка во Вьетнаме содействуют созданный в январе 2005 года Центр русского языка при Российском центре науки и культуры (РЦНК) в Ханое и Ханойский филиал ИРЯП, созданный в 1983 году и сохранившийся во Вьетнаме как структура Министерства образования и подготовки

кадров СРВ. Эти учреждения активно сотрудничают с вузами Вьетнама, оказывают им помощь в создании современной научно-методической базы преподавания русского языка и распространению русской культуры.

Конечно, мы все стараемся в меру своих возможностей сохранять и укреплять позиции русского языка на юге Вьетнама, но, на наш взгляд, этого недостаточно, если учесть степень распространения в стране английского языка, огромный интерес к нему современной вьетнамской молодёжи, материальную поддержку, оказываемую англоязычными странами изучающим английский язык, возможность хорошего трудоустройства после окончания вузов.

Хотелось бы получать большее внимание и большую помощь с российской стороны: и материальную, и моральную. Несмотря ни на что, мы с оптимизмом смотрим в будущее. Русский язык, на наш взгляд, во Вьетнаме не сдал и не сдаст свои позиции: ещё живы поколения, для которых русский язык стал вторым родным языком, у которых сформирована «вторичная языковая личность» во время учёбы в Советском Союзе и в России. Эти поколения передают свою любовь к русскому языку и русской культуре своим детям и внукам. Именно поэтому во Вьетнаме, на наш взгляд, русский язык всегда будет одним из приоритетных мировых языков.

Русский язык в Центре Вьетнама: текущая ситуация и перспективы

Аннотация. В статье рассматривается динамика изменений языковой ситуации в Центре Вьетнаме в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: позиции русского языка, состав преподавателей, объективные трудности, перспективы

I. Суть преподавания русского языка в Дананге

До распада Советского Союза русский язык являлся одним из главных, популярных иностранных языков во Вьетнаме, который изучался почти во всех школах и вузах. Программы обучения русскому языку в школах и в языковых вузах были тщательно разработаны опытными методистами. Пособия, словари, учебники русского языка составили опытные учёные и преподаватели русского языка. Для поступления на факультет русского языка ученики должны были сдать серьёзные экзамены по русскому языку. После окончания факультета русского языка выпускники могли найти хорошую работу в государственных учреждениях, в фирмах, в школах или в вузах. Распад Советского Союза в 90-ые годы прошлого века сильно повлиял на обучение русскому языку как во Вьетнаме в целом, так и в его центральной части. Эти годы были самым трудным временем для учителей-русистов. В школах и во многих вузах Дананга русский язык изучать прекратили. Многие опытные учителя русского языка должны были переквалифицироваться и преподавать другой иностранный язык.

В течение долгого времени преподаватели факультета русского языка Данангского университета удерживали и укрепляли позиции русского языка в центре Вьетнама. Можно сказать, что по сравнению с другими языковыми вузами Вьетнама число студентов на факультете русского языка Данангского университета, довольно значительное. Выпускники факультета русского языка могут найти соответствующую работу в крупных курортных местах, где много российских туристов, таких, как Муйне, Нячанг, Дананг, Хойань... В настоящее время спрос на работников, хорошо знающих русский язык, стабилизируется и повышается, а распространение и преподавание русского языка в центре Вьетнама представляет объективную потребность. Русский язык в центре Вьетнама уже

объективно связывается с рынком работы. Для того, чтобы распространять русский язык в центре Вьетнама, нужно проявлять заботу о составе преподавателей русского языка.

II. Состав преподавателей факультета русского языка Данангского Университета

За период с 1990-го до 2015-го года на факультет русского языка Данангского Университета из-за слабого социального спроса на рынке труда не было принято ни одного нового преподавателя русского языка. С 2000-го года во Вьетнаме появились туристы из России и стран бывшего Советского Союза. Спрос на работников, хорошо знающих русский язык, стал реальным. Первое время многие люди мечтали стать русскоговорящими гидами, потому что русские в сравнении с другими европейскими туристами тратили на отдыхе в два раза больше денег. И спрос на учащихся, которые хотят учить русский язык, заметно увеличился. Факультет русского языка Данангского Университета отреагировал на изменение ситуации пересмотром программ обучения русскому языку и открыл новую учебную специальность: «русский язык для сферы туризма», отобрал самые нужные материалы для учебного процесса и начал отправлять своих студентов на практику в Муйне или в Нячанг, где много туристов из России и стран бывшего Советского Союза. После окончания вуза многие эти студенты нашли работу на русском языке в этих местах. Теперь многие выпускники факультета русского языка работают гидами или представлены в персонале турфирм крупных туристических центров Вьетнама.

В настоящее время на факультете русского языка постоянно учатся 250 студентов-русистов. По сравнению с числом студентов других факультетов иностранных языков это еще небольшое число. На факультете русского языка Данангского Университета сейчас работают 10 преподавателей-русистов. Большинство из них преподают уже больше 50 лет и скоро уйдут на пенсию. К 2018-му году на факультете русского языка останутся только 3 преподавателя русского языка старого поколения. Будет трудно найти преподавателей для таких сложных учебных предметов, как литература, перевод, лингвистическая теория современного русского языка, страноведение...

Без сомнения, русский язык будет востребован во Вьетнаме в ближайшее время в экономике, торговле, туризме и в военной технологии. Осознавая перспективы развития

русского языка во Вьетнаме, руководство Института иностранных языков Данангского Университета приняло на факультет двух новых молодых преподавателей в 2015 году и одного преподавателя в 2016 году. Эти молодые преподаватели русского языка продолжают удерживать позиции русского языка в Дананге в будущем. Также факультет русского языка активно ищет новых преподавателей и планирует отправлять молодых преподавателей в Россию повышать квалификацию по русскому языку и методике его преподавания. Ещё одна трудность в поиске новых преподавателей русского языка заключается в том, что не все те, кто хорошо знает русский язык, желают быть преподавателями, потому что тому, кто хорошо знает русский язык, сейчас легко найти денежную работу во Вьетнаме.

Генконсульство Российской Федерации в городе Дананг, Российский Центр науки и культуры в Ханое, Филиал Института русского языка имени А.С. Пушкина в Ханое оказывают нам разностороннюю поддержку в преподавании русского языка. Кроме того, мы подписали контракт с Тульским Государственным педагогическим институтом имени Л.Н. Толстого и отправили студентов-третьекурсников на стажировку в Россию на год на коммерческой основе. Кроме этого мы просили ДВФУ посылать нам преподавателей-носителей русского языка в качестве волонтеров. Мы сами ищем носителей русского языка, живущих и работающих в Дананге, в качестве волонтеров для того, чтобы повысить у студентов мотивацию изучения русского языка и для того чтобы наши студенты имели шансы общаться с носителями русского языка.

III. Объективные трудности в преподавании русского языка в Дананге

Преподавание русского языка в Дананге ещё встречает немало объективных трудностей. Студенты поступают на факультет русского языка с нулевым уровнем знаний. Мы должны начать с нуля, и это имеет как плюсы, так и минусы. Мы думаем, что минусов даже больше, чем плюсов. Плюс в том, что мы не должны исправлять устойчивые черты уже сложившегося акцента. Минус же в том, что нам нужно время, для того чтобы студенты освоили сложную программу в полном объеме. А время летит как птица. На первом курсе число занятий по русскому языку невелико, примерно 12 часов в неделю. В каждой группе обычно от 30 до 35 студентов, у которых разные приоритеты и стремления, мотивация и способности, исходный уровень общего развития и характерологические

особенности. Иногда преподавателям очень трудно вести эффективную работу и преподавать в атмосфере низкой заинтересованности. Труднее всего работать со старшими курсами, к которым уже предъявляются высокие требования. Но старшекурсники у нас ленивее, чем младшекурсники, они редко говорят по-русски за пределами учебной аудитории, ведь преподавание ведется вне языковой среды. Возможно, это просто азиатская психология: люди, взрослея, становятся более замкнутыми и не хотят показать себя недостаточно сильными, боятся делать ошибки. Стеснительность студентов и недостаточно прочные знания отрицательно влияют на обучение.

У нас сложная для студентов программа обучения. Мы сами чувствуем, что она слишком перегружена. Большинство студентов не успевают овладеть русским языком за ограниченное время обучения. На старших курсах они ленятся общаться по-русски на простые ежедневные темы. Когда темп речи студентов замедляется, на этом теряется много времени.

Сейчас на факультете русского языка есть кабинет русского языка, который спонсируется Фондом "Русский мир". Каждый год Фонд "Русский мир" передает нам много книг, учебников, журналов, изданных в России. Мы обычно используем учебники российских составителей, а также некоторые пособия, которые самостоятельно составили наши преподаватели. Сейчас нам очень нужен новый комплекс пособий по русскому языку, учитывающий реальности функционирования русского языка во Вьетнаме и определяющий языковой материал для каждого этапа обучения. К сожалению, мы не можем одновременно и преподавать русский язык, и составлять программы и эффективные пособия для наших студентов.

IV. Перспективы русского языка в центре Вьетнама и предложения

Центр Вьетнама обладает изумительными, прекрасными пляжами, которые очень любят россияне и граждане стран бывшего Советского Союза. Вьетнам быстро развивается, и русский язык находит достойное место в рынке рабочих мест в центре Вьетнама. Русский язык весьма востребован в крупных курортных местах, таких как Муйне, Нячанг, Хойань... На основе вышеприведенного анализа у нас следующие предложения к высшему руководству. Представляется необходимым

- позаботиться о формировании и развитии преподавательских кадров, чтобы в ближайшее время обеспечить общественную потребность обучения русскому языку во Вьетнаме;
- создавать новые, соответствующие потребностям рынка труда, программы обучения русскому языку и составлять комплексные пособия по русскому языку для вьетнамских учащихся;
- оказывать материальную поддержку преподавателям русского языка, особенно молодым преподавателям, так как, кроме скромной зарплаты, у них нет никакого дополнительного источника дохода;
- помогать преподавателям участвовать в научных конференциях, повышать квалификацию в России, искать преподавателей-носителей русского языка в качестве волонтеров.

V. Заключение

Русский язык преподаётся в Дананге около полувека, и в настоящее время он занимает свою нишу среди иностранных языков, изучаемых во Вьетнаме. Спрос трудящихся, хорошо знающих русский язык, во Вьетнаме, особенно в центре Вьетнама, реальный: более того, он повышается и будет повышаться в ближайшем будущем. Многие места работы во Вьетнаме требуют того, кто хорошо владеет русским языком. Поэтому самая важная задача — формировать современные высококвалифицированные кадры преподавателей русского языка, а также создавать соответствующую программу и комплексные современные пособия по русскому языку, ориентированные на вьетнамских учащихся.

Русский язык в Шонтэе (вчера и сегодня)

Аннотация. В статье речь идёт об обучении русскому языку в районе Шонтэй, где расположено много школ, техникумов, военных училищ, институтов и Академий. Широкое обучение русскому языку в Шонтэе начиналось в 60-ые годы прошлого века и продолжалось с большим успехом до 80-ых годов. С конца 80-ых интерес к русскому языку стал падать, и только в Академии ПВО ВВС Вьетнама русский язык не только сохраняет, но и усиливает свои позиции. В этой статье делается попытка внести предложения по улучшению качества преподавания русского языка в Шонтэе в непростых современных условиях.

Ключевые слова: обучение русскому языку, благоприятные и неблагоприятные факторы, предложения

Шонтэй является обширным районом с многочисленным населением. На территории района расположено много общеобразовательных школ, техникумов, военных училищ, институтов и Академий. Обучение иностранным языкам является одним из основополагающих направлений в образовании. Во всех шонтэйских учебных заведениях русский язык является одним из обязательных предметов и используется также как средство изучения истории, литературы, науки и культуры России.

Широкое обучение русскому языку в Шонтэе начиналось в 60-ые годы прошлого века и продолжалось с большим успехом до 80-ых годов. Огромное количество специальной литературы по техническим и научным дисциплинам, по литературоведению и искусству России на русском и вьетнамском языках было изучено в Шонтэе в те годы. Обучение русскому языку, образование на русском языке стали основой образования. Тогда во всех вузах и школах в Шонтэе было много преподавателей русского языка и преподавателей других дисциплин, которые прекрасно говорили по-русски, учились в Советском Союзе, любили Россию и русскую культуру.

С конца 80-ых интерес к русскому языку стал падать, и только в Академии ПВО ВВС Вьетнама русский язык не только сохраняет, но и усиливает свои позиции.

В данной статье мы не затрагиваем тему методики преподавания, потому что очень много статей и монографий написано на эту тему.

Стандартизация преподавания и обучения иностранным языкам по «Европейскому стандарту» даёт нам новые возможности и открывает новые перспективы. Но сначала мы должны определить благоприятные и неблагоприятные

факторы, чтобы определить максимально эффективные методы обучения русскому языку. У нас имеются хорошие результаты.

Благоприятные факторы:

- Русский язык был и остаётся одним из основных иностранных языков, который преподаётся и изучается в школах и вузах Шонтэя. Роль и место русского языка при получении образования ставится очень высоко руководителями учебных заведений, учителями и учащимися в Шонтэе.
- Преподавателям и учащимся очень нравится русский язык. Они считают, что обмениваться информацией о России, говорить о русском человеке удобнее и эффективнее всего на русском языке.
- Большинство учителей и преподавателей русского языка получили образование в ведущих вузах Вьетнама и России. Они любят свою профессию, постоянно занимаются преподавательской практикой, повышением квалификации и исследовательской работой.
- В процессе обучения используются разнообразные современные учебные комплексы. Широко применяются компьютерные технологии и Интернет. И учителя, и учащиеся могут повышать свои языковые компетенции не только дома, в школе, в институте, в общежитии, в казарме, но даже в дороге.

Неблагоприятные факторы:

Несмотря на благоприятные факторы, приведённые выше, в преподавании и изучении русского языка в Шонтэе имеется много трудностей.

- Район Шонтэй находится довольно далеко от Ханоя, поэтому преподаватели, студенты и школьники, проживающие в городе, тратят много времени и сил, чтобы добраться до места работы или учёбы.
- Число учеников и студентов, изучающих русский язык, сокращается.
- Поэтому число учителей и преподавателей русского языка также постоянно сокращается. Многие учителя и преподаватели русского языка, чтобы найти работу, переквалифицировались в преподавателей английского.
- Многие опытные, с многолетним стажем работы, учителя и преподаватели ушли на пенсию или находятся в предпенсионном возрасте.
- Родители учеников и студентов недостаточно интересуются образованием своих детей. В школе ученики не изучали русский язык, поэтому в институтах и

Академиях они не успевают овладеть русским языком из-за ограничения во времени. Это самая большая проблема в вузах.

— Учителя, ученики и студенты находятся вне русской языковой среды.

Способы преодоления трудностей:

Принимая во внимание благоприятные и неблагоприятные факторы, изложенные выше, преподаватели и учителя русского языка в Шонтэе, нашли эффективные способы преподавания и изучения русского языка.

Учитель и преподаватель должны:

- Стандартизировать свои методы обучения.
- Любить профессию, как родную мать, а учеников, как своих детей.
- Выбрать себе самые хорошие методы обучения русскому языку.
- Сами изучать литературу и историю России, русский национальный характер.
- Принимать активное участие в мероприятиях, посвящённых русскому языку, проводящихся Российским центром науки и культуры в Ханое и ХФИРЯП.
- Создавать клубы русского языка, где учащиеся имели бы возможность свободно говорить, слушать, читать и писать по-русски, тем самым создавая языковую среду, то есть именно то, чего так не хватает при обучении русскому языку во Вьетнаме.
- Обеспечить постоянную связь между преподавателями, родителями и командирами учащихся.
- Точно определить, кому и зачем мы преподаём русский язык.
- На основе современных научных данных сформировать у учащихся правильные установки и приемы изучения русского языка.

Учащиеся должны:

- Отдавать себе отчёт в том, зачем они изучают русский язык. Русский язык — один из языков человечества. Он очень нужен всем. Сейчас тот, кто не занимается изучением иностранных языков, идёт, как слепой без палки.
- Настойчиво заниматься: говорить, слушать, читать, писать, думать по-русски, используя для этого любые возможности и всё своё свободное время.
- Заменить пассивные методы изучения языка активными методами.
- Принимать активное участие в работе клубов русского языка.

Руководящие органы и руководители должны:

- Создавать клубы русского языка и направлять их деятельность.
- Расширять сферы деятельности клубов русского языка.
- Иметь в виду, что изучать язык — это заниматься, а с другой стороны, заниматься языком — это учить язык.

Предложения:

Для выполнения задач преподавания и изучения русского языка по «Европейскому стандарту» в Шонтэе мы предлагаем:

- Надо оценить и признать роль русского языка наравне с другими языками в изучении вооружений и военного оборудования.
- Создать клубы русского языка и других языков.
- Создать центры иностранных языков.
- Дополнить аудитории ТСО учебным оборудованием.
- Заменить устаревшие учебники и пособия на современные учебные комплексы.
- Регулярно направлять учителей и преподавателей на стажировку в Россию.
- Разработать новую стратегию по изучению и преподаванию иностранных языков на государственном уровне.

Русский язык — важный язык в мире

Аннотация. В докладе рассматривается роль русского языка в мире и во Вьетнаме, а также факторы, влияющие на выбор русского как иностранного языка в вузах страны.

Ключевые слова: русский язык, русскоязычные специалисты, карьера, сотрудничество, образовательные учреждения

Иностранные языки играют важную роль в жизни человека. С их помощью человек расширяет кругозор, общается с жителями других стран, приобщается к чужой культуре, поднимается по карьерной лестнице и по-новому смотрит на окружающий мир. В мировой общественной практике принято выделять международные языки мирового значения (7 языков) и официальные языки ООН (6 языков), русский язык входит в обе эти группы.

Русский язык — это национальный язык великого русского народа. Он является его культурным наследием и частью его истории. Русский язык дает человеку возможность приобщиться к богатой, многовековой культуре населяющих Россию народов, узнать многое об их традициях и повседневной жизни.

Ещё в конце 80-х годов XX века на русском языке говорили около 350 миллионов человек. По данным российского правительства, на 2014 год общая численность владеющих русским языком составляет около 260 миллионов человек. Сегодня по количеству говорящих на нём русский язык занимает восьмое место в мире после английского, китайского, хинди, испанского, португальского, бенгальского и арабского.

Русский язык сохраняет важное значение в странах, образовавшихся после распада Советского Союза. В некоторых из них он является государственным или официальным языком, на котором публикуются все законодательные акты. В других странах русский язык выполняет отдельные официальные функции, например, используется в международных переговорах или является «вторым языком» для большей части населения.

Сейчас многие страны мотивируют студентов на изучение русского языка: русский внесен в список приоритетных языков, например, во Вьетнаме он изучается в

учебных заведениях системы национальной безопасности, студенты могут получить квоты и стипендии для обучения в России.

Русский язык является важным языком не только в странах Юго-Восточной Азии, но и в мире по следующим причинам:

Во-первых, Россия — мировая держава. Она играет немаловажную роль в мировой политике, в развитии науки и технологий.

Во-вторых, в пользу изучения русского языка высказываются университеты, которые заинтересованы в подготовке кадров, владеющих этим языком, для последующей работы в органах государственной власти. Русскоязычные кадры также хотят видеть в ведомствах по делам энергетики, обороны, сельского хозяйства и т. д.

В-третьих, трудно будет обойтись без услуг Роскосмоса, с помощью которого осуществляется доставка космонавтов и грузов на МКС (Международную космическую станцию). Помимо этого, некоторые эксперты в области энергетической промышленности полагают, что, примерно, к 2030 г. Россия будет поставлять половину объемов природного газа, потребляемого всей Европой.

Еще одной причиной, по которой следует освоить русский язык, является его довольно широкое распространение в мире. Сегодня многие стремятся выучить русский язык, чтобы приобщиться к богатейшей русской культуре, которая занимает важное место в мировой культуре. Немало иностранцев желают читать в оригинале великих русских классиков, смотреть в театрах России гениальные постановки, проникнуться настроением музыкальных произведений знаменитых русских композиторов.

В процессе обучения русский язык прекрасно сочетается со многими другими дисциплинами. Сюда можно отнести и политологию, и историю, и музыку, и науку и другие. Русский язык считается сложным для изучения, а значит, выбор русского как иностранного демонстрирует амбициозность, недюжинные умственные способности и упорство студента. У студентов, которые изучали русский язык, больше шансов попасть в программы по повышению квалификации в таких сферах, как бизнес, право, медицина и прочие. Изучать русский их также стимулируют и большие возможности в карьерном росте в будущем. Многие выпускники вузов, где они изучали русский язык, преуспели в банковской сфере, на высоких постах в государственных ведомствах, в юридических фирмах во Вьетнаме и в других странах.

По той же причине русский как иностранный часто предлагают государственные и частные школы за рубежом — это повышает статус заведения. Кроме того, знание

русского языка в среднем увеличивает доход на 4%. Более распространенные испанский и французский прибавляют всего лишь 1,7% и 2,7% соответственно.

Как мы видим, в последнее время интерес к русскому языку возрастает, и не только в странах Юго-восточной Азии, но и во всем мире. Другими словами, русский язык пользуется спросом. Сегодня есть немало доказательств того, что русский язык становится все популярнее. Ещё недавно во многих иностранных школах, где изучается русский язык, этот предмет был на довольно низких позициях. Но теперь ситуация изменилась, и эта дисциплина вернулась на первые места. Это происходит отнюдь не от большой любви к России, а, скорее, по необходимости. Причиной тому стало стремительное развитие туризма, бизнеса и других сфер общественной жизни.

Можно сказать, что знание русского языка позволяет заводить новые знакомства по всему миру — путешествуя или общаясь в сети Интернет, открывает новые возможности для получения высшего образования, научной деятельности, делового общения и ведения бизнеса как в России, так и в других странах Юго-восточной Азии.

Мы — преподаватели русского языка во Вьетнаме. Наша задача — идти в ногу с мировыми тенденциями. В наших силах сотрудничать с зарубежными учебно-образовательными учреждениями, в которых преподают русский язык. Мы обязаны помочь студентам проходить интересную практику и активно участвовать в программах по обмену с российскими вузами. Надеемся, что в будущем интерес к русскому языку будет развиваться быстрыми темпами.

Языковая интерференция как предпосылка для разработки методики преподавания русского языка во вьетнамской аудитории

Аннотация. Языковая интерференция рассматривается в статье как основание для разработки методики преподавания русского языка во вьетнамской аудитории.

Ключевые слова: типологические особенности языков, методика, лингвистика, компаративистика, ошибки, интерференция, виды и типы интерференции, вьетнамские учащиеся

В процессе обучения русскому языку вьетнамских студентов в их речи встречается много ошибок, которые представляют собой перенос типологических особенностей вьетнамского языка на изучаемый русский язык, что в лингвистической и методической литературе получило название «языковая интерференция». Это говорит о том, что определение типов языковой интерференции возможно только на основе сопоставительного изучения родного и изучаемого языков с выявлением их различий на всех языковых уровнях: фонетическом, графическом и орфографическом, лексическом, семантическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом), стилистическом. Результат таких сопоставительных исследований дает нам основание говорить об интерференции в обучении любому иностранному языку, в данном случае, русскому языку во вьетнамской аудитории.

1. Сначала остановимся на раскрытии понятия интерференции и ее видов

1.1. Определение понятия «интерференция»

Термин «интерференция» латинского происхождения, он означает: «*inter*» между + «*ferens*» («*ferentis*») — несущий, переносящий¹. Источником его является физика со значением наложения волн, ведущего к их взаимному усилению или ослаблению.

Явление интерференции изучается в лингвистике, социолингвистике, психологии, психолингвистике, методике преподавания иностранных языков.

Психологи рассматривают интерференцию как возникновение препятствий и помех вследствие переноса навыков и умений из одной деятельности в другую. Учитывая психолингвистическую сторону данного явления, так как форма речевых произведений, вызванных интерференцией, обусловлена функционированием

психофизиологических механизмов их порождения, интерференцию необходимо рассматривать как «обусловленный объективными расхождениями процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, внешне проявляющийся в речи билингва в отклонениях от закономерностей одного языка под влиянием отрицательного взаимодействия другого или вследствие внутриязыковых влияний аналогичного характера»².

В психолингвистике интерференцию рассматривают как неотъемлемую составную часть процесса медленного постепенного проникновения того или иного иноязычного элемента в систему воспринимающего языка в процессе овладения им. В лингвистике проблема интерференции рассматривается в рамках языковых контактов, и под интерференцией понимается «нарушение билингвом (человеком, владеющим двумя языками) норм и правил соотношения двух контактирующих языков»³. Это явление описывается в трудах многих российских и зарубежных ученых (В. В. Алимов, Е. Бужаровская, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, В. А. Виноградов, В. В. Климов, Л. Н. Ковылина, В. Н. Комиссаров, Н. А. Любимова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Н. Б. Мечковская, Э. Петрович, В. Ю. Розенцвейг, Ю. И. Студеничник, Э. Хауген, Л. В. Щерба).

В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка. Однако широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнрайха⁴. Согласно У. Вайнрайху, под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта»⁵.

По мнению Э. Хаугена, интерференция представляет собой «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками»⁶.

Российские ученые в основных чертах разделяют позиции зарубежных исследователей по данному вопросу.

В.В. Климов считает, что интерференция является результатом наложения двух систем в процессе речи⁷.

По Н.Б. Мечковской, интерференция — это ошибки в речи на иностранном языке, вызванные влиянием родного языка⁸.

«Новая иллюстрированная энциклопедия» определяет интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного»⁹.

Более полное и современное определение интерференции, предлагаемое В.А. Виноградовым, мы находим в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Н. Ярцевой: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* — касаюсь, ударяю) — взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при *контактах языковых*, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного»¹⁰.

Н.Б. Мечковская указывает на то, что в языковом сознании человека отдельные черты неродного ошибочно уподобляются строю родного (или основного) языка. Происходит интерференция двух языковых систем, т.е. их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи (иногда в одном, иногда — в обоих языках). Интерференция языковых систем в сознании и речи двуязычного индивида представляет собой психолингвистический аналог процесса смешения языков в надындивидуальном плане¹¹.

В методике преподавания иностранных языков интерференция рассматривается как отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, как тормозящее влияние родного языка на изучаемый иностранный язык. По Р.К. Миньяр-Белоручеву, интерференция — наложения сформированных навыков на вновь формируемые со знаком минус, то же самое, что отрицательный перенос¹².

1.2. Виды интерференции

В зависимости от «направления» интерференция может быть прямой, обратной или двусторонней; в зависимости от вида речевой деятельности — импрессивной (рецептивной) или экспрессивной (продуктивной); в зависимости от формы проявления — явной или скрытой; внутриязыковой (внутренней) или межъязыковой (внешней), интерференцией первого или второго и т. д. языка; в зависимости от результата — затрудняющей, нарушающей или разрушающей.

Иногда в научной литературе встречаются сложные образования, такие как лексико-семантическая интерференция и др., потому что семантическую интерференцию могут вызвать лексические, грамматические, фонетические и другие отклонения при переводе с одного языка на другой. Полезная интерференция может

проявляться на тех же уровнях при использовании положительно интерферирующих элементов (интерферентов) одной языковой системы в другой (морфем, слов, выражений и т. д.). Лингвистика рассматривает интерференцию как отрицательное явление, негативно влияющее на ранее установленные языковые правила. При переводе интерференция приводит к снижению качества самого перевода, к буквализмам, а также к недостаточной эквивалентности передачи оригинального текста.

В методической литературе различают следующие виды интерференции:

- внешняя и внутренняя (по происхождению);
- прямая и косвенная (по характеру переноса навыков родного языка на изучаемый иностранный);
- явная и скрытая (по характеру проявления);

(«Прямая», «явная», «коммуникативно-релевантная» интерференция может проявляться, по мнению Верещагина, как нарушение языковой системы и языковой нормы, а «косвенная», «скрытая», «коммуникативно-нерелевантная» — как нарушение языкового (речевого) узуса, под которым понимаются типичные для данной речевой ситуации реализации языковой системы).

- уровневая интерференция (по лингвистической природе);
- фонетическая, графическая и орфографическая, лексическо-семантическая, грамматическая, морфологическая и синтаксическая, лингвострановедческая и культурная.

В данном докладе мы ограничиваемся рассмотрением лишь уровневых интерференций. Остановимся на характеристике каждого вида уровневой интерференции.

1.2.1. Фонетическая интерференция.

Ошибки фонологического характера, искажающие звуковую форму и смысл, затрудняют, а то и нарушают акт коммуникации. Например, в произношении звуков: *ка́сса* — *ка́ша*, *за́ря* — *жа́ра*, *де́верь* — *зве́рь*, *пла́щадь* — *ло́шадь* (вьетнамцы с трудом различают звуки: с - ш, з - ж, д - з, или формы слова с разными ударениями: *города́* (мн.ч.) — *го́рода* (р.п.), *сестры́* (р.п.) — *се́стры* (мн.ч.); в интонации: неразличие ИК1 - ИК3: *Ма́ма до́ма*. — *Мама до́ма?*; ИК2 — ИК5: *Кака́я се́годня пого́да?* — *Кака́я се́годня пого́да!* и т.д.

1.2.2. Графическая и орфографическая интерференция

Проявляется на письме: происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка. Это порождает орфографические ошибки и графические несообразности¹³.

Русский алфавит состоит из кириллических букв, а вьетнамский — из латинских, поэтому в них существуют одинаковые буквы, обозначающие разные звуки: например: русская буква **в** обозначает звук **в** во вьетнамском, вьетнамская буква **m** обозначает звук **т** в русском и т.д.

1.2.3. Лексическо-семантическая интерференция

Это вмешательство лексики одной языковой системы в другую, что обычно приводит к буквализмам. Например: gà công nghiệp — промышленная курица вместо *фабричная*, в обращении: anh — старший брат вместо *Вы*, em — младший брат вместо *ты*, đi ô tô — идти на машине вместо *ехать на машине* и т.д.

1.2.4. Грамматическая интерференция.

В грамматической интерференции С.С. Сорокина выделяет синтаксический и морфологический подтипы, которые включают, в свою очередь, проявления интерференции в еще более узких рамках. Так синтаксическая интерференция включает: а) конструктивный подтип; б) позиционный синтаксис; в) подтипы синтаксического согласования¹⁴.

Студенты испытывают затруднения в переводе ряда грамматических форм и конструкций на русский язык.

Ошибки здесь допускаются из-за расхождения в управлении глаголов в двух языках, например: gửi thư **cho** mẹ — послать письмо **для** мамы вместо *маме*; tự hào **về** cha — гордиться **о** папе вместо *папой*; из-за разных позиций составляющих элементов словосочетаний: cô gái đẹp — девушка красивая вместо: *красивая девушка*, nhảy đẹp — танцевать красиво вместо: *красиво танцевать*, lớp ba — класс третий вместо: *третий класс* и т.д. На уровне предложения: во вьетнамском предложении порядок жёсткий: подлежащее — сказуемое — дополнение: tôi yêu mẹ — я люблю маму *ср.*: mẹ yêu tôi — мама любит меня, а в русском — порядок более свободный, потому что формы винительного падежа уже указывают на объект действия и т. д. В этих случаях вьетнамцы могут воспринимать субъект за объект и наоборот. Ошибки наблюдаются также в строении сложно-подчинённого определительного предложения с *который*: tôi

nhìn thấy anh bạn đang mua sách — Я вижу друга, который покупает книги. — здесь «*который*» часто пропускается, поскольку во вьетнамском предложении нет такого типа определяющего компонента.

1.2.5. Стилистическая интерференция

Влияние стиля одного языка на другой. Стилистическая интерференция возникает потому, что какое-нибудь малоизвестное слово начинает употребляться по аналогии с уже известным его синонимом (русским или иностранным). При замене друг другом стилистических синонимов меняется стиль высказывания, хотя предмет, о котором идет речь, может оставаться тем же.

В этой области наблюдается много нарушений, которые могут привести к неправильному взаимопониманию собеседников, особенно на дипломатической встрече или в обращении младших к старшим: *tôi muốn* — я хочу вместо: *я хотел бы*, *có thể khẽ chút được không* – можно потише? Вместо: *не могли бы потише?* и т.д.

1.2.6. Лингвострановедческая интерференция

Неправильное осмысление фоновой лексики. При изучении иностранного языка необходимо овладение не только словом, но и типизированным образом в национальном сознании народа — носителя языка и культуры; в противном случае происходит перенос понятий одного языка на понятия другого. Например: *nhà sách* может иметь русские эквиваленты: книжный магазин, книжная лавка, книжный киоск; *đi uống cà phê* — заходить в забегаловку попить чай, кофе, сок и т.д. Кафе в русском языке имеет вьетнамские эквиваленты: *quán ăn, hiệu ăn, nhà hàng* и т. д.

1.2.7. Социокультурная или культурная интерференция

По А. В. Щепиловой, вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает. Вызвать интерференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения¹⁵. Другими словами, собеседник неправильно воспринимает и интерпретирует явления и события иной культуры, а также коммуникативное поведение своего собеседника, а именно: воспринимает и оценивает личность собеседника через призму принятых в родном лингвосоциуме норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания¹⁶. Например, в русском языке «*пожалуйста*» используется как формула вежливости, имеющая нюанс значения «*не за что*», употребляющаяся как ответ на «*спасибо*». В английском и французском

языках «*please*» и «*s'ilvousplaît*» этих значений не имеют. А во вьетнамском обычно отвечают *không dám, không có gì* — не смею (принять благодарность), т. е. не стоит. Интересно противопоставить русский распространенный способ общения — «*ходить в гости*» и французский — встречаться на улице, в кафе, бистро, ресторанах. Французская провинция, в частности, немыслима без кафе, которое играет огромную социальную роль в жизни француза. Домашнее гостеприимство во Франции не является столь развитым, как в России. Наши студенты должны знать, что за рубежом не забежишь по дороге к товарищу — это считается бестактно. Там принято появляться в гостях по приглашению.

Результатом культурной интерференции может быть несоответствующая реакция со стороны русскоговорящего индивида на вопрос “*How are you?*” («Как поживаете?»), когда последний, как правило, начинает давать подробный, часто пространственный ответ, описывая свое здоровье, семейные обстоятельства, успехи или неприятности на работе, в то время как английский язык, в соответствии с требованиями культуры, национального характера и менталитета, допускает практически только один ответ: “*Fine, thank you!*” («Спасибо, хорошо!»), даже если говорящий глубоко несчастлив¹⁷. В этом случае вьетнамец может дать пространственный ответ (близкому человеку) или краткий, если это как «привет» при встрече.

Итак, интерференция является вмешательством элементов одной языковой системы в другую при языковом контакте, а результат этого вмешательства может быть как отрицательным, о чем говорят вышеприведенные примеры, так и положительным, способствующим адекватному переводу и взаимопониманию, а также реализации эффективного общения. Внимание ученых-методистов сосредоточено, главным образом, на явлении отрицательной интерференции, ее прогнозировании и предупреждении, так как «отрицательный языковой материал» (Л. В. Щерба) создает определенные препятствия, тормозит процесс общения, что приводит к непониманию и коммуникативным неудачам.

2.0. Типы языковой интерференции в речи вьетнамских студентов при обучении русскому языку.

Известно, что русский язык является типичным флективным языком, а вьетнамский — изолирующим, следовательно, между ними существуют большие расхождения в структуре и функционировании единиц на разных языковых уровнях. Этим и определяются трудности у вьетнамских учащихся в усвоении и владении

русским языком, выраженные в часто встречающихся ошибках при общении на русском языке. Эти ошибки представляют собой разные виды языковой интерференции, к которым относятся фонетическая (фонологическая), лексико-семантическая, грамматическая (морфологическая, синтаксическая), стилистическая. Кроме названных типов языковой интерференции, существуют и другие виды интерференции, такие как лингвокультурная, лингвострановедческая и т. д.¹⁸, однако в рамках нашего доклада мы ограничиваемся рассмотрением интерференции лишь на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях с целью показать взаимосвязи между компаративистикой и методикой преподавания иностранных языков с выявлением языковых интерференций учащихся, чтобы предупредить возможность появления ошибок в их речи и затем применить подходящие методические приёмы для преодоления трудностей и недопущения ошибок в речи вьетнамских учащихся в процессе обучения их русскому языку. Остановимся на анализе интерференции разных типов на разных языковых уровнях.

2.1. Фонетическая интерференция.

Фонетические ошибки в речи вьетнамских учащихся наблюдаются в произношении разных фонетических единиц: *звуков* (гласных и согласных), *слов* (слогораздела), *слов* (ритмики, оглушения, озвончения конечных согласных), *словосочетаний* (синтагмы), *предложений* (интонаций). Рассмотрим самые типичные из них.

2.1.1. Интерференция в произношении русских звуков.

Система гласных в русском и вьетнамском языках, на первый взгляд, кажется, не особенно отличается друг от друга: в русском языке – **а (я), о (ё), у (ю), э (е), ы (и)**; а во вьетнамском - **а (ă, â), о (ô, ơ), е (ê), і (y), u (ư)**. Однако они отличаются способом произношения, степенью открытости-закрытости, долготой-краткостью, наличием-отсутствием лабиализации и т. д. Например, русский звук **о** произносится как вьетнамский **ô**; русский **е** как вьетнамский **ê**, русский **ы** - как средний звук **ư** и **і**; русский **у** более лабиализованный чем вьетнамский **u**. Это различие приводит к интерференции при их произношении: дом [*dom*] вместо: [*đôm*]; мой [*moi*] вместо: [*môi*]; лес [*lex*] вместо: [*lêx*]; если [*exli*] вместо: [*êxli*] и т. д., что создаёт вьетнамский акцент в речи.

Русский язык, в отличие от вьетнамского, является языком консонантного типа, т. е. в нём имеется большее количество согласных, чем во вьетнамском, причём они противопоставляются по *звонкости* — *глухости*, *твёрдости* — *мягкости* и т. д., на чём основываются фонетические законы *озвончения* — *оглушения*, *смягчения* согласных звуков в разных позициях. Среди русских согласных есть звуки, которых нет во вьетнамском языке: **ц, щ, ж**. В произношении вьетнамцами согласных звуков большие трудности вызывают те, которые по артикуляции и способу произношения близки вьетнамским, напр.: **л, ль ≈ l; р, рь ≈ r; с, щ, ш ≈ x, s; з, ж, р ≈ d, r**; переднеязычные **д, т, н ≈** заднеязычные **đ, t, n** и т. д.¹⁹. Вьетнамские учащиеся с трудом различают их в потоке речи, особенно если они стоят рядом в одном слове: **жа́ра** - **за́ря**, **жу́рна́л**, **дежу́рный**, **Са́ша**.

2.1.2. Интерференция в произношении русских слов и словосочетаний.

Было отмечено лингвистами²⁰, что самые большие различия в области фонетики между русским и вьетнамским языками наблюдаются на слоговом уровне. Слог в русском языке состоит из звуков (в синтагматическом порядке), вьетнамский слог же состоит из *тона* — *надсегмента* (*thanh điệu*), *инициали* (*âm đầu*) и *финали* (*vần*), а финаль, в свою очередь, делится на *педиаль* (*âm đệm*) и собственно *финаль* (*vần thực sự*), в собственно финаль входят *централь* (*âm chính*) и *звук, завершающий слог*. Таким образом, звуки входят в состав вьетнамского слога не непосредственно, а через другой звук, создавая при этом многоступенчатую структуру: [*an*], [*oan*], [*toán*].

Слоги вьетнамского языка сильно отличаются от русских слогов: они являются закрытыми завершающим согласным звуком и произносятся автономно, а на письме оформляются отдельно, поэтому вопрос о слогоразделе не возникает. С русским слогом дело обстоит совсем по-другому: в многосложных словах слог всегда открыт и в связи с наличием сочетания согласных (иногда доходит до четырёх, пяти), трудно определить в них слогораздел. Сравн.: во вьетнамском языке чётко отличаются *cá canh* от *các anh* или *tó cáo* и *tóc áo*, а в таких русских словах *здравствуйте*, *Москва*, вьетнамцы по привычке разделяют на закрытые слог: *здрав/ствуй/те* [*зъдърат/сътъвуй/те*], *Мос/ква* [*Мат/съкъва*], вставляя при этом гласные между согласными в сочетания согласных. Наличие сочетания согласных в русских слогах вызывает особые трудности у вьетнамских студентов и требует особого внимания при их отработке. Привычка отдельно произносить вьетнамские слог с определённым

музыкальным тоном приводит к нарушению ритмики русского слова, превращая его одноударную структуру в многоударную.

Есть и другие примеры фонетической интерференции, но мы не имеем возможности их перечислять, поэтому остановимся ещё лишь на одном характерном типе фонетической интерференции — произношении интонационных конструкций.

2.1.3. Интерференция в произношении разных русских интонационных конструкций (ИК).

Как было изложено выше, каждый вьетнамский слог фиксируется одним из шести тонов, связанных с повышением или понижением голоса: *ровный* тон (а), *нисходящий* (à), *восходяще-нисходящий* (á), *нисходяще-восходящий* (ã), *восходящий* (á) и *нисходящий прерывистый* (а). Это не позволяет произносить синтагмы с разными интонациями при помощи понижения или повышения голоса для выражения повествования, вопроса или восклицания, побуждения и т. д. Всё зависит от тона последнего слога — слова в предложении, поэтому повествовательное предложение может быть произнесено повышенным и пониженным голосом, например, *tôi biế́t rồi* (пониженным тоном); *tôi không biế́t* (повышенным голосом); *không phải tôi* (ровным тоном) и т. д. В русском языке повествовательное предложение произносится с ИК1, т.е. с понижением голоса на ударном слоге последнего слова: Это стол¹. Это шко¹ла; и т. д. Если для выражения вопроса без вопросительного слова в русском языке используется ИК3 с перемещением логического центра: Это тво³й друг? и Это твой дру³г?, то для выражения такого вопроса во вьетнамском языке используются лексические средства: *à? phải không? có phải ... không?* Это различие и вызывает у вьетнамских учащихся смешение ИК1 и ИК3, ИК2 – ИК5 из-за одинакового лексического состава предложений. Мама до¹ма. (ИК1) — Мама до³ма? (ИК3); Како²й сегодня день? (ИК2) — Како⁵й сегодня де⁵нь! (ИК5) и т. д.

Можно привести и другие факты интерференции в области интонации, но полагаем, что приведённые выше случаи уже убедительно показывают возможность разных типов интерференции у вьетнамцев при воспроизведении русской интонации.

2.2.0. Грамматическая интерференция

Грамматика русского языка как типичного флективного языка особенно трудна для вьетнамцев — носителей изолирующего языка. Если учитывается то теоретическое положение, что языки типологически отличаются друг от друга главным образом

морфологически, то ясно, почему так трудно даётся морфология русского языка вьетнамским учащимся. Одной из отличительных черт вьетнамского слова является его неизменяемость, «изолированность», «автономность», т. е. грамматические значения выражены в самих словах независимо от сочетаемых с ним слов, не как в русском языке, где прилагательные согласуются с существительными в роде, числе, падеже, а глаголы — с местоимениями и существительными в качестве подлежащего — в лице и числе (наст. вр.), в роде и числе (прош. вр.) и управляют существительными и местоимениями в качестве второстепенных членов предложения (дополнения, обстоятельства и т.д.), стоящих в определённых падежных формах.

Трудности наблюдаются у вьетнамцев и в усвоении и овладении синтаксисом русского языка. Вьетнамский язык, как язык аналитического строя, в отличие от русского, характеризуется обратным порядком расположения определяемого и определяющего элементов в сочетании слов в предложении. Напр. во вьетнамском языке: *Người khôn bao giờ cũng nói ít*, где определяемый элемент *người*, *nói* стоит в препозиции, а определяющий *khôn ít* в постпозиции. В русском языке другой порядок: определяющий элемент всегда предшествует определяемому: *Умный человек всегда мало говорит*. Существует также много различий в строении простых и сложных предложений, особенно сложно-подчинённых.

Остановимся сначала на анализе ошибок, представляющих морфологическую интерференцию.

2.2.1. Морфологическая интерференция.

Носителям вьетнамского языка, привыкшим к изолированности и неизменяемости вьетнамского слова, слишком чужда изменяемость почти всех знаменательных русских слов, парадигмы склоняемых (их 12) и спрягаемых (их до 30) форм, которые представляют собой для них якобы разные слова, поэтому выучить одно слово — значит выучить 12 или 30 слов. Такие типы связи между словами в предложении как *согласование* и *управление* тоже вызывают у вьетнамских учащихся большие трудности. Прежде чем построить предложение, они должны знать род данного существительного, а чтобы согласовать его с прилагательным в *роде, числе и падеже* по правилам русской грамматики, должны знать, какие у него падежные формы ед. и мн. числа, какие окончания у прилагательных муж., жен., средн. рода в разных падежах. Вот сколько операций говорящий должен осуществить при построении предложения. Из-за этого нетрудно заметить на начальном этапе обучения

русскому языку в речи вьетнамских учащихся ошибки типа: *я учиться институт*, или *я купить книга*, где слова употребляются без морфологической «одежды» как во вьетнамском языке. Для вьетнамцев также непонятны и некоторые грамматические категории, свойственные словам разных частей речи в русском языке, например, категория *рода* у неодушевлённых существительных: почему стол м.р., а стена ж.р., окно ср.р.; почему местоимения, прилагательные, числительные тоже принадлежат тому или другому роду; почему существительные *народ* и *население* неодушевленные, когда понятия, обозначаемые ими, связаны с людьми и т. д. Отсюда и появляются ошибки типа: *Я люблю своего народа* (вместо *свой народ*). Такого рода ошибки, представляющие морфологическую интерференцию, бесчисленны, их не перечислить, однако наша цель не излагать полный список всех проявлений интерференции, а лишь указать на ее наличие в речи вьетнамских учащихся, чтобы объяснить, чем они вызваны.

2.2.2. Синтаксическая интерференция.

В построении русского предложения в речи вьетнамцев типичные ошибки наблюдаются в употреблении глагольных *временных* и *видовых* форм, главного члена предложения — сказуемого. Нетрудно заметить ещё одну типологическую черту русского языка, как флективного. Это *избыточность* грамматических средств при выражении грамматических значений. Например, значения *рода* и *числа* повторяется много раз при согласовании сочетаемых слов: существительных, прилагательных, местоимений, глаголов и т. д.: *Мой старший брат учился в Москве* (значение мужского рода повторяется 4 раза); *Мои старые друзья приходят ко мне в гости* (значение множественного числа повторяется тоже 4 раза) и т. д. По правилам русской грамматики наличие грамматических средств обязательно. Во вьетнамском языке дело обстоит по-другому. Если в предложении уже есть слова с лексическим значением *времени*, *числа*, *лица* и т. д. или с обозначением *направления*, *отрицания* и т. д., то грамматические показатели могут быть опущены, чтобы не повторять лишнее. Отсюда и вытекает одно из характерных свойств вьетнамского языка как изолирующего — *факультативность* грамматических показателей при выражении грамматических значений²¹; отсюда и появляются у вьетнамских учащихся ошибки такого типа: «*Он вошёл комнату*» (вместо «*Он вошёл в комнату*» — направление внутрь выражено приставкой **во**, поэтому предлог **в** пропущен ср. во вьетнамском языке: «*Anh áy đi vào nhà*») или: «*Я никогда был в Москве*» (**не** пропущено, потому что уже есть **ни** в

никогда); «Завтра экскурсия» (**будет** пропущено, потому что уже есть *завтра*) и т. д. В таких случаях вьетнамцы пропускают дублированные лексические или грамматические элементы, если они оформлены отдельно.

В построении некоторых типов русских сложноподчинённых предложений тоже часто встречается перенос синтаксических структур из вьетнамского языка, например, предложения с определительной придаточной частью с *который*: «Покажи мне книгу ... вчера ты взял в библиотеке» (Cho tôi xem quyển sách hôm qua cậu mượn ở thư viện - пропущено слово **которую**) или: «Скажи ему не обидеться на меня» (Bảo anh ấy đừng giận tôi nhé вместо: **Скажи ему, чтобы он не обижался на меня**) и т. д.

Можно привести ещё много примеров синтаксической интерференции подобного типа, однако в этом нет необходимости, поскольку приведённых выше примеров уже достаточно для того, чтобы показать наличие синтаксической интерференции в речи вьетнамцев, изучающих русский язык.

2.3.0. Лексическая интерференция.

Известно, что картины мира разных народов сильно отличаются друг от друга из-за разных подходов к восприятию фактов объективной действительности, что приводит к разным их наименованиям, зафиксированным в лексическом составе национальных языков. Лексический состав русского языка, состоящий из названий страноведческих реалий, которые отражают природные, географические, исторические, культурные особенности русского мира, естественно сильно отличается от лексического состава вьетнамского языка — представителя восточных языков. Эти несовпадения в восприятии окружающего мира в семантическом содержании каждого слова в двух языках, несомненно, и приводят вьетнамских учащихся к лексической интерференции. Отметим самые типичные ошибки в неточном употреблении слов.

2.3.1.

Интерференция в употреблении слов — названий предметов, явлений, которые имеют разные значения в русском и вьетнамском языках. Например, названия временных отрезков дня (вернее суток) во вьетнамском языке обозначаются пятью словами: *sáng, trưa, chiều, tối, đêm*, а в русском только четырьмя: *утро, день, вечер, ночь*, поэтому в речи вьетнамских учащихся *chiều* и *tối* передаются на русский язык одним словом — *вечер*, тогда как слово *вечер* эквивалентно только *tối*, т.е. от 18-19 до 22-23 часа. Отрезок времени от 13-14 до 17-18 часов (*chiều*) в русском языке не имеет

названия, обычно говорят *после обеда* или называют конкретное время: *Chiều nay cậu làm gì?* Что ты будешь делать *вечером?* вместо: *после обеда*. — *Học ở thư viện.* Заниматься в библиотеке. — *Còn tối nay?* — А *вечером?* — *Tớ đi xem hát.* — Пойду в театр. Для вьетнамца отрезок времени от обеда до ужина тоже *вечер*, поэтому слова *chiều* и *tối*, в приведённом выше примере, переданы на русский язык одним словом *вечером*.

Наблюдается также различие в оценке погоды: *холодно, прохладно, тепло, жарко*. Если для русских *холодно* — это когда минусовая температура, т.е. от -1° до -25° и больше, то для вьетнамцев $+14^\circ$, $+15^\circ$ градусов — это уже *холодно*. Также самое и относительно понятия *жарко*: для русских $+25^\circ$ - $+30^\circ$, а для вьетнамцев — это *прохладно*, а *жарко*, когда $+35^\circ$ - $+40^\circ$, поэтому вьетнамцы употребляют вместо слова *тепло* — слово *холодно*, вместо *жарко* — *прохладно*.

Большие различия существуют в лексическом составе групп прилагательных, обозначающих вкус и цвета в русском и вьетнамском языках. Особенно велики различия в группе прилагательных, обозначающих цвета по ассоциации, типа: *болотный* цвет (*màu đầm lầy*), *песочный* (*màu cát*), *белоснежный* (*màu tuyết*), *винный* (*màu rượu*) и т. д., которые выражены во вьетнамском языке по-другому или, наоборот, во вьетнамском языке есть прилагательные, обозначающие цвета, которые русским кажутся странными, например: *màu cánh dáp* (цвет *крыльев таракана*), *màu lông chuột* (цвет *мышинной масти*), *màu cánh sen* (цвет *лепестков лотоса*), *màu lá mạ* (цвет *листьев молодой рисовой рассады*), *màu cứt ngựa* (цвет *лошадиного навоза*), *màu trứng sáo* (цвет *яиц скворца*) и т.д.²² Несоответствие ассоциаций в сознании русских и вьетнамцев, связанных с природой, флорой и фауной, металлами и драгоценными камнями, с реалиями окружающего мира, служит основой для лексической интерференции в речи вьетнамских учащихся. Не зная русские эквиваленты названных выше вьетнамских прилагательных, вьетнамские учащиеся прибегают к буквализму: *màu cánh gián* — вместо: *коричневый (тёмно-коричневый)* употребляют цвет *крыльев таракана*; *màu lá mạ* — вместо: *салатовый* — цвет *листьев молодой рисовой рассады*; *màu lông chuột* — вместо: *серый (серо-бурый)* — цвет *мышинной масти*; *màu cứt ngựa* — вместо: *болотный, хаки* — цвет *лошадиного навоза* и т. д., вследствие чего получается неточное понимание значений данных вьетнамских цветовых прилагательных, переданных на русский язык и, таким образом, нарушается норма их функционирования в русской речи.

2.3.2.

Ошибки такого же рода наблюдаются в речи вьетнамских учащихся и в употреблении *группы русских глаголов движения*. Семантические структуры русских и вьетнамских *глаголов движения* сильно отличаются друг от друга по *направлению, способу и средствам* передвижения, что, естественно, влечёт за собой ошибки в их употреблении вьетнамцами²³. Особые трудности вызывает оппозиция глаголов *направленного* движения (гр. А): *идти, ехать, лететь, бежать* и *ненаправленного* движения (гр. Б): *ходить, ездить, летать, бегать*, так как во вьетнамском языке для выражения значений глаголов этих двух групп употребляются одни и те же глаголы: *đi* = *идти, ходить*, *đi* (ô tô) = *ехать, ездить*, *bay* = *лететь, летать*, *chạy* = *бежать, бегать*, а для выражения направления движения используются постпозитивные показатели ориентации: *lên* ~ *вверх*, *xuống* ~ *вниз*, *ra* ~ *наружу*, *vào* ~ *внутри*, *đến* ~ *прибытие*, *về* ~ *возвращение* и т. д. Кроме того, глаголы движения этих двух групп в русском языке противопоставляются друг другу и по другим признакам: *однократность* (гр. А) <-> *многократность* (гр. Б); в прошедшем времени *однонаправленность* (гр. А) <-> *двунаправленность* (туда и обратно, гр. Б): вьетнамцы часто говорят: *Вчера я шёл в театр* (вместо *ходил*); *В воскресенье я ехал в Клин* (вместо *ездил*) и т. д.

Различия русских глаголов движения группы А и Б по средствам передвижения также вызывает трудности у вьетнамцев, поскольку по-вьетнамски для выражения *ходьбы* и *езды* употребляется один и тот же глагол *đi*: *đi ô tô*, *đi tàu hoả*, *đi máy bay*, *đi tàu thuỷ* (букв. *идти на машине, поезде, самолёте, пароходе*) и т. д., поэтому бывают такие ошибки: *Tôi đi Hà Nội* (Nga, Mỹ) — *Я иду* (вместо: *еду, лечу*) в Ханой (в Россию, в Америку) и т. д.

Несовпадение в семантическом содержании многих глаголов движения, таких как, например, *нести* — *носить* (*tang, xách, gánh, đội, cắp* и другие — до 30 глаголов во вьетнамском языке) неизбежно ведёт к ошибкам, представляющим собой лексическую интерференцию у вьетнамских учащихся, изучающих русский язык.

2.4.0. Стилистическая интерференция.

Стилистика является, наверно, самым трудным разделом для усвоения и овладения каким-либо языком для иностранцев. Она тесно связана с разными видами человеческой деятельности, где сохраняется национальное культурное наследие, выраженное языковыми средствами. В данной работе мы не будем рассматривать

стилистические особенности общения между должностными лицами при дипломатической встрече или между учёными, обсуждающими серьёзные научные проблемы на международных симпозиумах, мы обратим внимание только на часто встречающиеся ошибки в речи вьетнамских учащихся при общении на бытовые темы в учебных заведениях или в бытовых разговорах.

2.4.1.

Ошибки у вьетнамцев наблюдаются при общении: в приветствии и в прощании с людьми, находящимися в отношениях разной степени близости: с друзьями, с преподавателями, руководителями учебных заведений.

Рассмотрим сначала ошибки при *обращении*. Студенты думают, что можно обращаться к людям своего возраста на *ты*, не обращая внимания на то, близкий он тебе человек, знакомый или совсем незнакомый. Такое обращение обычно вызывает неприязнь у собеседника и воспринимается, как бестактность, а то и как грубость или бескультурье. А обращение к преподавателям и старшим людям на *ты* считается серьёзным нарушением нормы русского этикета. Есть интересный момент в обращении к родственникам старших поколений: дети и внуки обращаются к старшим братьям, сёстрам, родителям, дедушкам, бабушкам и др. По-русски положено обращаться на *ты*, показывая тем самым близкие отношения, что недопустимо во вьетнамской семье. Это считается наглостью, неуважением к старшим. Вьетнамские учащиеся обычно не совершают ошибки в обращении к старшим, но они должны хорошо знать русский этикет, чтобы не считать русских детей невоспитанными, когда бывают в гостях в русских семьях.

В русском языке существуют разные формы приветствия: *Здравствуйте!* (нейтральное, официальное); *Привет!* (дружеское); *Как поживаете?* (нейтральное); *Как здоровье?* (более разговорное); *Как Ваши дела?* (более официальное); *Как дела?* (более разговорное) и т. д. Если при встрече с преподавателем вы скажете: *Привет! Как дела?* (чтобы выразить близкое, дружеское отношение к нему), то он на вас обидится за ваше неуважение к нему. При прощании тоже возможны ошибки такого типа. Если вместо нейтрального *До свидания* сказать *Пока!* — это будет нарушением нормы. При просьбе вьетнамцы обычно употребляют слово *прошу* (xin), которое в русском языке обычно выражает требование преподавателя к студентам: *Прошу ответить на мой вопрос! Прошу не разговаривать!* Просьба обычно выражается при помощи реплик: *Скажите, пожалуйста! Покажите, пожалуйста! Объясните, пожалуйста!* и т. д. В

русском языке есть ещё более вежливая форма просьбы, которую иностранцы редко употребляют, разве что те, кто хорошо владеет русским языком, — это сослагательная глагольная форма с *бы*: *Не могли бы вы объяснить ещё раз? Я хотел бы попросить вас мне помочь в одном деле и т. д.*

2.4.2.

Ошибки в речи вьетнамцев бывают и от смешения *разговорного* и *делового* стиля в общении с партнёрами: при знакомстве, при деловой встрече, при обсуждении условий договора и т. д. Приведём некоторые примеры: При первом знакомстве с партнёрами вместо: *«Разрешите представиться!»* употребляется: *«Давайте познакомимся»*, при обсуждении условий сотрудничества вместо: *«Вас устраивает?»* употребляется *«Вы согласны? Вы довольны?»* или при желании дальнейшего сотрудничества вместо: *«Очень рад буду вас видеть у нас ещё раз»* или *«Надеюсь, скоро увидимся»* употребляется: *«Приезжайте скорее, пожалуйста!»* и т. д. Приведённые выше примеры показывают, что стилистическая интерференция тоже имеет место в речи вьетнамских учащихся, изучающих русский язык.

3. Заключение.

В рамках доклада мы не могли подробно рассмотреть все типы языковой интерференции, встречающиеся в речи вьетнамских учащихся, изучающих русский язык, однако изложенные в нём соображения, надеемся, в какой-то степени будут способствовать разработке методики преподавания русского языка вьетнамцам с учётом разных типов языковой интерференции на разных языковых уровнях, а также помогут преподавателям прогнозировать появление ошибок в речи студентов и избегать их в процессе обучения.

¹ Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М., 2006.

² Сорокина С.С. Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов 1 курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1971.

³ Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М., 2005.

⁴ Вайнрайх В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Б., 2000.

⁵ Там же.

⁶ Хауген Э. Языковой контакт. // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972.

⁷ *Климов В.В.* Языковые контакты. // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. – М., 1970.

⁸ *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. – М., 2000.

⁹ Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2004. – Кн. 7.

¹⁰ Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 2002.

¹¹ *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. – М., 2000.

¹² *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М., 1996.

¹³ *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М., 2005.

¹⁴ *Сорокина С.С.* Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов 1 курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1971.

¹⁵ *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М., 2005.

¹⁶ *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 1.

¹⁷ *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

¹⁸ Vũ Ngọc Ninh. Đối chiếu từ ngữ từ góc độ ngôn ngữ - văn hóa trong dạy học ngoại ngữ - Hội nhập và phát triển, Hà Nội 2002.

¹⁹ Nguyễn Tuyết Minh_Vai trò của đối chiếu ngôn ngữ trong dạy – học ngoại ngữ // Kỉ yếu Hội thảo Khoa học quốc tế: “Giáo dục ngoại ngữ - Hội nhập và phát triển”, Hà Nội 2002.

²⁰ *До Тхи Бак Нинь* Контрастивный подход к классификации фонетических ошибок у вьетнамцев, изучающих русский язык // Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Юго-восточной Азии. Доклады и сообщения международной конференции. Ханой 2005, С. 82.

²¹ *Нгуен Туэт Минь* Аспекты функциональной морфологии. Функционально-семантическая категория побудительности в русском и вьетнамском языках; изд. «Творчество», Москва 2000.

²² *Чьонг Тхи Тхань Ван* Ассоциативные цветочные прилагательные в русском языке и их соответствия во вьетнамском; магистерская диссертация_Ханой 2000.

²³ *Май Нгуен Туэт Хоа* Семантическая структура и функционирование глаголов движения в русском и вьетнамском языках // Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Юго-восточной Азии. Доклады и сообщения международной конференции. Ханой 2005, с. 82.

Методика русского языка как иностранного и методика иностранного языка русского

Аннотация. В статье проводится сравнение подходов и принципов теории и практики преподавания РКИ и иностранных языков в ведущих языковых вузах Советского Союза. Обосновывается взгляд на преподавание русского языка во Вьетнаме как иностранного языка, обучение которому проводится вне языковой среды.

Ключевые слова: методы и приемы обучения, деятельностно-личностный подход, коммуникативность, принципы методики

Формулировка темы нашего сообщения может показаться странной, однако такая дилемма действительно встала в конце 60-х — начале 70-х годов, когда перед нами была поставлена задача составить учебное пособие для начального обучения русскому языку студентов, поступавших в созданный в 1967 году в Ханойский институт иностранных языков (ныне — Ханойский университет).

До тех пор в практике преподавания русского языка во Вьетнаме после кратковременного увлечения «прямым методом» наши преподаватели руководствовались в основном методическими принципами грамматико-переводного или в другой терминологии — сопоставительного метода.

После запуска в 1957 году первого советского спутника Земли и после полёта Юрия Гагарина в космос 12 апреля 1961 года наблюдался резкий рост престижа советской науки, а вместе с ним и потребности в изучении русского языка. В Москву хлынул огромный поток иностранных студентов самых разных наций и языков, и Советское государство должно было основать специальное учебное заведение — Университет Дружбы народов им. Патриса Лумумбы с подготовительным отделением, где главным учебным предметом стал русский язык. Таковы, на наш взгляд, были объективные условия формирования в советской методике обучения иностранным языкам специальной научной отрасли, которая зарождалась уже в Научно-методическом центре при МГУ под руководством молодого доцента В.Г. Костомарова — методики русского языка *как* иностранного.

Вскоре, в 1966 году, не иностранный язык русский, а именно русский язык *как* иностранный стал *предметом* нового научно-учебного заведения – Института русского языка им. А.С. Пушкина. Принципиальная отличительная черта новой отрасли методики как науки здесь состоит в обосновании, изыскании и создании методов и приёмов обучения русскому языку иностранцев *в самой гуще русской языковой и культурной среды*, проводимом *преподавателями-носителями русского языка*, которые *в принципе могут не знать* ни родного языка, ни культуры своих учащихся. Повторяем: *в принципе*. А на практике ответственные преподаватели всегда стремятся познавать и учитывать закономерности родного языка учащихся и знакомиться хотя бы в самых общих чертах с особенностями их культуры.

Внимательно следя за публикациями ведущих учёных из Института русского языка им. А.С. Пушкина, таких как В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятютнев и др., и признавая правильность и ценность их нового методологического, деятельностно-личностного подхода, мы всё же не находили принципы широко пропагандируемого тогда нового коммуникативного метода подходящими для обучения иностранному языку русскому. Скажем, в условиях отсутствия живой языковой среды, которая должна выполнять корректирующую роль, нельзя в угоду коммуникативности формы СВ “прийти” и “приехать” подавать в 1-ой книге, где даётся уже и наречие “часто”, а формы НСВ “приходить” и “приезжать” согласно принципу ситуативного представления языкового материала задерживать до 3-ей книги, как это делали авторы учебников для вьетнамских школьников, потому что без естественной корректировки языковой среды подобная подача языкового материала целых два года провоцирует учащихся на такую ошибку в речи на русском языке: «*Я часто пришел к другу*». То же самое можно сказать о принципе включения русской речи в воображаемые ситуации общения в стране изучаемого языка: ведь в тогдашних условиях ожесточённой войны большинство вьетнамских преподавателей русского языка и их учащиеся даже разу в жизни не были в России и в глаза не видели реальные ситуации общения между настоящими русскими, следовательно, адекватно воображать их не могут!

Поскольку наш реальный процесс обучения вьетнамских студентов русскому языку вне русской языковой среды в принципе не отличается от учебной работы русских преподавателей с русскими студентами над английским, немецким, французскими и другими языками в условиях России, то есть тоже проходит вне живой среды названных языков, я, осваивая результаты методологических исследований ученых Института русского языка им. А.С. Пушкина, в своей теоретической и практической деятельности больше ориентировался на методическую мысль таких передовых научных центров, как МГПИИЯ им. Мориса Тореза и Кафедры иностранных языков Академии наук СССР¹. При внимательном изучении доступных нам в то время методических трудов и учебных пособий 60-х — начала 70-х годов Московского государственного Педагогического института Иностранных языков им. Мориса Тореза, с одной стороны, и Института Русского языка им. А.С. Пушкина, с другой, бросается в глаза целый ряд противоположных методических принципов при едином методологическом, сознательно-практическом, а затем деятельностно-личностном подходе:

Принципы методики иностранных языков	Принципы методики РКИ (в период господства ортодоксального коммуникативного метода – 60-ые и 70-ые годы прошлого столетия)
От языковых правил — к речевой практике	От речевой практики — к языковым правилам
Отражение тем и ситуаций общения в родной стране изучаемого языка	Отражение лишь тем и ситуаций в стране изучаемого языка
Опора на родной язык, использование перевода в упражнениях	Факультативный учет структурных особенностей родного языка учащихся; использование перевода лишь для семантизации слов
Трехкомпонентная система упражнений: языковые — тренировочные — речевые	Двухкомпонентная система упражнений: речевые (воображаемые ситуативные) — тренировочные

Исходя из положений современной психолингвистической и методической науки и опираясь на данные собственной многолетней практики обучения вьетнамцев русскому языку в условиях вне живой русской языковой и культурной среды, мы выработали **собственную методическую концепцию обучения вьетнамских студентов русскому языку вне живой языковой среды.**²

Эта концепция предполагает четкое различие взаимосвязанных ветвей дидактической науки, у которой единый *объект*, но разные *предметы* изучения:

- а) методика родного языка,
 - б) методика родного языка как иностранного,
 - с) методика иностранных языков, включая методику иностранного языка русского.
- Данная концепция зиждется на двух краеугольных положениях, которые в конечном счете восходят к постулату академика Л.В. Щербы: «отгалкивание от своего для овладения чужим»³.

Во-первых, мы исходим из того, что в условиях обучения вне живой языковой среды, когда нет естественных потребностей в употреблении иностранного языка, подлинные коммуникативные умения можно формировать и развивать только путём включения иноязычной речи в общение между преподавателем и учащимися, а также в общение учащихся между собой во время учебной деятельности. Таким образом, в данном случае коммуникативность предполагает *всесторонний учёт реальных условий жизни и учёбы, реальных возможностей пользования изучаемым языком как средством общения с одной стороны, а с другой — учёт возникающих и развивающихся по мере овладения языком познавательных интересов учащихся к стране изучаемого языка и его культуре*⁴. Такой подход позволяет создать действенную мотивацию, и следовательно, обеспечить выход в речь в условиях отсутствия языковой среды и обеспечить развивающий, образовательный характер обучения⁵. Данная установка на макроуровне полностью отвечает требованиям *лично-деятельностного подхода* в современной дидактике, который ставит в

центр процесса обучения «формирование личности студента — его мотивационных, ценностно-ориентационных и других характеристик»⁶.

Сказанное можно проиллюстрировать примером разработки такой постоянной для учебных пособий темы, как «В магазине». В условиях обучения вне живой языковой среды целесообразнее её презентация не через типичную ситуацию общения в магазине между покупателем и продавцом, а как обсуждение между учащимися совершённых или планируемых покупок по какому-нибудь знаменательному случаю (День Учителя, день рождения и т. п.), затем как акт оказания услуг русскоязычным (туристам, специалистам и т. д.) на вьетнамском рынке или у прилавка, и, наконец, — через аудиовизуальную сценку покупок, совершённых русскими в своей стране, сопровождаемую заданием для учащихся наблюдать и описывать её, отмечая особенности в действиях коммуникантов, как речевых, так и неречевых. Такая организация материала от учебного общения в реальных ситуациях родной действительности к настоящему общению в аналогичных ситуациях в стране изучаемого языка вызывает живой интерес и даёт предметное содержание для речевой деятельности.

Тут возникает не раз дискутируемый в методике вопрос о соотношении тем и ситуаций в стране изучаемого языка и в родной стране обучаемых. Современная методика, как кажется, отказалась от господствовавшего во времена так называемого «коммуникативного метода» (да ещё в «упрощенном понимании»)⁷ ортодоксального взгляда, согласно которому, де иностранному языку можно и надо обучать только на основе тем и ситуаций страны изучаемого языка, а посему требуется моделировать «воображаемые ситуации» общения в этой стране. В настоящее время методисты, обобщая многолетнюю практику создания учебников иностранных языков как в России, так и за рубежом, утверждают целесообразность отражения в учебных пособиях: 1) тем и ситуаций страны изучаемого языка, 2) действительности родной страны, 3) сферы межнационального общения. Обсуждается только вопрос о пропорциях. Так, Арутюнов А.П. и соавторы, например, считают оптимальным соотношение 2 : 1 : 1⁸. Сам же Арутюнов А.П. позже даже увеличивает долю действительности родной страны, предложив новую пропорцию 3 : 2 : 1⁹. Нам представляется более адекватным гибкое, *изменяющееся соотношение* в зависимости от конкретных объектов и целей обучения. Очевидно, что данное соотношение не может быть одинаковым в учебниках русского языка, с одной стороны, для вьетнамцев, абитуриентов российских вузов, которым предстоит окунуться в самую гущу российской действительности и русской культуры, а с другой — для тех вьетнамских учащихся, которые по окончании курса обучения будут работать, скажем, гидами и должны знакомить приезжающих к нам российских туристов с современной жизнью Вьетнама и его многовековой культурой. Даже в одном и том же учебном пособии соотношение это должно меняться по мере прохождения курса. Опыт работы показывает, что по мере роста языковых возможностей меняются и речевые потребности, и познавательные интересы учащихся. От потребности самовыражения на начальном этапе, которые полностью удовлетворяют возможности общаться между собой по-русски на основе знакомых тем

и ситуаций, учащиеся переходят к стремлениям познавать новое о России, постигать её национальную культуру, выявляя её сходства и отличия по сравнению с родной. Причём, благодаря тому, что языковые возможности учащихся расширяются, данные познавательные интересы, по терминологии А.Н. Леонтьева, от «только сознаваемых» превращаются в «реально действующие»¹⁰, что предоставляет весьма благодатную почву для развития речемыслительной деятельности на русском языке и формирования более высокой по психологическим качествам связной контекстной речи и в устном, и в письменном виде. Отсюда следует, что было бы большим просчётом для составителя учебника не обеспечить на данном этапе достаточного предметного содержания для речевой деятельности на русском языке, увеличив соответственно долю материала, отражающего действительность, темы и ситуации изучаемого языка. Так и открывается широкая возможность *для настоящего диалога культур*.

Во-вторых, раз методика иностранного языка русского отличается от методики русского языка *как* иностранного диаметрального противоположным направлением от языковых правил к речевой практике, то нет иного пути овладением иноязычной речью, чем формировать у учащихся соответствующую функциональную систему языковых правил. Тем более, как говорят вьетнамцы, и буря, и шторм не страшнее русской грамматики.

Из-за упрощенного понимания коммуникативности и произошло, по меткому замечанию А.А. Леонтьева, «разбрасывание буквально по всем годам обучения в школе связанных друг с другом грамматических форм»¹¹, в результате чего в вузы поступают люди, плохо или совсем не владеющие механизмом функционирования заученного речевого материала. На современном этапе развития психолингвистической науки даже в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста выдвигается «принцип изучения не отдельных явлений, а комплекса функционально родственных явлений», так как всё больше и больше экспериментальных данных свидетельствует о том, что осознание системных связей языковых явлений — «единственный путь управлять пониманием работы языка»¹².

Принцип системности подачи грамматики обуславливается тем, что обучение русскому языку проходит без содействия языковой среды. Ведь реальные ситуации общения, как терпеливый и зоркий наставник, изо дня в день корректируют речевые действия и постепенно вырабатывают у говорящего речевые умения и навыки, в конечном счёте формируя у него языковую компетенцию. В нашем же случае такого «наставника» нет, и его отсутствие может восполняться только сознательным усвоением системных связей языковых единиц в речи, которая должна стать *ориентировочной основой* иноязычной речевой деятельности, механизмом самоконтроля учащихся при коммуникации.

Основой такой функционально-системной подачи языковых материалов служат достижения контрастивной лингвистики, а там, где их не достаёт, весьма эффективно восполняет учёт типичных ошибок в иноязычной речи учащихся. Речевая ошибка, по образному выражению А.А. Леонтьева, это "разошедшийся шов" в речевом механизме и может помочь раскрыть внутреннее строение речевой способности. Недостаточность

вьетнамско-русских сопоставительных исследований восполняется богатым практическим опытом преподавания русского языка вьетнамцам и многолетним наблюдением за русской речью наших учащихся. Так, популярное в русской речи вьетнамских студентов смешение русских свистящих *з, с* и шипящих *ж, ш* дало автору упомянутого выше учебника ХИИЯ основание организовать постановку этих согласных звуков не в традиционной паре *за - са, жа - ша* и т. д., поскольку оппозиция звонких и глухих перед гласными также свойственна вьетнамскому языку (ср. *da: кожа - xa: далеко ...*). В названном учебнике, в более релевантной для вьетнамцев оппозиции одновременно изучаются пары *за - жа, са - ша* и т. д. Что касается оппозиции русских звонких — глухих, то она должна усваиваться вьетнамцами не в позиции перед гласными, а в позиции перед сонорными, например: *злой — слой*, которой нет во вьетнамском языке, вследствие чего учащиеся часто не различают эти звуки и в данной позиции вместо звонкого *з* произносят глухой *с*¹³. В совместной статье вьетнамского и русского преподавателей на основе анализа частых ошибок вьетнамских студентов в произношении предлагается добавить к первой названной паре ещё *ра (за — жа — ра)* и ко второй — *ща (са — ша — ща)*¹⁴. Конечно, не все грамматические явления надо и можно представить в оппозициях, но там, где имеются структурно-семантические и функциональные различия единиц, то именно такая систематизация и "направлена на осознание места, связей и функции средств в языковой системе"¹⁵.

Хотелось бы сделать некоторое пояснение к авторскому пониманию системности подачи русской грамматики. Принцип системности в нашей концепции не означает ни предшествующего речевой практике формального теоретизирования, ни последующей за ней систематизации, поскольку первое малоэффективно, а второе зачастую приносит запоздалую помощь, потому что, после того как учащийся одолевает разрозненные грамматические явления, он нередко буквально «в поте лица» сам по-своему систематизирует их. Многолетний опыт показал, что даже такие сложные явления русской грамматики, как виды глагола, если подавать их не разрозненно, а по *парам противоположных значений*, например: *общефактическое =/= конкретно-единичное, процессуальное =\= результативное* т. д., усваиваются учащимися лучше. Наш принцип системности и *должен реализоваться путём организации языковых явлений в микросистемы на основе минимальных, двух- или трёх-компонентных оппозиций* грамматических функций и значений. Например: одновременно изучаются личные и притяжательные местоимения (*Это я =\= Это мой папа, а это моя мама ...*), прилагательные и наречия (*Он правильно отвечает =\= Это правильный ответ*); одновременно усваиваются падежные значения: *читать что =\= читать о чём, знать кого =\= знать о ком, давать кому =\= получать от кого, работать в школе (на заводе \ у брата) =\= идти в школу (на завод \ к брату) =\= идти из школы (с завода \ от брата)* и т. д.; одновременно подаются формы конструкций: *Он дома — Он был дома — Он будет дома, Отец учитель — Отец был учитель\учителем — Отец будет учитель\учителем, Его нет — Его не было —Его не будет, Ему надо работать — Ему надо было работать — Ему надо будет работать* и т. д.

Конечно, не все грамматические явления нужно и можно представлять в оппозициях, но там, где имеются структурно-семантические и функциональные различия единиц, именно такая систематизация и «направлена на осознание места, связей и функции средств в языковой системе»¹⁶. Только такая системность в организации грамматического материала обеспечит учащимся чёткую ориентирующую основу, необходимую для правильного выбора речевого действия.

Следует отметить, что принцип системности реализуется также рациональным использованием родного языка для кратких разъяснений необходимых, новых для учащихся грамматических понятий, например: падежи существительных, виды и залоги глагола, безличность, модальность и время русских предложений и т. п. Не избегаем там, где это необходимо, и прямых сопоставлений русских грамматических явлений с вьетнамскими. Всё это должно служить одной цели — помочь учащимся чётко понять структуру и функцию языковых единиц.

¹ *Бородулина М.К., Минина Н.К.* «Основы обучения иностранным языкам в языковых вузах», «Высшая школа», 1968.

Латидус «Пути интенсификации обучения иностранным языкам», «Высшая школа», 1970.

² *Ву Тхе Кхой* Методическая записка к учебнику русского языка для 1-го курса, ХИИЯ, 1978.

³ *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков. 1947.

⁴ *Ву Тхе Кхой* Методическая записка к учебнику русского языка для 1-го курса, ХИИЯ, 1978.

⁵ *Ву Тхе Кхой, Тихонова Н.А.* Методическая концепция учебного комплекса «Практический курс русского языка» для языковых вузов СРВ — Вьетнамская русистика, выпуск IX, Ханой, 1998.

⁶ *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку, изд. "Русский язык", М., 1989.

⁷ *Винталек А., Леонтьев А., Степанова Г.* Научные основы принципа активной коммуникативности. //V конгресс МАПРЯЛа. Тезисы докладов и сообщений, Прага, 1982, с. 199-200.

⁸ *Арутюнов А.П., Трушина Г.Б., Чеботарев П.Г.* Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков // сб. "Содержание и структура учебника русского как иностранного", М. изд-во Русский язык, 1981, с. 58-76

⁹ *Арутюнов А.П.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев, изд. "Русский язык", М., 1990, с. 58-76.

¹⁰ *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики, изд 3-е, М., 1972, с. 512.

¹¹ *Леонтьев А.А.* Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки, ж. ИЯШ, 1988, №4, с. 19-24.

¹² *Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети, изд. "Наука", М 1981, с. 76.

¹³ *Ву Тхе Кхой.* Методическая записка к учебнику русского языка для 1-го курса, ХИИЯ, 1978, с. 21.

¹⁴ *Нгуен Тует Минь, Забашта Н.А.* Сопоставительный аспект в национально-ориентированном учебнике русского языка для вьетнамских учащихся // Сб. докладов, Мотинские чтения, М., 2005 (в печати).

¹⁵ *Вюстенек Х.* О коммуникативности и системности в обучении русскому языку нефилологов, ж. РЯЗР, 1987, №6, с. 76.

Обучение языку специальности вне языковой среды

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения языку специальности во Вьетнаме, в том числе программы, учебные пособия, трудности и критерии отбора материалов. Статья отражает взгляды преподавателей, обучающих русскому языку экономистов в Институте Внешней торговли во Вьетнаме.
Ключевые слова: язык специальности, обучение деловому общению, обучение научному стилю

В условиях глобальной экономической интеграции и взаимозависимости, требующей многостороннего международного сотрудничества и совместных инициатив, одной из наиболее актуальных компетенций специалиста является высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивающий возможность эффективной реализации профессиональной деятельности на международном рынке труда. Существенный интерес к овладению языком специальности объясняется недостаточным владением этим языком, когда предметная компетенция не находит своего вербального выражения. Целью обучения языку специальности является предоставление учащимся возможности действовать на языке специальности: получать необходимую информацию по специальности из прочитанного или прослушанного текста, адекватно использовать профессиональные знания в процессе общения на иностранном языке, совершенствовать свою предметную компетенцию.

В методике преподавания иностранных языков появился специальный раздел «Обучение языку специальности», который посвящен широкому кругу проблем, таких, как особенности языка научного стиля речи, место и роль предметной компетенции, координация межпредметных связей, учебный текст по специальности и ряд других.

Что же такое язык специальности? Существует несколько определений, которые дополняют друг друга. Язык специальности — это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям»¹. «Язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность «языка в целом», которая используется при общении на ту или иную специальную тему». Язык для специальных целей неоднороден: с одной стороны, он максимально приближен к

повседневной жизни, с другой — содержит специфическую лексику, которая имеет конкретную понятийную ориентацию»².

Говоря о языке специальности, можно использовать две формулировки «учебно-научный» и «профессиональный» язык. Это обусловлено выделением двух аспектов коммуникации: академического и делового. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы. Участниками ситуации учебного общения являются преподаватели и студенты. В рамках данного аспекта коммуникации вводится научный стиль речи. Деловое общение реализуется между специалистами с помощью средств официально-делового стиля. Язык специальности — это практическая реализация научного и официально-делового стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке³.

Для обучения «учебно-научному» языку специальности составляются учебные пособия по чтению и научному стилю речи. В пример можно привести такие названия как пособия из цикла «Читаем по специальности» издательства «Златоуст» с разными выпусками для разных специальностей: «Русский язык для экономистов», «Русский язык для юристов», «О нефти по-русски», издательства «Русский язык. Курсы» и т. д. Эти учебные пособия по русскому языку для иностранных учащихся первого или подготовительного курса профильных вузов и факультетов России, готовят студентов к слушанию лекции по специальности. Для обучения *профессиональному деловому языку* специальности можно выбрать «Русский язык делового общения» разных уровней издательства «Русский язык. Курсы», «Златоуст», которые адресованы иностранным учащимся, бизнесменам, работающим в России или с российскими партнерами. И те, и другие пособия созданы в соответствии с новыми образовательными стандартами и с учетом последних достижений коммуникативной методики преподавания РКИ.

Во Вьетнаме русский язык для нефилологов преподается во многих вузах, в том числе вузах военного, технического, юридического и экономического профилей. Уровень владения русским языком у абитуриентов, а также количество часов, выделенных на обучение иностранному языку за весь процесс обучения, в вузах очень разные. Чаще всего, студенты начинают изучать русский язык, как говорится, «с нуля», и количество часов варьируется от 120 до 180 часов и продолжается только на первом и

втором курсах. В военных академиях и в Институте Внешней торговли общее количество часов русского языка достигает 600 до 800, и обучение продолжается все 3–4 года учебы. Это обусловлено тем, что в разных вузах разные цели обучения и разные степени практического применения языка в работе будущих специалистов, к примеру, можно сравнивать работу юриста и специалиста в сфере внешней торговли. Необходимо подчеркнуть, что именно разные степени практического применения языка в работе будущего специалиста, в свою очередь, являются одним из самых важных критериев для создания программы и выбора учебного материала.

В нашем Институте Внешней торговли представлены следующие цели для студентов-выпускников в обучении иностранным языкам в общем, и русского языка в частности: довольно свободное общение с русскоговорящими как на повседневные темы, так и на деловые темы, умение составить деловые документы, в том числе деловую корреспонденцию, включая внешнеторговые контракты, умение читать и реферировать материалы по специальности, владеть необходимыми навыками для дальнейшего самообразования. Эти цели в целом совпадают с целями, описанными в Проекте обучения иностранным языкам до 2020 г., принятом Министерством образования и подготовки кадров Вьетнама. Однако, для достижения таких целей нужны большие усилия и со стороны обучающихся, и со стороны преподавателей, а также поддержка руководства вузов и Министерства.

Студенты первого курса ИВТ со знанием русского языка на уровне А2 продолжают изучать русский язык на двух уровнях:

- 1) базовый этап — обучение русскому языку общего владения, и
- 2) обучение русскому языку делового общения и языку специальности.

Базовый этап по сути является корректировочным курсом по фонетике, по грамматике и по всем видам речевой деятельности. Второй этап начинается со второго курса и продолжается в течение пяти семестров. Это трудный и важный этап с очень насыщенной программой, включающей в себя научный стиль, чтение по специальности, деловое общение, корреспонденцию, аудирование, письмо и перевод. Несмотря на довольно большое количество времени для русского языка — 630 часов, достижение уровня владения языком В1-В2 после окончания института — это весьма трудная задача.

В пособия по чтению по специальности и научному стилю речи, подготовленные русскими авторами, вошли аутентичные тексты узкоспециального характера, что вызывает трудности не только у учащихся, которые до этого осваивали лишь общее владение русским языком как иностранным, но и у преподавателей, которые должны обладать знанием основ обучаемой специальности. А ведь эти пособия адресованы студентам подготовительных факультетов или первого курса, то есть тем, кто только приступает к обучению в вузах России. Основная цель подобных пособий — формирование у студентов коммуникативной компетенции, достаточной для адекватного профессионального общения в учебно-научной сфере их деятельности. С одной стороны, пособия очень полезны в плане формирования навыков научной речи, они дают студентам представления о способах словообразования, что необходимо для самообразования в будущем. С другой стороны, тексты скучны, и лексика неактуальна для практической работы специалистов в будущем. Для формирования навыков делового общения используются соответствующие учебные пособия. Их адресная аудитория — это в основном бизнесмены и менеджеры, ведущие сотрудничество с русскоговорящими партнерами. Темы и ситуации весьма интересны и актуальны, но для так называемых «начинающих бизнесменов» не всегда понятны. Короче говоря, и первая, и вторая группа пособий требуют от преподавателей много усилий и времени для их доработки с целью адаптации к конкретной группе учащихся.

Проанализировав существующие учебные пособия по русскому языку русских авторов для нефилологов и исходя из опыта преподавания русского языка студентам-экономистам, мы сформировали конкретные критерии для пособий по языку специальности. Учебные пособия должны быть двух видов. Первая группа — это пособия по чтению, включающие в себя тексты для чтения, предтекстовые задания, содержащие задания по словообразованию, по грамматике научного стиля речи, и послетекстовые задания, дающие возможность тренироваться по грамматике, реферированию и переводу; вторая группа — пособия по деловому общению, связанные по тематике и грамматике с пособиями первой группы. Если с точки зрения преподавания иностранного языка нужны учебники с национальной ориентацией, то в преподавании языка специальности в общем, и языка внешнеэкономической специальности в нашем случае в отборе материалов еще нужно учитывать так называемую тематическую ориентированность, значит, отбор тематики должен проводиться в соответствии с локальными ситуациями и требованиями работодателей в

данном секторе. В таком случае учебные материалы становятся не только полезнее, но и интереснее для учащихся.

¹ Глухов Б.А., Щукин А.Н Термины методики преподавания русского языка как иностранного / М.: Русский язык, 1993, с. 27.

² Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей / автореферат дис. ...д-ра филол. наук / Москва, 1996, с. 5.

³ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Санкт Петербург, Златоуст, 1999, с. 406.

Обучения профессиональному общению студентов юридического профиля во Вьетнаме

Аннотация. В статье предлагается характеристика особенностей русской юридической терминологии в целях построения на ее основе курса русского языка для будущих юристов. Автор рассматривает социальные функции юриста, определяющие основные коммуникативные потребности студентов, как основной фактор в разработке современного профессионально ориентированного курса русского языка как иностранного в целях подготовки вьетнамских студентов юридического профиля.

Ключевые слова: юридическая терминология, профессиональные умения, профессиональная компетентность, профессиональное общение, учебно-профессиональные потребности, научный стиль речи, официально-деловой стиль речи, курс для студентов-юристов

Новые общественные реалии выдвигают новые требования к образованию, особенно профессиональному, побуждая к поиску новых методов и модификации прежних. В связи с этим в вузах Вьетнама, в том числе в юридических институтах, ведется работа по созданию учебных программ курса русского языка.

Известно, что без освоения терминологической базы не может состояться профессиональное общение. Именно терминология выступает как средство профессионально-коммуникативной реализации личности, поскольку «терминология выступает в тексте в качестве смысловой доминанты (информационной вершины) его содержания»¹. Это в полной мере относится к профессиональному общению в сфере юриспруденции и права.

В юридической теории в определении термина подчеркивается понятийно-терминологическая системность (обусловленность) и дефинитивность. Термин представляет юридическое понятие в соответствующей знаковой форме, является его носителем и внешним символом, выражает качественную и количественную характеристику стоящего за ним юридического понятия и используется как «инструмент» научного познания и практической деятельности. «Юридический термин — это слово (или словосочетание), которое употреблено в законодательстве, является

обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью»².

Юридическая терминология анализируется при описании лексики языка науки и ее отличительных признаков: лексико-семантических, структурных и словообразовательных.

Юридическая терминологическая система включает в себя как четко специализированные юридические термины (правовая норма, субъект преступления, амнистия, досудебное расследование), так и слова общего языка, которые употребляются в правовом значении (документ, собственность).

Многие из специальных терминов ввиду их специфичности, искусственности требуют отдельного толкования (термин «юридическое лицо» относится не к личности, а к организации).

Специальные юридические термины — это лексика, употребляемая в основном в пределах правовой сферы общения, служащая для выражения специфических юридических понятий и категорий: «приговор», «истец», «прокурор». В отличие от обыденной лексики специальный термин имеет социально-обязательный характер, семантическую самостоятельность, принадлежность к юриспруденции.

Специализированные юридические термины, отражающие основные юридические понятия, являются ядром активной лексики учебного курса, требующей глубокого усвоения и не допускающей ошибок в употреблении. Специальная лексика, являясь выразителем основного информационного ядра, занимает центральное положение, несет основную нагрузку в специальных (научных и учебных) текстах.

Для осуществления профессиональной юридической деятельности владеть языком специальности необходимо, но, как правило, недостаточно. Для определения достаточной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля необходимо остановиться подробнее на социальной функции юриста.

В процессе обучения в вузе будущие юристы должны обучаться умениям получения первичной информации от клиента о его правовой проблеме, консультированию клиента, проведению допросов, переговоров, публичных

выступлений, составлению соответствующих правовых актов и другим так называемым коммуникативным умениям, без которых деятельность юриста невозможна.

В современных условиях, когда юридическое образование стало одним из самых востребованных и большинство выпускников юридических вузов занимается практической юриспруденцией, для них первостепенное значение имеют именно практические профессиональные умения этой деятельности на конкретном языке.

Таким образом, эффективное владение языковой коммуникацией является для юриста профессионально необходимым умением, а обучение практическим навыкам профессиональной юридической деятельности смыкается с проблемами языковой подготовки специалиста, обеспечивая общий результат — профессиональную компетентность.

Целью обучения общению на иностранном языке является развитие коммуникативной компетенции личности, т.е. умения и способности осуществлять иноязычное общение в ситуациях, обусловленных сферой профессиональной трудовой деятельности. В современных условиях чрезвычайно усилилась практическая направленность обучения иностранному языку. Курс должен отвечать профессионально-коммуникативным потребностям учащихся, формируя такой уровень коммуникативной компетенции, который позволял бы осуществлять профессиональные действия на иностранном языке.

Ориентация курса русского языка на выделенные личностно значимые для студентов практические учебно-профессиональные потребности обеспечивает высокую мотивацию учебной деятельности.

Необходимость в овладении языком специальности – научным языком является потребностью студентов-юристов, для чего необходимо:

- уметь читать аутентичные тексты разных типов с целью извлечения как основной, так и заданной информации, объединять информацию из разных источников при подготовке к учебному общению на русском языке;
- составлять план, конспект текста для своего выступления и пользоваться ими;
- использовать русский язык при обсуждении темы или проблемы, в научной дискуссии;

— воспринимать на слух диалог, уметь разграничивать и сопоставлять точки зрения его участников (учебные дебаты, дискуссии) как подготовку к обсуждению профессиональных проблем на русском языке.

Курс русского языка разработан для студентов-юристов во Вьетнаме на основе формирования умений общения. Назначение курса – помочь студентам овладеть языком юридической специальности: общеправовой терминологией, речевыми моделями научного и официально-делового стилей речи как необходимыми средствами адекватного профессионального общения. Курс позволяет развивать умения чтения, устного и письменного изложения профессиональной информации, перевода.

¹ Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии, 1990.

² Савицкий В.М. Язык процессуального закона. Вопросы терминологии. М. наука.1987. С. 288.

Ву Тхи Тьин, к.ф.н., доцент

Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете, Ханой, Вьетнам

E-mail: vuthichin191@gmail.com

Трудности перевода специальной литературы во вьетнамской аудитории (на материале русскоязычных статей по экономике)

Аннотация. В статье описываются трудные для вьетнамских учащихся случаи при переводе статей по экономике, выясняются причины затруднений и многочисленных ошибок и предлагаются пути их преодоления в процессе обучения.

Ключевые слова: перевод статей по экономике, трудные случаи, расшифровка заголовка, сокращенные слова

1. Общие сведения о дисциплине «Перевод специальной литературы»

Осознав, что на пороге интенсивной интеграции Вьетнама в мировую экономику студенты Института иностранных языков (ИИЯ) при ХГУ должны владеть иностранным языком не только как специальностью, но и как языком, способствующим получению специальности, руководители языковых вузов вынесли важное решение: в список дисциплин в блоке знаний специальности и вспомогательных знаний включен перевод по специальной литературе. Таким образом, программа для подготовки переводчиков в ИИЯ состоит из 131 кредита, 24 из которых для 8 дисциплин по переводу (18,3%). «Теория перевода», «Устный и Письменный перевод», «Профессиональные навыки переводчиков» являются обязательными предметами, в то время «Анализ и оценка перевода», «Перевод специальной литературы» – факультативными. Все названные в программе дисциплины изучаются на продвинутом этапе, т.е. на третьем—четвертом курсах. Занятия по переводу специальной литературы занимают скромное место в программе (4,5%), но все-таки это служит явным показателем динамики, гибкости, подвижности наших руководителей. Таким поворотом в преобразовании учебной академической программы вьетнамские вузы могут частично ответить потребностям общества,

работодателей. С дипломом по специальности «переводчик» выпускники могут работать в разных сферах экономики, науки, культуры и т.п.

2. Трудности при изучении и обучении переводу специальной литературы

Конечной целью всей переводческой деятельности является формирование у учащихся умений и навыков «преобразовать текст на одном языке в текст на другом языке при сохранении неизменного плана содержания»¹. Но это не простой процесс, требующий от учащихся определенного запаса слов, прочного знания грамматики русского языка, владения техникой перевода, умения пользоваться словарем и знаний об области, к которой относится переводимый текст/статья.

К сожалению, ситуация у нас не такая позитивная, как полагается. Иногда занятия по переводу превращаются в занятия по практике речи, где преподаватель должен тратить много времени объяснению и анализу грамматических конструкций и структур, сочетаемости и порядку слов и т. д., так как учащиеся с трудом понимают содержание той или иной конструкции, и следовательно, они не могут выразить ее на другом языке. Таким образом времени не хватает для формирования у учащихся переводческих навыков и умений.

Отличительной чертой специальных материалов по экономике является предельно точное выражение мысли, широкое использование терминологии, что вызывает большие затруднения у учащихся. Тем более, что наши студенты почти не имеют никакого представления об экономической деятельности и экономических терминах, поэтому трудности удваиваются или даже утраиваются. Далее нами рассматриваются трудные для учащихся случаи, в основном связанные с лексико-семантическими проблемами.

3. Трудные случаи при переводе статей по экономике

3.1. В материалах по экономической специальности встречается множество терминов, совершенно незнакомых учащимся. Чтобы справиться с такими терминами, как *«курс доллара», «торги на биржах», «совершить финансовые сделки на какой срок», «активы заморожены», «ограничение доступа к», «бивалютная корзина», «валютный своп», «стабилизация сегмента», «девальвация», «фрахтовщик», «фрахтователь»* и т. п., учащиеся должны одновременно выяснить значения новых слов и разобраться в сути понятий. Иногда даже переведенные на родной язык понятия неясны учащимся. В таких случаях им нужно разъяснение преподавателя и на русском,

и на родном языке. Составить глоссарий после каждого урока, занятия – обязательная задача каждого, кто хочет запомнить новые слова и их употребление в речи.

3.2. Отличительной спецификой языка газет экономического профиля является экспансия иноязычных слов и элементов, прежде всего из английского языка и его американской разновидности. Заимствованные слова, употребляемые журналистами в экономических статьях, разнообразны по отнесенности к лексическим разрядам, по степени освоенности (русскости) и способу их заимствования. Встречаясь с каким-н. заимствованным словом, учащиеся, чтобы найти эквивалент в родном языке, должны в один момент определить происхождение слова (какое это слово, из какого языка, какое значение имеет в данном языке...) и как оно употребляется в русском языке. Видимо, это непростое дело, так как:

- в русском языке нет звуков, эквивалентных английским звукам [w], [h], [j] и др. , поэтому вьетнамским учащимся трудно определить, какие слова употребляются. Например, *хардвер* (hardware), *пилл* (people), *ботл* (bottle), *вайтовый* (white)...
- трудности вызывают случаи, когда в русском языке имеются такие слова-омонимы типа: *ток* (talk: разговор, разговаривать) и *ток* (движение электричества в проводнике), *лук* (look — смотреть) и *лук* (вид растения или вид оружия)...
- в русском языке употребляются интерференты, которые имеют внешнее сходство, но очень редко совпадают по смыслу (иначе говоря «ложные друзья переводчика»). Например, *abuse* — оскорбление, брань, злоупотребление, а не обуза; *data* — данные, а не дата; *mark* — метка, знак, а не марка; *prospect* — вид, перспектива, план на будущее, а не проспект; *decade* — десятилетие, а не декада (десять дней); *application* — применение, заявление, а не аппликация, *plot* — схема, замысел, а не плот...
- В английском и русском языках есть слова, внешне похожие друг на друга (в том числе омонимы и паронимы), которые также являются интерферентами. Они напоминают определенные слова и при неправильном выборе переводчика могут сделать ошибки. Например, *check* — чек (контроль, ярлык) и чек (банковский); *economical* — экономный и *economical* — экономический; *price* — цена и *prize* — приз; *principal* — глава, начальник, главный и *principle* — принцип; *confirmation* — подтверждение и *conformation* — устройство, форма.

Два последних случая в русской прессе не редкость, и они вызывают затруднения даже у тех, кто хорошо знает английский язык, и приводят к многочисленным ошибкам.

3.3. Статьи по экономике, как правило, содержат ряд особых существительных типа «шоп-тур», «купи-продай», «плати-и-бери» (*каш-энд-карри, cash-and-carry*), «лайф-шоу», «*multimedia-система*», «офис-менеджер», «*встретились-разбежались*», «*Кузбасс-мебель*». Эти странные на первый взгляд сочетания слов часто путают переводчиков-практикантов, особенно при склонении их по числам и падежам. Но русские сейчас не чужды слов «*бизнес-среда*», «*бизнес-амбиции*», «*фитнес-центр*» и в прессе предпочитают использовать «*дизайн-студио*», «*фитнес-клуб*», «*Горбачев-фонд*», а не «*студию для дизайна*», «*клуб фитнеса*» или «*фонд Горбачева*» / «*Горбачевский фонд*». В газетных текстах по экономике распространены десятки или даже сотни таких сложных слов, как «*банк-эмитент*», «*банк-ипотека*», «*бизнес-план*» вместо традиционных словосочетаний «*эмиссионный банк*», «*ипотечный банк*» и «*план бизнеса*». Очевидно, такое новое слово-понятие, как *фирма-кредитор, фирма-заемщик, фирма-должник, фирма-подрядчик, фирма-производитель, фирма-покупатель*,... или *банк-ипотека, банк-кредитор, банк-эмитент, банк-корреспондент, банк-гарант, банк-акцептант*, где второй компонент дополняет, поясняет значение второго компонента, понравится русскому пишущему. Это понятно, оправдано, так как «ускорение темпа жизни, обилие информации предпочитают более экономные, более удобные более компрессивные средства передачи и приема мысли и информации»². Общеизвестно, что «*страна-кредитор*» звучит гораздо чаще, чем «*страна, предоставляющая кредит*», а «*клиент-арендатор*», «*вкладчик-акционер*» удобнее и короче, чем «*клиент, берущий что-л. в аренду*» и «*вкладчик, имеющий акции*». Во-первых, такие новые наименования требуют меньше языковых средств, чем традиционные формы; во-вторых, такие композиции вызывают больше внимания у читателей и передают больше информации; в-третьих, элементы языковой моды и вкуса здесь очевидны. Однако это в какой-то степени создает трудности для наших переводчиков-практикантов.

3.4. В языке современной прессы появляется много сокращенных слов, образованных путем «сгущения» смысла слов (т.е. компрессивным способом словообразования). Это объясняется тенденцией времени: тенденцией экономии языковых средств (минимум слов — максимум информации). Таким образом,

журналисты могут достигать нескольких целей одновременно, другими словами, «убить нескольких зайцев одним камнем». Во-первых, журналисты могут дать как можно больше информации и сведений в определенном ограниченном объеме текста. Во-вторых, это и есть способ привлечения внимания читателей. Поэтому употребление сокращенных слов получило широкое распространение среди журналистов. Разнообразие сокращенных слов является большим барьером, который любой переводчик должен преодолеть, так как современная языковая жизнь не может обойтись без сокращения. Какими будут названия фирм, компаний, организаций, учреждений, банков, какими будут всякого рода термины, если не будет аббревиатур? В газетах и журналах экономического профиля такие названия стран как СРВ, РФ, США, ЮАР, КНР, КНДР... или названия министерств (МИД — Министерство иностранных дел, *МВД* — *Министерство внутренних дел*, *МО* — *Министерство обороны*, *Минюст* — *Министерство юстиции*, *Минздрав* — *Министерство здравоохранения*, *Минпромторг* — *Министерство промышленности и торговли*... действительно помогают редакции экономить пространство. Однако, переводчику, особенно начинающему, трудно разобраться в тех случаях, когда нет эквивалента в том или другом языке. Например, во Вьетнаме нет такого министерства, как *МЧС* — *Министерство по чрезвычайным ситуациям (Министерство России по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий)* = Bộ Tình trạng khẩn cấp (Bộ các vấn đề Dân sự Quốc phòng, tình trạng khẩn cấp và hạn chế hậu quả của thiên tai) или *Минрегион России* — *Министерство регионального развития* (Bộ Phát triển khu vực).

Немало трудностей вызывает и перевод названия должностей, названия учреждений, предприятий, институтов, так как до сих пор нет единого решения для этого вопроса. Например, должность «*министр*» во вьетнамском языке “bộ trưởng”, а «*заместитель министра*» - “thứ trưởng”, а не “bộ phó” или “phó bộ trưởng”. Должность «*начальник какого-н. отдела, отделения*» во вьетнамском языке может быть “trưởng phòng”, “trưởng ban”, “giám đốc”, “vụ trưởng” или “cục trưởng” и т.п. Чтобы найти правильные варианты перевода, учащиеся должны иметь общее знание о государственном устройстве страны, язык которой изучается.

3.5. Многозначность слов как правило, всегда затрудняет переводчиков. Сочетаемость одного и того же слова с одним или другим словами имеет во

вьетнамском языке абсолютно разное значение. В качестве примеров можно привести следующие случаи:

- большой: *большие дети* (những đứa trẻ đã trưởng thành/con cái đã lớn), *большой успех* (thành tích xuất sắc), *большой вопрос* (vấn đề quan trọng/trọng đại);
- свободный: *свободная экономическая зона* (vùng kinh tế mở), *свободное время* (thời gian rỗi), *свободное место* (chỗ trống), *свободная продажа* (bán tự do, không cần tem phiếu), *свободная одежда* (quần áo rộng), *свободные деньги* (tiền nhàn rỗi), *рынок свободной торговли* (thị trường tự do thương mại)...³

Найти подходящий эквивалент в этих случаях нелегко, так как это требует досконального знания нюансов не только иностранного языка, но и родного языка.

3.6. Неологизмы, окказионализмы, появляющиеся все больше и больше в газетном языке в последние десять лет обычно привлекают читателей своей оригинальностью, неожиданностью, нестандартностью.

Окказионализмы — это случайные неологизмы, которые возникают под влиянием контекста и придумываются каким-л. пишущим. Именно поэтому их невозможно найти ни в одном словаре: они пока не зафиксированы в словарях. Такие слова всегда оценочны, выразительны, но для начинающих переводчиков они представляют собой настоящий вызов. Чтобы удачно перевести слова типа «*прихватизация*», учащиеся должны понять суть дела: оно образуется путем слияния двух слов «*приватизация*» и «*прихватить*» (quốc hữu hóa kiểu chụp giật: tư hữu hóa thực chất là chụp giật), а «*мафиократия*» = демократия + мафия (chế độ dân chủ theo kiểu mafia), «*мэриози*» = мэр + мафиози (thành viên của bè đảng thị trường), «*ГУРНОВести*» = Гурнов + новости (tin tức của Gurnov), «*катастройка*» = катастрофа + перестройка (thảm họa do cải tổ), *горбономика* (kinh tế kiểu Goosbachelor)... Встречается немало новых слов, образованных по существующим в языке моделям типа: *луноход, пароход, теплоход* → X-ход: *снегоболотоход, вездеход; листопад, водопад* → X-пад: *рублепад, самолетопад; X-доллар: грязедоллары, порнодоллары, лесодоллары, нефтедоллары; СПИД- X: СПИДгорск (город, в котором обнаружено большое количество больных СПИДом), СПИДноссец, СПИД-Жуан; ...* Такие окказионализмы создаются для игры слов и обычно содержат иронию, насмешку, остроумие. Безусловно, «выразить верно и полно средствами одного языка

то, что уже выражено ранее средствами другого языка»⁴ в подобных случаях крайне сложно даже для специалиста, являющегося опытным переводчиком высокого класса.

3.7. При переводе какой-н. статьи первым, и, может быть, труднейшим делом является «расшифровка» ее заголовка — короткое, загадочное высказывание, которое не только передает какую-н. информацию, но и собственную оценку автора. Это неотъемлемая часть текста, формирующая в значительной степени читательское восприятие. По мнению О.Е. Фроловой, «авторский выбор заголовка иногда заставляет читателя переосмыслить свое понимание текста. Часто, даже если заголовок не является вопросом с грамматической точки зрения, он представляется читателю вопросом, на который ему предстоит найти ответ, когда текст уже прочитан»⁵. Заголовки отличаются от нормативных высказываний тем, что в них допускаются нарушения языковых норм, таких как сокращение структуры предложения, отсутствие глаголов-связок и даже смысловых глаголов, необычный порядок слов, необычное использование пунктуации... Тем более, газетные заголовки, которые характеризуются недостаточно полным и глубоким знанием реалий и культуры страны изучаемого языка. Например:

Год 2004. Чем запомнился.

Д
Гурцэнтр

Под лежащий stone вода не течёт. Хочешь жить, умей rolling.

Обманутый вкладчик, надейся и жди.

Путин назвал санкции против России «полной дурью».

Правильно понять такие заголовки очень трудно, а правильно перевести их на родной язык — еще труднее. Чтобы передать газетные заголовки максимально лаконичными, эффективными языковыми средствами, следует переводить их только после внимательного прочтения всей статьи. Это облегчает не только точное понимание текста, но и подбор подходящего адекватного перевода.

Одним словом, преодолеть все названные трудности в процессе отработки у учащихся переводческих навыков и умений — отнюдь не легкое дело, требующее от нас времени, усилий и терпения. Для того, чтобы занятия по переводу вообще и занятия по переводу специальной литературы в частности были занимательными, интересными

и менее трудными, учащимся нужен комплекс учебников, в котором система упражнений должна быть построена с целью облегчить лексические, грамматические (морфологические, синтаксические), стилистические и другие переводческие проблемы. И особое внимание учащихся и преподавателей должно быть уделено снятию перечисленных трудностей. Думается, что студенты, если они хотят получить диплом и стать настоящими переводчиками, могут и должны справиться со всеми предлагаемыми им переводческими дисциплинами, приложив для этой благородной цели максимум старания.

¹ Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., 2010, с. 11.

² Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке, М., 2001.

³ Примеры взяты из Пособия по теории перевода Чинь Фан Ань, 2016.

⁴ Федоров А.В. Основы общей теории перевода. -5-е издание. – СПб., 2002, с.15.

⁵ Фролова О.Е. Заглавие - автор - тексты - литературный процесс – Русский язык за рубежом, 2001, с. 94.

Межкультурная коммуникация и проблема создания пособий для вьетнамской аудитории

Аннотация. В статье рассматривается место курса по межкультурной коммуникации в системе подготовки студентов филологических специальностей. Автор обосновывает необходимость введения «Межкультурной коммуникации» как самостоятельного предмета при обучении русистов.

Ключевые слова: культура общения с другими народами, межкультурные контакты, культурная восприимчивость, интерпретационные затруднения, методология обучения

Интерес к межкультурной коммуникации возник в США благодаря практическим интересам американских политиков и бизнесменов. После Второй мировой войны активно расширялась сфера влияния американской политики, экономики и культуры.

Датой рождения межкультурной коммуникации (МКК) как науки принято считать 1954 г., когда вышла в свет книга Э. Холла и В. Трагера «Культура как коммуникация» («Culture as Communication»), в которой авторы впервые предложили для широкого употребления сам термин «межкультурная коммуникация». В 1959 г. основные положения и идеи МКК были более обстоятельно развиты в широко известной работе Холла «Немой язык» («The Silent Language»), где автор показал тесную связь между культурой и коммуникацией.

Анализируя основную идею своей книги о связи культуры и коммуникации, Холл пришел к выводу о необходимости обучения культуре общения с иными народами («если культура изучаема, то это означает, что она может быть и преподаваема»), т.е. первым предложил сделать проблему МКК не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной.

В русской культурологической литературе тема глобализации в области культуры привлекла внимание ученых только в середине 1990-х гг. Именно в этот период были впервые поставлены вопросы о природе этнических культурных ценностей, о мировом культурном пространстве, о формах, способах и результатах взаимодействия культур, о направлении развития культурных трансформаций и т.д.

В системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно только одного владения иностранным языком.

В ряде российских вузов в учебные планы была включена новая учебная дисциплина — «Межкультурная коммуникация», что имело своей целью подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения. Для этого знание иностранного языка должно быть дополнено знанием особенностей культуры, знанием природы межкультурного непонимания, наличием практических навыков и умений в поведении, которые в совокупности позволяют свободно понимать представителей других культур.

Первый опыт преподавания межкультурной коммуникации показывает, что наиболее эффективным способом освоения этого курса является *сочетание лекционных и практических занятий*, в которых студенты получают возможность испытывать чувства и эмоции, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, обсуждать и анализировать собственное поведение и поведение своих партнеров по общению.

Во Вьетнаме межкультурная коммуникация как новая научная дисциплина начала разрабатываться лишь в течение двух последних десятилетий. Как в России, интерес к данной проблеме сначала возник у преподавателей иностранных языков, лишь потом у социологов, языковедов, культуроведов и других ученых. Важно было понять и осознать, что такое межкультурная коммуникация. На опыте США и Запада базировались первые книги и труды по данной проблематике. К примеру, Нгуен Куанг написал такие работы, как: «Некоторые проблемы внутри- и межкультурной коммуникации» (2004), «Невербальная межкультурная коммуникация» (2008).

На факультете русского языка и культуры в Институте иностранных языков при Ханойском государственном университете МКК как предмет преподавания и обучения включена в программу лишь последние три года. Сразу возникли актуальные теоретические вопросы:

- Как проводить занятия по данному предмету, чтобы сочетать в обучении теорию и практику?
- Как сочетать в одном уроке МКК разные по своей природе учебные материалы?
- Как учитывать опыт русских ученых при создании пособий по МКК и построении курса обучения МКК в своей национальной аудитории?

Как известно, число научных работ по МКК на русском языке растет буквально с каждым днем. Однако, доступ к этим трудам нам, вьетнамским преподавателям

русского языка, пока невозможен. И все-таки при знакомстве с некоторыми работами у нас возникают соображения, которыми уже можно поделиться.

1. В первую очередь, в работах русских ученых освещены теоретические вопросы, связанные с теорией межкультурной коммуникации и практикой ее введения в русской аудитории. Особенно выделим работу С.Г. Тер–Минасовой «Война и мир языков и культур»¹ с её изящным слогом, богатым языком, с богатейшим иллюстративным материалом: примерами общения и рисунками, вызывающими неподдельный интерес у читателей, особенно у преподавателей русского языка.

2. Каждый урок русского языка как иностранного — это межкультурная коммуникация. А коммуникация, как хорошо сказал американский ученый Э. Холл, — это культура. Культура всегда национальна. При контакте с представителями другого языка, другой культуры она подсказывает носителю данного языка его идентичность, его принадлежность данной культуре. И определить, что такое культура сложнее, чем язык. Слово *культура* многозначно во всех европейских языках. Как известно, изучение культуры в рамках гуманитарных наук имеет давнюю традицию. Число определений понятия «культура» по самым скромным подсчетам превышает двести пятьдесят (Костомаров 1990, 23; Воробьев 1997, 13; Чан Нгок Тхем 1998); "счет таковых идет уже на сотни" (Красных 1998); «превышает более четырехсот» (Чан Куок Выонг 1997; Костомаров 1999; Гуревич. 1999). П. С. Гуревич высказал мнение, что «сейчас число определений измеряется уже четырехзначными цифрами» (Гуревич 1999), «к настоящему времени ученые насчитывают более 500 определений культуры» (Кравченко 2001). Так что, думается, привести единое, всеобъемлющее и всеобщее, принимаемое всеми определение столь сложного явления, как культура, не представляется возможным.

Русской культуры как самостоятельного учебного предмета в курсе подготовки русистов во Вьетнаме пока нет, что вызывает двойное затруднение у учащихся. Тем более, что курс русской литературы в вузах Вьетнама сокращен до минимума: рассматривается творчество лишь шести представителей такой огромной, богатой мировой литературы, как русская литература на протяжении XIX - XX веков. Другая учебная дисциплина для магистров-русистов — это лингвокультурология. Это совершенно новый предмет, в котором освещаются основные понятия, взаимосвязи и взаимодействия между языком и культурой.

Межкультурная коммуникация, литература и лингвокультурология вводятся пока лишь в некоторых институтах Вьетнама, где русский язык изучается как

специальность. Там же, где он выступает не как специальность, а как обычный предмет обучения при получении высшего образования, как иностранный язык, речь о подобных предметах вряд ли когда-либо пойдет. Причин этому много: не хватает и времени, и специалистов, и хороших учебных пособий. Важно отметить, что в большинстве своем вьетнамские учителя и преподаватели русского языка пока сами не прошли специальный курс подготовки по данному предмету.

3. Исходя из всех этих соображений при создании первого пособия по МКК для вьетнамских русистов² мы поставили перед собой следующие цели и задачи:

- 1) определение основных слов-понятий данного предмета для студентов-русистов;
- 2) краткая характеристика теории МКК;
- 3) раскрытие некоторых материальных и духовных особенностей русской культуры и менталитета в сопоставлении с культурой носителей вьетнамского языка, то есть с вьетнамской культурой;
- 4) формирование у студентов-русистов культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения и толерантного отношения к нему;
- 5) разработка методологии обучения студентов-русистов практическим навыкам и умениям общения с представителями других культур, в данном случае — с представителями русской культуры.

Наше пособие — первая попытка представить учащимся-русистам культуры русского народа, чей язык они изучают, как свою будущую профессию. В пособии все разделы расположены по темам, связанными с определёнными характеристиками или особенностями русского менталитета. Материалы даны в виде текстов для чтения с комментариями и вопросами. Они строятся по принципам контраста и сопоставления с культурой учащихся. Рядом с текстами о русской культуре помещены тексты о вьетнамской культуре. В качестве дополнительных материалов в пособие включены такие пункты, как *«Русские о русских»*, *«Вьетнамцы о вьетнамцах»*, *«Вьетнамцы глазами русских»*, *«Это, наверное, вы ещё не знали?»*, *«Вам полезные советы»*, *«Это может быть для вас интересно»*, *«Ваше мнение»*, что, несомненно, вызывает интерес со стороны учащихся и расширяет их кругозор.

4. Опыт показывает, что при создании пособия по межкультурной коммуникации приемы подачи материала должны осуществляться в сопоставительном плане. Для будущих русистов, которые по разным объективным причинам не могут пройти полного курса подготовки, практика речи нужнее, чем теория. Это следует, что

студентам важнее познакомиться с элементарными знаниями, осмыслить, что такое коммуникация. Сразу после этого, подаем практические тексты для чтения и практики. Также в пособии представлен широкий круг практических ситуаций, которые у носителей вьетнамского языка связаны с поведенческими и интерпретационными затруднениями. Студенты практикуются преодолевать подобные затруднения с помощью полученных в курсе МКК знаний.

Принцип параллельной подачи теоретического и практического материала в пособии по МКК вполне отвечает всем требованиям, предъявляемым к преподаванию русского языка как иностранного в странах Юго-Восточной Азии на современном этапе.

¹ Тер - Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Clovo, 2008, с. 342.

² Ле Дык Тху. Межкультурная коммуникация (Пособие для учащихся - русистов). Х.: ULIS, 2015, с. 147.

Коммуникативные стратегии и их реализации в монологе и диалоге

Аннотация. В статье рассматриваются важнейшие характеристики диалогической речи, а также коммуникативные стратегии, помогающие иностранцу преодолеть затруднения в процессе спонтанного неподготовленного общения на русском языке и предлагается система работы по овладению коммуникативными стратегиями в процессе обучения.

Ключевые слова: спонтанное высказывание, диалог, коммуникативные стратегии, обучение

Опыт работы на курсах русского языка в Тропическом Центре в Ханое показывает, что реализация речевого намерения, особенно в условиях неподготовленного спонтанного высказывания, связана с использованием стратегий, помогающих найти выход из затруднений в процессе общения, чтобы помочь себе самому заполнить пробел в лингвистической компетенции.

Мы учим слушателей тому, что коммуникативные стратегии используются и в родном языке, когда возникают те или иные трудности в общении. К основным из этих стратегий относятся:

- возвращение к сказанному (*Извините, я начну сначала*);
- парафраз (*Я выражу это иначе*);
- замена на:
 - общее слово (*вещь, человек*);
 - местоимение (*это, оно, они, что-то*);
 - более общее понятие (*дерево вместо дуб*);
 - синоним (*дискуссия вместо дебаты*);
- описание при помощи: общих физических качеств (*цвет, размер*); специфической черты (*У него четыре ноги*);
- показ (*Вот смотрите, что я имею в виду*);
- жесты, мимика, звуки;
- просьба помочь (*Скажите, пожалуйста, еще раз, как это называется?*)

Поскольку в использовании коммуникативных стратегий между вьетнамским и русским языками существует непосредственная корреляция, можно предположить, что осознанно или неосознанно учащиеся будут использовать их и в своей иноязычной

деятельности. Преподаватель должен относиться к этому терпимо, с полным пониманием важности поиска выхода из затруднительного положения.

Характерной чертой **диалогического высказывания** является его **двусторонний характер**, на что указывал еще Л.П. Якубинский: «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие, оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим и бежит монолога»¹.

Поскольку диалог является межличностным общением, в нем нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе диалогического общения становится то отправителем, то получателем информации. В модели коммуникативного акта принимают участие два лица, между которыми происходит многократный обмен мнениями. Эту постоянную смену говорящего и слушающего лингвисты считают основной отличительной чертой диалога.

Для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения. Наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов способствуют возникновению догадки и позволяют говорящим сокращать языковые средства. Сокращенность проявляется на всех уровнях языка и касается в основном семантически избыточных элементов. Однако закон экономии не распространяется на выражение эмотивности речи, она подлечит компрессии и получает свое полное выражение. В целом сокращенность идет по принципу сохранения предикативности, на что обращал внимание Л.С. Выготский: «В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом»². Наряду с этим отмечается стремление к использованию избыточных языковых средств. Желание быть точно понятым собеседником приводит к употреблению «лишних», дублирующих слов, фраз. Обе эти тенденции отражают специфику диалогической речи.

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее **спонтанность**, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода клише и разговорных формул, а также нечеткую, «свободную» оформленность фраз. Быстрый темп, спонтанность и эллиптичность не способствуют строгой нормализации синтаксиса. Спонтанный характер речи проявляется, кроме того, в паузах нерешительности (хезитациях), перебиваниях, перестройке фраз, изменении

структуры диалогического единства.

Диалогу свойственны **эмоциональность** и **экспрессивность**, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств, рекуррентных готовых фраз и разговорных формул.

Первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности – от одной до нескольких фраз. Наиболее типична однофразовая реплика. Соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и семантической законченностью, принято называть **диалогическим единством**. *Этот главный компонент диалога должен служить и исходной единицей обучения диалогической речи.*

Тесная логико-смысловая зависимость нескольких диалогических единств с учетом их синтаксической и коммуникативной завершенности определяет структуру диалога.

Поскольку развернутые диалоги с большим количеством компонентов не обладают высокой повторяемостью в речевом общении, то в основу обучения должны быть положены двучленные единства, среди которых наиболее распространенными являются: вопрос-ответ; вопрос-контрвопрос; сообщение и вызванный им вопрос; сообщение и вызванное им сообщение; сообщение и реплика-подхват, продолжающая или дополняющая высказанную мысль.

Типология диалогических дискурсов проводится, как правило, на функционально-коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов.

Основными типами дискурсов принято считать: бытовой/деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику.

Параметры их различия сводятся в большинстве случаев к следующему:

- количество коммуникантов (два, несколько);
- отношения коммуникантов (симметричные, асимметричные);
- чередование акций-реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи (дается/не дается заранее);
- развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
- совпадение/несовпадение интересов партнеров по общению (диалог-сотрудничество, диалог-спор, конфликт);
- характер социальной ситуации (асимметричные диалоги — расспрос, консультации, диалоги в сфере обслуживания; симметричные диалоги — бытовой разговор, обмен информацией, дискуссия и др.).

Несмотря на то, что в основе этих оппозиций лежат самые разные аспекты, не приведенные в единую систему и рассмотренные в отрыве от задач обучения, для преподавателя они важны тем, что помогают ему подойти к отбору аутентичных диалогов дифференцированно, с учетом присущих им характеристик и логических схем построения.

Монологическое высказывание — это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане — на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме.

Монолог представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется невербальная информация, характерная для диалога. Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какое-то содержание и уметь построить на его основе высказывание или последовательность высказываний. Кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения.

Принципиально важное значение имеет положение С.Д. Кацнельсона о том, что всякий монолог в общем плане — это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего»³.

При этом объем и характер информации, а также выбор языковых средств определяются самим говорящим. Основная трудность для говорящего заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения.

Устная монологическая речь имеет специфическую структуру, которая характеризуется:

- более точным отражением нормы языка;
- целенаправленностью сообщения;
- законченностью;
- непрерывностью и развернутостью;
- отсутствием полемичности и дискуссионности;
- меньшей эффективностью.

Учащиеся имеют сначала дело с монологами-описаниями, монологами-рассказами, монологами-повествованиями, затем с монологами-убеждениями и монологами-рассуждениями.

Модификация и интерпретация таких текстов связаны нередко с пониманием подтекста, выявлением мотивов и цели высказывания, логической связи между частями сообщения и т.д.

Обучение диалогической и монологической речи происходит одновременно с самого начала занятия языком.

Известно, что процесс порождения речевых высказываний не может быть полностью автоматизирован с точки зрения формы и содержания, ибо в противном случае была бы утрачена сущность языка как основного средства обмена мыслями. Вместе с тем речевые механизмы включают в себя многочисленные компоненты, которые поддаются автоматизации и фигурируют в процессе речевого общения как закрепленные операции, т. е. навыки. Например, в силу неразрывного единства слухового и речедвигательного анализатора человек должен в совершенстве владеть навыками имитации сигналов, фонематическим и интонационным слухом, мгновенным комбинированием слов в пределах изученного минимума и др. Таким образом, любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закрепленные операции, выработанные под контролем сознания с помощью разнообразных тренировочных /подготовительных и речевых/коммуникативных упражнений.

Типы упражнений и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого текста. Форма и степень управления учебным процессом также будут способствовать свертыванию элементарных операций и расширению более сложных. Например, у начинающего изучать язык объем оперативной памяти на иностранном языке значительно ниже, чем на родном, поэтому для выработки одного и того же навыка, например, имитации довольно длинных синтаксических структур, понадобятся дополнительные упражнения, расширяющие ограниченные возможности памяти. При пересказе легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях (например, сжатие текста, дробление его на более мелкие смысловые блоки, преобразование материала и т.д.).

Подсистема подготовительных/тренировочных упражнений призвана обеспечить условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления.

В 1970-1980 годы создатели коммуникативно-ориентированного подхода резко возражали против выполнения подготовительных/некоммуникативных упражнений и даже коммуникативных, если ситуативная обусловленность касалась не всего учебного процесса, а лишь какой-то одной части заданий. Некоммуникативные упражнения отвергались, потому что в них не обращается внимание на экстралингвистические условия речевого общения, а некоторые коммуникативные — по той причине, что ситуации, на фоне которых они выполняются, не подготавливаются всем предыдущим опытом, носят искусственный характер и не воспринимаются носителями языка как нужные и реально существующие. Вместо лингвистической прогрессии (например, лексической, грамматической и т.д.) рекомендовалось соблюдать нарастание прогрессии в речевых актах, которым и следует подчинять весь языковой материал. В центре внимания должна находиться при этом функциональная особенность языковых средств.

Увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству ошибок в русской речи вьетнамских слушателей Трощцентра и выявило ряд проблем, нуждающихся в теоретическом и экспериментальном обосновании, таких как:

- разработка критериев отбора коммуникативных ситуаций и способов их рациональной презентации в учебниках;
- определение оптимального соотношения между функцией и формой при коммуникативно-ориентированном обучении языку;
- проверка сравнительной эффективности различных путей формирования коммуникативной компетенции.

¹ Якубинский Л.П. «О диалогической речи». Избранные работы: Язык и его функционирование. М.1986. С. 11.

² Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956, с. 35.

³ Кацнельсон С.Д. Порождающая грамматика и принцип деривации // Проблемы языкознания. – М., 1967. С. 111.

**Основные функции монолога литературного героя
и их учебно-методическая значимость
(на материале русской драматургии и прозы XIX – нач. XX вв.)**

Аннотация. В статье на богатом материале русской драматургии и прозы рассматриваются четыре основные функции монолога литературного героя, а также прослеживаются закономерности становления стилистической дифференциации русского языка в литературном процессе XIX-начала XX вв. Автор обосновывает целесообразность использования МЛГ в преподавании русского языка иностранцам.

Ключевые слова: монолог литературного героя, функции монолога, подтекст, сюжетная линия, самохарактеристика, стилистика

Монолог литературного героя (МЛГ) как специфическая речевая форма представляет интерес как в теоретическом, так и в учебно-практическом плане. При этом немаловажное значение имеет выявление и описание тех основных функций, которые оправдывает её в художественном произведении, которыми обусловлена сложность функционально-стилистической структуры МЛГ.

Основные функции МЛГ, как правило, реализуются по-разному в разных художественных контекстах в зависимости от жанровых особенностей, замысла автора, социально-психологических особенностей персонажей и т. д.

Собственно монолог литературного героя как особая речевая форма функционирует преимущественно в драматических и эпических произведениях. При этом драматический монолог по сравнению с эпическим является более распространенным и регулярным. Поэтому, естественно, целесообразно начать наш анализ функций МЛГ с тех, которые он выполняет в драматических произведениях. Выделяется четыре такие основные функции. Это:

1. Функция сюжетообразующая (текстообразующая).
2. Функция идейно-нравственного выражения и самовыражения героя.
3. Функция соотношения (противопоставления) данного героя с другими героями.
4. Функция социально-языковой характеристики героя (произведения) и стилистической самохарактеристики героя.

Рассмотрим каждую из них.

1. МЛГ принимает активное участие в организации сюжетного содержания. Поскольку драматическое произведение является одним из видов текста¹, то, естественно, выполняя сюжетообразующую функцию, МЛГ одновременно выступает и в функции текстообразующей, т.е. участвует в организации содержания и формы текста. А каждый истинно художественный текст по самой своей природе обладает внешней структурой, за которой всегда стоит движение внутренней (содержательной) формы. Есть основания считать, что МЛГ как крупная речевая форма в преобладающем диалогическом контексте драматического произведения должен быть как-то особо обусловлен, оправдан идейно-эстетическими задачами. В драматических произведениях русских классиков (Грибоедов, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Островский, Толстой, Чехов, Горький...) монологи персонажей всегда неслучайны. Последовательность МЛГ во многих драматических произведениях показывает, что монолог часто выступает в роли сюжетообразующего компонента произведения и представляет существенно важный фактор развития сюжетной линии. Это касается не только внешнего, но и внутреннего сюжета. «Монолог», — пишет С. Балухатый, — «напрягает основную драматическую линию. Укрепляет силовые точки драматизма, завязывает или развязывает драматические узлы»². Это важное положение находит подтверждение в принципе во всех подлинно художественных драматических произведениях. Возьмём, например, «Горе от ума» А.С. Грибоедова. Основная общая тема пьесы — это тема ума, глупости, безумия³ в конкретно-историческом контексте. В лоне этой темы развивается противопоставление двух социальных жизненных позиции (Чацкого — Фамусова) и нарастает интимная драма в отношениях Чацкого и Софьи. И то, и другое можно наблюдать в последовательности монологов персонажей по ходу сценического действия. Тема «Ум – глупость – безумие» создает в пьесе основные линии столкновения: Чацкий — Фамусов; Чацкий — Софья; Чацкий — Молчалин и Чацкий — Скалозуб. И за этими конфликтами скрывается ещё один, внутренний конфликт между Софьей и её социальной средой. Анализ монологов «Горя от ума» позволяет сделать вывод, что они играют ключевую роль в движении сюжета. Последовательность монологов персонажей соотносительна с ходом развития сюжетной линии. Именно монологами литературного героя движется основная тема, реализуется кульминация и развязка пьесы. С участием МЛГ осуществляется сценическое воплощение замысла автора: показать основной общественно-

исторический конфликт — «борьбу двух мировоззрений»⁴, который автор наблюдал в самой жизни.

Пьеса внешне кончается монологом, демонстрирующим кажущееся поражение Чацкого, уходящего из дома Фамусовых. Но подтекстно намечается перспектива победы молодого поколения, что звучит в заключительном монологе Чацкого:

Из огня тот выйдет невредим,
Кто с вами день пробыть успеет,
Подышит воздухом одним,
И в нём рассудок уцелеет.

«Обмен монологами» в комедии Грибоедова выходит за рамки обычной полемики между частными лицами и приобретает существенно более глубокий смысл: это борьба двух идеологий, двух поколений, двух лагерей. Монологи помогают нам проследить эту сторону сюжетной линии пьесы.

Растет и достигает кульминации напряженность второй сюжетной линии — драме отношений Чацкого и Софьи. Ход развития любовной интриги можно проследить через монологи этих персонажей. Первый монолог пьесы — монолог, где Софья рассказывает отцу о придуманном сне. Он представляет сложную, подтекстно богатую структуру. Это как бы «сдвоенный» монолог, разделенный репликой Фамусова на две относительно самостоятельные части и одновременно объединяемый ею же в единое целое. Как показывают исследователи, этот «вещий» монолог намечает две основные сюжетные линии «личного плана», линии взаимоотношений в рамках любовного треугольника Софья — Молчалин, Софья — Чацкий. Но здесь же как бы подтекстно «проспектируется» и сюжет пьесы в целом, в частности — её финал. А само это «проспектирование» в устах Софьи приобретает и ещё более глубокий подтекстный смысл, направленный против окружающей социально-нравственной среды:

... Тут с громом распахнули двери,
Какие-то не люди и не звери
Нас врознь — и мучили сидевшего со мной.

Таким образом, наличие в драматическом произведении МЛГ не случайно, оно функционально-стилистически оправдано, и оно служит сюжетной организации текста.

Принципиально то же самое наблюдается и в других драматических произведениях, только с разной степенью и формами участия во внешней и внутренней организации произведения. Возьмём драму А.С. Пушкина «Борис Годунов». Здесь также в монологах персонажей находят отражение узловые моменты, создающие сюжетную динамику, через которую прокладывает себе путь авторский замысел. Изображая взаимоотношения народа и царя, Пушкин подчеркивает решающую роль народа в историческом развитии общества. Эту главную идею можно проследить через монологи персонажей. Так, летописец Пимен, хотя он произносит всего один монолог и появляется в пьесе всего лишь в одном явлении, является одним из наиболее значимых персонажей. В его единственном монологе уже подсказывается обреченность царя и начинается воплощение суда народа над царём-убийцей. Две стороны сюжетной линии раскрываются в монологах самого царя-Бориса Годунова: обреченность Бориса в столкновении с народом и боярством и трагические противоречия его совести. Это мы ощущаем при анализе произведения в целом и МНГ в частности. До самой смерти царь не понимает причины недовольства народа по отношению к нему. Ключом к раскрытию роли Бориса Годунова и типических черт его сложной психологии может служить один из его монологов (см. Монолог царя «Умираю...»).

В монологе мы находим объяснение столкновения между царём и народом, проявляющегося в самом отношении царя к народу. «Мнение народное» для царя — это только «плеск», «ярый вопль». Ведь для него народ не движущая сила истории, а всего лишь «чернь», средство достижения далеко идущих целей. И сыну своему он советует лишь поначалу, для виду, ослабить узду народа («опалы, казни отменить»), а затем опять затягивать «державные бразды». Таким образом, неизбежная гибель незаконной царской власти намечена в монологах самого царя, у которого нет опоры в народе и которого народ не поддерживает. Народ не поддерживает царя-преступника, царя-убийцу. Для Бориса Годунова не существует права народа решать судьбу царя, но народ судит его нравственно.

Положение о том, что в МЛГ большей частью находят выражение опорные кульминационные моменты драматического произведения находит, по нашим наблюдениям, подтверждение и в Лермонтовском «Маскараде», и в «Ревизоре» Гоголя, в «Грозе» Островского, и в «Живом труп» Толстого, и в Чеховской «Чайке». Написанные в разное время, в разные эпохи, с разными отношениями монолога и диалога драматические произведения XIX – нач. XX вв. сходятся в одном: в

использовании МЛГ как одного из стилистических приёмов для организации сюжетного содержания и формы и для выражения идей литературных произведений.

2. Будучи опорными, узловыми моментами, монологи естественно несут и функции идейно-нравственного выражения и самовыражения героя. Активность этой сложной функции обусловлена тем, что, будучи относительно крупной речевой формой, МЛГ открывает возможность раскрыть идейно-нравственное лицо героя более целостно, полно, обстоятельно, чем это может быть выражено в репликах диалога.

О том, что характер героя проявляется не только в его поступках, но и в его речи, за которой стоят мысли, чувства, мотивы, намерения, пишет не один исследователь. Так, Л.И. Тимофеев указывает, что язык персонажей — это «язык характерный, характер переходит в язык, т.е. благодаря ему обнаруживает в развитой форме свои свойства и качества. И наоборот, язык переходит в язык характера, т.е. по языку мы судим о тех или иных свойствах характера»⁵. Соответственно «в литературном произведении те или иные языковые особенности связываются с конкретным характером, и отношение, которое складывается у читателя к этому характеру, вызывает у него определенную оценку тех или иных форм речи, слов, оборотов»⁶.

В контексте драматического произведения прямая речь служит средством раскрытия характера, нравственного выражения не только самого героя, но и иных типов, групп людей, представителем которых является данный герой.

Рассмотрим в этом плане некоторые монологи Чацкого. В своих публицистических монологах Чацкий проявляет себя как носитель гражданской нравственности, разоблачитель старых предрассудков, пороков дворянского общества, глашатай новых прогрессивных идей. Это относится в первую очередь к монологам «И точно начал свет глупеть ...», «А судьи кто ...», «В той комнате незначущая встреча ...», «Не образумлюсь, виноват ...». Именно по этой линии идёт противопоставление героев: «Чацкий — Фамусов».

С другой стороны, лирические монологи характеризуют Чацкого как пылкую, увлекающуюся натуру, способную на глубокие чувства. Одновременно в лирической струе монологов Чацкого проступает и его аналитический «ум», который отражает его духовное превосходство над остальными, и его «горе от ума». См. монологи «Чуть свет ...», «Когда все мягко так?...», «Постойте же...» и ряд его внутренних монологов:

«Как суетится!...», «Смятенье! Обморок!...!», «Дождусь её...», «Ах! Софья! Неужели Молчалин избран ей!»

Монолог Пимена (в «Борисе Годунове») характеризует его как человека проницательного ума, высокого уровня культуры. В монологе Пимена перед нами предстает характер монументальный, глубоко народный, личностно целостный, высокоморальный, стойкий, нравственный, философского склада, высокой для своего времени культуры, проявляющий верность правде, бескорыстие, прозорливость. История и народ говорят его устами. А отсюда и внешняя структура монолога — композиция, стиль, тема, ритм, Пимен возвышается и над Борисом, и над Лжедмитрием.

В приведенном выше монологе Бориса Годунова находим характерные черты, противоположение, раскрывающие трагедию царя как деспота — самодержца и одинокого, оторванного от народа властителя. При всех своих достоинствах: любящий отец (в разговоре с Ксенией), человек передовых взглядов на культуру, науку (см. «Как хорошо!...»), политический деятель, человек большого ума (см. «Умираю!...») — царь остаётся деспотом, тираном. Тиранию над народом царь считает естественной, неизбежной. Всякие «благдеяния» и щедроты он использует как средство «держать смятенье и мятеж», так как считает: « Лишь строгостью мы можем неусыпной сдерживать народ. Нет, милости не скажет он спасибо; грабь и казни — тебе не будет хуже». Именно в таком понимании народа — трагедия Бориса.

Григорий Отрепьев, в отличие от Бориса Годунова, изображается Пушкиным не серьёзным государственным деятелем, а, по словам поэта, «политическим авантюристом». У этого персонажа, как показывают наблюдения, есть целый ряд положительных качеств: ум, талант, находчивость в сочетании с пылкостью натуры, увлеченностью и добродушием. Из разговора с Пименом он делает правильный вывод об обреченности царя (см. «Борис! Борис! Все перед тобой трепещет...»). Он верно осмысляет свою истинную роль удачной марионетки в острой внешнеполитической ситуации России и ловко пользуется этим для своих целей (см. «Не помнишь ли ты, что я тебя боюсь?»).

Чувствуя поддержку народа, Отрепьев приобретает полную уверенность в своей победе над Годуновым. Он храбр, прост со своими подданными, в трудную минуту не теряет присутствия духа, а напротив, умеет победить своих солдат (см. «А дело было наше...», «Здорово, господа!»). Однако при всем этом самозванец вспыльчив, пылок, легкомыслен и политически безнравственен. Сцена у фонтана, движущая МЛГ,

обнаруживает его авантюризм («Нет! Полно...»), политическую незрелость («Что Годунов?...»), его лживость («Виню я ...»).

Характерологическая функция присуща и монологам персонажей других драматических произведений XIX – нач. XX вв. Скажем, у Хлестакова («Ревизор» Гоголя) находим типические черты авантюриста: трусость — острый страх, жалкое опасение, когда он узнает о прибытии городничего («Вот тебе на!...»), хвастовство, лживость, когда персонаж, почитаемый всем городком, находясь на взлете своей фантазии, рисует воображаемую жизнь, полную величия, силы и богатства («Да, деревня, впрочем, тоже имеет свои пригорки, ручейки...», «Я, признаюсь, литературой существую...»).

В монологах Катерины («Такая ли я была ...», «Ну теперь тишина у нас в доме воцарится...», «Что она это делает-то?...», «Куда теперь?») («Гроза» Островского) мы ощущаем непосредственность натуры девушки, её честность, энергичность, богатство души, стремление вырваться из-под неволи, к счастью. В монологах Федора («Живой труп» Толстого): «Видите ли», «Ничего просить ...» — чистое и благородное сердце, горячая любовь к жизни в сочетании с самоотверженностью.

Характер героя находит активное целостное отражение как во внешнем, так и особенно активно и непосредственно во внутреннем монологе. Это вполне закономерно. Ведь когда человек остается наедине с самим собой, он несравнимо более искренен, ему незачем маскироваться, скрываться, и тогда полнее раскрываются его достоинства и слабости. Особенно активен внутренний монолог в драматургии, где писатель не может передавать мысли и чувства героя посредством авторской речи, а возможности непосредственно эксплицитного самовыражения героя ограничены.

3. Функция соотношения (сопоставления) данного героя с другими героями как специфическая черта МЛГ проявляется не везде и не всегда. Но там, где много героев и хотя бы часть из них выступает с монологом, а другие – нет, МЛГ тоже отнюдь не случаен: он даёт ещё одну возможность углубленного раскрытия характера и одного, и другого героя. Для иллюстрации возьмём хотя бы монологи двух персонажей из пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума»: Молчалина и Чацкого. Сопоставление монологов этих героев даёт нам возможность лучше уяснить фактическую противопоставленность персонажей. Из всех действующих лиц пьесы, как известно, Чацкий больше всего говорит монологами. Молчалин вообще немногословен. Во всей пьесе у Молчалина получаются всего два небольших монолога: в разговоре с Лизой, когда он чувствует

себя свободно и наиболее откровенно раскрывает себя. Знаменателен и тот факт, что Молчалин, изображая влюбленного в общении с Софьей, не обращает к ней по существу ни одного развернутого высказывания. А Чацкий, напротив, обращает к Софье монологи, полные безупречно искреннего чувства (см. «Чуть свет...», «Положите, что так...», «Когда все мягко так...», «Постойте же...»).

Интересно соотношение монологов в пьесе А.П. Чехова «Чайка». Талантливый писатель и гражданин Тригорин критически отзывается о своём творчестве (см. «Каким успехом?...»). Недовольство Тригорина собой — типичная неудовлетворенность подлинного таланта. Треплев противопоставляет себя Тригорину. Характерно, что в первом монологе Треплева «Отчего? Скучает ...» это противопоставление звучит воинственно, даже высокомерно, хотя громкие декларации находят лишь жалкое подтверждение в провалившейся беспомощной декадентской пьесе. В последнем же монологе («Я так много говорил о новых формах...») Треплев сам признает своё фиаско, победу Тригорина, которому он завидует, до такой степени, что его зависть переходит в ненависть. Монологом объясняется причина трагической гибели героя. Молодой писатель оценивает «ограниченность» традиционного (на самом деле — реалистического) искусства. Он оторван от жизни, далек от народа, эгоистичен. Поэтому в его произведениях всегда чувствуется скованность, неестественность (холодная риторика, искусственная поэтичность, штампы, абстрактность выражения). Все это приводит к гибели его таланта.

Если Треплев гибнет, не находя выхода в искусстве, то Нина Заречная, несмотря на личные неудачи, все же находит место в жизни, т.к. видит сущность таланта, счастье художника в служении народу. Бесконечной верой в значение искусства в общественной жизни, умением «терпеть и верить» она возвышается над трагическим Треплевым и чувствует, «как с каждым днём растут душевные силы...» (см. «Зачем вы говорите...»).

Таким образом, сопоставимые монологи героев в пьесе активно участвуют в разработке и разрешении проблемы реалистичности и гражданственности истинного искусства.

4. Изучение МЛГ в речестилистическом аспекте даёт нам основание для утверждения о том, что монологи литературного героя играют активную роль в социально-языковой характеристике героя и произведения и в стилистической самохарактеристике самого героя.

Вслед за Е.Г. Ковалевской речевая характеристика героев понимается нами как «... стилистический приём, целенаправленное использование автором отобранных для данной речевой партии языковых единиц, чтобы охарактеризовать национальность, социальное положение, профессию и характер героя⁷. А речевой стиль каждого персонажа в подлинном художественном произведении, как известно, индивидуален и соответствует его социальному положению, уровню культуры и его психологическим особенностям. Речь Пимена («Борис Годунов»), например, отличается от речи остальных героев пьесы, речь царя — от речи Самозванца в каждой ситуации соответствует той социальной роли, которую он играет: сравнить речь Дмитрия-монаха, речь Самозванца-предводителя войск и речь Лжедмитрия, влюбленного в Марину. То же самое можно сказать и о варьировании речевого стиля Хлестакова («Ревизор»).

На основе высказываний героя, по манере изложения можно определить, к какому социальному слою он принадлежит, каков у него уровень культуры, каковы типичные черты его характера и психологическая обусловленность. Все это помогает обогатить осмысление речевого стиля писателя или данного произведения, определить особенности данного периода развития русского языка, отраженные в текстах художественных произведений различных жанров.

Так, например, процесс формирования ораторского гражданского публицистического стиля в русском языке нашёл глубокое отражение в «Горе от ума». Герой Грибоедова (Чацкий) в ряде монологов говорит книжным языком, используя риторические формы, свойственные «возвышенной» ораторской речи. Исследователи отмечают, что публицистический стиль к этому времени в русском языке ещё не сформировался и в этом отношении речь Чацкого является стилистически новаторской. Гражданственность и книжность его языка служат одним из показателей формирования ораторского публицистического стиля в русском языке начала XIX века.

Речь другого персонажа пьесы, Фамусова, по-своему тоже публицистична и в определенной степени отражает этот процесс. Это особенно проявляется у Фамусова в спорах с Чацким. В некоторых монологах этого персонажа проступают элементы книжной речи, черты искусственного построения фразы (см. Его выражения: «Вечные французы, оттуда моды к нам, и авторы, и музы: Грабители карманов и сердец! Когда избавит нас творец...») не свойственные ему как барину, яростно защищающему старые обычаи и порядки. Но этот оттенок неправдоподобия функционально-

стилистически оправдан задачей пьесы — создать образ Фамусова как главное противопоставление образу Чацкого.

А.С. Пушкин довольно широко использует МЛГ, причём в отличие от Грибоедова, всегда социально-ситуативно оправдано. И чтобы понять, это различие целесообразно учитывать особенности использования этой формы в рассматриваемом аспекте. С одной стороны, у Пушкина используется уже более или менее традиционное в литературе того времени обращение царя к подданным (Борис Годунов), полководца к войску (Самозванец). Для такого рода монологов характерен «высокий», книжный стиль. С другой стороны, это более новаторские приемы монологического обращения к демократической массе (похожие примеры: председатель в «Пире во время чумы», Пугачев в «Капитанской дочке»). Здесь «публицистичность» ещё далека от сегодняшних стилистических норм русского языка. Однако она соответствует реальным и поэтическим условиям изображаемого общения и знаменует новое направление в становлении публицистического стиля, которое можно назвать «публицистичностью снизу» от народа, от просторечия. Развитие «высокого» и «сниженного» стилей как бы ведет их к взаимному сближению. Это сближение, на наш взгляд, замыкается в известном монологе Сатина «На дне» М. Горького.

В речи-монологе Павла Власова на суде («Мать» Горького) мы можем уже наблюдать публицистический стиль русского языка в его современном состоянии. И это является ярким стилистическим средством характеристики народного героя, поднимающегося к высотам общечеловеческой культуры в процессе революционно-освободительного движения накануне первой русской революции. Речь Павла Власова на суде — это уже речь интеллектуализированного характера. В нём сочетаются книжно-письменная и живая разговорная речь, характерные и для современного публицистического стиля. Это «замыкание» лингвостилистически знаменует начало качественно нового этапа в развитии русского языка, является предвестником сегодняшнего газетно-публицистического стиля.

Социально-речевые характеристики персонажа, как утверждают исследователи, впервые появились в интерпретациях конца XVII- нач. XVIII вв. Однако до XIX в. в трагедиях классицизма речь всех действующих лиц была выдержана одинаково в рамках высокого стиля. В комедиях того времени уже начал дифференцироваться стиль речи героев, но по-настоящему в комедии эта речь начала носить четкий дифференцирующий характер только со времени Фонвизина. До Фонвизина и в значительной мере до Грибоедова речь героев в русской комедии носила следы

упрощенной социально-языковой типизации. Различались речи крестьян, купцов, провинциальных дворян и городской дворянской интеллигенции.

В лучших реалистических драматических произведениях со времени Грибоедова речь персонажей всегда социально обусловлена, т.е. всегда отражает в определенной степени социальное положение и культурный уровень героев. Поскольку драматические произведения строятся преимущественно на основе прямой речи героев (монолога и диалога), то вполне естественна необходимость рассматривать социальную обусловленность монологов персонажей. И вместе с тем МЛГ реалистических драматических произведений является одновременно и средством индивидуальной психологической характеристики героя в отличие от МЛГ XVII-XVIII в., где речевая характеристика героев даётся лишь в обобщенно-типизированном виде. Так в пьесе Грибоедова «Горе от ума» стиль речи двух действующих лиц: Чацкого и Софьи — заметно (но в меру) отличается от стиля речи остальных. Этой особенностью Грибоедов подчеркивает фактическое культурное и социально-нравственное единство этих двух героев и тем самым как бы намекает на временный характер их разлада. В их речи сочетаются два основных пласта: умеренный литературно-книжный и непринужденно-разговорный. При этом варьирование, дозирование того и другого полностью коммуникативно оправданы и прекрасно сочетаются с остроумием автора комедии.

Чацкий и Софья — разные люди с разным складом мысли, разными психологическими особенностями и социальными склонностями, и это отражается на их речи, которой, конечно, присущи индивидуальные черты. Чацкий, например, в одних монологах показывает себя как оратор-публицист и как остроумного собеседника (см. «И точно начал свет глупеть...», «А судьи кто?»), в других — как лирический герой (см. лирические монологи к Софье и внутренние монологи героя, выражающие его душевные переживания). При этом лирическая струя в монологах Чацкого также отличается стилистическим новаторством. Она очень «человечна» и тем отличается от этикетной салонной «любовной» речи (дворянской, мещанской, придворной) того времени. Новаторство Грибоедова в лирических монологах отвечает новым мыслям, когда женщина не только источник удовольствия, страсти, но и товарищ, соратник своего мужа. Например, Чацкий видит Софью своим соратником. Но Софья не понимает, не оценивает этого товарищества, этого высокого ранга чувства Чацкого, и это в значительной мере следствие связи с «фамусовской» средой в период

долгой разлуки с Чацким. Монологи Софьи в основном лирические. Через них прослеживается сложность душевного мира героини.

Рассмотрение основных четырех функций МЛГ в различных драматических произведениях позволяет нам сделать вывод о том, что эти функции в той или иной мере присущи всем драматическим монологам в целом. Рассмотрение основных функций МЛГ в литературном произведении ценно не только теоретически, но и практически. В частности, это относится к обучению русскому языку и литературе иностранцев, в том числе вьетнамских студентов-филологов.

В настоящее время перед многими преподавателями русского языка и литературы стоит проблема экономии сил учащихся при работе с литературными художественными текстами в курсе русского языка и литературы. Во-первых, этих текстов очень много и учащиеся не успевают осваивать их за положенное время (по 2-3 час. в неделю). Во-вторых, у нас во Вьетнаме остро не хватает таких текстов в переводе на родной язык. К тому же до настоящего времени не создан специальный курс по стилистике русского языка для вьетнамцев, не говоря уже о курсе лингвостилистического анализа художественной речи. Русский язык и литература часто преподаются как отдельные учебные дисциплины, не имеющие тесной связи между собой. В таких условиях принцип экономии очень важен, так как позволяет соединить курс литературы и языка и включить в него анализ как целых произведений, так и отрывков из них. Особую роль в этом отношении могут сыграть МЛГ.

Они удобны для использования с практическими целями, потому что, как правило, в произведении занимают важные, часто ключевые позиции. Таким образом, работа над отдельными МЛГ (или над несколькими монологами из одного произведения) даёт возможность ознакомить учащихся с художественным произведением в целом: провести анализ сюжетно-идейного содержания, выявить идейно-нравственное выражение и самовыражение героя через его монологи, сопоставить одного героя с другими через анализ их монологов, осмыслить социально-языковые особенности героя и произведения (автора) и одновременно дать стилистическую характеристику самого героя. Все это в комбинации предоставляет учащимся возможность при сравнительно небольшой затрате сил и времени получить представление об объёмных произведениях в целом, их идейно-эстетической значимости в русской культуре.

Эстетически работа над МЛГ ценна ещё и тем, что речевые средства, используемые как составляющие МЛГ, вместе с тем являются и речевыми средствами,

создающими художественное произведение. А последние, как пишет А.Н. Васильева, «выступают в художественном произведении как средства образно-эстетического воплощения внешней действительности и внутреннего мира человека»⁸. Следовательно, ознакомившись с этой стороной МЛГ, учащиеся могут выработать и развить в себе способность к образно-эстетическому анализу и выявлению подтекста через внешние факты, а тем самым обогатив себя эстетико-познавательным опытом, углублять свои знания об изобразительно-выразительных возможностях русского языка. С другой стороны, путем осмысления и усвоения языковых речевых средств, обеспечивающих цельность, связность монолога литературного героя, студенты приобретают новые возможности овладения речевыми умениями строить собственные монологические высказывания. Конечно, МЛГ далеко не полностью «покрывает» функционально-структурное многообразие монологической речи практического (не художественного) языка, а также имеют свои специфические функции и структурные особенности. Однако МЛГ «жизнеподобен» (в реалистической литературе), и это даёт основания для соответствующих «переносов» при обучении монологической речи в устном межличностном и групповом (в том числе проблемно-дискуссионном) общении.

¹ Л.В. Крылова «Монолог как один из видов аспекта». Кн. Сборник научных трудов. Вып. 141, 1979. С.37-41.

² С. Бадухатый «Опыт драматического анализа. Чехов». Л., 1927, с.68. Цитируется по Г.Г. Винокур «О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи в современном русском языке» С.378.

³ История русской драматургии 17-первая половина 19 вв. Л., «Наука», Ленинградское отделение, 1982. С.532.

⁴ В.Л. Орлов. Предисловие к кн.: А.С.Грибоедов. Сочинения М., «Художественная литература», 1953. С.9.

⁵ Л.И. Тимофеев «Основы теории литературы». М., «Просвещение», 1976 С.248-252.

⁶ Л.И. Тимофеев «Основы теории литературы». М., «Просвещение», 1976. С.248-252.

⁷ Е.Г. Ковалевская «Речевая характеристика героев в русских драматических произведениях 17-18 вв. Вопросы стилистики». Вып. 10, 1975. С.61-72.

⁸ А.Н. Васильева «К проблеме использования художественной литературы при обучении неродному языку». Кн. «Памяти Виктора Владимировича Виноградова». Изд-во Московского ун-та:1971. С.48-60.

Особенности типов тестовых заданий

Аннотация. В статье рассматривается типология тестовых заданий, предполагающих измерение с использованием специальной шкалы / матрицы, распространённые в методике последних лет.
Ключевые слова: определение тестовых заданий, особенности типов и видов тестовых заданий

1. Определения тестового задания

Приведем несколько определений тестовых заданий. С точки зрения В.С. Аванесова, тестовое задание или задание теста — это прежде всего дидактически и технологически эффективное средство объективного контроля подготовленности.

На современном этапе развития методики, по мнению Н. Шибко, тестовое задание представляет собой единицу тестового материала¹. Тестовое задание включает:

- инструкцию, содержащую указания на то, каким образом учащийся должен выполнить задание, где и как делать пометки и записи. Инструкция обеспечивает доступность задания и понимание способов его выполнения для учащихся;
- текст задания, наполнение которого определяется содержанием учебного материала;
- однозначный правильный ответ как основное требование к тестовым заданиям.

2. Типы и виды тестовых заданий

Различают два типа тестовых заданий, представленных различными видами.

Тестовые задания в обучении иностранным языкам

Задания закрытой формы	Задания открытой формы
Задания альтернативного выбора. Задания множественного выбора. Задания перекрёстного выбора. Задания на установление правильной последовательности.	Задания с ограничением на ответ. Задания со свободно конструируемым ответом.

Задания закрытой формы предполагают, что обучаемый должен выбрать правильный ответ из нескольких вариантов. К данному типу тестовых заданий относятся:

1) *Задания с альтернативными ответами.* К каждой задаче альтернативных ответов дается только два варианта ответов. Испытуемый должен выбрать один из них: «да — нет», «правильно — неправильно» и др.

Форма задания

Текст задания (вопрос)	Ответ	
Утверждение 1	Да	Нет
Утверждение 2	Да	Нет

Особенности такого типа задания заключаются в том, что вопрос должен быть сформулирован в форме утверждения. Задания альтернативных ответов дают возможность охватить весь материал по теме, поэтому они подходят для тестов по чтению и аудированию. Расширенным вариантом тестов типа «верно/неверно» («да/нет») считается тест по чтению, в котором существует ещё одна позиция: «нет информации». Такое добавление позиции «нет информации» позволяет, с точки зрения современных методистов, снизить процент угадывания ответов сдающими. Задания с двумя альтернативами ещё очень эффективны при измерении понимания в тестах по аудированию. При контроле умений аудирования текст обычно звучит только один раз, если точность измерения менее важна, чем быстрота реакции. Например:

Задание. Слушайте диалог и выберите ответ *Да* или *Нет*.

- Кто последний на стрижку?
- Не знаю, спросите у администратора.

Пример	Да	Нет
Разговор происходит в парикмахерской.		

2) *Задания с множественным выбором.* Задания с множественным выбором предполагают наличие вариативности в выборе. Испытуемый должен выбрать один из предложенных вариантов, среди которых чаще всего только один правильный.

Форма задания

Выберите правильный вариант

Вопрос (утверждение):

- А. Вариант ответа 1
- Б. Вариант ответа 2
- В. Вариант ответа 3
- Г. Вариант ответа 4

Например:

Задание. Выберите правильный ответ.

Мы долго любовались ... солнца.

- (А) заходу
- (Б) о заходе
- (В) заходом
- (Г) захода

Обычно задания такого типа используются в тестах по грамматике и лексике, а также в тестах по чтению и по аудированию. В языковых тестах по чтению задания такого типа нацелены на проверку нескольких аспектов понимания: понимание основной идеи, содержания абзацев, значения отдельных лексических единиц (синонимов, паронимов и др.) и т. п. Задание должно быть сформулировано таким образом, чтобы оно допускало только один правильный ответ. Бывают задания и на поиск нескольких правильных или нескольких

неподходящих для данного контекста вариантов, но большинство педагогов-тестологов возражают против таких заданий: учащиеся могут запомнить ошибку как правильный вариант и в дальнейшем тиражировать её. В подобных случаях преодолеть интерференцию ошибочного варианта бывает очень сложно. Со смысловой точки зрения в инструкциях не должно содержаться подсказок к заданиям и их частям. Например:

Задание. В тесте на аудирование звучит текст:

В это время Микаэл был ещё очень молодым человеком. Он мечтал поступить в институт, получить высшее образование и начать работать. Он очень любил музыку. Ещё в детстве он научился прекрасно играть на рояле, поэтому для него не было вопроса, какой институт выбрать, — он поступил на первый курс музыкального института.

Далее предлагается выбрать правильный ответ в заданиях 1 и 2.

(1) *С детства Микаэл*

- а) любил ходить в кафе и рестораны;
- б) не любил ходить в театр;
- в) **любил музыку и научился прекрасно играть на рояле.**

(2) *Он очень любил музыку и хотел стать композитором, поэтому*

- а) он не знал точно, куда лучше поступить;
- б) **Микаэл поступил в музыкальный институт;**
- в) Микаэл поступил в Московскую консерваторию.

Здесь в основе задания 2 содержится подсказка к заданию 1, что нарушает аксиому полной независимости.

Иногда задания с четырьмя, пятью и более вариантами ответа, когда выясняется, что какой-то дистрактор «не работает» (никто из испытуемых его не выбрал), становятся заданиями с тремя ответами, однако в тестологической практике оптимальными считаются задания с четырьмя ответами.

3) *Задания перекрёстного выбора.* К заданиям данного типа относятся задания на восстановление соответствия между элементами двух списков.

Форма задания

Соотнесите написанное в столбцах 1 и 2.

Столбец 1	Столбец 2
A.	1.
Б.	2.
С.	3.
D.	4.

Задание: Куда вы обратитесь, если: (одна опция лишняя)

1) вы хотите сделать фотографии на документы?	А) Почта – телеграф
2) вам нужно послать телеграмму?	Б) Банк
3) вам нужно обменять валюту?	В) Металлоремонт
	Г) Фотостудия

Задания используются в основном в тестах по грамматике и лексике, а также по чтению и предполагают зрительное предъявление тестового материала. Тесты на выбор соответствия очень эффективны для измерения уровня понимания текста при просмотром чтении и др. Задание такого типа должно быть сформулировано таким образом, чтобы число вводных данных одного списка не превышало десяти, а в правом столбце всегда было больше вариантов. Такое добавление позволяет снизить процент угадывания.

В тестах по чтению одними из самых распространенных также считаются задания на определение соответствия. В этом случае связный текст разбивается на абзацы, к каждому из которых формулируются пункты плана. Пункты плана располагаются с нарушением хронологии изложения событий в тексте. Пунктов плана даётся больше, чем абзацев в тексте. Например:

Задание. Прочитайте текст от начала до конца. Прочитайте пункты плана к тексту. Подумайте, каким абзацам текста соответствуют пункты плана. Поставьте номера пунктов плана рядом с соответствующими абзацами. Рядом с одним абзацем может быть

поставлен только один пункт плана. Обратите внимание, что пунктов плана больше, чем абзацев.

(Отрывок из текста)

А) Это случилось вскоре после войны (1941—1945). В стране в это время была сложная ситуация.

Б) В это время Микаэл был ещё очень молодым человеком. Он мечтал поступить в институт, получить высшее образование и начать работать. Он очень любил музыку. Ещё в детстве он научился прекрасно играть на рояле, поэтому для него не было вопроса, какой институт выбрать, — он поступил на первый курс музыкального института...

В) В свободное время Микаэл, как и все студенты, встречался с друзьями, ходил с девушками в кино. Любил читать. Но в театры ходил не часто, потому что был бедным студентом. Жил он в общежитии недалеко от метро «Сокольники». В его комнате жили ещё семь студентов, и у них был только один рояль на восемь человек. Микаэл получал очень маленькую стипендию и тратил почти все эти деньги на нотную бумагу и на еду.....

Г)

Д)

Е)

(Пункты плана)

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. Ситуация в России после войны.
6. Куда и почему поступил Микаэл.
7. Богатая жизнь Микаэла-студента.

Правильные ответы: А-5, Б-6. Пункт плана 7 введен как дистрактор, так как в абзаце В текста указано, что у Микаэла бедная жизнь.

4) *Задания на установление правильной последовательности.* Учащемуся предлагается составить предложение из данных слов или связный текст из отдельных частей. Например:

Задание. Составьте предложение из следующих слов.

заниматься, он, сейчас, а, я, спать.

Задание. Распределите следующие пункты в последовательности, отражающей события в рассказе.

- 1) Лев поймал мышь.
- 2) Охотники поймали льва.
- 3) Лев отпустил мышь на свободу.
- 4) Мышь помогла льву освободиться.

Ответ: _____

Такие задания требуют составления особой инструкции и позволяют охватить достаточно большие темы. К преимуществам этого вида задания относится низкая вероятность угадывания правильных ответов и объективность оценки знаний.

Плюсами заданий закрытой формы являются объективность, возможность быстрой оценки языковых знаний, речевых навыков и умений, экономичность размещения задач в тесте. Задания закрытой формы легко обрабатываются, тестирование проводится быстро. Простой алгоритм заполнения бланка ответов (матрицы) снижает количество случайных ошибок.

К недостаткам относится то, что не учитывается умения учащихся формулировать ответы.

Задания открытой формы (тесты со свободно конструируемым ответом) предполагают, что обучаемый должен дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание.

В зависимости от формы предъявления ответа задания открытой формы можно разделить на две группы: 1) задание с ограничением на ответ; 2) задания со свободно конструируемым ответом.

1. В заданиях с ограничением на ответ обучаемые дают ответ самостоятельно, однако формулировки задания предполагают только один правильный вариант. К ним относятся:

а) Задания на дополнение.

Задание. Дополнение предложения по образцу.

1. Греция. Он грек. Она гречанка. Они греки.
2. Турция. Он Она Они

3. Испания. Он Она Они
4. Австрия. Он Она Они
5. Америка. Он Она Они

Имеют ограниченную сферу применения в лексико-грамматических тестах, так как направлены в первую очередь на проверку уровня владения языковыми знаниями и социокультурными фактами.

б) задания на трансформацию. Например:

Задание. Раскройте скобки, используя слова в скобках в правильной форме.

1. Перед ... (праздничный ужин) она красиво одевается.
2. Обычно после ... (урок) я играю в футбол.
3. Во время ... (обед) мы разговариваем обо всём.

Задание. Замените прямую речь косвенной.

1. Сын: «Папа, у меня скоро будет экзамен».
2. Антон: «Саша, где моя красная ручка?».
3. Николай: «Лена, подожди меня около входа».

Такие задания целесообразно использовать при измерении уровня усвоения грамматического материала.

2. В заданиях со свободно конструируемым ответом обучаемые дают свободные ответы, ограничений нет.

а) задания на завершение (ответы на вопросы, заполнение анкеты, резюме, написание бытового и делового письма и т.д. по заданной программе).

Задание. Примите участие в диалоге.

- Разве ты не был/ не была в Москве?
- ...
- Ой! Какой хороший словарь! Где ты его купил?
- ...
- Извините, где можно помыть руки?
- ...

Задание. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Задание. Вы хотите переписываться со сверстником из России. **Напишите ему письмо и расскажите о себе (10 предложений).** Данные ниже вопросы помогут Вам.

Как Вас зовут? Кто Вы? Сколько Вам лет? Какая у Вас семья? Кто Ваши родители? Где Вы живете сейчас? Вы учитесь или работаете? Где? Что Вы любите делать в свободное время?

б) задания на внутриязыковое перефразирование (передача содержания текста своими словами). Такое задание требует от учащихся умения устанавливать связи между событиями/ явлениями, причиной/ следствием; объяснять значения слов и подбирать к ним синонимы.

Задание. Прочитайте текст. Напишите конспект/ тезисы текста/ аннотацию к тексту.

Задание. Прочитайте диалог. Передайте содержание диалога.

«Клоуз-тест» (cloze-test) — это специфический тип тестового задания открытой формы, который предусматривает восстановление в связном тексте пропущенных слов. Тест для определения трудностей текста при чтении и понимании его содержания. Учащимся предлагается связный текст объёмом в 100-150 слов, в котором пропущены отдельные слова, нуждающиеся в восстановлении за счет понимания контекста.

Процедура тестирования предполагает осмысление информации, предшествующей пропуску, анализ грамматической структуры, выбор из долговременной памяти пропущенных элементов текста.

Например: Прочитайте текст и вместо точек впишите пропущенные слова.

Многие родители и учителя в разных странах мира жалуются, что дети ведут (1) гораздо хуже, чем раньше. Всё больше детей не слушаются

родителей, мало уважают (2)..... в школе. Средства массовой информации

пишут, что насилие и агрессия приходят (3).....детям с экранов телевизоров,

и действительно, каждый вечер по телевидению (4) фильмы, (5)..... «плохие» убивают «хороших». Персонажи мучают женщин и детей, похищают девушек или пытаются уничтожить целые (6)..... и страны. Дурной пример (7)..... Тем более что большинство (8).....— настоящие герои: красивые, сильные люди, не знающие страха.

Следовательно, (9)..... не смотреть телевизор, насилия в обществе должно стать меньше? (10)..... команда психологов занимается этой проблемой. Их работа ещё не закончена, но уже можно сделать некоторые важные выводы. Как вы думаете, что показали исследования психологов?

Задания со свободно конструируемым ответом относятся к числу наиболее эффективных видов тестовых заданий, так как при их выполнении проверяется не только понимание содержания текста, но и умение передать его смысл различными речевыми средствами в соответствии с установкой и коммуникативной ситуацией.

Главными преимуществами задания открытой формы являются: 1) обучающийся дает самостоятельные ответы; 2) невозможность угадать правильный ответ; 3) отсутствие необходимости искать несколько вариантов ответа.

Основная трудность при составлении заданий открытого типа заключается в том, что тестовая ситуация требует наличия однозначного ответа. Выполнить задание довольно сложно. Его проведение занимает много времени, поскольку требуется разработка эталонов ответа и критериев оценки.

В этой статье рассматриваются особенности типов и видов тестовых заданий, наиболее распространенных в современной методике. Мы надеемся, что эти теоретические сведения, практические рекомендации, образцы тестовых заданий помогут преподавателям не только создать тесты, но ввести тесты в повседневную учебную практику, что, как мы считаем, позволит лучше подготовить студентов к сертификационному тестированию.

¹ Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания РКИ, СПб.: Изд-во Златоуст. 2014.

Основные направления обучения чтению на основе аутентичных текстов в Интернете

Аннотация: Чтение рассматривается в статье как важнейший вид речевой деятельности при обучении русскому языку вне языковой среды. Автор делится опытом построения учебного курса на основе аутентичных текстов из сети Интернет.

Ключевые слова: обучение чтению, аутентичные материалы, коммуникативные потребности учащихся, коммуникативные задачи обучения, конечные умения, рекламные и информационные тексты

В настоящее время во Вьетнаме происходят большие изменения в оценке роли каждого иностранного языка. Русский язык продолжает оставаться одним из популярных иностранных языков в вузах Вьетнама, в том числе и в Гуэском Институте иностранных языков. Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка: студенты изучают русский язык вне языковой среды, в учебном процессе используются быстро устаревающие учебные материалы, содержание популярных учебников со временем теряет актуальность, со студентами не работают специалисты из России. Часто единственная надежная связь с Россией, с российской культурой, литературой, актуальной жизнью осуществляется по сети Интернет.

Чтение в последнее время рассматривается как один из важнейших видов речевой деятельности, принципиально важный (в силу ряда причин):

- 1) чтение дает реальные возможности использования изучаемого языка вне языковой среды,
- 2) овладение чтением вполне достижимо в условиях вузовского или курсового обучения,
- 3) чтение обладает большой общеобразовательной и социокультурной значимостью, важно для интеллектуального развития учащихся, расширения их знаний и поддержки межкультурной коммуникации,
- 4) чтение характеризуется большей устойчивостью навыков и умений по сравнению с другими видами речевой деятельности (так, например, умения устной речи очень неустойчивы),
- 5) чтение такой вид речевой деятельности, который можно активно развивать самостоятельно, вне рамок аудиторных занятий, без необходимости пребывания в языковой среде (см. работы Н.В. Кулибиной, А.Н. Щукина и др.).

В практике преподавания для обучения чтению используются различные тексты, начиная от учебных текстов, составленных с учетом трудностей восприятия, дозирующих лексику и грамматику, и аутентичных текстов, которые привлекаются по мере овладения учащимся изучаемым языком. В «Словаре методических терминов» аутентичными материалами называются письменные и устные тексты, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, не адаптированные для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком¹.

Выделяются следующие группы аутентичных текстов:

- газетно-публицистические – для знакомства учащихся с языком средств массовой информации с целью получения информации страноведческого характера;
- деловые – для обучения составлению и пониманию различного рода деловых документов (заявление, анкета) и для специалистов – ведение деловых переговоров, деловая переписка и документация на изучаемом языке;
- научные – для знакомства с научным стилем речи, чтения научной и научно-технической литературы,
- разговорные,
- художественные.

Все эти тексты обладают свойствами, характерными для любого текста: информативностью, структурно-смысловым единством, цельностью, связностью, многомерностью, наличием подтекста, коммуникативной направленностью, диалогичностью, ориентированностью на определенного читателя и др.²

В последнее время в методической литературе особое внимание уделяется привлечению на начальном этапе обучения не только учебных текстов в качестве средства и источника обучения, но и небольших аутентичных текстов. «Чтение представляет вне условий непосредственного контакта с носителями языка оптимальные возможности взаимодействия реципиента и информации. Это выражается, во-первых, в привлечении всех анализаторов: зрительного, слухового, речемоторного; во-вторых, в возможности неоднократного обращения к печатному тексту; в-третьих, в возможностях самого текста, в его смысловой избыточности, достигаемой не только языковыми средствами, но и неязыковыми, такими, как цифровые данные, иллюстрации, фотографии, схемы, сопровождающие текст. Таким образом, возможно использование коротких аутентичных текстов (реклама, анонсы новинок, подростковая корреспонденция из рубрики «Знакомства», программы

телепередач и т.п.), которые по своей направленности (привлечь внимание и сосредоточить его на чем-либо, доступно и наглядно «показать товар лицом», кратко информировать о чем-либо) избыточны показателями смысловой избыточности. При таком подходе возможно обращение к аутентичным текстам уже на начальном этапе обучения....»³.

Следует особое внимание уделить значению взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности. «Установление общих и различительных механизмов для этих видов речевой деятельности позволяет определить наиболее благоприятные условия (в частности, вид речевой деятельности) для их формирования, выявить формы работы, которые служат одновременному развитию двух и более видов речевой деятельности и т.д., что в конечном счете, дает возможность получить не только более высокие результаты обучения, но и сократить сроки их достижения»⁴. Так, например, общей для процесса чтения и слушания является закономерность единства восприятия и понимания речевого сообщения. Суть рецептивных видов — восприятие и понимание смыслового содержания сообщения чужой мысли, переданного в устной или письменной форме. Общность характера приема и переработки сообщения наблюдается в их протекании, в котором есть отдельные фазы:

- 1) восприятие поступающей извне речевой информации,
- 2) ее смысловая переработка.

Информация, хранящаяся в текстах, складывается из нескольких составляющих:

- актуальная информация, сведения о фактах, объектах действительности;
- эмотивно-побудительная, передача в тексте чувств, переживаний, эмоциональных состояний;
- оценочная информация, отражение в тексте ценностных ориентиров, морально-этических, эстетических критериев;
- концептуальная, связанная с авторским замыслом, идеей того или иного текста.

Особую роль при анализе как художественного, так и информационного текста имеет подтекст. По мнению лингвистов и методистов, наличие подтекста является характерной чертой практически любого текста. «В этом смысле подтекстом как скрытой авторской модальностью обладает любой текст, даже строго «однозначный», научный или официально-деловой, в которых скрытые смыслы, безусловно, присутствуют и составляют значительную часть их информационного потенциала»⁵.

Рекламный или информационный тексты, входящие в систему текстов массовой коммуникации (они составляют значительную массу текстов, функционирующих в

Интернете), например, включают различные компоненты, отражающие национальную культуру:

- традиции, устойчивые элементы культуры;
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями;
- повседневное поведение;
- национальную картину мира, отражающую специфику восприятия окружающего мира;
- художественную культуру, отражающую реалии, образы данной культуры.

На начальном этапе обучения (он соотносится с постпороговым уровнем) с помощью чтения учащиеся должны решать, в частности, следующие коммуникативные задачи:

- понимать основное содержание и некоторые детали связного и несложного художественного текста повествовательного или описательного характера;
- извлекать нужную информацию из оригинальных текстов - объявлений, расписаний, меню;
- понимать основное содержание публицистических текстов из газет и журналов (в том числе спортивные и политические новости).

Эти коммуникативные задачи сформулированы на основе анализа коммуникативных потребностей обучения. Выделяются, например, следующие две группы коммуникативных потребностей иностранных студентов-гуманитарного профиля в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе обучения:

1. Потребности в рецептивной переработке информации: а) при чтении и слушании учебных текстов с разными целевыми установками, б) при восприятии и понимании на слух учебных лекций, при непосредственном общении друг с другом; в) при восприятии и понимании основной информации, извлекаемой из учебной и научной литературы по специальности.

2. Потребности в формировании и развитии репродуктивно-продуктивной и собственно продуктивной речи. Так, например, сюда относятся потребности в монологическом высказывании: передать в устной форме содержание прочитанного, построить собственное высказывание на основе прочитанного или прослушанного и др.

Качество чтения как вида речевой деятельности на начальном этапе должно характеризоваться:

- 1) пониманием основного содержания несложного текста;
- 2) затруднениями в понимании сложных синтаксических структур и

стилистических особенностей, способов связи элементов текста;

3) замедленным темпом чтения (предусматривается и повторное чтение);

4) незнанием ряда лексико-семантических структур и др.

При определении уровня владения чтением на первый план обычно выдвигают следующие показатели:

— объем текста;

— время затраченное на чтение;

— точность понимания;

— глубину понимания.

Одна из главных задач обучения чтению — контроль конкретных умений при работе с текстом. Многие преподаватели знают, что учащиеся часто не умеют выполнять различные коммуникативно важные действия:

— выделение основной информации;

— членение текста на смысловые фрагменты;

— компрессию текста (компактную передачу главной информации);

— переработку текста (конструирование его из отдельных фрагментов, изменение содержательных фрагментов текста и др.)

В решении этих задач в практике обучения уже давно применяются различные действия (стратегии обработки текста) алгоритмического характера, в частности, обучающие компьютерные программы.

В научно-методической литературе описаны некоторые типы компьютерных программ, которые используются при обучении чтению на основе текстов массовой коммуникации. Наиболее перспективной нам представляется идея и реализация автоматизированного курса, посвященного обучению чтению. Методическая концепция автоматизированного курса⁶ основывается на том, что определенные типы упражнений при обучении чтению могут быть формализованы и алгоритмизованы, что позволяет наполнять их различными текстовыми массивами в зависимости от целей и задач обучения. В основе текстотеки могут использоваться тексты Интернета, которые по определенным алгоритмам могут переноситься в обучающую систему.

Важно подчеркнуть, что эта задача обучения чтению обеспечивается тем, что текстовые массивы и алгоритмы упражнений функционируют и хранятся в памяти компьютера в независимых блоках. В основу текстотеки для упражнений в компьютерной системе могут быть положены любые тексты из учебников русского, английского (любого иностранного) языка, тексты различной жанровой

направленности (газетные, научные, литературные и др.), в том числе и из ресурсов Интернета. Эта принципиальную особенность (разделение текстовой и алгоритмической части) обусловило, прежде всего, своеобразие данной системы, основанной на ресурсах Интернета.

При организации процесса обучения чтению мы ориентировались на следующие конечные умения, которые должны быть сформированы при обучении чтению:

Притекстовый этап:

Изучающее чтение

1. Умения, связанные с формированием коммуникативной установки на чтение с использованием механизмов вероятностного прогнозирования:

- умение ориентироваться в смысловой организации текста по заголовку,
- умение ориентироваться в смысловой организации текста по опорным словам, выделенным фразам, иллюстративным показам,
- умения, связанные с установкой на восприятие общего содержания текста,
- умения обнаруживать способы изложения (коммуникативные регистры), определять смысловые связи между предложениями.

2. Умения, связанные с пониманием текста на уровне значения:

- умение выделять отдельные смысловые элементы,
- умения выделять основную мысль текста,
- умения обобщать, устанавливать иерархию фактов, выделять главную и дополнительную информацию, соотносить целое и части и др.

Ознакомительное чтение:

- умения, связанные с коммуникативной установкой на ознакомительное чтение,
- умения, связанные с оценкой информации, выделением наиболее существенных фактов,
- умения, связанные с ориентировкой в смысловой организации текста по заголовку или названию с целью извлечения информации.

Послетекстовый этап:

Ознакомительно-изучающее и изучающее чтение:

Умения, связанные с анализом типа коммуникативной организации текста:

- умение выделять, определять семантическую структуру текста,
- умение структурировать смысловое содержание,

— умение производить компрессию текста на основе знания его смысловой структуры.

Умения, нацеленные на понимание общего содержания текста:

— умения подбирать нужную информацию и компрессировать общую информацию,
— умение сокращать избыточную информацию.

Умения, связанные с пониманием фактического содержания прочитанного текста.

Умения, связанные с продуцированием извлеченного из текста содержания, которые реализуются с помощью комбинированных актов:

— умение воспроизвести содержание прочитанного в сжатом виде,
— умение построить подобное сообщение на конкретную тему на основе информации, полученной из текста,
— умение передать основную информацию своими словами,
— умение построить собственное суждение в форме, близкой к оригиналу,
— умение обобщить и синтезировать содержание прочитанного в форме устного или письменного монологического сообщения,
— умение обобщить, оценить различные точки зрения, изложенные в тексте и др.

Основными принципами отбора материалов для компьютерных курсов, основанных на ресурсах Интернета, являлись отражение важных событий, происходящих в России и во Вьетнаме, совпадение тематики новых учебных материалов и программы обучения. Адаптация осуществляется, как правило, только путем сокращения предъявляемого материала, снабжения его дополнительными комментариями и толкованиями.

Пробное обучение проводилось в Гуэском университете на факультете русского языка. В конце учебного года было проведено тестирование в экспериментальной и контрольной группах.

¹ Азимов Э.Г., Щукин Н.Н. Словарь методических терминов. —СПб., 1999.

² Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? —СПб., 2001.

³ Тихонова, Фоменко 2002.

⁴ Изаренков Д.И., 1999.

⁵ Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? —СПб., 2001.

⁶ Азимов Э.Г., Щукин Н.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: изд-во Икар, 2009. С. 8.

Информационная техника в обучении РКИ в Педагогическом университете г. Хошимина — проблемы и решения

Аннотация. Применение информационной техники (ИТ) в обучении — актуальная задача в педагогическом образовании во Вьетнаме. Коллектив Педагогического университета уже несколько лет широко применяет глобальные цифровые технологии в обучении иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному (РКИ) и готов рассмотреть положительные и отрицательные стороны использования ИТ в учебном процессе.

Ключевые слова: информационная техника, информационные технологии, средство обучения, формы учебной деятельности

В эру цифровой техники применение ИТ в образовательной сфере считается во Вьетнаме современным методом обучения, отвечающего требованиям инновации. В соответствии с указом Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама цель обучения иностранным языкам представляет собой развитие коммуникативных умений и профессиональной компетенции. Благодаря компетенции иноязычного общения и другим способностям учебная компетенция в дальнейшем даст выпускникам возможность быть успешными в профессиональной сфере и полностью реализовать себя как личность.

Исходя из этого, современный преподаватель ставит перед собой задачу не только передать знания, но и создать оптимальные условия для того, чтобы учащиеся могли развивать свои способности, формировать личностные качества и практиковать взаимодействие с окружающими. С этой целью преподаватель применяет различные методы и приёмы на занятиях с помощью ИТ, которая помогает активизировать работу обучаемых, способствует достижению гармоничного развития обучаемых с учётом их индивидуальных особенностей. При этом использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет оказывает неоценимую помощь в этом процессе.

ИТ можно использовать прежде всего для поиска литературы в электронных каталогах библиотек или в различных поисковых системах (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Google.ru, Search.com, Yahoo.com и т.д.). Учащиеся могут использовать электронный словарь, хранить и накапливать информацию (CD-, DVD-диски, Flash-карты) и конечно, общаться (Internet, «ВКонтакте», Фейсбук, электронная почта, научные конференции на видео-форумах, телемостах, публикации в СМИ, сети

Интернет). Кроме этого, и преподаватель, и студенты могут сами создавать видеоклипы, фильмы, ролики с помощью программ Windows Movie Maker.

Однако, довольно часто возникает проблема в том, как рассматривать применение ИТ в обучении: как средство обучения, облегчающее учебную нагрузку учащихся и учителей, или как новый подход в учебном процессе.

В нашем университете ИТ применяется при обучении 4 видам речевой деятельности, страноведению, литературе, т.е. большинство наших коллег использует ИТ как средство обучения. Мы эффективно используем схемы, таблицы, графики, диаграммы, рисунки и разные способы их проекции (интерактивная доска, экраны персональных компьютеров, распечатка на принтере) компьютерной программой Microsoft Office PowerPoint, голосовое сопровождение (произнесение примеров на иностранном языке). Действительно, это позволяет экономить время и усилия на занятиях, так как преподавателю не надо писать на доске, везти с собой средства наглядности, а студенты не должны переписывать материал с доски. Однако, с другой стороны, существует феномен рассредоточения внимания, когда студенты во время лекции отвлекаются на свои личные дела, не обращают внимания на преподавателя, зная, что сегодня благодаря ИТ можно получить материал на цифровых носителях, например, скопировать и сохранить его на флэшке или сфотографировать всё написанное на доске смартфоном. Это значит, что занятие утрачивает для современных студентов роль источника значимой, а иногда и уникальной информации, интерес к нему снижается, студенты не вовлечены в процесс полностью, а преподаватель читает лекцию как бы для себя, в то время как раньше студенты внимательно слушали лектора и конспектировали лекцию, что требовало от них активных мыслительных действий: при конспектировании материал необходимо структурировать, а не писать все подряд. Многие преподаватели думают, что занятие с МО PowerPoint проектором вместо доски, флэшкой вместо записи в тетради является информационно-техническим уроком. Однако, если мы не будем обращать внимания на всю совокупность черт современного учебного процесса, то нам нечего будет противопоставить его негативным чертам.

Конечно, невозможно да и не нужно отказываться от пользы, которую ИТ приносит обучению РКИ в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учётом личностных особенностей обучаемых. Она может создавать оптимальные условия для успешного освоения программного материала, а главное — позволяет приблизить коммуникативную деятельность обучаемых к реальности, при

этом облегчается достаточная и посильная нагрузка для всех обучающихся. Но если преподаватель останавливается только на такой функции учебного средства, то он пока не в полной мере эффективно использует потенциал ИТ.

Все знают, что использование ИТ в образовании и в преподавании ИЯ в частности является необходимым требованием современного обучения. То есть её следует применять не только в виде современных технических средств обучения, но и в качестве нового подхода к преподаванию иностранных языков, который помогает реализовать принцип интерактивного, коммуникативно-ориентированного обучения, обеспечивает особенности обучаемых, и развивает их профессиональную компетенцию¹.

Большинство ошибается, когда думает применять ИТ в обучении только в узком смысле, как было сказано выше. Действительно, применение ИТ в обучении — это процесс, в котором меняется роль преподавателя. Он становится координатором и консультантом. Кроме этого, преподаватель тщательно продумывает задания с помощью ИТ и выступает как творец, используя новые приёмы с целью повышения компетенций учащихся.

В частности, когда я применяю ИТ на занятиях по литературе, аудитория делится на группы. Каждая группа выполняет одну часть задания и в конце урока демонстрирует результат своей работы в виде презентации, спектакля, чтения стихов, выставки. Чтобы достичь такой цели, преподаватель сначала объясняет, что необходимо делать студентам, ставит перед ними задачу и определяет, в течение какого срока она должна быть решена, даёт учащимся список Интернет-ресурсов по теме, которые предварительно выбрал и отсортировал. Кроме того, студенты дома самостоятельно, во внеурочное время искали какой-нибудь привлекательный способ для того, чтобы они могли заинтересовать зрителей и преподавателя и получить высокую оценку. На последнем занятии все студенты демонстрировали продукты своей деятельности. Вот так они работали самостоятельно под контролем преподавателя. Это не только обогащает знания по литературе, но и развивает умения искать и отбирать информацию, придавать академической информации интересную и доступную для восприятия в процессе устного общения с друзьями по группе форму. Таким образом, надо искать и применять новые формы проведения занятий с помощью ИТ, чтобы и преподаватель, и учащиеся участвовали в проведении занятия и имели мотивацию и интерес, а информация шла не только от учителя к учащимся, но и от одних учащихся к другим.

Однако, чтобы подготовить такой урок, требуется организовать совместную работу, сотрудничество преподавателя и учащихся. Если преподаватель не старается творить, применять новые приёмы, а учащиеся не стараются работать с новой информацией, то мы не получим положительного результата.

При планировании использования обучающих компьютерных программ и средств мультимедиа при изучении как иностранного языка, так и других дисциплин, необходимо избегать следующих распространенных ошибок: преподаватель не объяснил студентам, что надо делать; изложил условия выполнения задания лишь частично, в результате чего студенты не поняли и не осознали свои задачи в полном объёме.

Большая проблема может возникнуть в результате того, что количество учебных часов на курс ограничено и из-за этого попросту не хватает времени на выступление всех студентов. Часто бывает, что преподаватель решает читать лекции для того, чтобы экономить время и гарантированно успеть дать в полном объёме академические знания по своему курсу. Кроме этого, частотной ошибкой и серьезной проблемой при использовании ИТ в процессе обучения является постоянное длительное пребывание обучаемых у компьютера. В результате молодые люди владеют навыками и умениями работы на компьютере, но не умеют общаться с людьми в реальной жизни, например, выступать перед аудиторией, формулировать свою точку зрения, аргументированно возражать, обсуждать спорные моменты.

Чтобы преодолеть все эти трудности, нужны разнообразные формы учебной деятельности. Это и фронтальная работа по актуализации знаний, и групповая или парная работа обучаемых по овладению конкретными учебными умениями, и дидактические игры, устные и письменные задания. Все они должны быть скомпонованы таким образом, чтобы использование ИТ становилось не самоцелью, а лишь логическим и эффективным дополнением к учебному процессу, новым методом преподавания РКИ.

¹ *Нгуен Тхи Ханг*. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы по русскому языку: диссертация кандидата педагогических наук/ Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2011. С. 192.

Некоторые рекомендации по изучению вопросительных предложений и по обучению им во вьетнамской аудитории

Аннотация. Вопросительные предложения — большой и неоднородный по формальной устроенности, семантике и коммуникативным функциям класс предложений, представляющий большие трудности для вьетнамской аудитории. Описанные в структурном, коммуникативном, семантическом и прагматическом планах, они пока не стали объектом специального пристального внимания методистов: не предложена такая система упражнений, которая бы, основываясь на всесторонних данных об этом классе русских предложений, рассматривала их в свете теории коммуникативных неудач. *Ключевые слова:* Вопросительные предложения, трудности, интонация, порядок слов, коммуникативные неудачи

1. Введение

В истории языковедения и в современной лингвистике вопросительные высказывания занимают особое место. Вопросительные предложения представляют собой большой и неоднородный по формальной устроенности, семантике и коммуникативным функциям класс предложений, которые, в свою очередь, также классифицируются по разным основаниям. Лингвистов привлекали различные аспекты описания вопросительных предложений: структурный, коммуникативный, семантический и прагматический, однако данный участок языковой системы пока не рассматривался с целью определения его места в рамках учебной программы по русскому языку в языковых и неязыковых вузах Вьетнама. Между тем, как будет показано далее, система вопросительных предложений усваивается вьетнамскими учащимися с трудом и требует планомерных и целенаправленных усилий преподавателя, особенно на начальном этапе обучения, что невозможно без разработки соответствующей системы упражнений, учитывающей не только структурное и функциональное многообразие материала, но и данные о коммуникативных неудачах в общении вьетнамцев на русском языке.

2. Содержание

2.1. Общая характеристика вопросительных предложений

«Вопросительными называются предложения, в которых специальными языковыми средствами выражается стремление говорящего узнать что-л. или удостовериться в чём-л.»¹. Вопросительные предложения, таким образом,

информируют о том, что хочет узнать говорящий. Характер искомым сведений может быть самым различным: это могут быть сведения о деятеле (*Кто здесь сейчас разговаривал?*), о месте действия (*Ты была на пристани?*), о цели (*Зачем это ему понадобилось?*), о ситуации в целом (*Ты что-нибудь забыл?; Есть у тебя время?*)

Вопросительное предложение — многоаспектное явление, организация его имеет стороны: формальную, смысловую, коммуникативную и прагматическую. Оно как комплекс нескольких взаимосвязанных (хотя и относительно независимых) систем. По формальному строению, а именно по характеру средств выражения вопросительности вопросительные предложения или совпадают с невопросительными предложениями или строятся по собственным синтаксическим образцам. В качестве высказывания русские вопросительные предложения классифицируются как отдельная коммуникативная единица, в них возможно актуальное членение. В русском языке актуальное членение выражается специальными средствами: интонацией, порядком слов, частицами. Изучение семантической организации вопросительных предложений выявляет их многие отличительные черты.

В описании семантики вопросительных предложений важны такие моменты: наличие исходного значения “сделай так, чтобы я знал P или не P ” (P – предикат или референт) и различные оттенки значения, условие пропозиционального содержания, подготовительное условие, условие искренности, условие назначения, наличие в семантике вопроса главного компонента – показателя иллокутивных функций и пропозициональной части, показатель темы, содержание темы, тематический компонент, пресуппозиционный компонент, установочный компонент, условие успешности вопроса.

С точки зрения прагмалингвистики вопросительные предложения могут служить для выражения разных косвенных речевых актов: приветствия, привлечения внимание, совета, побуждения, предположения, возмущения, удивления, риторического вопроса, отрицания, и другие.

2.2. Трудности вьетнамских учащихся при интерпретации вопросительных предложений в русском языке

Практика показывает, что построение грамматически правильных и отвечающих своей коммуникативной цели предложений вызывает большие трудности у изучающих русский язык. Кроме того, учащиеся затрудняются в понимании русской разговорной

речи, реагировании на реплики собеседников и продуцировании речевых произведений в непосредственном повседневном общении с носителями русского языка. Это обстоятельство в первую очередь объясняется расхождениями в системах русского и вьетнамского языков, что вообще является причиной большинства затруднений, возникающих у вьетнамских учащихся при восприятии русской речи на слух и адекватном реагировании на неё.

В системе русского речевого этикета есть явления, как совпадающие с соответствующими в родном языке, так и расходящиеся с ними. В отличие от формулировки предложений данного типа во вьетнамском языке, слова в русском вопросительном предложении располагаются в соответствии с коммуникативным заданием. Так, предложение: *Я послал маме посылку* может быть ответом на вопрос (коммуникативное задание) собеседника: **Что** ты послал маме? (*Я послал маме посылку*); **Кто** послал маме посылку? (*Посылку послал маме я*); **Кому** ты послал посылку? (*Я послал посылку маме...*) К тому же, независимо от порядка слов, то, о чём спрашивают, выделяется интонационно. Интонационный центр вопроса может передвигаться и при неизменном порядке слов: **Сего³дня** принесли газеты? (*Да, сего¹дня*); *Сегодня* **принесли³** газеты? (*Да, принесли¹*); *Сегодня* принесли **газе³ты?** (*Да, газе¹ты*); Такие случаи будут вызывать стойкие ошибки у начинающих студентов.

Особого внимания методистов заслуживает тот факт, что в русской разговорной речи говорящие часто не называют сам предмет речи, а лишь описывают его признаки:

У вас есть от головной боли?; В чёрной куртке не заходил?; С усами за вами?; В очках меня не спрашивал?

Вьетнамцам, даже на продвинутом этапе обучения, может показаться, что такие фразы произнесены на каком-то тайном языке или являются полной бессмыслицей. Неправильное прочтение речевой интенции в иницирующей реплике может вызвать неадекватную реакцию. Это весьма распространённый тип коммуникативных неудач (КН). Поясним сказанное примерами:

— *Зачем ты Сашу позвала?*

— *Он что, мешает тебе?* (вопрос прочитан как недовольство)

— *Да нет, я не возражаю, я просто спрашиваю.*

Кроме того, коммуникативные неудачи могут возникать именно по причине многозначности, характерной для большего количества единиц русской лексики. Ср. примеры неверного понимания высказывания из-за неправильного понимания значения

многозначного слова. Заметим, что такие недопонимания возможны и при общении между собой носителей русского языка. Стоит ли удивляться тому, что подобный материал провоцирует КН иностранцев?

Характерные примеры:

(1) — *Наш Илья Васильевич всё копает и копает.*

— *На даче что ли?*

— *Зачем на даче. Он материал для диссертации раскапывает;*

(2) — *Надя у нас всё копается, конца не видно.*

— *Медленно дела идут?*

— *Да я не о том! Участок дачный взяла, землю осваивает.*

В многих случаях к подобным КН приводит неточное понимание значений грамматических средств:

— *Кирилл сдал зачёт по английскому?*

— *Не сдал.*

— *Провалил?!*

— *Да нет, не сдавал, у них преподаватель заболел...*

Также к КН ведёт неточная референциальная отнесённость, что особенно часто наблюдается при неясном использовании дейктических слов:

— *Он ему говорит, а он не слушает, а он как закричит...*

— *Постой, кто он-то?*

В общении неточное указание на денотат также вызывает двусмысленность, что ведёт к КН:

В магазине:

— *Где корзины-то?*

— *На веранде.*

— *Где это у вас веранда?*

— *А это что?*

— *Так ведь это терраса!*

В ситуациях обиходно-бытового общения, например, в магазине, на улице, в ресторане, в транспорте, в кассах кинотеатров и театрах и т. д. регулярно используются неполные, «сжатые» конструкции, настолько естественные для носителей русского языка, что они не задумываются над их употреблением. Свойственный этим конструкциям порядок слов и их формы уже заданы, и поэтому такие фразы можно

назвать речевыми шаблонами, или «клише»: *Я на трамвае. А вы?* Естественно, что употреблять неполные конструкции русским позволяет ситуация, однако язык при этом не противится подобным употреблением. Говорящие могут сокращать свои реплики, пропуская те слова, которые в данной обстановке и так понятны. Для вьетнамцев, изучающих русский язык, неполные конструкции представляют трудность и в усвоении, и в активном употреблении. Чем это объясняется? В русской разговорной речи наблюдаются следующие характерные особенности. Особое внимание следует обратить на отсутствие в некоторых предложениях личного местоимения, обозначающего деятеля, является стилистической нормой и обусловлено способностью глагола 1-го и 2-го лица изъявительного, а также повелительного наклонения выражать значение лица с помощью глагольных окончаний: *Люблю грозу в начале мая...* (*А. Фет*); — *Боишься летать?* — *Нет, только с тобой боюсь.* Как подчеркивают исследователи, «конструкции с пропуском личного местоимения-подлежащего стилистически нейтральны и являются нормой современного литературного языка»²; «Подлежащее в двусоставных предложениях как правило, факультативно»³. Напротив, во вьетнамском речевом этикете бесподлежащные предложения очень ограничены в употреблении, и даже не допускаются в речи младшего, обращенной к старшему:

Девушка к пожилому любимому: Ông thích em ở điểm gì? Sao ông lại chọn em để yêu?;

Слуга к хозяевам: Thưa bà Karl, ông bà có muốn dùng bữa sáng trong phòng không? (Đỗ Hoàng Diệu)...

Во вьетнамском языке подобные бесподлежащные конструкции употребляются с большими ограничениями: они возможны лишь в диалогах, протекающих между близкими людьми одного возраста. Они не приняты (запретны) в обращении к людям старшего возраста или людям более высокого общественного статуса. Описанное различие создаёт определённое психологическое ограничение для вьетнамских учащихся. Вьетнамцам психологически трудно принять установку: «Не повторяйте в ответной реплике тех слов, которые были в вопросе»⁴. В тех случаях, когда русский диалог строится так:

— *Когда сдаешь философию?*

— *Десятого.*

вьетнамцы предпочтут в реплике-реакции полный вариант и скажут:

— *Когда ты будешь сдавать экзамен по философии?*

— Я буду сдавать экзамен по философии десятого декабря.

2.3. Некоторые рекомендации по изучению русских вопросительных предложений и обучению им вьетнамцев

2.3.1. Представление языковых средств при формулировке вопросительных предложений

Большая часть ошибок в процессе речи на иностранном языке есть следствие внутриязыковой интерференции, так как обусловлена особенностями самого изучаемого языка, спецификой его системных свойств и связей. Под внутриязыковой интерференцией понимается влияние одной языковой формы (структуры) изучаемого языка на другую форму (структуру) или их взаимодействие, в результате чего возможно их неправильное понимание и употребление. На уроках преподаватель объясняет правила построения вопросительных предложений и при этом особое внимание уделяет тому, что невопросительные предложения могут быть преобразованы в вопросительные посредством изменения их интонации без изменения лексического состава и структуры. В предложениях без вопросительного слова интонация характеризуется резким повышением тона на слове, с которым связан смысл вопроса: *Вы³ любите музыку? Вы лю³бите музыку? Вы любите му³зыку?* В выражении вопросительности главная роль принадлежит интонации, вопросительным частицам *ли, не...ли, что, что же, как, что ли, разве, неужели, что если, а, да, правда, не правда ли, так, так ведь, не так ли, верно*, вопросительным местоименным словам *кто, что, какой, каков, чей, который, сколько, как, где, куда, откуда, когда, почему, отчего, зачем, насколько*. С помощью этих средств любое невопросительное предложение может стать вопросом или переспросом.

2.3.2. Создание упражнений на типы ИК и порядок слов в вопросительных предложениях

Известно, что интонационные конструкции в русском языке служат важнейшим средством различения смысла звучащих предложений, лексико-синтаксический состав которых может быть использован в разных типах высказывания. Обучая учащихся выделять данным показателем ударный гласный слова, важно научить их делать это и на уровне интонационной конструкции, а именно выделять центр интонационной конструкции не только тонально, но и темпорально. Одним из важных условий овладения интонацией является, во-первых, выработка навыков синтагматического

членения и, во-вторых, — соотнесённость объёма синтагм с темпом их проговаривания. В русском языке между синтагматическим членением и смыслом высказывания существует тесная взаимная связь, при которой смысловое содержание и его лексико-синтаксическое блокирование основано на синтагматическом членении. Учитывая трудность усвоения ИК, следует большое внимание уделить слуховым упражнениям, и прежде всего — упражнениям на различение типов ИК. Произносительные упражнения следует начинать с небольших по объёму предложений. Наиболее трудными из них являются предложения, представленные односложными словами. Желательно записать эти предложения на аудионоситель и сравнить своё произношение с произношением диктора. Самым эффективным средством устранения отклонений в интонации является последовательная запись на аудионоситель образцов, а затем произношение их с последующим слуховым анализом.

Кроме того, важную роль в русском вопросительном предложении играет порядок слов: он регулирует коммуникативное значение предложения. Изучающие русский язык испытывают трудности, слыша конструкции в живом русском разговорном диалоге. Исходя из особенностей порядка слов в русском языке можно предложить лингвистическую типологию ошибок, а также сформулировать некоторые правила, с помощью которых преподаватели могли бы квалифицировать словопорядковые ошибки в речи иностранцев. На основе этого составим систему упражнений, которые могут использовать преподаватели русского языка при работе над порядком слов и интонацией.

Задание 1. Слушайте. Проговаривайте образцы вместе с диктором.

- Са²ша! Кажется, ты живёшь недалеко¹ от института. Как ты до него добира²ешься?
- Я обычно езжу на своей маши¹не.
- Всегда на маши³не? Даже в хоро³шую погоду?
- Ну, что² ты! В хорошую погоду я хожу пешко²м.

Задание 2. Ответьте на вопросы, обращая внимание на порядок слов и интонацию.

- Вы хорошо³ знаете центр города? (...)
- В каком театре можно посмотреть бале²т, / в Большо³м / или в Ма²лом? (...)

Задание 3. Ответьте на вопросы.

- На чём удобнее е²здить / на авто³бусе / или на маши²не?

Задание 4. Слушайте и повторяйте. Следите за слитностью произношения.

1. Како²й журнал на столе? Како²й журнал лежит на столе? Како²й журнал лежит на письменном столе?

Задание 5. Слушайте и повторяйте. Не повышайте тон в конце вопросительного предложения.

Кто² ходил на стадион?; Ка²к ты сдал экзамен?; Кто² это?; Что² это?; Кто²?; Что²?; Где²?; Ка²к?

Задание 6. Слушайте и ставьте знаки препинания. Прослушайте ещё раз, обозначьте типы ИК. Проверьте по ключу.

Он едет в Москву Он едет в Москву Он едет в Москву Он едет в Москву Он приехал
Он приехал Он приехал Он приехал Он Миша сдал экзамен Миша сдал экзамен Миша
сдал экзамен Миша сдал экзамен.

Задание 7. Слушайте и повторяйте

ИК-3 с ударной и заударной частями:

Хо³лодно? Вы³играли?

Хо³лодно на улице? Вы³играли встречу?

ИК-3, состоящая только из ударной части: О³н? Та³м? Бы³л?

Задание 8. Слушайте и повторяйте. Следите за интонацией и слитностью произношения.

Проект утверди³ли? Ваш проект утверди³ли? Ваш новый проект высотного здания утверди³ли?

Задание 9. Прослушайте диалоги. Начертите схемы предложений с ИК-4. Проверьте по ключу. Прочитайте диалоги.

— Ма²ша,/ ты была³ в Париже?

— Была¹.

— А в Хано⁴е?

— Не¹т,/ ещё не была¹.

Задание 10. Повторите за диктором вопросительные предложения. Желательно, записать себя на магнитофон и сравнить своё произношение с образцом:

А за⁴втра? А в Хано⁴е? А молока⁴? А воды⁴ холодной из холодильника? А ваша сестра⁴?

Задание 11. Слушайте предложения, обозначайте синтагматическое членение и типы ИК. Проверьте по ключу. Прочитайте предложения.

Вы идёте в университет или в библиотеку?...

Задание 12. *Прослушайте и прочитайте диалоги.*

— Куда вы едете отдыха²ть? В Кры³м / или на Кавка²з?

— В Кры¹м, / в Я¹лту.

2.3.3. *Создание упражнений по активизации навыков разговорной речи*

Неправильное строение и употребление вопросительных предложений приводят к коммуникативным неудачам. Овладение формами разговорной речи способствует правильному построению вопросительных предложений и наоборот. Для снятия затруднений в процессе изучения предлагается набор примерных упражнений по активизации навыков разговорной речи на уроках фонетики на начальном и продвинутом этапах. Презентация материала начинается с прослушивания микродиалогов, записанных на аудионоситель, включающих некоторые формы глаголов движения и необходимую тематическую лексику, а также речевые образцы в соответствующем интонационном оформлении. В результате прослушивания и сопровождающего его внутреннего проговаривания у учащихся начинает формироваться слуховой образ тренируемого материала. Далее целесообразно выполнить имитативное упражнение на закрепление ритмических моделей слов, которые уже отработывались в предыдущих упражнениях. Многократное повторение интонационного материала (запечатление) осуществляется на основе условно-коммуникативных упражнений с элементами подстановки. Отсроченное воспроизведение звукового, ритмического и интонационного материала достигается в результате самостоятельного чтения диалогов по парам после повторного прослушивания. Перенос интонационного навыка с отработанных речевых образцов на другие осуществляется за счёт выполнения условно-коммуникативных упражнений, соответствующих стадии генерализации. Упражнения со скрытой фонетикой можно также вынести на занятия по развитию устной речи, скоординированные с фонетическими занятиями. Для учащихся продвинутого этапа обучения важно дальнейшее совершенствование слухо-произносительных навыков. Без овладения этими навыками невозможен свободный переход к неподготовленной речи на изучаемом языке. Форма интервью, на наш взгляд, позволяет активизировать речевые навыки и умения учащихся, так как в ней заложены возможности личностно-ролевого предъявления учебного материала, на основе которого проводится вся дальнейшая

работа, связанная с ритмико-интонационным оформлением речи. Особое внимание уделяется звуковой и ритмико-интонационной отработке коммуникативно значимых фраз, наиболее частотных в ситуациях речевого общения. Большая повторяемость речевых клише, формул речевого этикета, вопросно-ответных реплик интервью способствует не только их быстрому запоминанию, но и формированию соответствующего слухового образца, эталона, который является ориентиром для учащихся при построении самостоятельного высказывания в целом и правильной формулировке вопросительных предложений в частности.

«Неполные» конструкции в современном русском разговорном диалоге и их отражение в письменном художественном диалоге имеют первоочередное значение при обучении вьетнамцев живой разговорной речи и вопросительным предложениям в общении. Предлагаем систему упражнений, которую могут использовать преподаватели русского языка при работе над вопросительными конструкциями.

Приложение:

I. Примерная система упражнений по активизации навыков разговорной речи на уроках фонетики на начальном этапе

Задание 1. Ответьте на вопросы.

— В хорошую погоду вы предпочитаете е³здить/ или ходить пешко²м? (...)

Задание 2. Ответьте на вопросы.

— Как вы обратитесь к незнакомому мужчине на улице? (...)

— А к незнакомой молодой женщине?

Задание 3. Слушайте и повторяйте. Следите за слитностью произношения.

Как он сда²л? Как он сдал экза²мен? Как он сдал экзамен по матема²тике?

Задание 4. Слушайте и повторяйте. Не повышайте тон в конце вопросительного предложения.

ИК-2 с интонационным центром и постцентральной частью: Кто² ходил на стадион? Ка²к ты сдал экзамен? Кто² это? Что² это?

ИК-2 только с гласными интонационного центра: Кто²? Что²? Где²? Ка²к?

Задание 5. Вам нужно попасть в книжный магазин (пирожковую, магазин женской одежды, шашлычную). Обратитесь за информацией к прохожему.

Образец:

— Граждани²н! Извини²те, пожалуйста. Мне нужна апте¹ка. Где здесь
ближа²йшая?

— К сожалению, вы оши¹блись. Здесь не²т никакой аптеки.

Задание 6. Ваш приятель работает в Большом театре (в Пушкинском музее, в Лужниках, в институте имени Пушкина). Узнайте, как он обычно добирается до работы.

Образец: — Ми²ша! Как ты обычно ездешь в институ²т?

— Я езжу на своей маши¹не.

— Даже в хоро³шую погоду?

— Ну, что² ты! В хорошую погоду я хожу пешко²м.

Задание 7. Слушайте и читайте.

— Он написал стихи³? — Да, стихи.

— О³н написал стихи? — Да, он.

— Он написа³л стихи? — Да, написал.

Задание 8. Слушайте диалоги. Прочитайте их согласно разметке.

1. — Скажи²те, пожалуйста! | Когда уходит скорый поезд на Санкт-Петербу²рг?

— В двадцать три часа³ / двадцать мину¹т.

— Когда³?

— В двадцать три часа³ / двадцать мину¹т.

Задание 9. Вы проголодались и хотите перекусить. Узнайте у прохожего, где находится пирожковая или шашлычная и как туда лучше доехать. Прохожий убеждает вас пройти пешком. Вы возражаете, ссылаясь на недостаток времени.

Задание 10. Вы знаете, что ваш друг купил машину. Узнайте, как он теперь добирается до книжного магазина, в котором работает. Убедите его в том, что полезнее всего ходить пешком.

II. Примерная система упражнений по активизации навыков разговорной речи на уроках фонетики на продвинутом этапе

День Москвы — праздник города

Недавно у москвичей и гостей столицы появилась новая традиция - отмечать день Москвы, праздник города. Накануне праздника Дня города корреспонденты газет брали интервью у москвичей и гостей столицы на улицах Москвы: на Старом Арбате, на Чистых Прудах, на Тверском бульваре, в Замоскворечье...

Задание 1. Слушайте повторяйте следите за интонацией.

1. — Скажи²те, вы ведь москви³ч?

— Да¹.

— А где и²менно в Москве вы родились?

— Я родился в Замоскворе¹чье / и считаю этот район старой Москвы³ /самым моско¹вским.

— Ваши пожелания сего²дняшней Москве?

— В Москве есть всё для того, чтобы сделать наш город более приспособленным для нормальной жизни. В ней нет архитектурного холода. Москва всегда отличалась душевным теплом и гостеприимством. Москва должна быть родным домом не только для москвичей, но и для гостей столицы.

Задание 2. Ответьте на вопросы по тексту.

1. Что вы узнали из интервью?...

Задание 3. Прочитайте тексты. Ответьте на вопросы.

1. О какой особенности русской речи говорится в текстах?

1) Москвичей издавна узнавали по широкому звуку **а** в предударном слоге: пол[А]са; к[А]са. Эту московскую особенность заметил и оценил окальщик Ломоносов: “Московское наречие не токмо для важности столичного города, но и для своей отменной красоты прочим справедливо предпочитается, а особливо выговор буквы **О** без ударения как **А** много приятнее” (М. Шульга).

Продолжайте отвечать на вопросы.

2. Что говорил М. В. Ломоносов о московском говоре?...

Задание 4. Читайте, обратите внимание на дифференциацию типов ИК.

ИК-2/ИК-4: — Сколько переу²лков на Старом Арбате?

— Сколько переу³лков? Точно не зна¹ю: Кало⁴шин,/Кривоарба⁴тский,/ Староконю⁴шенный,/Пло⁴тников,/Сивцев Вра⁴жек ... Всех не припо¹мню.

Задание 5.

А) Читайте, следите за темпом, ритмом и интонацией.

- Ты коренной москви³ч? Москва – твой родной го³род? Ты здесь роди³лся?

- А вы⁴ где родились,/ росли⁴,/ учи⁴лись? Какой город считаете родны²м?

Б) Расскажите о себе, используя языковой и интонационный образец.

Задание 6.

А) Прочитайте вопрос и возможные ответы на него. Следите за интонацией.

— Вы хорошо³ знаете Москву?

— Да¹, /хорошо¹ — Конечно¹. — Ещё² бы! Я коренной москвич¹.

— Не пло¹хо. — Не о¹чень. — Не¹т, /я прие¹зжий.

Б) Обратитесь с вопросом к собеседникам. Выберите один из вариантов ответа.

Задание 7.

А) Продолжите отвечать на вопросы по тексту интервью. Следите за интонацией.

— Что значит для вас Москва²? — Москва³ для меня – /это МХА¹Т/,...

Б) — А вы⁴ о чём мечтали в детстве? Обратитесь с этим вопросом к собеседникам. Дайте свои варианты ответа.

Задание 8. Продолжите фразу по тексту интервью, в соответствии с обозначенной интонацией.

— Хотел³ось бы, /чтобы жизнь Москвы³/¹.

— А что бы вы⁴ хотели пожелать городу в день его праздника?

III. Упражнения для закрепления эллиптических конструкций

1. По теме “Транспорт”

Задание 1. Переделайте следующие предложения в неполные конструкции.

Объясните, в каких предложениях можно опустить глагол движения. Почему?

1. Скажите, пожалуйста, куда идёт электричка?

Задание 2. Прочитайте ситуации. Передайте их смысл, используя неполные конструкции.

1. Вы вошли в автобус и видите, что там есть свободное место у окна. Вы хотите сесть, но для этого надо пройти мимо человека, который сидит рядом со свободным местом. С какой просьбы вы обратитесь к нему?

2. По теме «Магазин»

Задание 1. Переделайте следующие вопросы в неполные конструкции. В каких предложениях можно опустить имя существительное и почему?

1. У вас есть средство для борьбы с мухами?

Задание 2. Переделайте следующие эллиптические конструкции в полные:

1. От моли есть?

Задание 3. Представьте себе, что вы работаете продавцом в универмаге. В вашем отделе очень много народу, и у вас нет времени подробно отвечать на вопросы покупателей. Используя неполные конструкции, дайте ответы на следующие вопросы (полный вариант ответов приводится в скобках).

1. Чьи это духи? (Это французские духи.)

Задание 4. Составьте несколько диалогов, которые могли бы произойти в магазине при выборе покупок. Используйте неполные конструкции.

Задание 5. Используйте эллиптические конструкции в следующих конструкциях.

1. Вы купили туфли, которые стоят тридцать рублей. Ваша подруга спрашивает: Какие ты купила туфли? Как вы ответите?

3. По теме «Кинотеатр, театр»

Задание 1: Измените предложения по образцу.

Образец: — Дайте два билета в середине зала.

— Два в середине, пожалуйста.

1. Дайте один билет на последний сеанс.

4. По темам «Киоск, почта, справочная телефонная служба», «Парикмахерская»

Задание 1: Прочитайте ситуации. Какие неполные конструкции можно использовать в них?

1. Вы подходите к киоску, чтобы купить шариковую ручку, которая стоит тридцать пять рублей. Что вы скажете?

5. По теме “Ресторан, кафе, буфет”

Задание 1. Измените предложения по образцу.

Образец: Я буду есть “Столичный” салат.

— Мне “Столичный” салат, пожалуйста.

1. Мы будем есть цыплят табака.

Задание 2. Используя неполные конструкции, попросите: а) две чашки кофе с сахаром

3. Заключение

Вопросительные предложения представляют собой большой и неоднородный по формальной устроенности, семантике и коммуникативным функциям класс предложений. Практическое преподавание русского языка во Вьетнаме показывает, что

большинство студентов-русистов, которые кончают начальный этап обучения, с трудом понимают чужие мысли и выражают свои мысли на русском языке в рамке изученной учебной программы. При изучении вопросительных предложений и обучении им во вьетнамской аудитории надо уделять должное внимание коммуникативным неудачам, вызываемым разными обстоятельствами, в том числе: особенности вопросительных в русской разговорной речи - использование типов ИК и порядка слов, многозначные средства, неточная референциальная отнесённость, неточное указание на денотат; культурологические различия: допущение русским этикетом пропуска подлежащих, обозначающих деятеля, широкое употребление неполных предложений, запрещение и ограничение вьетнамского этикета неполных предложений, бесподлежащих, в частности. Настала необходимость составить систему упражнений на вопросительные предложения с учётом всех вышеперечисленных моментов.

¹ *Русская грамматика*. “АГ-80”. Академия наук СССР, институт русского языка, М., “Наука”, 1980 – Т. II. С. 386.

² *Гневко В.Т. и другие*. Современный русский язык. Односоставные предложения. Минск. “Высшая школа”. 1985. С. 23.

³ *Федоров А.К.* Трудные вопросы синтаксиса. М., “Просвещение”, 1972. С136.

⁴ *Григорьева О.Г.* Стилистика русского языка. М., 2000. С. 47.

Формы иноязычных вкраплений общественно-политической тематики в русском тексте и способы передачи их на вьетнамский язык

Аннотация. В статье рассматриваются формы иноязычных вкраплений общественно-политического содержания в русском тексте, исследуются их особенности, предлагаются способы передачи их на вьетнамский язык на основе анализа выявленных соответствий во вьетнамском языке.

Ключевые слова: заимствованные слова, формы иноязычных вкраплений, перевод

Иноязычными вкраплениями называются слова иностранного языка, находящиеся в чужом для него окружении другого языка. Рассматривая эти слова в свете перевода, С. Влахов и С. Флорин дали следующее определение: «Иноязычными вкраплениями являются слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введённые автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учёности, иногда – оттенка комичности или иронии»¹

Иноязычные вкрапления всё чаще встречаются в публицистических текстах в связи с как никогда бурной интеграцией наук и искусств, с особенно усиливающимся обменом информацией по всемирной сети Интернет. Одни вкрапления могут сохранять свой иноязычный облик и пишутся на языке-источнике (напр. латинское слово *cito* “быстро, срочно”, английское слово *e-mail* — электронная почта.....), другие же постепенно ассимилируются русским языком: *даблсинк* (английское *doublethink*), *воркшоп* (английское *workshop*), *вэлфэр* (английское *welfare* — идеальное состояние экономики государства). Иноязычные вкрапления вводятся в русские тексты на разных языках мира. Например: «Как уверяет информационная испанская газета El Pais, происходит это из-за того, что Мадрид «не хочет враждовать ни с Россией, ни с Китаем» (Аргументы недели, 25.06.2015)»,

- Впрочем, руководствоваться Realpolitik нужно не только американцам. Российская власть должна понимать, что никакие форумы не заменят реформы (Московский комсомолец, 19.06.2015)
- Правительство разработало программу «Развивающийся Габон» («*le Gabon emergent*»), которая предусматривает шаги в сторону диверсификации

экономики, уменьшения зависимости от сырьевых ресурсов, повышения конкурентоспособности промышленности и сферы услуг, а также призвана сделать страну привлекательной для инвесторов (Жур. Азия и Африка сегодня, 11- 2012).

Формы иноязычных вкраплений, вводимых в русский текст общественно-политического содержания, могут быть представлены отдельными словами, сокращениями, словосочетаниями, реже — предложениями. В большинстве случаев эти формы выделяются в тексте метатекстовыми средствами: комментарием, оговоркой, курсивом, кавычками, вводными словами, переводом, которые привлекают внимание читателей к их чужеродности. В соответствии с новой тенденцией употребления заимствованных слов в русском языке в последнее время стало популярным введение иноязычных вкраплений в форме латинских букв или английских слов. В текстах общественно-политического содержания иноязычными вкраплениями в форме латинских букв, иногда в форме инициальных сокращений, могут обозначаться: названия разных видов оружия: *«Обновление самолётного парка осуществлено за счёт принятия на вооружение истребителей Су-27, Су-30 МКК российского производства; лицензионного производства истребителей «Цзянь-11В» (J-11В), а также истребителей «Цзянь-10» (J-10) китайской разработки (с российскими двигателями)»;* названия организаций, учреждений (иногда в форме аббревиатур): *«К тому же официальная американская организация по оказанию экономической помощи (USAID) страдала от недостатка средств и внимания к своей деятельности»* (Жур. Азия и Африка сегодня, 7-2012); названия политических партий: *«С другой стороны, кандидатуру действовавшего президента поддерживал блок ADP в составе 33 партий, в том числе ADEMA –PASJ, URD, CNID, MPR»* (Жур. Азия и Африка сегодня, 3-2012); названия программ социально-экономического развития: *«Задачами программы GEAR (Growth, Employment and Redistribution) являлись: вывод экономики на уровень прироста в 6% к 2020 г.»* (Жур. Азия и Африка сегодня, 10-2011);

Особую трудность представляет осмысление переводчиками иноязычных вкраплений в текстах исходного языка, неосвоенных как в фонетико-графическом так и в семантическом планах. Этим и объясняется включение иноязычных вкраплений в состав лексических проблем, провоцирующих переводческие ошибки. Авторы вводят разного рода иноязычные вкрапления либо без пояснений, рассчитывая на контекстуальное осмысление читателями, либо с пояснительными словами, доводя тем или иным способом до читателя их значение.

Как правило, успешное осмысление иноязычного вкрапления во многом зависит от наличия или отсутствия в тексте раскрывающей содержание информации. Не вызывают трудности следующие случаи:

- Языковые вкрапления, обозначающие известные всему миру предметы (организации, журналы, компании...). Например: *«Критерием доступа в «G20» или в любую другую общность высшего уровня должен быть не только агрегированный ВВП, но также возросшая ответственность за глобальные проблемы, если эти новые институты хотят быть эффективными»* (Жур. Международная жизнь, 5-2010);
- Иноязычные вкрапления, введённые в скобках вслед за русским вариантом с целью представления слова-прототипа. Например: *«Однако, как полагает экономист Андерс Аслунд – старший эксперт Атлантического совета (**Atlantic Council**), в данном случае речь идёт не о политической акции, а об элементарном возврате долга в соответствии с Нью-Йоркской конвенцией 1958 года о признании решений иностранного арбитражного суда* (Новая газета, 26.06.2015 г.)
- Формы языковых вкраплений, сопровождающиеся родовыми или видовыми словами русского языка в его препозиции. Напр.: *«Влиятельный американский журнал «Таймс» посвятил саммиту БРИКС статью, в которой её автор, Майкл Шуман, следующим образом охарактеризовал «развивающихся» гигантов: «Естественно, в этих позициях есть примесь лицемерия...»* (Жур. Азия и Африка сегодня. 9-2011).
- Формы языковых вкраплений, сопровождающиеся объяснением на русском языке в его постпозиции. Например: *«То, каким образом организована китайская система регулирования атомной отрасли, даже самими китайцами называется словом *луанцибацзао* (полный беспорядок), иначе говоря, «бардак»* (Жур. Азия и Африка сегодня. 11-2011)».

Вопрос перевода иноязычных вкраплений рассматривается по-разному в разных научных работах по переводу. Согласно мнению С. Влахова и С. Флорина, переводчикам следует отвечать на вопросы «а) Следует ли оставить иноязычные вкрапления автора без перевода или объяснений? б) Как поступить с собственно переводами вкраплений самого автора»². Более того, эти авторы подчёркивают степень знакомости данного вкрапления, которая иногда делает перевод излишним³.

Необходимо ещё подчеркнуть, что перевод на вьетнамский язык иноязычных вкраплений в русском тексте — это подход к решению вопроса: «Может ли это вкрапление вводиться в текст перевода?». Собранные примеры дают нам возможность выделить следующие случаи возможной передачи анализируемых единиц в текстах на вьетнамском языке.

1) Введение в текст вьетнамского языка форм языка-источника

Возможно введение в текст вьетнамского языка форм языка-источника, которые принято употреблять во вьетнамской речи, такие как формы на английском, немецком, французском и других языках. Интересно отметить, что большинство форм английских вкраплений (транскрибированных на русский или нетранскрибированных) в русском тексте оставляются в форме английских вкраплений во вьетнамском языке. Рассмотрим некоторые примеры.

— *Я могу в пример привести один интересный для меня разговор. Это было в 2004 г., в отеле «Уотергейт» во время ужина с Кондолизой Райс.* (Николай и Марина Сванидзе. *Медведев*)

→ *Tôi có thể dẫn ra một câu chuyện tôi cho là thú vị, xảy ra vào năm 2004, ở khách sạn **Watergate** trong bữa ăn tối với bà Condoleezza Rice.* (NhiKolai và Marina Svanhidze. *Medvedev. Tạ Trường Vy dịch*)

Кроме английских форм, которые довольно популярны во вьетнамском языке, можно также вводить во вьетнамский перевод формы на других языках, откуда пришли слова в русский язык. Ср. формы одного и того же слова немецкого происхождения в русском и вьетнамском текстах.

Таблица 1.

Иноязычные вкрапления в русской речи	Иноязычные вкрапления во вьетнамской речи
<p>Если рассуждать в терминах <i>Realpolitik</i>, то именно гарантии обеспечения этой с таким трудом и лишениям достигнутой роли в Европе могли стать компенсацией для "разворота" Берлина. (http://ria.ru/columns/20-50128/1044-574622.html#ixzz3weI-b73Qt)</p>	<p>Nhung ngược lại, đối với những người theo đuổi trường phái chính trị hiện thực (<i>realpolitik</i>), thì cộng đồng học giả, kiến thức hay một đề xuất khách quan nào đó đều có những động lực đằng sau. (http://vietnam-net.vn/vn/tuan-vietnam/208062/bien-dong-duong-dau-voi-cong-cu-chinh-tri.html)</p>
<p><i>Предлагаемый способ передачи на вьетнамский: введение слова-прототипа</i></p>	

2) *Введение в перевод на вьетнамский язык форм английских вкраплений как форм международного общения*

Подобные случаи наблюдаются, когда в обоих языках (русском как исходном и вьетнамском как языке перевода) употребляются формы иноязычных вкраплений на английском языке для обозначения названия какого-либо учреждения, принятого в международном общении. Сравните соответствующие формы на русском и вьетнамском языках.

Таблица 2.

Иноязычные вкрапления в русском языке	Соответствующие варианты во вьетнамском языке
<p>80% членов Федерации экономических организаций Японии (<i>Nippon кейданрэн</i>) взяли на себя добровольное обязательство всемерно способствовать проведению данной кампании и добиваться сокращения энергопотребления... (http://naukarus.com/yaponiya-v-poiskah-zamenu-mirnogo-atoma)</p>	<p>Tiếp ông Kato Susumu, Chủ tịch Hội đồng quản trị kiêm Tổng Giám đốc Tập đoàn Sumitomo (Nhật Bản), đồng thời là Chủ tịch Ủy ban Kinh tế Nhật - Việt trong Liên đoàn các tổ chức kinh tế Nhật Bản (<i>Nippon Keidanren</i>), Chủ tịch nước Nguyễn Minh Triết nhấn mạnh ... (http://www.mofahcm.gov.vn/en/mofa/-nr040807104143/nr040807105001/ns081-112093858)</p>
<p><i>Предлагаемый способ передачи на вьетнамский: введение англицизма</i></p>	

Во многих случаях это рассматривается как единственный способ передачи на вьетнамский язык иноязычных вкраплений, заимствованных русским языком из языков, в которых не используется латиница, и из языков народных меньшинств во всём мире.

3) *Возможный перевод в разной мере иноязычных форм на вьетнамский язык*

В переводческой практике встречаются случаи, когда иноязычное вкрапление было переведено на вьетнамский язык. Сравним сообщение на русском языке, содержащее английское вкрапление «В любом случае впору задавать вопрос: «**Who is Mr Medvedev?**»», на который, казалось бы, все уже знали ответ» (Злобин. *Второй новый миропорядок*) и его перевод на вьетнамский язык «Dù sao thì cũng đến lúc đặt câu hỏi: “**Ngài Medvedev là ai?**”. Câu trả lời có lẽ là ai cũng đã biết. (Zlobin. *Trật tự thế giới mới thứ hai*. Nguyễn Đức Thảo dịch)»

Рассмотрим ещё соответствующие формы иноязычных вкраплений английского происхождения в русском и вьетнамском текстах.

Таблица 3.

Иноязычные вкрапления в русском языке	Соответствующие варианты во вьетнамском языке
<p>Американо-таиландские учения Cobra Gold пройдут с участием КНР. (http://ria.ru/world/20140206/9933663-77.html)</p>	<p>Khoảng 13.000 binh sĩ của Mỹ và nhiều quốc gia khác sẽ tham gia cuộc tập trận Hổ mang Vàng lớn nhất từ trước tới nay tại Thái Lan từ ngày 7/2 tới. (http://vnexpress.net/tin-tuc/the-gioi/tap-tran-ho-mang-vang-lon-nhat-lich-su-2217545.html)</p>
<p><i>Предлагаемый способ передачи на вьетнамский: перевод</i></p>	

На основе выявленных соответствий можно сделать вывод о том, что во многих случаях иноязычное вкрапление в русском тексте может быть передано на вьетнамский язык семантическим переводом.

4) *Возможное опущение форм иноязычных вкраплений при переводе их на вьетнамский язык.*

Особые трудности при переводе представляют случаи, когда на русский язык транслитерируются/транскрибируются иноязычные вкрапления китайского языка. Например:

- «Важным аспектом социально-экономического развития китайской экономики в начале XXI в. стал провозглашённый на сессии ВСНП в 2000 г. в сфере внешнеэкономических связей курс выхода вовне» (*цзоучуцую*) (Жур. Азия и Африка сегодня, 7-2011)».
- «Китай заявил о расширении штата сотрудников надзорных органов, рассмотрении вопроса о создании в будущем высшего надзорного органа для атомной энергетики страны и готовности превратить *луанцибацзао* и *тоутушидао* (упорядоченный и продуманный подход). (Жур. Азия и Африка сегодня, 11-2011)»

При передаче иноязычных вкраплений *цзоучуцую*, *луанцибацзао*, *тоутушидао* в приведённых примерах невозможно применение ни одного из вышеназванных приёмов, так как не принято вводить в вьетнамские тексты иероглифы (приём введения слова-прототипа) и вообще не существует их формы в международном общении (приём введения английской формы). Здесь считаем оправданным опущение иноязычных вкраплений китайского происхождения при переводе их на вьетнамский язык.

¹ *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: “Международные отношения”.

² Там же, с. 266.

³ Там же, с. 267.

Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете, Вьетнам

Национальная специфика русских и вьетнамских фразеологизмов с названиями предметов одежды

Аннотация. Предметом исследования является интереснейший и самобытнейший пласт русской лексики, а также соотносимый с ним участок лексической системы вьетнамского языка, а именно фразеологизмы с названиями одежды, которые в обоих языках отражают мировосприятие народа, значимые черты его материальной и нематериальной культуры.

Ключевые слова: фразеологический фонд языков, характерное для обоих языков — национально-специфическое; значение, оттенок значения, объем значения

Как русская, так и вьетнамская фразеология — это особый мир со своими красками, сравнениями и образами. Фразеологизмы расширяют представления о жизни народа, дают материал для глубокого изучения культуры.

Для анализа нами были выбраны фразеологические единицы с названиями предметов одежды, так как одежда — важный элемент быта.

Лексико-грамматическая группа слов, обозначающих предметы одежды, в русском языке достаточно многочисленная. Во вьетнамском языке основными для обозначения одежды являются лексемы *áo* (любая одежда выше пояса), *quần* (брюки), *váy* (юбка), *mũ* (любой головной убор), *giày* (обувь).

В русско-вьетнамском словаре слово *одежда* переведено как *quần áo*, что значит совокупность предметов, которыми покрывают, облачают тело. Во вьетнамско-русском словаре слово *áo* переведено как *рубашка, блузка, кофта, куртка, халат, платье*. Русские слова *рубашка, блузка, кофта, куртка, халат, платье* переводятся на вьетнамский язык как *áo*, но с добавлением признаков, различающих эти виды одежды. Например, слово *рубашка* переведено как *áo sơ mi* (одежда с воротником, длинными рукавами, на пуговицах); *блузка* — *áo cánh nữ* (женская рубашка) и *áo sơ mi*; *кофта* — *áo ngắn* (короткая блузка); *куртка* — *áo vét* (короткая верхняя одежда); *халат* — *áo dài* (длинная одежда); *платье* — *áo váy* (одежда с юбкой).

Во фразеологическом фонде русского и вьетнамского языков, включающем в свой состав названия предметов одежды, можно выделить как общее, характерное для обоих языков, так и национально-специфическое.

Фразеологизмов полного соответствия (или полных эквивалентов) нами выделено немного. Это говорит о различиях в культуре и быте русского и вьетнамского народов. С другой стороны, то, что такие фразеологизмы все же найдены, подчеркивает

некоторые сходства в символике русской и вьетнамской культуры. Например, русский фразеологизм *держаться за юбку* соответствует вьетнамскому *náp bóng váu ai* (оба выражения указывают на того, кто бывает в подчинении у женщины, в полной зависимости от неё); рус. *бить по карману* и вьетн. *đánh vào túi tiền* («причинять убытки, ущерб»); рус. *снять / снимать с кого-л. (последнюю) рубашку* и вьетн. *lột chiếc áo cuối cùng* («довести / доводить кого-л. до нищенского состояния»); рус. *засучив рукава* и вьетн. *xấn tay áo lên* («усердно, энергично»).

Среди фразеологизмов частичного соответствия выделяются две подгруппы.

А) Фразеологизмы, имеющие одинаковое значение, но различающиеся образом. Например: рус. *рубаха-парень* и вьетн. *thẳng ruột ngựa* (прямой, как кишечник лошади) указывают на простого в общении, откровенного человека; рус. *тришкин кафтан* и вьетн. *giật gấu vá áo* (рвать подшивку, чтобы вшить в рубашку) — «о том, что разваливается, имеет крупные недостатки, не поддающиеся устранению путём одних перестановок, перемещений»; рус. *быть у кого-л. под каблуком* и вьетн. *bị ai xô mũi* (позволять кому-л. пропускать нитки через нос) — «быть в полном подчинении у кого-л.»; *затянуть туже пояс* и *thắt lưng buộc bụng* (стеснять спину, связывать живот) — «быть готовым к жизни в нужде»; вьетн. *núi áo* (схватить за рубашку) и рус. *вставлять палки в колеса*.

Предки вьетнамских крестьян жили очень бедно. Мужчины надевали на тело только набедренную повязку, которая называется *khố*. Отсюда появился фразеологизм *khố rách áo ôm* (порванная набедренная повязка и прижатая руками рубашка), который имеет значение «очень сильная нищета» (ср. с русским фразеологизмом *гол как сокол*).

Б) Фразеологизмы, совпадающие или очень близкие по своему лексическому составу и, следовательно, по образу, но различающиеся оттенком или объемом значения. Например, русский фразеологизм *до нитки* имеет значение «полностью» и сочетается с глаголами *проиграть, пропить, обобрать, промокнуть*, а вьетнамский фразеологизм с этим же значением *cháy túi* (до сгорания кармана) сочетается с глаголами *проиграть, обобрать*; рус. *два сапога пара* («похожи друг на друга, обычно по своим качествам, свойствам, положению, обычно отрицательным») и *rồng đực cả đôi* (два дракона пара — «похожи друг на друга по своим качествам, причём преимущественно положительным (только о супругах)»).

Фразеологизмы-несоответствия наиболее ярко отражают специфику культуры, быта народа. Так, русские фразеологизмы с названиями предметов одежды восходят к русским обычаям и традициям, являются отражением русской материальной культуры.

Например, шуба была дорогим и трудоёмким предметом одежды, поэтому возникли фразеологизмы *шубы из чего-л. не сошьешь* «нет, не будет никакой пользы от чего-л.», *не шубу шить из чего-л.* «о чем-л. совершенно ненужном, бесполезном». Соболий мех издавна ассоциируется с богатством. Бояре носили шубы из соболей, а крестьяне — из овчины. Отсюда возник фразеологизм *владеть собольей шубой*, что значит «быть богатым, иметь высокое положение».

Шапка должна подходить человеку не только по размеру, но и по социальному статусу, поэтому *по Сеньке (и) шапка* — «только того и достоин, большего не заслуживает». В основе фразеологизма *бросать шапку* лежит национальный русский обычай, выражающий досаду или веселье. Шапка на Руси, как и у многих других народов, была не только предметом одежды, но и символом независимости и добропорядочности. В средневековой Москве должники наказывались тем, что с мужчин публично на Красной площади снималась шапка, а с женщин — платок. Это значило, что их лишали доверия. Поэтому *снять шапку* значит опозорить кого-л., выразить недоверие¹. Фразеологизм «тяжела ты, шапка Мономаха!» — о тяжелом бремени обязанностей, сопряженных с высоким постом и большой ответственностью. Заключительные слова сцены «царские палаты» драмы А.С.Пушкина «Борис Годунов». Др.-греч. Мономах — «единоборец»; такое прозвание присоединяли к именам некоторых византийских императоров. На Руси его носил Великий князь Киевский Владимир (начало XII в.). шапка Мономаха — головной убор, представляющий собой символ царской власти. Шапкой мономаха венчались на царство московские цари, а само выражение получило в произведении Пушкина метафорический смысл: «трудно управлять государством»².

Так как сапоги были дорогой обувью, их могли позволить себе только богатые, поэтому *кто-л. в сапогах (сапожках) ходит* — «о том, что очень дорого, что трудно достать». Сапоги берегли, надевали только в особых случаях, *топтать сапоги* — «ходить, добываясь чего-л.». Лапти же, наоборот, были обувью бедняков, поэтому фразеологизм *лаптем щи хлебать* говорит о чей-л. некультурности, отсталости.

Пояс у славян издавна считался символом силы и здоровья и был обязательной принадлежностью одежды. Во время работы мастеровые и крестьяне засовывали ненужный в данный момент инструмент за пояс. Так же поступали и с варежками,

рукавицами. *Заткнуть за пояс* значило «поступить с кем-л. бесцеремонно, по-хозяйски; шутя с кем-л. расправиться». По другой версии, это выражение связано с русской народной борьбой «на поясах», при которой противника хватили за пояс и бросали за землю³.

Не менее интересны и вьетнамские фразеологизмы.

Раньше вьетнамские князья, чтобы показать свое богатство, часто носили *áo bào*, рубашку желтого цвета с красивой вышивкой. Фразеологизм *áo bào gặp hội* (золотая рубашка встречается в праздник) значит «сокровище используется вовремя (уместно)». *Áo gám* тоже вид одежды для богатых людей. Существуют два фразеологизма с этим словом: *áo gám về làng* (парчовая рубашка возвращается в деревню), что значит «добившись успеха, вернуться в деревню и хвастаться» и *áo gám đi đêm* (парчовая рубашка ходит ночью) – принарядиться (показывать богатство), когда никто не видит этого, т.е. «хвастаться без пользы своим богатством».

Фразеологизм *Áo cộc quần manh* (короткая рубашка, тонкие брюки) значит «бедность»: у человека нет денег на нормальные рубашку и брюки.

Как известно, разорванная рубашка является проявлением такой степени бедности, когда у человека даже нет возможности починить одежду. А если собака рвет уже и без того порванную рубашку, то у человека не остается ничего. Отсюда появился фразеологизм *chó cắn áo rách* (собака кусает разорванную рубашку), означающий самую крайнюю степень нищеты.

А фразеологизм *áo rũ tay xidi* (рубашка спадает, руки вниз) значит «ни о чем не заботиться», «жить беспечно». Вьетнамский фразеологизм *dạy đi vén váу* (научить проститутку поднимать юбку) значит «делать что-то бесполезное».

Таким образом, сравнение фразеологизмов, объединенных одной темой, позволяет выявить любопытнейшие особенности национального характера того или иного народа, специфику его восприятия мира, уникальность его культуры.

¹ Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. С. 764.

² Там же. С. 763.

³ Там же. С. 567.

Соотношение неопределенно-количественных фразеологизмов с другими фразеологическими единицами в русском языке

Аннотация. В статье представлены особенности соотношения неопределенно-количественных фразеологизмов с единицами других лексико-грамматических разрядов по форме, содержанию и употреблению в речи. Рассмотрение этих особенностей позволяет дать полную и точную характеристику таких фразеологических единиц в любом контекстном употреблении.

Ключевые слова: русский язык, фразеология, лексико-грамматическая характеристика, неопределенно-количественные фразеологизмы

Система лексико-грамматических разрядов (ЛГР) фразеологизмов русского языка в настоящее время описана в самом общем виде. Ни один ЛГР фразеологизмов специально не описан. К «спорным» лексико-грамматическим разрядам относятся местоименные (*кому только не лень*), предикативно-оценочные (*по душе, до лампочки*), и неопределенно-количественные фразеологизмы (НКФ) (*тьма тьмущая, кот наплакал*).

Мы остановили свое внимание именно на разряде НКФ и поставили цель описать соотношение единиц этого разряда с другими фразеологическими единицами (ФЕ).

Следует отметить, что в многочисленных научных работах ученые по-разному определяют НКФ: одни ученые характеризуют эти единицы как адвербиальные фразеологизмы¹, другие ученые считают, что НКФ относятся к количественным фразеологизмам², а третьи выделяют их как НКФ³. Относительно них у ученых нет единого мнения.

Ученые, определяющие НКФ как особый разряд⁴, показывают, что эти единицы обладают собственными семантическими, морфологическими и синтаксическими признаками, то есть, общностью значения единиц этого разряда является значение неопределенного количества предметов. Данные единицы регулярно сочетаются с существительными и заменяющими эти существительные местоимениями в форме родительного падежа и вместе с ними образуют синтаксически неделимые сочетания, которые в предложении могут занимать позицию подлежащего (*Нас ждёт непочатый край работы*), сказуемого (*Дел выше головы*) и дополнения (*Денег потерял тьму тьмущую*).

Однако в русском языке есть ряд ФЕ, которые могут быть соотнесены с НКФ по значению, ср.: адverbиальные (*в розницу* ‘поштучно и в небольших количествах’), глагольные (*печь как блины* ‘создавать, производить что-либо быстро и в большом количестве’), глагольно-пропозициональных (*толстый карман у кого* ‘кто-либо очень богат, имеет много денег’) и другие. Следовательно, возникает проблема их отграничения, которая требует особых комментариев. Исследование таких единиц по формальным и содержательным признакам объективно создает трудности при их квалификации по принадлежности к тому или иному ЛГР. Среди единиц, которые соотносятся с НКФ, можно выделить некоторые разновидности:

Первая разновидность — это конверсированные фразеологизмы: например, ФЕ *с головой* может выступать как адъективная со значением ‘умный, толковый’ (*малый он с головой*), как адverbиальная со значением ‘обдуманно, не торопясь’ (*всё с головой делается*) и как неопределенно-количественная со значением ‘очень много’ (*работы было – с головой*) и т. д.

Вторая разновидность – это ФЕ типа *ни черта, ни фи́га, ни шиша, ни йоты, ни капли, ни грамма*, которые могут использоваться в речи как единицы разных разрядов (ср.: *ни души, от мала до велика* и др.) и в разном соотношении, ср.: *ни йоты*, адverb. ‘нисколько, ничуть’ (*ни йоты меньше*), местоим. ‘совсем ничего’ (*с месяц тому назад я ни йоты не знал по-французски*); *ни капли*, неопр.-колич. (*ни капли кокетства*) и адverb. ‘ничуть, нисколько’ (*ни капли не винить*) и др.

Третья разновидность — это фразеологизмы типа *с гаком, с лишком, с хвостиком, с копейками*, которые, используются в языке как адverbиальные единицы, указывающие на превышение меры и употребляются в сочетаниях типа: *сорок километров с гаком, год с лишним в больнице лежал, лет тридцати с хвостиком* и т. д.

Четвертая разновидность — это ФЕ типа *полтора человека, чёртова дюжина*, которые отнесены к разряду именных фразеологизмов, указывающих на совокупность лиц: *полтора человека* используется для обозначения группы людей в несколько человек (ср.: *на свадьбе было ровно полтора человека* и др.); ФЕ *чёртова дюжина* указывает на совокупность кого-либо, чего-либо числом тринадцать или на само это число, ср.: *Наша чёртова дюжина наводила ужас не на одну провинцию* и др.

Таким образом, анализ особенностей употребления НКФ в разных речевых ситуациях и контекстах дает возможность не только достаточно точно определить лексико-грамматическую отнесенность таких фразеологизмов, но и охарактеризовать особенности их формы, значения, сочетаемости и других свойств в любом конкретном случае.

¹ *Гвоздарев Ю. А.* О семантической классификации фразеологических единиц русского языка. Вопросы семантики фразеологических единиц. Новгород, 1971, ч. 1, с. 12–20.

² *Жуков В. П.* Фразеологизм в его отношении к части речи. Фразеологизмы в системе языковых уровней. Л., 1986. С. 5–12; *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов. М., 1985, с. 160.

³ *Чепасова А. М.* Семантические и грамматические свойства фразеологизмов. Челябинск, 1983, с. 92.

⁴ *Хуснутдинов А. А.* Лексико-грамматическая характеристика фразеологических единиц русского языка. Иваново, 1993, с. 64.

Авторские способы применения и преобразования фразеологизмов в произведениях Л. Толстого

Аннотация. Фразеологизмы широко используются в языке в целом, в языке художественной литературы, в языке отдельного автора и художественного произведения. Фразеологический анализ художественного произведения преследует цели: определить состав фразеологизмов, используемых писателем, и показать, как автор творчески использует этот материал, видоизменяя, обновляя его. В статье рассматривается стилистическое использование фразеологизмов Л. Толстым в романах «Война и мир», «Анна Каренина» и «Воскресение».

Ключевые слова: фразеология, произведение, Л. Толстой, использование, словосочетание, обновление, обработка

1. Не вызывает сомнения, что фразеология является органическим компонентом той системы ценностей, которую несёт в себе художественный текст. При использовании фразеологизмов в художественных целях они, позволяют автору выстраивать образы движения души героев, изменения эмоций, настроений, мыслей, демонстрируют живую, импульсивную связь героя с событием, эмоциональный отклик, на которое часто диктует тип поведения героя и общую тональность произведений.

Н.М. Шанский писал: «Фразеологические обороты — яркое стилистическое средство сделать речь сильной и красочной, образной и убедительной. Стилистическое использование фразеологических оборотов писателями и публицистами всегда является творческим, а приёмы их употребления могут быть самыми различными»¹. В рассматриваемых произведениях фразеологизмы были использованы Л. Толстым в определенных стилистических целях как без изменений, так и в трансформированном виде, с иным смысловым значением и структурой или новыми экспрессивно-стилистическими свойствами. Л. Толстой удачно использовал изобразительный параметр фразеологизмов, когда в тексте вербальными средствами как бы воссоздаются формы, черты, признаки реальных объектов мира его времени.

2. Анализ использованных Л. Толстым фразеологизмов позволяет выделить следующие основные способы применения и преобразования фразеологизмов:

1) Использование фразеологических оборотов со словами-антонимами, представляющими собой антитезные построения, и фразеологических оборотов,

представляющих собой тавтологические сочетания. В рассматриваемых произведениях Л. Толстого фразеологизмы этого типа сравнительно многочисленны. Примеры:

*После первого ребёнка его жена не захотела больше иметь детей и стала вести роскошную светскую жизнь, в которой и он **волей-неволей** должен был участвовать* (Л. Толстой, Воскресение).

*Это **ни более, ни менее** как сын князя Василия, Анатолий, которого хотят пристроить, женив его на богатой и знатной девице, и на вас пал выбор родителей* (Л. Толстой, Война и мир).

Ниже приводятся примеры с тавтологическим оборотом, построенным на сочетании форм одного и того же слова или однокорневых слов.

Дождь лил ливнем, и Ростов с покровительствуемым им молодым офицером Ильиным сидел под сооруженным на скорую руку шалашиком (Л. Толстой, Война и мир).

Он рассердился и отвечал:

*— И **пропади они пропадом**, эти самые половики, они мне и вовсе не нужны* (Л. Толстой, Воскресение).

В произведениях Л. Толстого фразеологизмы данного типа имеют разговорно-бытовой характер, и составляют значительную группу. «Они имеют разговорную экспрессию, несколько отступают от литературной нормы, в целом не нарушая её»².

2) Употребление фразеологизма одновременно и как фразеологизма, и как свободного словосочетания. В качестве примеров такой игры на омонимичности фразеологизма и свободного словосочетания, возможности восприятия группы слов как фразеологизма, и как свободного словосочетания можно привести следующие:

*И тут, как **в игре в жмурки**, французы натолкнулись на наш авангард... От Орши побежали дальше по дороге к Вильно, точно так же **играя в жмурки** с преследующей армией* (Л. Толстой, Война и мир).

*— Вот ещё знакомый, Болконский, видите, мама? Терпеть не могу. По нём теперь все с **ума сходят**. И гордость такая, что границ нет? По маменьке пошёл* (Л. Толстой, Война и мир).

Как свободное словосочетание каждый фразеологизм употребляется в конкретной функции в предложении, производится его намеренная конкретизация:

Он чувствовал, что от одного слова этого человека зависело то, чтобы вся громада эта **пошла бы в огонь и в воду**, на преступление, на смерть или на величайшее геройство (Л. Толстой, Война и мир).

— Чудный народ! — сказал француз, — наш Неаполитанский король, который в этих делах **собаку съел**, кричал им: *браво!* (Л. Толстой, Война и мир).

3) Соединение двух фразеологизмов. Этот способ также встречается (правда, значительно реже, чем другие отмеченные приёмы) среди фразеологизмов. В следующих примерах осуществляется контаминация фразеологизмов:

Вопрос состоит в том, что, глядя на человека как на предмет наблюдения с какой бы то ни было точки зрения – богословской, исторической, этической, философской... (Л. Толстой, Война и мир).

Соня, как не веря своими ушам, смотрела во все глаза на Наташу (Л. Толстой, Война и мир).

В произведениях Л. Толстого контаминация может быть двоякого рода: или «сливаются» воедино два фразеологизма, или соединяются друг с другом союзом «и». Приведём примеры:

*Одно объяснение только могло быть этому, это то, что ему было **всё равно и всё равно** оттого, что-то другое, важнейшее, было открыто ему* (Л. Толстой, Война и мир).

*В камере, с нарами в середине, все арестанты уже лежали. Их было человек семьдесят. Они лежали **голова с головой и бок с боком*** (Л. Толстой, Воскресение).

4) Обновление лексико-грамматической структуры фразеологизма при сохранении его семантики и основных черт структуры. При употреблении фразеологизмов Л. Толстой использовал многие из них с некоторыми изменениями структуры. Данное обновление фразеологизма в таких случаях заключается или в замене одного из его компонентов синонимом или в расширении его состава новым словом. Иллюстрацией такого рода авторской обработки общеязыковых фразеологизмов могут быть следующие примеры:

*Как только Ростов вышел, все офицеры разразились громким хохотом, а Марья Генриховна **до слёз покраснела** и тем сделалась ещё привлекательнее в глазах всех офицеров* (Л. Толстой, Война и мир).

— *Главное, всё равно я не могу ничему учиться теперь, когда...* — *Петя остановился, покраснел до поту и проговорил-таки: — когда отечество в опасности* (Л. Толстой, Война и мир).

Соня задрожала вся и покраснела до ушей, за ушами и до шеи и плеч, в то время как Николай говорил (Л. Толстой, Война и мир).

Дарья Александровна, — сказал, краснея до корней волос, — я удивляюсь даже, что вы, с вашей добротой, не чувствуете этого (Л. Толстой, Анна Каренина).

Такого рода замена обычно осуществляется при помощи более активного слова, чаще синонима. Видно, что среди анализируемых фразеологизмов наблюдается вставка компонентов, усиливающих экспрессивность фразеологизма. Она подвергается индивидуальному авторскому преобразованию и новые варианты воспринимаются как контекстуальные.

5) Образование новых индивидуально-художественных авторских фразеологизмов по аналогии с известными фразеологизмами. Наблюдение позволяет сказать, что такие фразеологические новообразования строятся как с использованием структуры отдельных элементов общеупотребительного фразеологизма, так и с использованием одной лишь его структуры. В своих произведениях Л. Толстой создал немалочисленные компаративные фразеологизмы по образцу: **ясно как день**. Для иллюстрации приведём несколько примеров:

Со мной случилось что-то волшебное, как сон, когда делается страшно, жутко, и вдруг проснёшься и чувствуешь, что всех этих страхов нет (Л. Толстой, Анна Каренина).

— *Вели ты им, чертям, дьяволам, дать дорогу, — кричал Денисов, видимо находясь в припадке горячности, блестя и поводя своими черными, как уголь, глазами в воспаленных белках...* (Л. Толстой, Война и мир).

По образцу «**на обухе молотит рожь**» создаётся Л. Толстым следующий оборот:

— *Верно... Немец на обухе молотит хлебец, — перекладывая янтарь на другую сторону рта, — сказал Шиншин и подмигнул графу* (Л. Толстой, Война и мир).

Рассмотрим примеры с использованием общеупотребительных фразеологизмов в произведениях Л. Толстого:

Это было то чувство, вследствие которого охотник рекрут пропивает последнюю копейку, запивший человек перебивает зеркала и стекла без всякой видимой причины (Л. Толстой, *Война и мир*).

— *Кого послать туда, как вы думаете?* — обратился он к Бертье, к этому гусенку, которого я **сделал орлом**, как он впоследствии называл его (Л. Толстой, *Война и мир*).

3. Подводя итоги сказанному, можно сделать следующие выводы:

- Более тесная семантическая связь между фразеологизмом и словом обнаруживается тогда, когда своё значение фразеологизм реализует в строго определенной конструкции. Именно система вариантов фразеологизмов, использованных Л. Толстым в названных романах, явилась одним из показателей более глубокого языкового осмысления мира. Семантические связи между членами данной системы позволяют осознать, что в художественном тексте Л. Толстого непосредственно чувствуется внутренний образ, таящийся во фразеологическом значении.
- Использование в произведениях Л. Толстого выбираемых фразеологизмов опирается на выразительные и экспрессивные, образные и идиоматичные возможности этих языковых единиц, присущие им как элементам системы литературного языка эпохи. Вместе с тем под влиянием получивших широкую известность изучаемых толстовских романов произошло расширение сферы употребления и речевых функций фразеологизмов в русском литературном языке.
- Толстовское употребление общенародного фразеологического фонда и его приёмы индивидуально-художественной обработки для характеристики людей, предметов и явлений позволяют великому писателю реализовать в своем художественном тексте не только информативно-познавательную, но и оценочную функцию художественного образа, сделать эстетическое переживание более реальным, значимым, дифференцированным.

¹ Шанский Н. М. *Фразеология современного русского языка*, М., изд. «Высшая школа», 1985. С. 201-202.

² Шуба П.П. С.251.

Сложные фразеологизированные предложения с союзом *что* в современном русском языке

Аннотация. В современном русском языке фразеологизированными могут быть не только сложные, но и простые предложения. Конструкции фразеологизированного типа *студент есть студент, всем студентам студент...* широко распространены в устной речи. Статья посвящена проблеме анализа конструктивных и семантических особенностей сложных фразеологизированных предложений с союзом *что*.

Ключевые слова: современный, опорное слово, предложение, союз *что*, конструкция, часть, значение, компонент

1. Постановка вопроса

Значительное место в синтаксической системе современного русского языка занимают сложные предложения, в которых отношения между частями выражаются с помощью лексико-синтаксических средств. В таких конструкциях лексические элементы и союзные средства образуют основу, костяк предложения, его фразеологическую структурную схему. Компоненты фразеологического сочетания, лежащего в основе конструкции, дистантны: один помещается в первой части предложения, другие вводят постпозитивную часть. Это создает тесную спаянность частей.

2. Сложные фразеологизированные предложения с союзом “что”

В первой части конструкции имеются слова, обозначающие чувство, содержащее оценку, вторая часть вводится союзом *что*. Опорные слова вместе с союзом *что* образуют фразеологическую основу предложения. Вторая часть конструкции служит для раскрытия содержания, сущности утверждаемого в первой части или для обоснования содержащейся в первой части качественной оценки.

— *Молодец!* — одобрил он. — *Молодец, что спишь после выпивки. Не колобродишь, не задаваешь людей, не ругаешься, не лезешь в драку* (Ю.М. Нагибин, И вся последующая жизнь).

— *Дурак я был, что в Астрахани всего не скупил, да тогда они, подлецы, еще цен не объявили...* (П.И. Мельников-Печерский, На горах).

Среди предложений этого типа можно выделить три группы:

1. Предложения, опорным словом в которых является имя существительное.

Например:

— *Он молодец, что решился бежать, что решился отдать себя революции, что умеет строить водопровод...* (С.П. Злобин, По обрывистому пути).

2. Предложения, опорное слово которых выражено именем прилагательным.

Например:

И она была счастлива, что он не умеет себя вести (Р.М. Померанцев, Зрелость пришла).

3. Предложения, опорным словом в которых являются слова категории состояния. Например:

— *Вы умный и благородный человек, мистер Брокер. Мне жаль, что такой конкурент выходит из борьбы, но что поделаешь — жизнь есть жизнь* (З. Юрьев, Белое снадобье).

2.1. Наиболее интересными среди этих предложений являются конструкции с опорным словом, выраженным именем существительным. Круг существительных, выступающих в роли опорного слова, очень ограничен. Это слова с ярко выраженной эмоционально-экспрессивной оценкой. Они четко делятся на две группы: слова с положительной эмоциональной оценкой (молодец, умница) и слова с резко отрицательной оценкой (дурак, дура, идиот и другие подобные).

— *Иди помойся, — сказала она мне. — И будем пить чай... Ты молодец, что протопил печку* (В.С. Шефнер, Сестра печали).

Ничего, Колька! Молодец, что удрал, — говорил он приподнято и дымил отворотительной капустной сигареткой (В.Я. Шишков. Пейпус-озеро).

Какая же она умница, Надюша, что с тех пор не заикалась об этом! (В. Красильщиков, Вечный огонь)

Чаще всего встречаются конструкции с опорными словами **дурак (дура)** и **молодец**.

Первая часть этих конструкций обычно представляет собой двусоставное предложение, в котором опорное слово является именной частью сказуемого, вторая часть — всегда неполное двусоставное предложение.

— *Дурак я, что связался с вами* (В.Ф. Козлов, Три версты с гаком).

— *Конечно, Валька — дурак, что давал ему честное слово, но раз под честным словом, он уже должен был молчать* (В.А. Каверин, Два капитана).

В других случаях первое предложение представляет собой именное предложение оценки.

— *Молодец, что так поступил, молодец, — сказал на прощание Сталин* (П.А. Павленко, Счастье).

— *Молодец, что объявилась* (В.Н. Жуков. Хроника парохода «Гюго»).

Эти предложения имеют изъяснительное значение. В них четко прослеживается оттенок причинности, обоснования. По-видимому, раньше в первой части предложения был коррелят **потому**. В этом случае союз **что** вполне закономерно примыкал к корреляту. При изменении структуры сочетания союз **что** стал относиться непосредственно к опорному существительному. Теперь «конструктивное ядро состоит из сочетания лексических элементов, логически не связанных между собой и находящихся в идиоматических отношениях»¹. Это подтверждают некоторые примеры, где коррелят сохранился.

— *Не потому даже мерзавец, что бросил Елену в такую минуту, это, в конце концов, мелочь, вздор, а совсем по-другому* (М.А. Булгаков, Белая гвардия).

Семантика причины несомненна в этих предложениях. «Союз **что** имеет причинное значение в тех случаях, когда в главном есть слова, обозначающие какое-либо чувство («счастлив, что»), содержащие оценку («молодец, что»), мотивирующие состояние («мне скучно, что»)»². А.А. Гасанов пишет о том, что союз **что** может оформлять причинные отношения между частями сложного предложения. Однако семантика причины в этих конструкциях зависит не только от союза, но и от лексического наполнения частей и структуры предложения в целом. Лексическое оформление первой части предложения играет особую роль. «Гораздо чаще причинный союз **что** без соотносительных слов встречается в конструкциях, в которых семантика уточняемого слова достаточно ярка, чтобы подчиненное предложение выражало только причину того, что сказано в подчиняющем предложении»³.

Первая часть называет признак предмета, дает ему оценку, вторая часть уточняет, по какой причине, на каком основании предмету приписывается этот признак (оценка).

2.2. В конструкциях с опорным словом, выраженным именем существительным, причинный оттенок значения выражен наиболее ярко, поскольку опорное слово — существительное не может иметь при себе объектного или субъектного распространения. Следовательно, вторая часть выполняет не изъяснительную функцию, а функцию обоснования оценки, выраженной опорным словом.

Нередко встречаются конструкции, в первой части которых имеется восклицательная частица **какой**. Она усиливает экспрессивность конструкции, благодаря ей именная часть сказуемого первой части предложения приобретает значение высокой степени качества.

— *Какая же я дура, думалось ей, что выскочила за этого Нечаева!* (Н. Сизов, Коралловая брошь).

— *Дурак я!* — воскликнул *Криницкий*, голос его задрожал от гнева и муки. — *Какой я дурак, что тогда не развелся!* (Н.К. Чуковский, Трудна любовь).

— *Сереженька, какой ты молодец, что пришел!* (В.Н. Журов, Хроника парохода «Гюго»).

К этому типу относятся предложения с опорным словом, выраженным именем прилагательным. Опорное слово-прилагательное в первой части этих предложений употребляется только в краткой форме, поскольку оно всегда является именной частью сказуемого. Здесь наблюдается большее разнообразие опорных слов (горд, глуп, смел, доволен, слаб), однако чаще всего употребляются **счастлив** и **рад**.

— *Жизнь закружила, вот что!* — *Слаб, значит, что поддался ей?* (М.С. Бубеннов, Белая береза).

— *Ха-ха... Смел ты, что пришел, Сережа* (А.Н. Толстой, Мишука Налымов).

— *Антон — чудак... Он очень горд, что не имеет чина,* — *вставил Штернгейм, суется и припрыгивая около* (Б.А. Лавров, Синее и белое).

Значение обоснования оценки в этих конструкциях проявляется менее ярко, чем в предложениях с опорным словом, выраженным существительным.

2.3. В конструкциях, опорное слово которых выражено словами категории состояния (жаль, страшно, хорошо, плохо), преобладает изъяснительное значение. Причинный оттенок сохраняется в этих предложениях, но значительно ослаблен.

— *Жаль, что вы не сумели выполнить своего первого задания* (В.Ф. Авдеев. «Зайцем» на Парнас). *Жаль, что керосину маловато. Он бы сейчас нам очень пригодился* (В.А. Мильчаков, Бой у старого базара).

Предложения этого типа близки к сложноподчиненным предложениям с придаточным изъяснительным. В отличие от других фразеологизированных конструкций, они довольно четко делятся на главное и придаточное предложения. Поэтому о принадлежности этих конструкций к тому или иному разряду сложных предложений нет единого мнения. Так, в старой академической грамматике они отнесены к сложноподчиненным предложениям с придаточным изъяснительным и к предложениям фразеологизированного типа.

3. Заключение

Конструкции этого типа очень широко распространены в устной речи. Ярко экспрессивно и эмоционально окрашенные, они получают все большую распространенность в художественной и публицистической литературе.

Эти предложения нельзя считать до конца изученными. Они требуют дальнейшего исследования.

¹Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения, Избранные труды. Исследования по русской грамматике, М.: Изд-во Наука, 1958, с. 8.

²Гасанов А.А. Сложные предложения с фразеологически связанными частями в современном русском языке, Автореф. канд. дис. Баку. 1967, с. 210.

³Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Изд-во Просвещение. 1978, с. 12.

Выражение одновременности в русском языке предлогом *во время* и средства передачи его значения на вьетнамский язык

Аннотация. В статье предложено описание характерного для русского языка средства выражения одновременности в русском языке с помощью предлога «во время» и существительного в родительном падеже. Кроме того, рассмотрено, как значение предлога «во время» передается в переводах на вьетнамский язык. Материалом послужили примеры, взятые из художественных произведений русской литературы и их переводы на вьетнамский язык.

Ключевые слова: одновременность, предлог «во время», передача значения предлога

Категория времени является одной из самых сложных, но в то же время фундаментальных и универсальных категорий человеческого бытия, культуры, а также языкознания. Основными смысловыми компонентами, формирующими временное отношение, являются значения одновременности и разновременности. В рамках отношения одновременности может передаваться информация и более частного характера, конкретизирующая основной временной признак: указание на полное или частичное совпадение во времени. Средствами выражения этих значений являются:

— косвенные падежи существительных, преимущественно с предлогами, причём главным образом используется группа слов, обозначающих единицы времени и другие понятия временного характера;

— деепричастия и соотношение видо-временных форм глаголов;

— союзы и соотношение видо-временных форм глаголов сказуемых в частях сложных предложений.

В рамках данного исследования мы обращаем внимание только на употребление предлога **во время** для обозначения одновременности в русском языке, так как оно вызывает трудности у большинства вьетнамских школьников, начинающих изучать русский язык.

Существительные родительного падежа с предлогом **во время** широко используются для выражения одновременности. Этот предлог может сочетаться со многими существительными. Очертим их круг:

1) Существительные-названия «погодных» явлений: *жара, мороз, дождь* и т. п., названия стихийных явлений: *половодье, распутица, пожар* и т. п., слова типа *новолуние, полнолуние*, выступающие как без определения, так и с определениями. В качестве определений чаще всего употребляются местоимения *такой, самый,*

прилагательные типа *дождливый, холодный, январский, летний*: *январские холода, летний злой*, слова, указывающие на степень интенсивности *большой, сильный* и некоторые другие. Например: *«Во время сильного дождя кое-где протекала крыша»* (Паустовский К.). *«Во время бури у самого берега затонул небольшой корабль»* (Драбкина Е.). В этом случае предлог **во время** + **род. п.** можно заменить предлогом **в** + **вин. п.** Например: *«В дождь не летали»* = *«Во время дождя не летали»*.

2) Существительные-названия космических явлений, свойственные в первую очередь научному стилю речи, выступают преимущественно в группе **во время** + **род. п.** Например: *«Солнце во время затмения — очень удачный объект исследований»*. *«Во время противостояния 1971 года впервые применялись радиофизические методы исследования»* (примеры взяты у Всеволодовой М.В.¹).

3) Существительные-названия действий (*чтение, съёмка, измерения, сборка, взлет, работа, ссора, исследование, испытание* и т. п., видов движения: *полёт, ходьба, поездка, трансляция* и т. п., процессов: *высыхание, рождение, строительство* и т. п.) выступают в группах **во время** + **род. п.** Например: *«Во время работы внешних устройств центральная часть машины не останавливается»* («Наука и жизнь», № 3, 2005).

«Во время ссоры они не обращали на нас никакого внимания» (Паустовский К.).

4) Существительные-названия мероприятий и форм общественной организации: *спектакль, урок, матч, собрание, конференция, охота, совещание, суд* и т. п. тоже употребляются в группе **во время** + **род. п.** Например: *«Именно во время учёбы руководители собираются вместе»* («Наука и жизнь», № 3, 2005).

5) Существительные-названия военных операций: *война, бой, наступление, атака, разведка, рейд* и т.п. выступают в группе **во время** + **род. п.** Например: *«Во время первой мировой войны погибло более десяти миллионов человек»*. *«Во время наступления батарея меняла позицию»* (Катаев В.). *«Во время первой империалистической войны и последовавшей за ней гражданской войны от сыпного и возвратного тифа погибло гораздо больше людей, чем на поле боя во время сражений»* (Акимушкин И. А.).

6) Существительные-названия трапез: *завтрак, обед, ужин...* тоже выступают в группе **во время** + **род. п.** Например: *«Во время завтрака по обыкновению Окошкин рассказывал об истории»*. *«Иногда он является во время завтрака или обеда»* (Паустовский К.). В данном случае существительные данной группы можно заменить предлогом **за** + **твор. п.** Например: *«Во время ужина мы обсуждали планы на*

воскресенье». = «За ужином мы обсуждали планы на воскресенье». Однако, в отличие от конструкции **за + твор. п.** конструкция **во время + род. п.** употребляется только тогда, когда речь идёт о лицах или событиях, не относящихся к трапезе. Например: «Во время завтрака ко мне забежала соседка» (Колупаев В.). А если действие совершается участниками трапезы и речь идёт об их восприятии обстановки, то употребляется группа **за + твор. п.** В данном случае эта группа синонимична группе **во время + род. п.**

7) Существительные-названия праздников: *праздник, Новый год, 1 Мая, 8 Марта* и т. д., названия сельскохозяйственных работ: *сенокос, покос, жатва, сев, посевная* выступают в группе **во время + род. п.** Например: «Во время рождественских праздников в селе Смоленском были повальные аресты рабочих». «Во время уборки каждый день на табло зажигается цифра проданного государству хлеб» («Наука и жизнь», № 6, 2005).

8) Существительные-имена собственные и названия лиц, слова *правление, правительство, царствование* тоже могут сочетаться с предлогом **во время (во времена)**. Однако, это характерно только при территориальной разобщенности лица и места события. Например: «Во времена Ивана третьего служил у венецианского дожа зодчий из города Болоньи Аристотель Фиораванти». «Собор Василия Блаженного был построен в России во времена Ивана Грозного». «Во времена Петра Первого Швеция была великой державой» (Макова).

Таким образом, в большинстве случаев в конструкциях с предлогом **во время + род. п.** употребляются две группы существительных: а) отглагольные существительные, обозначающие различные действия и состояния (*во время поездки, полета, испытания, выступления, дискуссии, беседы, разговора, визита* и т. п.) б) существительные, называющие события, явления, имеющие протяжённость во времени (*во время спектакля, завтрака, сеанса, олимпиады, лекции, экзамена, урока, митинга, праздника* и т. п.) В данном случае, как из приведенных примеров, предлогом **во время + род. п.** можно заменить некоторые предлоги, например **за + твор., в + вин. п.** или **в ходе + род. п.** Однако, между этими конструкциями существует различие. Очевидно, что в отличие от конструкции с предлогом **во время** конструкция с предлогом **в ходе** указывает на более тесную причинно-следственную связь действий, названных существительным и глаголом, подчёркивая при этом постепенный характер достижения результата. Поэтому выражение «Он вышел во время лекции» было принято, но нельзя «Он вышел в ходе лекции».

Анализ данных примеров показывает, что значение одновременности, выражаемой предлогом **во время** с существительными родительного падежа, может быть передано на

4. suốt thời gian

Но он не мог ничем помочь ей, потому что во всё это первое время пути не имел возможности видеться с нею (Лев Толстой, Воскресенье).

Nhưng Nêkhliudóp không thể giúp Maxlova được gì vì suốt thời gian đầu đi đường chàng không được gặp (Lev Tolstoi, Phục sinh. Người dịch: Vũ Đình Phùng, Phùng Ưông, 654).

5. trong khi

Во всё время рассказа она сидела прямо, поглядывая издали то на свою полную красивую руку, легко лежавшую на столе, то на ещё более красивую грудь (Лев Толстой, Воскресенье).

Trong khi nghe kể chuyện nàng ngồi thẳng, thỉnh thoảng lại nhìn cánh tay xinh đẹp và đầy đặn đặt nhẹ trên bàn tay hay nhìn bộ ngực của mình (Lev Tolstoi, Phục sinh. Người dịch: Vũ Đình Phùng, Phùng Ưông, 73).

Как видно из примеров, после **lúc, khi, trong khi, giữa** и т. п. во вьетнамском языке употребляют не только разные словосочетания, но и предложения. В них возможны как активные, так и пассивные конструкции:

Мария Павловна не рассказывала никогда этого сама, но Катюша узнала от других, что приговорена она была к каторге за то, что взяла на себя выстрел, который во время обыска был сделан в темноте один из революционеров (Лев Толстой, Воскресенье, 353).

Chính Maria không kể lại gì nhưng Katiusa nghe người khác nói sở dĩ Maria bị kết án khổ sai vì khi nhà bị khám, từ trong bóng tối, có một phát súng nổ do một đồng chí cách mạng khác bắn, nhưng Maria lại nhận do chính mình bắn (Lev Tolstoi, Phục sinh. Người dịch: Vũ Đình Phùng, Phùng Ưông, 647).

Итак, структура **во время + сущ. род. п.** передана на вьетнамский язык в качестве эквивалентов словосочетанием с **lúc, khi, trong khi, giữa**. Среди этих слов **trong khi** употребляется для подчеркивания совпадения процесса действий. А когда необходимо обратить внимание только на совпадения во времени, то употребляют остальные средства.

¹Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М., МГУ, 1975.

Синтаксическая ситуация — один из главных способов выражения внутреннего и внешнего объектов глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках

Аннотация. Статья посвящена анализу типичных синтаксических ситуаций глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках, внешнего и внутреннего объектов данных глаголов. Полученные результаты подтверждают достоверность гипотезы объективного существования внешнего и внутреннего объектов глаголов этой группы.

Ключевые слова: синтаксическая ситуация, внешний и внутренний объекты, глаголы говорения со значением прямой информационной передачи

1. О внутреннем и внешнем объектах глаголов говорения в русском языке

В лингвистике существует ряд исследовательских работ, посвященных глаголам речи и рассматривающих их природу с разных сторон: в плане семантики¹, в плане семантики и сочетаемостных свойств², в синтаксическом плане³ Если в работах Г.В. Степановой, З.В. Ничман, Л.М. Васильева, Л.А. Клибановой глаголы речи рассматриваются в основном в семантическом отношении, то В.П. Бахтина ставит во главу угла синтаксический аспект. В данной статье мы придерживаемся главным образом точки зрения В.П. Бахтиной и Е.С. Скобликовой³ в рассмотрении взаимоотношения внутреннего и внешнего речевых объектов глаголов говорения. На основе анализа некоторых синтаксических ситуаций глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках мы приведем аргументацию для доказательства гипотезы о том, что без одного из двух объектов данные глаголы не в силах проявиться в полной мере.

В.П. Бахтина считает синтаксический аспект одним из факторов, позволяющих выделить группу глаголов речи. По её мнению, сочетаемостная способность глаголов речи — это грамматическая специфика, объединяющая глаголы речи в целое в лексической системе. Сочетаемостной является «способность слова сочетаться с другими словами в определённой форме в сфере словосочетания или с полными конструкциями в предложении»². По Бахтиной, глаголы речи выражают процесс с двумя объектами: внутренним и внешним. Внутренним объектом является: содержание речи, человек или предмет, подвергающийся воздействию речи или о котором речь идёт и которому уделено внимание. Например: *говорить правду, рассказать сказку, сказать комплимент, позвать товарища, ругать неряху, говорить о погоде, спрашивать насчёт поездки ...* Внешним объектом является адресат или второй

участник речи. Например: *сказать товарищу, рассказать ему, советоваться с учителем, разговаривать с коллегой...* Внешний и внутренний объекты являются обязательными для глаголов говорения. По той причине, можно использовать объектный критерий для их классификации и считать, без одного из двух названных объектов данные глаголы не в силах проявиться в полной мере. Тем не менее, признаётся, что синтаксическая сочетаемость более типична для глаголов речи в следующих моделях:

А) Глагол речи + существительное винительного падежа со значением прямого объекта, выражающего содержание речи.

Б) Глагол речи + конструкция с придаточными изъяснительными.

В) Глагол речи + конструкция с прямой речью.

Три указанные модели сочетаемости синонимичны друг другу и чрезвычайно типичны для группы глаголов речи, особенно для ядерных глаголов этой группы. Синтаксический аспект также рассматривается в исследовании Е.С. Скобликовой⁴, однако автор обращает внимание только на описание способа выражение второго участника речи. Эта характеристика заметно проявляется в сравнении падежных форм, дополненных глаголами: “говорить с учеником” (активный участник) отличается от “говорить ученику” (пассивный участник); “шептать с братом” отличается от “шептать брату”; “советоваться с братом” — “советовать брату”... Говоря о способе, выражающем второго участника, Скобликова считает, что появление той или иной падежной формы обуславливается не только целью сообщения (говорить брату — говорить с братом), но и лексико-грамматической характеристикой самого глагола речи (советовать брату — беседовать с братом — советоваться с братом). В трёх случаях значение сем в семантической структуре играет важную роль, вследствие того что если в семантике не бывает семы “совместное участие” как у глаголов советоваться, шептаться и др. под., то не может быть формы, дополняющей глагол. Таким образом, Е.С. Скобликова убедительно доказывает существование тесной связи между сематическим и синтаксическим аспектами. Для русистики это не новое утверждение, однако исследование Скобликовой строится на разнообразном языковом материале для доказательства правильности вышеуказанного утверждения.

Итак, рассмотрение взаимоотношения внешнего и внутреннего объектов приводит нас к замечанию, что концепция внешнего и внутреннего объекта обоснованна и оптимальна по причине того, что она охватывает как процесс информационной передачи, так и содержание информации.

2. Типичные синтаксические ситуации глаголов говорения со значением прямой информационной передачи в русском языке

Глаголы говорения вообще и глаголы прямой информационной передачи в частности рассматриваются нами главным образом в отношении к синтаксической и лексической сочетаемости. Они включаются в состав глаголов данной подгруппы на основе того, что они обозначают процесс непосредственной информационной передачи. В сематической структуре указанных глаголов имеются такие значения, как содержание, выражающее внутренний объект сообщения, непосредственная передача информации. Содержание информации (сообщение) передаётся непосредственно, прямо на внешний объект. В силу этого анализируемые нами глаголы обычно появляются в следующих синтаксических ситуациях:

1. С1. од. + Г + С3 (4) + С4 неод.

С од./ неод. — Субстантив одушевлённый/ неодушевлённый

С1,3,4 — Субстантив именительного, дательного, винительного падежа

Например:

1. *Целый-то вечер (Николай Сергеич) мне нашу родословную толковал. Так вот и мы-то, Ихменевы-то, ещё при Иване Васильевиче Грозном дворянами были (Достоевский, Униженные и оскорблённые).*

2. *Хотя ещё ничего не было известно, каждый спешил высказать своё мнение о бое (Диковский, Патриоты).*

3. *Я решил, но боюсь, что ты не изъявишь согласия (Л. Толстой, Анна Каренина).*

4. *Левин, чтобы только вовлечь в разговор, изложил Дарье Александровне теорию молочного хозяйства (Л. Толстой, Анна Каренина).*

5. *Если он в самом деле разгласит вчерашнюю тайну, то ... я уж и уже не знаю, что будет, Сергей! (Достоевский, Село Степанчиково).*

Исследуемый нами материал показывает, что ни одно средство не участвует в процессе передачи информации и в большинстве случаев в позиции субстантива Сод. (речевой субъект), появляются одушевлённые существительные или местоимения, обозначающие человека, типа: школьник, соседки, Левин, Николай Сергеич, я, он (Соколов), они (партизаны)... Это характерно для субъекта процесса передачи информации. В некоторых случаях можно встретить неодушевлённые существительные: листовка, рожок, радио, предание... Мы считаем, что грамматически

это неодушевлённые существительные, однако, сематически названные слова могут обозначать лицо, которое совершает действие или работает в таком учреждении (радиостанции).

Например:

1. *Листовка открыто призывала свергнуть Временное правительство и провозгласить советскую власть* (Гайдар, Школа).

2. *Весёлый рожок возвестил отбой воздушной тревоги* (Кетлинская, В осаде).

3. *Тёмные предания гласят, что некогда Горюхино было село богатое и обширное* (Пушкин, История село Горюхина).

Очевидно, что сами листовка, рожок и предания не в силу призывать, возвестить и гласить: эти действия могут совершить только люди. В роли внутреннего объекта, выражающего содержание информационной передачи, могут выступать только неодушевленные существительные, относящиеся к группе существительных темы речи, например: *сказка, история, рассказ, анекдот, приказ, слово, статья, теория, правило, новости, предложение, просьба, ответ, требование, желание, тайна, положение, результат, любовь, мысль, боль, песня, ошибка...* А в роли внешнего объекта, выражающего речевого адресата, выступают субстантивы, в основном, одушевлённые дательного падежа. Рассмотрим следующие примеры:

1. *Я обязан рассказать вам эту историю* (Ч. Айтматов, Белый карабль).

2. (Компас): *Поскольку вы мне осветили общее положение на бирже, я вижу, что нужно действовать с чудовищной энергией* (А.Н. Толстой, Делец).

3. *Все новости я сообщу вам при встрече* (В. Марковкин).

Для глаголов говорения названной подгруппы эта синтаксическая ситуация также типична в силу того, что сочетание предлога о и сущ. не/одуш. выражает информационную тематику.

2. С1 од. + Г + (С3) + о + С6 не./од. (-)

Например:

1. *С печальным вздохом генеральша повествовала о свирепствующих в Артуре цинге, тифе, дизентерии* (Степанов, Порт-Артур).

2. *Доктор, освидетельствуйте этого человека — ... приказал командир, — о результате сообщите мне* (Новиков-Прибой, Потушили).

3. (Офицер) *сказал, что вернётся не позже, чем через час... и тогда подробно проинформирует обо всех делах на острове* (Чаковский, У нас уже утро).

4. *Вскоре после святок Николай объявил матери о своей любви к Соне* (Л.Толстой, Война и мир).

5. *У прямых, откровенных людей бывают мгновения, когда им обязательно хочется излиться, рассказать о самом сокровенном, личном* (Саянов, Небо и земля).

На месте субъекта речи наблюдаются субстантивы, выраженные одушевлёнными существительными, личными местоимениями, обозначающими человека: генеральша, офицер, посланник, доктор, редактор Николай, Кодинов, я, он (гость), они (люди)... Тем не менее, появляются на указанном месте также и неодушевленные существительные, например: звонок, рожок ... в сочетании с глаголом *возвещать* — *возвестить* (объявлять для общего сведения, сообщать, давать знать о чём-либо). Напр.: *Звонок в передней возвестил о прибытии ожидаемых гостей* (Степанов, Порт-Артур).

Употребление неодушевлённых существительных, обозначающих речевой субъект объясняется тем, что при посредстве этих предметов, средств человек может выполнить своё действие “возвестил”. Для обозначения содержания, выражающего информационный объект используются одушевлённые и неодушевлённые существительные в предложном падеже с предлогом *о*, типа: *о* цинге, тифе, дизентерии (разных болезнях), положении, состоянии, любви, приезде, результате, проекте, путешествии, прибытии, *о* делах, *о* себе, *о* личном, *о* товарищах, друзьях... Собранный нами материал показывает, что в подавляющем большинстве случаев можно заметить в позиции внутреннего объекта неодушевлённые существительные, которые выражают информационную тематику. Посмотрим:

1. *Дедушка очень интересного рассказывает о своих путешествиях* (В.Марковкин).

2. Тут был посланник, говоривший.

О государственных делах (Пушкин, Евгений Онегин).

Следует отметить, что обычно предлог *о* присутствует для выражения отношения существительного к глаголу говорения, однако проявляется также и предлог *про*. Например: — Кроме названных, были и другие в руководителях. Но про них не теперь не упомянем в своём месте. (Фурманов, Мятёж). Разница в данном случае употребления объясняется стилем: предлог *о* — слово нейтрального стиля, а *про* — разговорного.

Сравнивая первую синтаксическую ситуацию со второй, заметим, что субстантив 1 (C4 неод.) и субстантив 2 (C6 не./од.) не только отличаются своими значениями (информационное содержание отличается от информационной тематики), но и часто друг друга исключают, то есть, появление субстантива 1 рядом с глаголом говорения исключает возможность появления субстантива 2.

3. Типичная синтаксическая ситуация глаголов говорения со значением прямой информационной передачи во вьетнамском языке

C1 + Г + *cho* (với, tới) + C2 + (*về, tới, đến*) + C

C1 — Субстантив, выражающий первого речевого участника

Г — Глагол

C2— Субстантив, выражающий второго участника (адресата речи)

C — Содержание речи

Данную синтаксическую ситуацию могут реализовать следующие вьетнамские глаголы: báo cáo, trình, báo, kể, bẩm, truyền đạt, báo cáo, trình báo, tin...

Например:

1. Nó (Tâm) ngược nhìn tôi với cặp mắt sáng: - *Cháu qua đây để báo cho dương một tin mừng* (Nguyễn Quang Sáng, Dòng sông thơ ấu).

2. Thế mà nay do không do thám kỹ lưỡng, *người thám tử báo cho ông (Quan Phủ) một tin bậy*, thì hẳn tội anh ta tày đình (Nguyễn Công Hoan, Biểu tình).

3. *Tao (Quan Phủ) đã bẩm chuyện mà với ngài (Quan sứ)*, ngài có hẹn sẽ tư thưởng cho mà (thám tử) (Nguyễn Công Hoan, Biểu tình).

4. Ông (Thư ký) thì vả tan họng mà ra bây giờ ! Mẹ mà chết, *mày đã trình báo gì tao chưa*, mà đã dám khóc (Nguyễn Công Hoan, Công dụng của cái miệng).

Исследуемый нами материал показывает, что ни одно средство не участвует в процессе передачи информации и в большинстве случаев в позиции субстантива C1 (речевой субъект) появляются одушевлённые существительные или местоимения, обозначающие человека например: tôi, tao, con, nó, ông, chức dịch, chánh phó tổng, thám tử, Tâm Chín, sa trưởng Это характерно для субъекта процесса передачи информации. В некоторых случаях встречаются неодушевлённые существительные: gia đình, nhà trường, Bộ giao thông vận tải,... Мы считаем, что грамматически названные слова могут обозначать членов ситуации, которые совершают действие или работают в учреждениях. Напр.: *Đội tàu H. sắp báo cho anh (Đức) một tin vui lắm* (Nguyễn Mạnh

Tuấn, Đứng trước biển). Видно, что само словосочетание *đội tàu H.* не в силах производить действие *báo*, данное действие могут совершать только люди. На месте внутреннего объекта, выражающего содержание информационной передачи, после относительных слов *về, tới, đến*⁵ (если они появляются) в подавляющем большинстве случаев могут появиться только неодушевленные существительные, относящиеся к группе существительных темы речи, типа: *tin, chuyện, câu chuyện, việc, nỗi, tình hình, dự án ...*

Например:

1. Phó Thủ tướng kiêm Bộ trưởng ngoại giao Nguyễn Mạnh Cẩm báo cáo *một số tình hình thời sự quốc tế* (Nhân Dân, 25.5.1999).

2. Và tôi hãy kể cho ngài *những chuyện lạ lùng*, có khi ở ngoài trí tưởng tượng (Nguyễn Công Hoan, Một tấm gương sáng).

3. Nay cái dinh cơ này, cái ô tô này ... đối với ông đã là cũ lắm rồi, khoe *lắm chán* cái miệng, cho nên ông nói *đến cái mới*. Cái mới đây là con chó Lu (Nguyễn Công Hoan, Răng con chó nhà tư sản).

Здесь на этом месте также находятся и одушевленные существительные, такие как: *Nói đến con người ấy* (San) mà làm gì! *Chán lắm* (Nam Cao, Sống Mòn). Одушевлённые существительные могут появиться только после трёх глаголов: *kể, báo cáo, nói* (về ông Hai). Следует отметить, что на месте внешнего объекта субстантив C2 могут быть существительные или придаточная конструкция с изъяснением. Обычно после некоторых существительных: *nỗi, việc, sự, chuyện, tin ...* появляются придаточная конструкция, которая изъясняет значение данных существительных в первом предложении. Рассмотрим:

1. Tam vái chào, khúm núm gãi đầu, *chấp tay, bắm* (với Quan phủ) *hết cả nỗi vợ bị hiếp là thế, mình bị đánh là thế* (Nguyễn Công Hoan, Thật là phúc).

2. Lập tức, không những chức dịch ấy đi *trình quan chuyện ông thủ quỹ làng An đạo đã thờ hơi cuối cùng*, mà đến cả chánh phó tổng cũng lên tận huyện để cáo phó (Nguyễn Công Hoan, Chính sách thân dân).

Рассматриваемый материал позволяет сделать следующие замечания:

1) Синтаксическая ситуация C1 + Г + *cho* (với, tới) + C2 + *về* (tới, đến) характерна для вьетнамских глаголов говорения тем, что она подчёркивает непосредственную, прямую информационную передачу от речевого субъекта к внешнему объекту.

2) Субтантив 1, обозначающий речевой субъект, главным образом может быть выражен неодушевлёнными существительными.

3) Внутренний объект (речевая тематика) главным образом может выражаться неодушевленными существительными, типа: *tin, chuyện, câu chuyện, việc, nỗi, tình hình, dự án ...*

4. Некоторые замечания

Всё вышеизложенное позволяет нам сделать первоначальные замечания о глаголах говорения со значением прямой информационной передачи в русском и вьетнамском языках:

А) В процессе прямой информационной передачи ни одно средство не принимает участия, информация передаётся прямо от речевого субъекта на внешний объект (на адресата речи).

Б) В позиции речевого субъекта появляются главным образом одушевленные субстантивы, которые обозначают первого речевого участника.

В) Внутренний объект, обозначающий информационное содержание, появляется почти во всех случаях. В русском языке данный объект выражается главным образом неодушевленными субстантивами винительного или предложного падежей, а во вьетнамском языке — существительными группы речевой тематики.

Г) Внешний объект, обозначающий речевого адресата, появляется в подавляющем большинстве случаев. В русском языке он выражается субстантивами дательного или винительного падежей, а во вьетнамском языке — субстантивами, обозначающими человека, с относительными словами *về, với, tới*.

¹ Степанова Г. В. Лексико-семантическая группа глаголов речи в современном русском языке: Автореф. канд. дисс. / М. 1970. С. 35-46.

Клибанова Л. А. Глаголы, выражающие понятие процесса речи в русском, молдавском и немецком языках / М.: Наука, 1974. С. 312.

² Васильева Л. М. Семантика русского глагола / М: Высш. школа, 1981.

³ Бахтина В. П. Лексико-грамматическая сочетаемость глаголов речи в русском лит. языке во второй половине 19-ого века / Воронеж. 1963. С. 27-34.

Скобликова Е. С. Способы выражения при глаголах речи второго участника / М: Наука, 1971. С. 42-75.

⁴ Скобликова Е. С. Способы выражения при глаголах речи второго участника / М: Наука, 1971. С. 74.

⁵ Đỗ Hữu Châu. Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng / NXB Giáo dục, HN, 1998. 426 с. Lê Biên. Từ loại trong tiếng Việt / NXB Giáo dục. HN, 1999, с. 170. Lưu Bá Minh. Chu cảnh cú pháp - đặc trưng hành chức cơ bản của nhóm từ vựng-ngữ nghĩa / TC Ngôn ngữ, N.12-2002 .

**Буй Суан Хоа, д.т.н., доцент
Нгуен Тхи Тху Хыонг, магистр**

Академия противовоздушной обороны военно-воздушных сил, Вьетнам
E-mail: khoaanh2011@yahoo.com
thuhuongirk@gmail.com

Качество преподавания и изучения русского языка в Академии противовоздушной обороны военно-воздушных сил. Наблюдения и решения

Аннотация. Вьетнам и Российская Федерация имеют традиционные дружественные отношения и осуществляют сегодня эффективное сотрудничество во многих областях, таких, как экономика, культура, образование, энергетика, и особенно в сфере безопасности, обороны и военной техники. В поддержании прочных партнерских отношений важную роль играет русский язык. В статье рассматривается опыт Академии противовоздушной обороны и военно-воздушных сил готовящей выпускников, свободно владеющих русским языком в процессе такой работы, как чтение и анализ специальных документов.

Ключевые слова: русский язык, преподавание русского языка, состояние преподавания и изучения русского языка, трудности в преподавании и изучении русского языка

Часть 1. Состояние преподавания и изучения русского языка в академии ПВО ВВС

В некоторых военных академиях и университетах Вьетнама русский язык был введен в учебную программу в качестве обязательного предмета для подготовки курсантов на уровне эскадрильи, а также на других учебных уровнях. Академия ПВО ВВС преподает русский язык офицерам на уровне эскадрильи, авиационным и ракетным инженерам. После окончания базового курса русского языка курсанты продолжают изучение русского языка своей специальности. Современное состояние преподавания русского языка в академии отражается, в частности, в следующем:

1. Учебный план

В 2008 году проект «Преподавание и изучение иностранных языков в системе народного образования в течение 2008-2020 гг.» был утвержден правительством с целью «перехода иностранных языков из предмета изучения в средство для жизни, работы и международной интеграции».

В последние годы Академия ПВО ВВС применяет стандарты русского языка в рамках Европейской системы уровней и вьетнамской системы 6 уровней владения языком. После нескольких изменений в соответствии с учебным планом академия вводит следующие правила: курсанты могут получить диплом, если они сдадут экзамен по русскому языку (Уровень А2), который организуется академией Военных наук. В

современных условиях обучения это большая ответственность как для курсантов, так и для преподавателей.

2. Пособия, документы, средства преподавания

В настоящее время академия использует пособие Л.Г. Беликовой, Т.А. Шутовой, С.Б. Степановой «Русский язык. Первые шаги»¹. Это основное пособие для преподавания базового русского языка для обучении всех курсантов, которым требуется обязательное изучение русского языка. Кроме того, академия использует специальные пособия, составленные нашими преподавателями. В процессе обучения преподаватели также активно используют технические средства для повышения эффективности обучения и привлекательности урока для курсантов. В то же время в преподавании используются не обновленные старые учебники с малым количеством иллюстраций. Остается ограниченной программа обучения аудированию. Не хватает оборудования, книг и справочных материалов для преподавания и изучения русского языка. К настоящему времени нет никаких унифицированных программ по русскому языку, созданных при участии разных министерств и ведомств.

3. Преподаватели

В настоящее время в академии 12 преподавателей, в том числе 5 магистров. Ежегодно преподаватели принимают активное участие в семинарах и курсах повышения квалификации для преподавателей на месте, организованных Российским центром науки и культуры в Ханое и Ханойским филиалом Института русского языка им. А.С. Пушкина. В вузах создаются условия для обновления учебных программ и разработки новых методов обучения. Однако, преподаватели редко направляются на стажировки и курсы повышения квалификации в учебные заведения Российской Федерации, но без этого для преподавателей отсутствует возможность практики в языковой среде.

4. Внеаудиторная работа преподавателей как дополнительный резерв интенсификации преподавания русского языка

Академия участвует во всех мероприятиях Ханойского филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина и Российского центра науки и культуры в Ханое, посвященных русскому языку и проводимых на русском языке. Кроме того, академия и кафедра иностранных языков прикладывают значительные усилия по поддержанию и дальнейшему повышению квалификации преподавателей, осуществляя следующие

действия: организацию семинаров, обмен методами обучения, посещение и разбор уроков молодых преподавателей и т. д.

Академия организовала клуб русского языка для студентов и преподавателей по специальности «техника» и поддерживает его работу. Каждый месяц академия организует мероприятия клуба иностранных языков. Для клубов батальона преподаватели выбирают темы, составляют конкретные планы, чтобы расширить источники лексики, привлечь полезную информацию для процесса обучения, для большей согласованности обучающего воздействия, воспитания в курсантах духа любознательности и заинтересованности. Для клуба русского языка преподаватели активно ищут специализированные материалы, знакомящие курсантов с современным оборудованием, оружием, техникой, современным вооружением Российской Федерации.

Начиная с этого года, чтобы повысить у студентов интерес к процессу обучения, Академия приступила к проведению конкурса «Отличный курсант иностранных языков». На этой основе будет производиться отбор курсантов для участия в Олимпиаде по русскому языку. Эта деятельность помогает нам создавать условия для речевой практики, расширять знания и кругозор учащихся, поощрять их за успехи и мотивировать их дальнейшее развитие, мобилизовывать дух любознательности, а главное — достигать успехов в освоении великой, богатой русской культуры.

Преподаватели и курсанты активно участвуют во всех мероприятиях и всегда получают обнадеживающие результаты, особенно в различных конкурсах, постоянно организуемых Российским центром науки и культуры в Ханое, а также Ханойским филиалом Института русского языка им. А.С. Пушкина.

5. Существующие трудности

Преподавание русского языка в Академии ПВО ВВС сталкивается с некоторыми серьезными препятствиями: в Академии курсанты только начинают знакомиться с русским языком, изучают русский язык с нуля, поэтому в процессе обучения неизбежны трудности, которые требуют от обучающихся действительно активных и целенаправленных усилий.

Курсанты имеют только опыт только школьного обучения, которого часто недостаточно для достижения высокой эффективности. Они еще не умеют учиться. Изучение иностранного языка у многих сводилось лишь к выполнению грамматических упражнений. После поступления в академию они оказываются в новой

среде, но многие из них не знакомы с современными методами обучения и не готовы к ним. У курсантов отсутствует побуждение, самосознание, самообучение, стремление к самостоятельному эффективному изучению материала, кроме того, нет и «русской языковой среды», которая могла бы стимулировать их серьезно заниматься русским языком. Поэтому после окончания академии не все курсанты могут использовать русский язык в работе, такой как чтение, перевод документов, у многих навыки аудирования и говорения еще ограничены. Чтобы учащиеся могли свободно владеть новым языком, нужно обеспечить им хорошие условия для обучения и отводить больше времени для углубленного изучения языка.

Количество курсантов в аудитории на языковых занятиях на базовом уровне всегда превышает стандарт, обоснованный необходимостью для эффективного изучения языка: 12 человек в классе. Большое количество обучаемых предоставляет курсантам меньше возможностей: не хватает времени для практики речи на русском языке, преподаватели не могут заботиться равномерно о всех курсантах. Слабые и застенчивые курсанты могут вообще не показывать прогресса в учебе, как это делают хорошие и смелые курсанты. Таким образом, чтобы все учащиеся класса были активно вовлечены в работу на уроке, особенно для развития навыков общения, чтобы избегать случаев участия в ходе урока только курсантов, сидящих на первом ряду, преподаватели должны разделить класс на пары или небольшие группы и предлагать такие задания, в которых осуществлялся бы обмен информацией между группами.

Часть 2. Решения по улучшению качества преподавания и изучения русского языка

Для эффективного использования деятельностного подхода в преподавании и изучении русского языка и в целях дальнейшего укрепления координации взаимодействия между преподавателями и учащимися нужно всеми средствами повышать осознание курсантами важности изучения русского языка. Преподаватели должны прививать курсантам высокое самосознание, интерес или даже настоящую страсть к обучению. Для этого следует составлять задания, доступные для курсантов: «простота, легкость понимания», разнообразие заданий и форм работы стимулируют активность курсантов и веру в свои силы.

Для поддержания и повышения качества преподавания русского языка во Вьетнаме в целом и в Академии ПВО ВВС в частности автор этой статьи рад смело

предложить Министерству образования и подготовки кадров и Проекту национального языка 2020² следующее:

- составить рамочную, унифицированную программу для различных уровней подготовки;
- способствовать повышению квалификации преподавателей, участию их в конференциях, обменах, краткосрочных стажировках от 3 месяцев до одного года в России;
- составить банк проверочных работ по русскому языку, обновить системы проверки и оценки качества преподавания и изучения в соответствии с европейскими стандартами;
- осуществить подготовку учителей русского языка всех уровней: от школ до университетов;
- составить еще раз программы обучения, пособия, справочники для целевого развития всех видов речевой деятельности в целях свободного использования русского языка на практике.

Таким образом, академия ПВО ВВС стремится в своей деятельности сохранять и поддерживать статус русского языка во Вьетнаме. Надеюсь, эта статья частично даст обзор современного состояния преподавания русского языка во Вьетнаме в целом и в Академии в частности, что подтолкнет к принятию некоторых решений для преодоления трудностей и недостатков в деле развития иностранных языков во Вьетнаме, повышения качества преподавания и эффективного изучения русского языка по всей стране в период 2016-2020, подготовки и предоставления квалифицированного персонала, осуществляющего всеобъемлющее стратегическое партнерство между Вьетнамом и Россией.

¹ *Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Степанова С.Б.* Русский язык: Первые шаги. Изд-во СПб университета. 1999.

² Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина. Проект национального языка 2020 г. Документы конференции «Оценка состояния преподавания и изучения русского языка по всей стране». 12/2014. Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина. Проект национального языка 2020 г. Документы конференции «Инновации в преподавании и изучении русского языка в учреждениях образования и профессиональной подготовки Вьетнама».11/2015.

Трудности при обучении говорению студентов нефилологических специальностей Ханойского университета предпринимательства и технологий

Аннотация. В статье рассматриваются трудности при обучении говорению как виду речевой деятельности в Ханойском университете предпринимательства и технологий (ХУПТ).
Ключевые слова: говорение, страх перед ошибкой, словарный запас, речевые навыки, диалог.

Говоря об обучении иностранным языкам, мы имеем в виду разные аспекты обучения. Сюда входят фонетика, словообразование, морфология, синтаксис, лексика и фразеология, стилистика (функциональные стили). Не изучив эти аспекты языка, невозможно построить правильную речь.

Речь бывает в устной или письменной форме. А что такое устная речь? Устная речь — это любая звучащая речь. Говорение же — это продуктивный вид речевой деятельности, в результате которой достигается главная цель — коммуникация.

Совершенствовать свои речевые навыки необходимо каждому современному человеку. В.В. Виноградов писал: «Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутьё родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием — самое верное подспорье и самая надёжная рекомендация для каждого человека в его общественной и творческой деятельности»¹.

Но овладение говорением и, как следствие, навыками русской разговорной речи, является самой сложной задачей для студентов Ханойского университета предпринимательства и технологий (ХУПТ). Все студенты ХУПТ — студенты нефилологических специальностей. Поэтому, изучая русский язык, они уделяют мало времени развитию навыков говорения. Известно, что цель обучения говорению — выработать способность построения диалогов, отработать структурно-грамматическую, лексическую и стилистическую правильность высказываний. А что делают студенты? Они направляют все свои усилия только на теоретические знания. Изучают грамматические правила и лексику, подчас не умея применять свои знания на практике. Они боятся разговаривать на русском языке. Но, как показывает опыт, этот

страх может преодолеть любой, даже самый робкий студент.

Почему учащиеся боятся разговаривать на русском языке? Чего они боятся?

Во-первых, когда студенты встречаются с русскими, они не знают, что надо говорить. Они чувствуют себя неуверенно и говорят по-вьетнамски, а не по-русски. Родной язык оказывает влияние на их мышление, в голову приходят мысли исключительно на родном языке.

Во-вторых, они боятся сделать ошибку. Они делают ошибки даже в простых словах и фразах. Они не понимают, что ошибки — это помощники. Они указывают студентам, куда нужно идти, чтобы достичь наилучшего результата. Это важнейшая составляющая процесса обучения. Если студенты хотят в чем-то преуспеть, им придётся делать ошибки. Не ошибается только тот, кто ничего не делает. Самые успешные ученики не избегают ошибок, а учатся на них. Это не означает, что они всегда чувствуют себя спокойно и уверенно, разговаривая на иностранном языке, но они стараются перебороть свою неуверенность, так как их желание говорить свободно сильнее, чем страх. Страх сделать ошибку.

В-третьих, не достаточно просто больше заниматься или совершенствоваться в грамматике. Многие студенты чувствуют себя уверенно в чтении, письме и даже в понимании иностранной речи. Но когда дело доходит до общения на русском языке, им сложно найти нужные слова. Они могут написать все предложения правильно, но, как только они начнут говорить, все слова путаются и, в конце концов, они замолкают. Они не уверены в своих силах, в своих способностях разговаривать на русском языке. А важно говорить уверенно, чтобы показать свою способность выразить любую мысль, даже если словарный запас недостаточен.

В-четвёртых, студенты считают, что все равно нет возможности общаться на русском с носителями языка. Они не могут найти собеседника.

Мы им говорим, что самое главное — это не бояться, а говорить свободно. Арабская пословица гласит: *«Если боишься — не говори, если сказал — не бойся»*. Важно понимать, что, чтобы добиться успеха в учении, необходимо заниматься всеми видами речевой деятельности: говорением, письмом, аудированием (восприятием речи на слух), чтением. В первую очередь надо развить хороший русский разговорный язык, не ждать подходящей ситуации, а самим ее создавать. Например, найти друзей на русскоязычных форумах по изучению русского языка и общаться с ними по скайпу. Стараться во время уроков говорить только на русском. Говорить самим, а не только слушать преподавателя. Больше слушать русскую речь, читать диалоги — эти усилия

дадут хороший результат. И, конечно, надо повышать общий уровень знания русского языка, расширять словарный запас. Когда студенты пишут что-то по-русски, они учатся формулировать свои мысли на изучаемом языке, употребляют только что выученные слова и закрепляют их в памяти. Потом они могут сказать эту фразу в разговоре. Обязательно надо стараться как можно больше говорить.

Несмотря на то, что мы оказываем большую помощь студентам в обучении говорению, нам нужна поддержка и помощь РЦНК. Мы надеемся, что мероприятий на русском языке в центре будет ещё больше и у студентов будет ещё больше шансов встречаться с носителями языка, общаться с ними. Посещая РЦНК, студенты не только улучшают свои знания по русскому языку, но и погружаются в культурную жизнь России, в речевую среду. Эффективный способ повысить уровень знания иностранного языка — общение с носителями языка. Мы испытываем большую потребность в учебных аудио- и видеоматериалах, в пособиях по развитию навыков устной речи и других видов речевой деятельности.

¹Виноградов В.В. 1984, с. 275.

К вопросу о продвижении русского языка в Лаосе

Аннотация. Авторы рассматривают перспективы продвижения русского языка в современном Лаосе, акцентируя внимание на истории вопроса и его современном состоянии.

Ключевые слова: РЦНК во Вьентьяне, Лаосский национальный университет, российское образование, курсы русского языка

Для определения перспектив, форм и методов продвижения русского языка в современном Лаосе, представляется важным понимание истории данного вопроса, а также нынешних позиций русского языка в ЛНДР.

Быстрое и масштабное распространение русского языка началось в этой стране с середины 70-х годов 20-го века. После образования Лаосской Народно-Демократической Республики (декабрь 1975 г.) Советский Союз оказывал молодой республике масштабное содействие в становлении государственности, развитии экономики, подготовке национальных кадров. Лаосцы помнят эту помощь и сохраняют к России чувство благодарности.

В период 70-х – 80-х годов тысячи молодых лаосцев получили образование в советских высших учебных заведениях и техникумах. В эти годы на учебу в Советский Союз ежегодно выезжали от 500 до 1000 человек. По оценочным данным, высшее образование получили свыше 7 тысяч человек, а общее число подготовленных в СССР специалистов достигло 17 тысяч.

Кроме того, кадры готовились в лаосских вузах, в которых работали советские преподаватели. Прежде всего, в построенном СССР во Вьентьяне Политехникуме (технические специалисты, инженерные кадры), а также Вьентьянском педагогическом институте (в нем готовились главным образом переводчики и преподаватели). Русский преподавался также во многих лаосских средних школах.

В лаосской столице функционировал крупный Советский культурный центр (СКЦ), находившийся в центральной части города. В нем работали курсы русского языка, на которых направляемые из центра преподаватели обучали лаосцев русскому языку. При СКЦ действовала средняя школа, где лаосские дети изучали русский язык с начальных классов под руководством советских преподавателей. Лаосские власти оказывали деятельности Советского культурного центра всяческое содействие.

Об этом, например, свидетельствует тот факт, что в конце 80-х годов лаосская сторона выделила для строительства нового здания СКЦ, который находился тогда в арендованном здании, участок на главной улице Вьентьяна за символическую арендную плату в 1 долл. в год при условии, что новое здание будет построено в течение 10 лет. К сожалению, этот проект остался нереализованным.

В результате к началу 90-х годов русский язык получил довольно широкое распространение, прежде всего, в городах. В справочной литературе того времени указывалось, что русский язык используется наряду с французским (Лаос ранее был колонией Франции).

После распада Советского Союза российско-лаосские связи в области культуры, образования, научно-технологической сфере заметно потеряли свою динамику и оставались очень скромными вплоть до последних лет. В 90-х годах для лаосцев образование в России было слишком дорогим из-за очень маленьких стипендий, высокой стоимости жизни, необходимости оплачивать дорогу от Вьентьяна до учебного заведения в России. В результате Лаос не выбирал и без того небольшую квоту, которая ему ежегодно выделялась, что приводило к ее постепенному сокращению (с 2011 г. составляет 15 стипендий). До 2013 г. в Россию на учебу ежегодно выезжало от 0 до 5 человек.

С 1994 г. преподавание русского языка в лаосских учебных заведениях было остановлено. В 1998 г. прекратил свою деятельность Российский культурный центр (РКЦ), где продолжалось преподавание русского языка, закрылась действовавшая при нем последняя средняя школа с изучением русского языка. Тогда думалось, что РКЦ приостановит работу на недолгий период, однако это положение растянулось на пятнадцать лет.

Минимальное преподавание русского языка с 2011-2012 учебного года было восстановлено только в Лаосском национальном университете, где была сохранена кафедра русского языка, но работал только 1 преподаватель-русист, и было всего несколько студентов.

Других национальных центров русистики в Лаосе нет.

Таково было положение к 2013 г., когда в ЛНДР возобновил свою деятельность Российский центр науки и культуры (РЦНК). Открытие РЦНК стало востребованным и давно ожидаемым в Лаосе шагом.

Три года работы РЦНК показали сохранение в Лаосе живого интереса к России и наличие потенциала для продвижения в этой стране русского языка. В этой связи

работа в данной сфере стала одним из приоритетных направлений деятельности РЦНК. Однако деятельность в этой области представительство разворачивает, как видно из вышесказанного, в условиях значительно ослабевших за последние десятилетия позиций русского языка и очень низкого качества языковых знаний.

В своей работе представительство стремится использовать потенциал русскоязычных лаосских граждан, прежде всего, выпускников советских и российских вузов. Надо отметить, что их позиции в настоящее время очень сильны. Многие из них ныне занимают ответственные посты в государственном и партийном аппарате, вооруженных силах, работают в сферах образования, культуры, в бизнесе. В настоящее время вице-президент, премьер-министр, 2 заместителя премьер-министра, 13 министров правительства Лаоса, многие члены лаосского парламента — выпускники советских и российских вузов. Наличие этой категории людей во многом способствует поддержанию дружественных отношений между нашими странами и создает благоприятную обстановку для деятельности представительства.

Вместе с тем это люди в основном старшего поколения. Русскоязычных лаосцев среднего и молодого возраста мало. И это делает особо важным распространение языковых знаний в среде лаосской молодежи.

К сожалению, слабые позиции в Лаосе российского бизнеса не могут, в отличие, например, от Китая, Вьетнама, Таиланда, стать для молодых лаосцев стимулирующим фактором к изучению русского языка.

В современных лаосских условиях продвижение русского языка идет в неразрывной связи с продвижением российского образования. Стремление лаосцев к знанию русского связано, прежде всего, с их надеждами на получение образования в России. Ежегодно в стране полную среднюю школу заканчивает около 48 тысяч человек, при этом национальные высшие учебные заведения могут принять только 11 тысяч первокурсников. Данное положение стимулирует людей к получению образования за рубежом. При этом российское образование считается одним из лучших и высоко котируется в стране. Таким образом, успехи в укреплении позиций русского языка в Лаосе неразрывно связаны с расширением приема лаосских граждан на обучение в российские вузы как путем увеличения ежегодной квоты правительства Российской Федерации, так и на коммерческой основе.

В этой сфере за три года работы РЦНК удалось достигнуть серьезного прорыва, создать новую тенденцию. Если в прежние годы в Россию на учебу выезжали единицы, то с первого года работы центра ситуация стала меняться. В 2014 г. в Россию на

бюджетной основе поехало учиться 25 человек, в 2015 г. – 38, в 2016 г. – 87 человек. Кроме этого, лаосцы начали выезжать на обучение на платной основе. Тем не менее, ежегодная квота пока остается на уровне 15 стипендий, и столь большое увеличение студентов достигнуто благодаря активной совместной работе представительства с центральным аппаратом Россотрудничества, позволившей получить дополнительные стипендии для лаосских ребят. В связи с этим полагаем принципиально важным увеличение бюджетных мест для Лаоса.

Одним из важных блоков деятельности по продвижению языка стало налаживание работы курсов русского языка при РЦНК. Они были открыты уже в первый год работы центра, и теперь уже ясно, что это востребованное и перспективное направление деятельности. В 2014 г. обучение на них прошло 27 человек, в 2015 г. — 48 человек, в 2016 г. — 66 человек. Меняются и сроки обучения. Если в 2014 г. это были своего рода экспресс-курсы со сроком обучения 2 месяца, то в 2015 г. — уже 6 месяцев, а в 2016 г. — 8 месяцев. Количество слушателей курсов могло бы быть расширено, однако ограничителем здесь выступает нехватка квалифицированного преподавательского состава. Тем не менее, мы планируем в 2017 г. увеличить численность изучающих русский язык на курсах при РЦНК.

В настоящее время курсы работают для двух категорий граждан. К первой, более многочисленной, относятся лаосские абитуриенты, которые надеются получить стипендию в рамках выделяемой Лаосу квоты правительства России. Эти люди изучают язык на элементарном уровне. Поскольку в случае получения российской стипендии ребята начинают обучение с подготовительного факультета, целью курсов при РЦНК является обучение слушателей письму, постановка произношения, ознакомление с основами грамматики русского языка, наработка небольшого словарного запаса, который будет им необходим при поездке в Россию. Одновременно для ребят проводятся мероприятия, которые знакомят их с традициями и культурой народов России, российскими праздниками, современной жизнью нашей страны.

Второй категорией являются русскоязычные сотрудники лаосских министерств и ведомств, которые направляются на курсы для активизации языковых знаний (продвинутый уровень). Обычно их срок обучения составляет 3 месяца. С этими людьми работать одновременно и проще, и сложнее. Они уже имеют пусть даже совсем слабую языковую базу, при этом им необходимы не просто общие языковые знания, а знания по их специальности. В идеале это требует организации спецкурсов, которые пока не под силу РЦНК.

С учетом цели продвижения русского языка, а также в связи с тем, что Лаос относится к числу наименее развитых стран мира и уровень доходов населения низок, стоимость обучения на курсах невелика. Представительство провело анализ финансовых условий, на которых работают различные гуманитарные организации Японии, Кореи, Вьетнама, Китая, Германии, Франции, также занимающиеся продвижением своих языков и определило стоимость исходя из средних расценок. Тем не менее, курсы приносят доход.

Возможность дальнейшего расширения курсов есть, однако серьезной проблемой, как уже отмечалось, является нехватка преподавателей русского языка и их профессиональный уровень. Круг людей, которые могли бы вести эту работу, очень узок. Это, прежде всего, бывшие советские и российские гражданки, вышедшие замуж за лаосцев и постоянно проживающие во Вьентьяне. В связи с отсутствием финансирования в представительстве нет преподавателя-русиста, который мог бы взять на себя профессиональное руководство курсами, методическую работу и с учетом современных реалий выполнял бы функции менеджера по продвижению русского языка. Поэтому очень важным является включение представительства в российские программы повышения квалификации преподавателей-русистов. В этом плане считаем очень полезными вебинары, проводимые специалистами пушкинского института, позволяющие участвовать в них через удаленный доступ. Очень полезным было бы направление преподавателей на курсы, летние школы, семинары, проводимые в России, дающие возможность получения соответствующего квалификационного сертификата.

РЦНК установил тесное сотрудничество с Лаосским национальным университетом, на факультете языкознания которого работает кафедра русского языка и ведется его преподавание. Для преподавателей и студентов ЛНУ организован цикл встреч «Добро пожаловать в РЦНК», направленных на распространение знаний о нашей стране и совершенствование навыков владения русским языком.

Еще одним важным направлением работы представительства является выстраивание развитых контактов с российскими вузами, а также стимулирование связей между вузами России и Лаоса. Представительство регулярно проводит презентации российских вузов, помогает им в подборе кандидатов на обучение. Важным слагаемым является активное содействие организации российскими вузами курсов повышения квалификации для лаосских преподавателей-русистов и лекционных курсов для студентов ЛНУ. В ноябре-декабре 2014 г. такие курсы были проведены Алтайским государственным и Башкирским педагогическим университетами, в апреле

2015 г. — Томским государственным университетом (ТГУ), а в ноябре-декабре 2015 г. и в мае-июне 2016 г. — Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса (ВГУЭС). Работа российских преподавателей получила высокую оценку руководства лаосского университета, которое подчеркивает заинтересованность в организации такого рода сотрудничества на регулярной основе.

27 ноября 2015 г. на базе данного университета при содействии РЦНК Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса открыт Центр русского языка. К настоящему времени ТГУ и ВГУЭС достигли договоренности о направлении для работы в этом центре своих преподавателей, что позволит центру функционировать практически весь учебный год.

Важным вкладом в продвижение русского языка, российских научных разработок и технологий стало подписание ТГУ с Министерством науки и технологий ЛНДР договора о информационно-библиотечном обслуживании, давшим лаосской стороне доступ к электронным информационным ресурсам библиотеки ТГУ. Аналогичный договор готовится к подписанию и с ЛНУ.

К сожалению, незавершенной остается работа Фонда «Русский мир», который на протяжении пяти последних лет намеревается создать на базе университета «Русский центр».

Представительство участвует в ежегодной международной интернет-конференции «Русский язык в диалоге культур», проводимой Россотрудничеством совместно с Советом Федерации ФС РФ и Правительством Пермского края в рамках Международного гуманитарного форума.

РЦНК принял участие в проекте Архангельского литературного музея по выпуску в 2015 г. специального Издания с переводами на языки мира стихотворения А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...». Теперь Пушкин звучит и на лаосском языке.

Весьма перспективным является использование открытого в Центре электронного читального зала российской Президентской библиотеки.

Позитивный резонанс вызывают акции РЦНК по передаче лаосской стороне русскоязычной учебной, справочной, технической литературы, научно-популярных изданий, поступающих по линии Федеральной Целевой Программы «Русский язык». Так, литература была передана на кафедру русского языка Лаосского национального университета, в центр русского языка, научно-техническую библиотеку Министерства науки и технологий, Министерство обороны, Министерство иностранных дел ЛНДР.

Усилия представительства по продвижению русского языка уже вызвали практический отклик. Интерес в российском преподавателе для работы на постоянной основе высказали Лаосский национальный университет и Военно-политическая академия Министерства обороны ЛНДР. В связи с этим представительство в предстоящем году будет работать над привлечением преподавателей-русистов либо по линии межвузовского сотрудничества, либо через Фонд «Русский мир».

В наших планах также вести работу по началу изучения русского языка в школах, а также по организации радиовещания на русском языке.

Ванкхам Пхоммакон

Сувантхон Бунливонг

Лаосский национальный университет, Вьентьян, Лаос
E-mail: bsouvanthone@yahoo

О преподавании русского языка в Лаосском национальном университете

Аннотация. В статье рассматривается языковая ситуация в Лаосской Народно-Демократической республике, дается диахронический срез и анализ сегодняшних позиций русского языка в стране. *Ключевые слова:* Вьентьянский педагогический институт, Вьентьянский университет, преподавание русского языка, РЦНК, методическая помощь

Преподавание русского языка в Лаосе ведется начиная с установления между Советским Союзом и Лаосом дипломатических отношений (октябрь 1960 г.). Впервые его изучение было налажено в провинции Хуапхан — сердце освобожденных районов на северо-востоке Лаоса. Эта провинция граничит с вьетнамскими провинциями Тэнгхуа и Сенла.

После освобождения страны и образования Лаосской Народно-Демократической Республики (декабрь 1975 г.) до 1991 г. русский язык был очень востребованным. Он стал самым популярным языком в Лаосе и его преподавание быстро развивалось.

В 1977 г. произошло объединение педагогического института Накхао г. Виенгсай провинции Хуапхан, где русский язык изучался по победы лаосской революции, с Педагогическим институтом в районе Дон Док (пригород Вьентьяна). Таким образом, был образован Вьентьянский педагогический институт (ВПИ), который стал основным учебным заведением по преподаванию русского языка. На кафедре русского языка института обучалось очень много студентов. Вместе с лаосскими преподавателями работали советские специалисты-русисты. После окончания 4-го курса студенты Вьентьянского педагогического института, изучающие русский язык, выезжали на 1 учебный год (10 месяцев) на языковую стажировку в Советский Союз.

Кроме этого, во Вьентьянском педагогическом институте работал Центр русского языка, являвшийся отделением Пушкинского института (Института русского языка им. А.С. Пушкина). Центр оказывал методическую и другую помощь кафедре русского языка.

Русский язык преподавался также во многих средних школах, и не только в лаосской столице — Вьентьяне, что облегчало потом молодым лаосцам задачу найти работу или продолжить образование в СССР.

К сожалению, после распада Советского Союза в связи с изменением политических и социально-экономических условий, прекращением советского содействия в области экономического строительства и образования, потребность в русском языке стала быстро сокращаться и его преподавание по объективным причинам было практически прекращено. Во Вьентьянском педагогическом институте русский язык перестали преподавать в 1994 г.

В 1996 г. во Вьентьяне был создан Лаосский национальный университет (ЛНУ), 20-летний юбилей которого мы отпраздновали в начале ноября этого года. ЛНУ объединил несколько вузов лаосской столицы. В него, как базовый вуз, вошел и Вьентьянский педагогический институт. ЛНУ располагается ныне там же, где был ВПИ — в пригороде Вьентьяна районе Дон Док. Целью создания Университета было преодоление распыления финансовых и материальных ресурсов, преподавательских кадров и, главное, — повышение качества образования. Теперь это самый крупный и передовой университет в нашей стране, в котором учится около 26 тысяч студентов.

В новом Университете был создан и все эти годы успешно функционирует Факультет филологии, где в настоящее время учатся около 600 человек. На факультете преподаются 10 языков, в том числе английский, французский, китайский, вьетнамский, японский, корейский, испанский и русский языки. Основная часть языков преподается не только лаосскими, но и иностранными преподавателями. Японский, корейский, китайский, вьетнамский языки преподаются специалистами из этих стран, испанский язык преподает кубинский преподаватель. Английский язык преподается волонтерами американцами, которые живут в Лаосе. Студенты, изучающие вьетнамский язык, после 3-го курса имеют возможность поехать на стажировку (1 семестр) во Вьетнам.

Однако со времени создания ЛНУ в 1996 г. и до 2005 года преподавания русского языка на филологическом факультете не велось. Преподаватели-русисты переквалифицировались, многие из них стали преподавать другие языки, преимущественно — английский. Связи с российскими учебными заведениями тогда отсутствовали.

Существовавшая во Вьентьянском педагогическом институте кафедра русского языка в Лаосском национальном университете была сохранена, но стала очень

маленькой. С 2006 по 2013 г. на ней работал всего один преподаватель. Университет стремился сохранить кафедру и с 2005-2006 учебного года преподавание русского языка было возобновлено. Русский начал преподаваться как второй иностранный язык для студентов 3 и 4 курсов, однако учащихся, которые хотели бы его изучать, было очень мало. Преподавание было открыто для всех желающих, но на практике это были не студенты-филологи, а студенты других факультетов, в частности, экономического.

Полноценное преподавание русского языка (4 года) после семнадцатилетнего перерыва вновь началось в 2011-2012 учебном году. В первой группе было всего 5 студентов. Большую трудность представляло отсутствие современных учебников. Для преподавания использовались советские учебники 80-х годов, преподаватель-русист очень нуждался в повышении квалификации, поскольку не имел возможности проходить языковую стажировку в России.

В настоящее время мы имеем большой прогресс. Теперь учебный процесс восстановлен. Русский язык, как иностранный, преподается на уровне бакалавриата и выпускники получают диплом «Бакалавр искусств по программе русского языка» (Bachelor of Arts in Russian). Кафедра русского языка остается очень маленькой, но на ней стало работать больше преподавателей. С 2014 г. на кафедре работает 3 преподавателя, в том числе 2 женщины, и 2 волонтера из числа студентов, которые изучают русский язык.

В настоящее время русский язык изучают 4 группы студентов — с первого по четвертый курс, всего 44 человека, в том числе 20 девушек. При этом на 1-м курсе учится 21 человек, на 2-м — 8 человек, на 3-м — 6 человек, на 4-ом — 9 человек.

Такое большое для нас число студентов, изучающих русский язык, требует четкой и современной организации преподавания, совершенствования программ преподавания на уровне бакалавриата. В связи с этим кафедра русского языка теперь особенно сильно нуждается в российском преподавателе. Нам необходима методическая помощь. Российский преподаватель мог бы нам оказывать содействие в следующих вопросах:

- составление учебного плана и учебных программ;
- организация методических совещаний и семинаров на такие темы, как навыки и умения, методы, способы и приемы обучения по всем дисциплинам, касающимся изучения и преподавания русского языка;
- составление игровых заданий для студентов;
- составление учебных пособий, учебников, словарей;

Он также мог бы быть наставником лаосских преподавателей-русистов, руководить лаосскими преподавателями при написании ими научных статей, осуществлять руководство студентами при подготовке курсовых работ, оказывать содействие лаосским преподавателям-русистам при работе в лингафонном кабинете.

Как представляется, важным слагаемым языкового обучения является знакомство студентов с традиционной и современной культурой России, традициями, народными и современными песнями и танцами, народной одеждой, русской кухней. Без этого у студентов не могут быть сформированы интерес к России и понимание культуры, истории и жизни России. И сделать это лучше всего сможет российский преподаватель.

Для налаживания качественного процесса обучения кафедре русского языка пока не хватает учебной и методической литературы. Необходимы учебные пособия по фонетике, постановке произношения, правилам перевода, а также художественная литература для ознакомления учащихся с творчеством русских, советских и российских писателей.

Очень важно повышение квалификации лаосских преподавателей, например, через стажировки в России, либо оказание методической помощи российскими специалистами в Лаосе. Мы знаем, что сейчас в России есть электронные обучающие курсы по русскому языку, однако подключение лаосских преподавателей к этим программам осложнено отсутствием на кафедре доступа к Интернету.

В связи с этим для нас очень важно сотрудничество с Российским центром науки и культуры (РЦНК) во Вьентьяне. После его открытия мы установили с ним хорошие связи. Российский центр науки и культуры очень помогает нам в налаживании преподавания языка.

Центр передал кафедре различные современные российские учебники для изучения русского языка, как иностранного, в частности, учебники «Дорога в Россию», «Приглашение в Россию» в нескольких частях и с DVD-дисками, «Матрешка» и другие, различную методическую литературу, табличные материалы по грамматике русского языка, русско-лаосские и русско-английские словари, DVD-диски с учебными фильмами. Таким образом, кафедра стала располагать современной учебной и методической литературой для преподавания.

Сотрудники факультета языкознания и студенты стремятся расширять свои языковые знания, интересуются современной жизнью и культурой России. Мы хотели бы, чтобы молодые люди в наших странах больше знали друг о друге и были бы

хорошими друзьями. Так, во время пребывания во Вьентьяне групп ребят, приезжающих по линии Всероссийского молодежного лагеря «Океан», наши студенты помогают им и присутствуют на их концертах. Также мы посещаем различные мероприятия Российского центра науки и культуры, посвященные Дню победы, Дню России, выступления солистов Санкт-Петербургского дома музыки и др. В этом году в РЦНК мы провели интересную встречу, приуроченную ко Дню русского языка. Наши студенты познакомились с фотовыставкой, рассказывающей о формировании славянской письменности и развитии русского языка, декламировали стихи А. Пушкина, В. Маяковского, К. Симонова.

РЦНК помогает в установлении связей Лаосского национального университета с российскими университетами. Благодаря этому у нас установлены хорошие связи с Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса (ВГУЭС), Томским государственным университетом (ТГУ), Алтайским и Башкирским государственными университетами. Начиная с 2014 г. данные вузы периодически направляют для работы на кафедре своих специалистов, которые проводят методические семинары для лаосских преподавателей и преподают язык студентам. В 2014 г. приезжали преподаватели Алтайского и Башкирского университетов, в 2015 г. — ВГУЭС и ТГУ, в 2016 г. — ВГУЭС. В декабре 2015 г. при содействии Российского центра науки и культуры ВГУЭС открыл в Лаосском национальном университете при факультете языкознания Центр русского языка.

К сожалению, пока преподаватели приезжают на короткие периоды: от 2 недель до 1 месяца. Поэтому Лаосский национальный университет очень заинтересован в том, чтобы хотя бы один российский преподаватель работал на кафедре на постоянной основе.

В начале ноября 2016 года Лаосский национальный университет отметил свое 20-летие. На празднование приехали делегации Томского государственного университета и Владивостокского университета экономики и сервиса. Как мы знаем, эти университеты договорились направлять своих преподавателей (сроком на 3 месяца) для работы на кафедре и в Центре русского языка. Это было бы большим прогрессом, поскольку позволило бы обеспечить методическую и преподавательскую работу при постоянном содействии российских специалистов.

В русском языке есть поговорка: «Дорогу осилит идущий». Мы будем стремиться к тому, чтобы русский язык успешно преподавался в нашем университете.

Русский язык в Янгонском университете иностранных языков

Аннотация. В статье рассматривается опыт преподавания русского языка в одном из двух университетов иностранных языков в Мьянме, приводятся количественные данные о составе обучаемых и преподавательском составе, представляются учебные программы для всех ступеней обучения. *Ключевые слова:* Янгонский университет иностранных языков, академические программы, обучение русскому языку, учебные программы

Институт иностранных языков в г. Янгоне в Мьянме был образован в 1964 году. В 1996 году его статус был повышен: институт стал Янгонским Университетом Иностранных Языков. Цели Янгонского Университета Иностранных Языков: готовить специалистов по иностранным языкам, преподавать бирманский язык как иностранный и участвовать в развитии взаимопонимания и дружеских отношений между странами мира.

Академические программы в ЯУИЯ:

- Магистр Искусств – 2 года (Master Degree Programmes)
- Бакалавр Искусств – 4 года (Bachelor Degree Programmes)
- Подготовительный курс магистра – 1 год (MA Qualifying Programmes)
- Курс по сокращенной программе – 4 года (Diploma Part Time)
- Курс мьянманского языка для иностранных студентов – 1 год (Myanmar Language Proficiency Courses for Foreign Students)
- Программы довузовской языковой подготовки Центра развития человеческих ресурсов – 3-6 месяцев (Language Proficiency Programmes Under the Centre for Human Resource Development)

В ЯУИЯ 15 кафедр, занимающихся исследованиями в таких отраслях, как методология языка, преподавание иностранных языков, обучение преподавателей, лингвистика, кросс-культурная коммуникация, анализ ошибок, компаративистика. Это следующие кафедры:

1. Кафедра китайского языка
2. Кафедра английского языка

3. Кафедра французского языка
4. Кафедра немецкого языка
5. Кафедра итальянского языка
6. Кафедра японского языка
7. Кафедра корейского языка
8. Кафедра мьянманского языка
9. Кафедра русского языка
10. Кафедра тайского языка
11. Кафедра лингвистики
12. Кафедра истории
13. Кафедра философии
14. Кафедра международных отношений
15. Кафедра востоковедения (ориенталистики)

Кафедра русского языка была открыта 16 января 1964 года. Ранее в нашем университете были специалисты (русские преподаватели) из России. В период с 1964 года по 1981 год на кафедре русского языка работали русские преподаватели. Сейчас на кафедре русского языка работают 20 мьянманских преподавателей и лишь один русский преподаватель. Мьянманские преподаватели имеют дипломы бакалавров и магистров. Они проходили подготовку по русскому языку в ЯУИЯ в Мьянме. Никто из мьянманских преподавателей кафедры русского языка ни разу не был в России. Поэтому университет очень заинтересован в программах сотрудничества для повышения квалификации мьянманских преподавателей русского языка.

Курсы обучения русскому языку как специальности, предлагаемые на нашей кафедре:

- Курс подготовки дипломированных специалистов по сокращенной программе — 4 года
- Курс подготовки бакалавров искусств — 4 года
- Подготовительный магистерский курс — 1 год
- Курс подготовки магистров искусств — 2 года

Количество студентов, сдавших экзамены:

1964-2015 Специалист (диплом) — 226 человек

2000-2016 Бакалавр Искусств	— 560 человек
2010-2015 Магистр	— 16 человек

Количество студентов в 2015—2016 учебном году:

Первый курс	— 88 человек
Второй курс	— 65 человек
Третий курс	— 70 человек
Четвёртый курс	— 69 человек
Подготовительный магистерский курс	— 9 человек
Магистр Искусств	— 8 человек
Программы довузовской подготовки Центра языковой подготовки развития человеческих ресурсов	— 15 человек

Итого: — 324 человека

В настоящее время в целом на факультете русского языка ЯУИЯ подготовку проходят 786 студентов. После университета студенты получают дипломы в соответствии с их квалификацией:

I Бакалавр по русскому языку (BA (Russian))

II Магистр по русскому языку (MA (Russian))

III Специалист (диплом) по русскому языку (Diploma in Russian)

Практический курс русского языка идёт 2 семестра. Первый семестр: с декабря по март, второй семестр: с июня по сентябрь.

I Учебная программа бакалавриата

Преподавание ведётся ежедневно с понедельника по пятницу с 9:00 до 14:30.

- На первом курсе русский язык преподаётся по 10 часов в неделю, другие дополнительные предметы — по 16 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование + говорение	5 часов
2	Чтение + письмо	5 часов
3	Мьянмановедение	4 часа
4	Лингвистика	4 часа
5	Английский язык	4 часа
6	Аспекты Мьянмы	4 часа

- На втором курсе русский преподаётся по 14 часов в неделю, другие дополнительные предметы — по 12 часов в неделю: по 4 часа для каждого предмета.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование + говорение	5 часов
2	Чтение + письмо	5 часов
3	Грамматика	4 часа
4	Мьянмановедение	4 часа
5	Английский язык	4 часа
6	Философия (<i>первый семестр</i>)/ история (<i>второй семестр</i>)	4 часа

- На третьем курсе русский язык преподаётся по 22 часов в неделю, дополнительные предметы — по 4 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование + говорение	4 часа
2	Чтение + письмо	4 часа
3	Грамматика	4 часа
4	Русская литература, история и культура	5 часов
5	Устный перевод и письменный перевод	5 часов
6	Востоковедение	4 часа

- На четвёртом курсе русский язык преподаётся по 26 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование + говорение	4 часа
2	Чтение + письмо	4 часа
3	Грамматика	4 часа
4	Русская литература, история и культура	5 часов
5	Устный перевод и письменный перевод	5 часов
6	Написание исследования (<i>первый семестр</i>)/ Риторика(<i>второй семестр</i>)	4 часа

II Учебная программа магистратуры

Преподавание проходит с понедельника по пятницу с 9:00 часов до 15:30 часов.

- На подготовительном курсе русский язык преподаётся по 28 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование + говорение	4 часа
2	Чтение + письмо	4 часа
3	Деловой русский язык	5 часов
4	Русская литература, история и культура	5 часов
5	Устный перевод и письменный перевод	5 часов
6	Русский язык для сферы туризма	5 часов

- В первом семестре первого курса магистратуры русский язык преподаётся по 18 часов в неделю, общая лингвистика — по 6 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Общая лингвистика	6 часов
2	Грамматика высшего уровня	6 часов
3	Аудирование + говорение высшего уровня	6 часов
4	Чтение высшего уровня	6 часов

- Во втором семестре первого курса магистратуры русский язык преподаётся по 24 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Устный перевод и письменный перевод высшего уровня	6 часа
2	Грамматика высшего уровня	6 часа
3	Аудирование + говорение высшего уровня	6 часов
4	Письмо высшего уровня	6 часов

- В первом семестре второго курса магистратуры русский язык преподаётся по 24 часов в неделю.

Номер	Предмет	В неделю
1	Устный перевод и письменный перевод высшего уровня	6 часа
2	Преподавание теории РКИ (русского языка как иностранного)	6 часа
3	Русская литература	6 часов
4	Русский язык, русская литература и общество	6 часов

- Во втором семестре второго курса магистратуры студенты готовят диссертацию магистра.

III Учебная программа подготовки специалистов по ускоренной программе

Преподавание ведётся с понедельника по пятницу с 7:00 до 8:40.

В неделю русский язык преподаётся по 10 часов с первого по четвёртый курс.

Номер	Предмет	В неделю
1	Аудирование	2 часа
2	Говорение	2 часа
3	Чтение	2 часа
4	Письмо	2 часа
5	Грамматика	2 часа

Другая деятельность кафедры

Работа кафедры русского языка не сводится только к учебной или учебно-методической деятельности. Мы регулярно проводим внеаудиторную работу, которая мотивирует студентов активно и заинтересованно овладевать русским языком. Традиционными для нашего университета являются самые разнообразные языковые мероприятия, такие как дебаты, дискуссии, конкурсы импровизационной речи, конкурсы сочинений, выставки, круглые столы, беседы, ярмарки, фестивали и другие.

Перспективы

Факультет русского языка постоянно совершенствует свою деятельность. В будущем мы планируем открытие аспирантуры для подготовки кадров высшей квалификации. В следующем году мы надеемся открыть у нас в университете Русский центр (Центр «Русского мира»). Также мы планируем организовывать деловые ярмарки для студентов четвёртого курса.

Трудности и проблемы

- К сожалению, на кафедре русского языка нет профессора, чтобы вести подготовку аспирантов (Ph.D).
- У нас мало возможностей, чтобы изучать русский язык за границей, особенно в России. Мы бы хотели, чтобы у преподавателей нашего факультета были перспективы личного профессионального роста. Для этого необходима система повышения квалификации. Весьма желательно, чтобы наши преподаватели

получили шансы пройти курс повышения квалификации, научные стажировку, а кто-то — и обучение в аспирантуре в России.

В настоящее время в Мьянме нет совместных Российско-мьянманских компаний. Кроме того, в Мьянму прилетает мало русских туристов. Поэтому только 15% студентов факультета русского языка работают по специальности, например: преподавателями русского языка, переводчиками, гидами, а оставшиеся 85% студентов работают в смежных или даже совсем других областях, никак не связанных с русским языком, например: в банках, на промышленных предприятиях и т. д. В течение 2008—2016 года интерес студентов к русскому языку в Мьянме постепенно уменьшается из-за сокращения позиций для специалистов по русскому языку на рынке труда. Все мы надеемся, что в будущем сотрудничество между Россией и Мьянмой будет развиваться, а укрепление связей, расширение контактов создаст благоприятные условия для упрочения позиций русского языка в нашей стране.

Стратегии преподавания четырёх видов речевой деятельности в Янгонском университете иностранных языков

Аннотация. В статье рассказывается об опыте обучения аудированию, чтению, говорению и письму в Янгонском университете иностранных языков.

Ключевые слова: преподавание, аудирование, говорение, чтение, письмо, материалы и ресурсы, типы упражнений

Аудирование

Преподавание аудирования происходит по двум стратегиям, как мы называем этот метод в нашем университете: стратегия «сверху-вниз» и стратегия «снизу-вверх». Стратегия «сверху-вниз» основана на методе языковой догадки и подразумевает прослушивание текстов повышенной сложности, что требует от слушателя высокой концентрации внимания, мышления, а также способности в условиях неполного (фрагментарного) понимания текста, например, при восприятии лишь 60%-70% информации восстановить его основное содержание путём умозаключений.

Стратегия «снизу-вверх», наоборот, подразумевает детальное, пофразовое прослушивание несложных текстов, дословное понимание содержания каждого текста, а также анализ всех синтаксических конструкций и грамматических форм.

Используя стратегию «снизу-вверх» мы выстраиваем работу со студентами следующим образом. После презентации новых слов, мы даём студентам прослушать текст с CD. Текст может прослушиваться 3 раза или более, сколько нужно. Потом каждому студенту задаются вопросы по содержанию текста. Кроме того, мы делаем с ними упражнения на понимание текста, на новый грамматический материал, содержащийся в тексте, на усвоение лексики.

Таблица 1

Обучение аудированию

Используемые материалы и ресурсы	Типы упражнений	Индивидуальные и групповые задания
<ul style="list-style-type: none"> — Учебник — CD — Раздаточный материал на бумажном носителе — Электронные средства обучения — Лингафонный кабинет — Видео- и аудио-материалы 	<p><i>Виды работы перед прослушиванием текста:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Просмотр рисунков и картинок, раскрывающих тему текста. — Семантизация новой лексики, презентация нового грамматического материала, встречающегося в тексте. — Предположения о содержании текста по его названию. — Просмотр вопросов к тексту или самого текста. <p><i>Виды работы непосредственно во время прослушивания текста:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Повторение фраз (проговаривание) за диктором — Упражнения на вставку — Ответы на вопросы — Выбор правильных ответов из списка ответов — «Да» или «Нет»? — задания на подтверждение или опровержение информации — Расположить предложения в правильном порядке — Диктант на новый лексический и грамматический материал, представленный в тексте — Вставить в предложения вместо точек правильное слово или форму — Исправить ошибки — Письменно изложить содержание текста 	<ul style="list-style-type: none"> — Индивидуальные задания каждому студенту — Задания парам — Задания группам — Задания всей аудитории

	тему — Составить текст на произвольную тему — Составить текст, поставив предложения в правильном порядке — Пересказать текст последовательно друг за другом. — Пересказать текст от лица разных участников событий	
--	--	--

Трудности, возникающие у студентов при выполнении заданий по говорению:

У мьянманских студентов при говорении большие трудности вызывают произношение и грамматический строй русского языка.

В программе обучения студентам отпущено только 20 часов специально на изучение русской фонетики. Этого недостаточно. Но мы стимулируем студентов, чтобы они совершенствовали произношение постоянно.

При усвоении грамматики для мьянманских студентов трудна система падежей существительных, прилагательных и местоимений и формы спряжения глаголов. Также в русском и мьянманском языках сильно различаются структуры предложений, поэтому студентам требуется заучивать большое количество языковых моделей и речевых образцов.

Чтение

После семантизации новой лексики, студенты начинают читать текст по абзацам. Когда студенты прочитают текст до конца, преподаватель задаёт им вопросы по содержанию этого текста. Убедившись в том, что все студенты поняли основное содержание текста, преподаватель задаёт более сложные, проблемные вопросы, стимулирующие студентов к высказыванию собственного мнения, даёт время, чтобы студенты обдумали свой ответ. Далее следует обсуждение мнений студентов и проблем, изложенных в тексте.

Таблица 3

Обучение чтению

Используемые материалы и ресурсы	Типы упражнений	Индивидуальные и групповые задания
<ul style="list-style-type: none"> — Учебник — Раздаточный материал на бумажном носителе — Технические средства обучения — Наглядные пособия — Видео — Электронные средства обучения 	<ul style="list-style-type: none"> — Чтение с правильным ударением и произношением — Ответы на вопросы (устно или письменно) — Подбор с синонимов, антонимов, однокоренных слов к новым словам. — Определение форм склонений существительных и спряжений глаголов. — Воспроизвести содержание текста. — «Да» или «Нет»? Подтверждение или опровержение информации. — Выбор правильных ответов из списка ответов — Письменный пересказ 	<ul style="list-style-type: none"> — Индивидуальные задания каждому студенту. — Задания парам — Задания группам — Задания всей аудитории

Трудности, возникающие у студентов при выполнении заданий по чтению:

Значительные трудности у мьянманских студентов возникают при чтении специальных текстов, насыщенных словами-терминами, а также текстов, в которых употребляются идиомы, фразеологические обороты, поговорки и пословицы. Коллокации, если они не выучены студентами, тоже затрудняют правильное понимание текста.

Особенно трудно студентам понимать поэтический текст.

Письмо

При преподавании письма преподаватель фокусирует внимание студентов на содержании и связанности текста и на употреблении, как отдельных слов, так и устойчивых выражений (коллокаций).

После семантизации преподавателем новой лексики, студенты читают текст. Когда чтение закончено, преподаватель задаёт вопросы по тексту, чтобы убедиться в

том, что содержание понято правильно. Если в тексте содержится новый грамматический материал, то преподаватель объясняет его. Потом студенты делают упражнения из учебника и излагают краткое содержание текста письменно. Далее следует обсуждение текста, тех проблем и фактов, которые в нём излагаются. После обсуждения студентам даётся задание кратко изложить текст от разных лиц: от лица читателя, писателя, от лиц героев. Потом преподаватель исправляет ошибки студентов и объясняет особенности письменного стиля русского языка, а также работает над индивидуальными стилистическими особенностями изложений от разных лиц.

Студентам не просто написать сочинение, поэтому мы работаем поэтапно, шаг за шагом:

- Вначале студенты подбирают нужные слова и подходящие выражения.
- Составляют отдельные фразы, конструируют предложения.
- Преподаватель помогает из отдельных фраз студентов составить текст.
- Наконец, самые сильные студенты один за другим составляют устный рассказ.
- Задание — написать сочинение — даётся на дом.

Таблица 1

Обучение письму

Используемые материалы и ресурсы	Типы упражнений	Индивидуальные и групповые задания
<ul style="list-style-type: none"> — Учебник — Наглядные пособия — Раздаточный материал 	<p><i>Виды работы перед письмом:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Чтение и краткое изложение текста — Обсуждение темы текста и короткие записи — Объяснение грамматического материала <p><i>Виды работы непосредственно во время письма:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Использование записей 	<ul style="list-style-type: none"> — Индивидуальные задания каждому студенту — Задания парам — Задания группам — Задания всей аудитории

	при кратком изложении — Изложение текста от разных лиц — Изложение текста по предложению друг за другом — Написание домашнего сочинения	
--	--	--

Трудности, возникающие у студентов при выполнении заданий по письму:

У мьянманских студентов при письме большие трудности вызывает грамматический строй русского языка, формы падежей существительных, прилагательных, местоимений и формы спряжения глаголов. Несмотря на упорные занятия по грамматике, студенты допускают ошибки. Кроме того, они часто используют не русские выражения, а переводят мьянманские фразы на русский язык слово в слово, что делает их тексты противоречащими правилам русской письменной речи.

Опыт преподавания аудирования и говорения в Мандалайском университете иностранных языков

Аннотация. В центре внимания автора опыт преподавания аудирования и говорения на третьем курсе бакалавриата в Мандалайском университете иностранных языков в Мьянме. В статье анализируются трудности мьянманских студентов и приводятся данные успешного—неуспешного выполнения ими заданий по развитию речи.

Ключевые слова: учебники, аудирование, говорение, результаты выполнения заданий, трудности при обучении

В Мьянме есть два Университета Иностранных языков. Это Янгонский университет иностранных языков и Мандалайский университет иностранных языков. Все студенты, обучающиеся в университетах Мьянмы, уже имели ранее опыт изучения иностранного языка, поскольку английский язык преподаётся в Мьянме в среднеобразовательных школах с третьего по десятый класс.

Я преподаю русский язык на третьем курсе в Мандалайском Университете. Я хочу рассказать об опыте и трудностях, а также о перспективах в преподавании аудирования и говорения. Перед вами таблица, иллюстрирующая учебный процесс на третьем курсе.

Таблица 1

Полугодие	Используемые учебники
Первое полугодие	Л.В. Миллер и др. «Жили-были» 28 уроков Е.Л. Корчагина и др. «Приглашение в Россию», А I
Второе полугодие	Л.В. Миллер и др. «Жили были» 12 уроков Е.Л. Корчагина и др. «Приглашение в Россию», А1

«Приглашение в Россию I» — очень лёгкий учебник. Он используется только для обучения аудированию.

Следующая таблица показывает количество студентов на третьем курсе.

Таблица 2

Мужской пол	Женский пол	Итого
18	47	65

Я преподаю по расписанию 100 минут в неделю говорение и аудирование и 150 минут эти же аспекты в лингафонном кабинете.

В лингафоне я использую CD для учебников «Жили-были 28» и «Жили-были 12». К каждому занятию я готовлю для студентов новые упражнения и отбираю новую лексику.

Некоторые фразеологические выражения и поговорки трудны для понимания студентов, поэтому преподаватель старается семантизировать (объяснить) их значение до начала занятий. Например значение таких выражений:

Экзамен на носу!

На вкус и цвет товарища нет.

Она одевается со вкусом.

На улице такой мороз, что зуб на зуб не попадает.

У нас с мужем всё хорошо, живём душа в душу.

Идёт дождь, шёл дождь, будет дождь

Кроме того студентам трудно понимать разговорную речь, к примеру, реплики диалогической речи:

— *Ни за что на свете!*

— *Ну что это за отдых!?*

— *Ну что ж!*

— *Ну и что?*

Трудности у студентов вызывает распознавание коллокаций и выбор правильных грамматических форм.

Например:

Переехать в новую квартиру

Сидеть в тюрьме

Иметь значение

Взять интервью

Задать вопрос

Иметь возможность

Бросить работу

Снять пальто

Убрать квартиру

Жениться + на ком? (Он женится на Анне).

Выйти замуж + за кого? (Лена познакомилась с Сашей и вышла за него замуж).

До начала аудирования студенты читают новые слова и вопросы. Они понимают больше, если слушают последовательно, по одному предложению, чем , когда слушают весь текст от начала до конца.

Студенты выполняют в лингафонном кабинете различные упражнения. Остановимся на технологии выполнения некоторых заданий.

Для выполнения упражнений на вставку (услышать и вписать услышанные слова, словосочетания, предложения или их части) или на последовательную запись текстов преподаватель включает аудиоматериал от начала до конца, а когда требуется отвечать на вопросы, повторяет одно предложение три раза. После прослушивания он спрашивает каждого студента.

На экзамен по русскому языку вынесена и такая проверка знаний учащихся, как диктант. Текст диктанта, как и вопросы на устном экзамене, заранее студентам неизвестен. Студентам очень трудно писать диктанты. Готовясь к экзамену. мы много практикуемся. Каждое предложение при аудировании повторяем три раза. Несмотря на все усилия, студенты очень волнуются и допускают большое количество ошибок в диктанте.

Результаты выполнения различных типов упражнений по аудированию студентами третьего курса представлены в таблице:

Таблица 3

Номер п/п	Тип упражнения	Успешное выполнение	Отрицательный результат
1	Подстановочные упражнения	75%	25%
2	Ответы на вопросы	65%	35%
3	Определение последовательности предложений в тексте	85%	15%

4	Понимание речи при просмотре видеофильмов	12%	88%
5	Аудирование песен	10%	90%
6	Диктант	25%	75%

Для стимуляции интереса учащихся и создания непринуждённой, позитивной атмосферы на занятиях преподаватель использует видеофильмы и записи русских песен. Студенты не полностью понимают аутентичные тексты песен, но, прослушав их несколько раз и, повинувшись положительному настрою и комфортной, свободной атмосфере на уроке, начинают подпевать!

Просматривая фильмы, студенты тоже не всё понимают легко и правильно. Хотя герои в фильмах говорят быстро, учащиеся внимательно следят за употреблением выражений, за интонацией, за произношением и ударением. Ударение очень важно и при аудировании, и при произнесении русских слов. Известно, что ударение играет смысловозначительную роль, оно помогает различать слова с разными значениями. Если изменить место ударения, то часто изменится смысл, например: зАмок - замОк, мУка - мука, Атлас - атлАс, прОпасть - пропАсть, заплаЧу - заплачу, дорОга - дорога, полкИ - полки, прОпасть - пропАсть, плаЧу - плачу, Орган - орган.

Для облегчения понимания речи при аудировании преподаватель проводит предтекстовую работу: предварительно комментирует наиболее сложные случаи употребления слов и выражений, объясняет грамматические формы.

Для развития говорения преподаватель также использует разные виды работы.

1. Для развития монологической речи преподаватель даёт для подготовки каждому студенту тему за день, за два дня или за неделю до выступления. Студент должен отобрать лексику, подобрать конструкции и речевые образцы, продумать логику монологического высказывания. После выступления перед всей группой, студент отвечает на вопросы, используя новые слова, употреблённые в тексте.

2. Для развития диалогической речи преподаватель устраивает два раза в месяц, а иногда и раз в неделю тематические дискуссии. Для этой цели из студентов создаются две подгруппы. Каждой подгруппе даётся тема для дискуссии. Например:

«Русский язык изучать труднее или легче, чем другие языки? Почему вы так думаете?» или «Плюсы и минусы в использовании Интернета при изучении иностранных языков в настоящее время».

При отборе и раздаче тем для дискуссий преподаватель учитывает мнение студентов и их речевые интенции.

Получив тему, учащиеся обсуждают её в своей подгруппе. Они готовятся не только на занятиях в классе, но и дома в свободное время. Они подбирают факты, учат новые слова отбирают выражения, готовят вопросы для второй подгруппы, участвующей в дискуссии. Когда студенты заканчивают первую дискуссию и отвечают на все вопросы, то сразу по указанию преподавателя переходят ко второй. Каждый раз после занятия преподаватель хвалит студентов за старания, поддерживает их и награждает каким-нибудь призом (По возможности, конечно). Студенты довольны, у них хорошее настроение, им весело, они верят в себя. Ребята, не участвовавшие в дискуссии в этот раз, просят, чтобы их включили в дискуссионные подгруппы в следующий раз. После дискуссий студенты становятся ближе друг другу, лучше понимают друг друга.

3. Продукция монологической и диалогической речи с опорой на визуальные материалы.

Преподаватель раздаёт студентам рисунки, фотографии, иллюстрации, используя которые они стоят свои высказывания, вступают в обсуждения, создают описания.

Результаты выполнения различных типов упражнений по говорению студентами третьего курса представлены в таблице:

Таблица 4

Номер п/п	Типы упражнения	Успешное выполнение	Отрицательный результат
1.	Выступление по теме	80%	20%
2.	Построение высказываний по рисунку	75%	25%
3.	Участие в дискуссии	50%	50%
4.	Коммуникация в парах	65%	35%
5.	Коммуникация с группой	70%	30%

Трудности при обучении аудированию и говорению

К трудностям относятся недостаточное количество учебных часов, а иногда и недостаточное старание студентов. Они говорят по-русски только во время занятий в классе, бояться говорить с ошибками, они не уверены в правильности выбора грамматических форм. Кроме того, преподаватели тоже не всегда уверены в том, что

студенты говорят правильно. У преподавателей очень мало возможностей говорить с русскими, и никто из нас никогда не был в России.

Большая наполняемость групп (до ста человек) сильно ограничивает возможности работы в парах и проведения дискуссий. У студентов мало возможностей говорить на занятии.

Психологический аспект в обучении аудированию и говорению очень важен. Когда студентов хвалят и поощряют, им легче отвечать на вопросы, а после дискуссий у них появляется вера в себя, в свои возможности, в свой успех, чем они стимулируют своих товарищей быть тоже более активными на занятиях.

Конечно, студенты надеются, что русские преподаватели будут приезжать и проводить с ними занятия, а ещё многие хотят поехать в Россию, чтобы у них была возможность говорить по-русски с русскими.

Чтобы студенты лучше слышали русскую речь и говорили по-русски, хочется им посоветовать слушать CD и смотреть фильмы на русском языке не только в классе, но и дома. Кроме того, было бы полезно, если бы они пользовались русским сегментом Интернета: слушали русские песни, смотрели новости, выполняли учебные задания обучающих программ по русскому языку.

Трудности мьянманских студентов, приступающих к изучению русского языка

Аннотация. В статье рассматриваются трудности мьянманских студентов при изучении темы «Звуки и буквы». Автор рассказывает об ориентирах в родном языке и в первом иностранном языке (английском) при освоении графики и фонетики русского языка студентами нулевого уровня.

Ключевые слова: русский алфавит, латинский алфавит, печатные — письменные буквы, произношение звуков

В современном мире связи между народами и странами развиваются ускоренными темпами, поэтому изучение иностранных языков становится всё более актуальной задачей.

Условия жизни и языки разных народов во многом отличаются друг от друга, поэтому людям трудно изучать иностранные языки, в отличие от своего собственного. В этой статье мы постарались представить некоторые трудности, с которыми встречаются мьянманские студенты, начинающие изучать русский язык.

Изучая язык, студент должен овладеть четырьмя видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом. Важным шагом на начальном этапе обучения, необходимым, как для чтения и письма, так и для говорения и аудирования, является знакомство с русскими буквами и звуками. Надо отметить, что изучения алфавита не является для мьянманских студентов простой задачей.

В русском алфавите тридцать три буквы. Из них тридцать одна буква обозначают звуки, а две являются мягким и твёрдым знаками (ь, ъ). Русский алфавит похож на латинский. Большинство русских букв своим начертанием (написанием) похожи, например, на английские. А в некоторых случаях схожи не только буквы, но и звуки, которые эти буквы обозначают. Но есть и другие случаи, когда буквы похожи, но произносятся по-другому.

Большинство мьянманских студентов уже имеют опыт изучения иностранного языка — в нашей стране английский язык преподаётся в школе. Поэтому им легко запоминать похожие буквы, но буквы с одинаковым написанием и разным произношением студенты, приступающие к изучению языка, часто путают.

Русский алфавит мы начинаем изучать с гласных: А а, О о, У у, Э э, И и, Ы ы. Русские буквы «Аа» и «Оо» похожи на английские Аа и Оо и по написанию, и по

произношению, поэтому ни на письме, ни в устной речи студентов они не вызывают никаких затруднений.

Русская буква «Уу» и английская Yu пишутся похоже, но произносятся по-разному, поэтому требуются многократные повторения для твёрдого запоминания.

Русская буква «Ээ» похожа на оборотный «знак принадлежности» в математике. Студенты учат написание этой буквы вместе с произношением.

Написание русских букв «Ии» и «Ыы» не вызывает затруднений. Произношение звука «И» тоже не трудно, а вот произношение звука Ы даётся нелегко. Мы объясняем артикуляцию звука Ы, используя артикуляционные схемы и ставим произношение при помощи большого количества аудио- и имитационных упражнений.

Русские буквы «Мм», «Кк», «Лл», «Сс», «Зз» похожи по начертанию на английские Mm, Kk, Ll, Ss, Zz; произношение звуков тоже похоже, поэтому трудностей они не вызывают.

Написание и произношение русских букв «Бб, Вв, Гг, Дд, Ее, Ёё, Жж, Йй, Нн, Пп, Рр, Тт, Фф, Хх, Цц, Чч, Шш, Щщ, Юю, Яя» требуют отдельного заучивания каждой буквы и каждого звука.

Наибольшие трудности мьянманские студенты испытывают при произнесении звуков: «Ы», «Ж», «Р», «Ц», «Ш», «Щ».

Чтобы облегчить нашим студентам произнесение русских звуков, мы используем английские слова с похожим произношением, с близкими по месту и способу артикуляции звуками, например: «s in pleasure, s in measure, r in sorry, r in arrow, tz in quartz, ts in its, sh in shall, sh in ship, sch in brosch». При помощи английских слов и схем артикуляции мы объясняем студентам положение органов речи: губ и языка относительно зубов и нёба при произнесении русских звуков. Мы не можем опереться на знание родного языка мьянманцев, в мьянманском языке нет звуков, аналогичных русским, которые обозначаются буквами: «В», «Ж», «Ф», «Щ», «Ы». Поэтому они особенно трудны в произношении.

Мы изучаем печатные и прописные буквы русского алфавита. На изучение всего алфавита требуется почти три недели. Нужно отметить, что успехи студентов во многом зависят от них самих. Нужно учиться произносить не только отдельные звуки, но и согласные и гласные вместе, слоги, слова.

Большинству студентов трудно дифференцировать (различать на слух) звуки: Б и В, Г и Д, З и С, Л и Р, Ж и З, И и Ы, Е и Ё, они смешивают их и при произношении.

Учащиеся часто путают русские буквы «Нн», «Пп», «Рр», «Хх», «Уу», «Вв» с английскими буквами Nh, Nn, Pp, Xx, Yu, Vb как в печатных, так и в рукописных текстах. Чтобы не путаться, надо очень стараться: знать алфавит наизусть, слушать много аудиоматериалов, писать очень внимательно, используя метод самоконтроля. Когда студенты сами видят и слышат свои ошибки, это очень хорошо развивает их навыки овладения языком. Особенно полезным упражнением для развития навыков аудирования и грамотного письма является диктант.

К сожалению, мьянманские студенты изучают русский язык вне языковой среды. Если бы у них была возможность прямого общения с носителями русского языка, то они бы испытывали значительно меньше трудностей в обучении.

Некоторые особенности системы родного языка как причина интерференции при обучении тайских студентов основным интонационным конструкциям русского языка

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения тайских студентов русской фонетике, а именно усвоению способов выражения основных значений различных типов интонационных конструкций в русском языке на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: интерференция, определения интонации, просодические средства, ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5, роль интонации в русском и тайском языках

На современном этапе развития методики РКИ все большее внимания уделяется национально-ориентированному подходу в обучении русскому языку как иностранному, особенно когда обучение проходит в мононациональных группах вне языковой среды, что чаще всего происходит при обучении студентов в своей родной стране. С связи с этим возникает возможность учёта особенностей системы родного языка учащихся, когда явления изучаемого языка рассматриваются и объясняются в сравнении с явлениями языка родного.

«При отборе учебного материала и его введении учитываются трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка. Особое внимание при этом уделяется явлениям, которые либо отсутствуют в родном языке учащихся, либо расходятся в формах и способах выражения»¹.

Преподаватель РКИ, носитель родного языка учащихся, обладает достаточно глубокими знаниями типологических особенностей родного языка, что позволяет ему выбрать необходимую методическую тактику, которая помогает учащимся преодолеть возможную интерференцию.

В данной статье авторы обращаются к такой проблеме, как обучение тайских студентов русской практической фонетике, а именно усвоение способов выражения основных значений различных типов интонационных конструкций в русском языке на начальном этапе обучения. В процессе коммуникации значительная часть информации передается не при помощи лексических смыслов слов, а при помощи интонационных средств. В практике РКИ при обучении иностранных студентов русской интонации чаще всего речь идет об обучении студентов интонационным конструкциям, а именно системе интонационных конструкций, предложенной в начале 60-х годов Е.А.

Брызгуновой. В основе данной концепции лежит понятие интонационной конструкции как минимальной смысловозначительной единицы просодического уровня. Многолетний опыт преподавания русского языка тайским студентам показывает, что русская интонация является одной из наиболее сложных проблем, возникающих у студентов при освоении звуковой системы русского языка.

Чтобы разобраться в причинах возникновения данной проблемы, необходимо обратиться к определению понятия «интонация», в частности в русском языке, и её функций. В силу сложности понятия «интонация» существует множество различных определений того, что такое интонация, по этой причине даже существует мнение, что «дать всеобъемлющее определение того, что такое интонация, очень сложно и едва ли нужно»². Наиболее общим и безотносительным к определенному языку можно считать следующее определение: «интонация – это комплекс просодических средств, осуществляющих в естественном языке выполнение ряда функций»³. Функции интонации можно разделить на основные: оформление слов в высказывание, членение потока речи на линейные единицы разных уровней сложности и автономности и выделение той или иной единицы из числа однородных; и вторичные: модальная функция, то есть противопоставление высказываний по их цели, например, утверждение/вопрос и эмоциональная, то есть выражение отношения говорящего к высказыванию⁴. К просодическим средствам интонации относятся «мелодика (т.е. движения основного типа), интенсивности, длительности, темпа речи и тембр произнесения (указывающего на общую эмоциональную окрашенность речи»⁵. Как было указано выше, данное определение справедливо для любого языка (в нашем случае интерес представляют русский и тайский языки) с той разницей, что для каждого конкретного языка набор просодических средств будет неодинаковым. Так все указанные выше средства в русском языке являются просодическими параметрами интонации, а значит, являются единицами суперсегментными. В тайском же языке некоторые из перечисленных средств, в частности мелодика, являются элементами сегментными, то есть реализуются на линейном уровне, а значит не могут входить в набор компонентов интонации. В качестве доказательства можно привести тот факт, что тайский язык является тоновым языком и такое понятие, как мелодика, реализуется в слоге как сегментной единице языка. Например, ฟ้า [кхау] — восходящий тон — белый, ฟ้า [кхау] — низкий тон — новость, ฟ้า [кхау] — падающий тон — рис. Именно разница в объеме просодических средств интонации в русском и тайском языках и

приводит к появлению интерференции при усвоении русской интонации у тайских студентов.

На мелодику как один из элементов интонации в русском языке возложены различные синтаксические, модальные и эмоциональные функции. Рассмотрим лишь некоторые случаи, представляющие особую трудность для тайских студентов.

1. Противопоставление утверждения (ИК-1) и общего вопроса (ИК-3). В данном случае утверждение (ИК-1) характеризуется довольно резким падением тона в центре интонационной конструкции, а общий вопрос (ИК-3) характеризуется резким восходящим движением тона, а место центра интонационной конструкции-3 определяется содержанием вопроса.

Утверждение. ИК-1. Вы посмотрели этот фи¹льм.

Общий вопрос. ИК-3. Вы³ посмотрели этот фильм? Вы посмотре³ли этот фильм? Вы посмотрели э³тот фильм? Вы посмотрели этот фи³льм?

В тайском же языке данная функция реализуется на грамматическом уровне при помощи вопросительной частицы, например, -หรือ [ры], —หรือเปล่า [рыплау], -หรือยัง [рыянг], ไหม [май] и т.д., которые обычно ставится в конце предложения.

Утверждение. คุณได้ดูหนังเรื่องนี้แล้ว

[Кхун-дайду-нанг-рыанг-ни-лэу]

Общий вопрос. คุณได้ดูหนังเรื่องนี้แล้วหรือยัง

[Кхун- дайду -нанг-рыанг-ни-лэу-ры-йанг]

Акцентуализации различной информации в тайском языке обычно не происходит. В некоторых случаях средством акцентуализации может выступать инверсия (изменение порядка слов), но данная модель непродуктивна в тайском языке, поэтому не рассматривается в качестве основной. Подобные различия в русском и тайском языке приводят к тому, что часть тайских студентов произносит общий вопрос с двумя центрами: один на месте центра ИК-3 в русском языке, и один в конце предложения, как в родном языке.

2. Оформление специального вопроса с вопросительным словом (ИК2). Фонетически ИК-2 характеризуется большим интервалом падения после центра ИК,

который обычно является вопросительным словом и стоит в начале предложения, и/или динамическим усилением гласного центра.

Специальный вопрос с вопросительным словом. ИК-2. Где² ты живешь?

Подобный тип конструкции для тайских студентов также представляет определенную трудность, поскольку вопрос такого типа в тайском языке формируется исключительно грамматическими средствами за счет постановки вопросительного слова в конец предложения.

Специальный вопрос с вопросительным словом.

เข้อาศัยอยู่ที่ไหน [Тхыа-асайю-тхинай]

Это в свою очередь приводит к тому, что тайские студенты склонны произносить данные конструкции с двумя интонационными центрами: в начале предложения, как в русской ИК-2, и в конце предложения, как в родном языке.

3. Выражение оценочности в предложениях, выражающих большую степень проявления признака, состояния, действия (ИК-5). Подобные предложения чаще всего содержат местоименные слова, которые стоят в начале высказывания. Фонетически ИК-5 представляет собой композицию восходящего (на ударном слоге местоименного слова) и нисходящего (на последнем ударном слоге) акцентов.

Оценочное предложение. ИК-5. Како⁵й чудесный де⁵нь!

В тайском языке выражение подобной оценочности происходит, как и в предыдущих случаях, за счет грамматических средств, в данном случае с помощью грамматической конструкции, состоящей из местоименного слова (местоименное слово) и усилительной частицы (усилительная частица), и стоящей в отличие от русского языка всегда в конце высказывания.

Оценочное предложение. วันนี้เป็นวันที่วิเศษณ์อะไรอย่างนี้

[Ванни-пэн-ван-тхи-висэт-арай-янгни]

Из приведенных выше примеров можно сделать вывод, что те функции, которые в русском языке возложены на мелодику как элемент интонации, в тайском языке выполняют различные грамматические средства, что, в свою очередь, и является

основной причиной трудности усвоения русских интонационных конструкций тайскими студентами. Соответственно при обучении тайских студентов русской интонации необходимо уделять особое внимание такому элементу, как мелодика русского высказывания, поскольку в тайском языке подобное явление не представлено.

В дальнейшем авторам представляется необходимым выработать комплекс методических приемов, которые позволяют наиболее эффективно обучать тайских студентов способам выражения основных значений русских интонационных конструкции на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.

¹Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1986, с. 34.

² Николаева Т.М. Ответы на анкету «Об основах теории интонации», Проблема фонетики. Вып. 2, М. 1995, с. 190.

³ Светозаров Н.Д. Интонационная система русского языка, М. 1982, с. 193.

⁴ Данеш Ф. Фразовая интонация с функциональной точки зрения. М. 1960.

⁵ Вендина Т.И. Введение в языкознание. М.: изд-во Высшая школа. 2002, с. 83.

Особенности подготовки студентов Университета Таммасат к тестированию по РКИ в условиях неязыковой среды Таиланда

Аннотация. Необходимость объективной оценки знаний студентов в области РКИ и определение степени их коммуникативной компетенции в данной сфере выявили насущную потребность в проведении в Таиланде дополнительных экзаменов по российской системе тестирования. В целях подготовки тайских студентов в условиях неязыковой среды к успешной сдаче таких экзаменов создаются мотивирующие условия для естественной речевой коммуникации в искусственно созданной языковой среде и подготовлены спецкурсы по развитию навыков аудирования и говорения.

Ключевые слова: тестирование, коммуникативная компетенция, лингвокультурная адаптация, неязыковая среда, искусственно созданная языковая среда, межкультурная коммуникация.

О необходимости объективной оценки знаний в области русского языка как иностранного и определения степени коммуникативной компетенции в данной сфере говорится с конца прошлого века. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по РКИ, созданная по решению Министерства образования Российской Федерации и существующая с 1992 года, дает возможность достаточно точно определить реальный уровень владения русским языком как иностранным.

Впервые в Таиланде интерес к русскому языку и русской культуре появился в период правления короля Рамы V — в девяностые годы 19 века, в самое тяжёлое время для сиамского королевства. Тогда почти все страны Юго-Восточной Азии были европейскими владениями, только Сиам оставался свободным государством, но постоянно подвергался угрозе нападения со стороны войск Англии и Франции.

Король Рама V Чулалонгкорн решил получить поддержку со стороны Российской империи и пригласил будущего русского царя Николая II посетить Бангкок во время его путешествия по Востоку в 1892 году. Так начались дружеские отношения сначала между людьми, а вслед за этим и между странами. В 1896—1897 годах король Рама V впервые в тайской истории посетил Европу и Россию. В результате этого визита между Россией и Сиамом были установлены дипломатические отношения, 120-летие которых будет отмечаться в 2017 году.

Первым тайцем, специально изучавшим русский язык перед поездкой в Россию, был сын короля — принц Чакрапонг, которого король направил в Санкт-Петербург для получения образования. Принц быстро освоил русский язык, полюбил русскую литературу и культуру. Чакрапонг закончил с отличием сначала Пажеский корпус, а потом и Военную академию и получил чин полковника русской армии.

Затем и другие члены королевской семьи неоднократно приезжали в Россию учиться и, соответственно, тоже овладевали русским языком. Но изучение русского языка в Таиланде (тогда ещё Сиаме) носило единичный характер, занятия были индивидуальными, на них использовались частные методики, нигде не описанные.

После социалистической революции 1917 года в России и официально до 1941 года (а фактически до 1947 года) между нашими странами не было дипломатических отношений и русский язык в Таиланде не изучался.

Во время «холодной войны» русский язык считался языком враждебной коммунистической идеологии, поэтому знание его осуждалось, изучение запрещалось, а желающие познакомиться поближе с русской культурой, историей или литературой считались преступниками и подвергались преследованиям. Однако и в это сложное время находились решительные люди, которые интересовались русским языком и русскими традициями и уезжали учиться в Советский Союз. Впоследствии благодаря этим передовым людям стало возможным создание кафедр русского языка на филологических факультетах ведущих университетов Таиланда, именно эти специалисты стали ценными педагогическими кадрами, обучающими тайских студентов русскому языку.

В настоящее время дружба и взаимопонимание между странами восстанавливаются, отношения между Россией и Таиландом интенсивно развиваются на всех уровнях: происходят встречи глав государств, обсуждаются политические и экономические вопросы, создаются новые совместные предприятия, увеличивается поток русскоязычных туристов из России и стран бывшего СССР в Таиланд. На фоне этих процессов закономерным становится стремление молодого поколения тайцев найти своё место в этом межкультурном пространстве.

В качестве отклика на такой социальный заказ и для удовлетворения спроса на изучение русского языка во всех курортных зонах Таиланда с развитой сетью туристических фирм открылись многочисленные офисы, предлагающие курсы русского языка тайцам, занятым в сфере туризма и сервиса. Подобные центры обещают быстрое и качественное обучение, но на деле часто оказываются совершенно неспособными выполнить взятые на себя обязательства, так как не имеют в своём штате профессиональных преподавателей.

Занятия там ведут или русскоязычные жители, просто умеющие говорить по-русски, причём далеко не всегда правильно, знакомые с русской грамматикой в объёме курса российской /советской средней школы, подчас хорошо забытого, или тайцы,

обучавшиеся в российских вузах, но часто не на филологических факультетах и также не являющиеся специалистами в области РКИ.

Высококвалифицированные специалисты в области РКИ работают на филологических факультетах в университетах (во всей стране только два университета имеют отделения русского языка для бакалавров — это Таммасат и Рамкамхенг).

Нетрудно заметить, что качество подготовки по русскому языку на курсах и в университетах существенно различается. В связи с этим и возникла необходимость создания при Университете Таммасат Центра тестирования по РКИ для объективной оценки знаний тайских граждан в области русского языка (Центр был открыт в конце 2015 года). В настоящее время мы проводим подготовку наших студентов к сдаче экзаменов по ТРКИ, впоследствии планируем расширить состав обучающихся и приглашать на курсы по подготовке к тестированию всех желающих, а не только студентов Университета Таммасат.

Подготовка студентов к тестированию проходит в процессе овладения ими основных учебных дисциплин и является обязательным компонентом каждого урока по русскому языку, независимо от того, кто ведет занятие — русский преподаватель или тайский; преподаватели нашей кафедры уделяют внимание всем аспектам пяти субтестов: лексике и грамматике, чтению, письму, аудированию и говорению.

Преподавание русского языка (и других иностранных языков) на начальном этапе осуществляется только тайскими преподавателями. Преподаватели–носители языка привлекаются к образовательному процессу только на среднем этапе и, в основном, для проведения занятий по говорению и аудированию. К этому времени у студентов уже устойчиво закреплены основные фонетические навыки, подчас неправильно сформированные изначально. В связи с этим на первых занятиях с русскими преподавателями нередко возникает проблема взаимного непонимания не из-за незнания каких-либо слов и выражений, а на уровне фонетики.

Как правило, при такой практике преподавания тайские студенты владеют навыками чтения и письма, знают правила грамматики, обладают необходимым лексическим запасом, но затрудняются выражать свои мысли по-русски устно, плохо улавливают смысл текстов и диалогов во время аудирования.

Обучая студентов русскому языку, преподаватель всегда стремится к тому, чтобы говорение на изучаемом языке носило не учебный, а реальный характер. Это возможно в том случае, когда иноязычное речевое общение связано не только с выполнением тренировочных коммуникативно-направленных упражнений, но и с

реализацией внутренней потребности учащихся решить какие-либо интеллектуальные или социально-бытовые проблемы средствами изучаемого языка.

Такая ситуация возникает, когда студенты оказываются в реальной языковой среде. Это хорошо известно. А как быть тем, кто находится далеко от страны изучаемого языка? Вероятно, нужно создать определённые условия для усиления мотивации при изучении данного языка. Такие мотивирующие условия возникают, когда студент хорошо знает предмет обсуждения (разговора, беседы), может рассказать о нём на своём родном языке и очень хочет поделиться имеющимися у него сведениями с теми, кто его родным языком не владеет. И если знаний русского языка ему при этом явно недостаёт, он непременно хочет их расширить. И здесь на помощь ему приходит преподаватель, который помогает студенту выразить его мысли средствами чужого для него языка. Важно научить студентов активно пользоваться уже имеющимся у них запасом лексических единиц, развивая у студентов так называемую компенсаторную компетенцию, предполагающую умение пользоваться приёмом «языковой догадки» для восполнения пробелов во владении изучаемым языком. Языковая догадка, прежде всего, связана с самостоятельными формами работы студентов и предполагает активную деятельность учащихся.

Одним из таких видов речевой деятельности является чтение, так как оно предполагает постоянную активность читающего, направленную на восприятие и переработку как языковой, так и содержательной информации текста. Активность читающего проявляется на всех уровнях восприятия и переработки текста, в том числе, при семантизации отдельных слов или словосочетаний, соотнесении значения языковой единицы с контекстом. Обучение языковой догадке на основе словообразования и активное владение словообразовательными моделями при чтении способствует самостоятельной семантизации незнакомых производных слов и, следовательно, расширению потенциального словаря учащихся.

В условиях искусственной языковой среды мы предлагаем использовать тексты, составленные по хорошо известным студентам темам, связанным с историей, культурой и современными социально значимыми ситуациями их родной страны. Полагаем, что это тоже лингвокультурологический подход, но отличный от традиционно принятого.

Традиционная лингвокультурология — направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Известно, что главная цель лингвокультурологии —

обеспечение коммуникативной компетенции в ситуации межкультурного общения, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника благодаря фоновым знаниям.

В нашем случае учебные тексты составлены с учётом фоновых знаний о родной стране студентов, изучающих русский язык. В тексты включены наиболее яркие национально-культурные компоненты, знакомые учащимся из курсов истории, литературы, страноведения, обществознания и из собственного жизненного опыта студентов.

Сообщение русскоязычному собеседнику знаний о культуре, реалиях и традициях своей страны помогает студентам психологически раскрепоститься, почувствовать себя уверенными в собственных силах, снимает напряжение при преодолении языкового барьера. Такая спокойная уверенность в себе — залог успеха в развитии иноязычной речевой компетенции.

Изучение иностранных лексических единиц, обозначающих наиболее яркие национальные особенности своей страны и привычные для восприятия на родном языке, помогает сопоставить традиции двух стран и таким образом расширить диапазон сведений не только о другом языке, но и о культурно-историческом фоне страны изучаемого языка.

В связи с вышеизложенным и было создано пособие «О Таиланде по-русски» (автор — О.А. Жилина), в котором представлены тексты о культурных традициях и национальных особенностях Таиланда с систематически повторяемым наиболее важным языковым и страноведческим материалом из текста в текст для постепенного расширения речевых возможностей студентов, осуществляемых в условиях иноязычной коммуникации, и реализации их потребности обмена мнениями по поводу знакомой по сути, но незнакомой по форме прочитанной информации. В таком случае общение перестаёт быть искусственным и становится естественным, насколько это вообще возможно в условиях неязыковой среды.

В основе такого общения лежит текст, содержащий известную для студентов информацию, полученную ими когда-то на их родном языке. Узнать знакомые страноведческие факты и сопоставить предъявление одной и той же информации на двух языках — первая задача, которая стоит перед учащимися. Использовать при этом свои знания в области русского языка для понимания и осмысления читаемого, приобретая одновременно навыки и умения употребления новой лексики, — вторая задача. Третья задача заключается в том, чтобы студенты смогли принять участие в диалоге по предложенной теме и выразить своё отношение к тому, как информация

представлена в тексте, насколько верно изложены факты истории и современной жизни их родной страны. А четвёртая задача — создать на основе данного текстового материала своё собственное монологическое высказывание, раскрывающее содержание какой-либо части текста, на их взгляд, недостаточно полно изложенного.

Культурологическая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность являлись важнейшими критериями отбора страноведческого материала, при этом все тексты основаны на изученном лексическом и грамматическом материале, чтобы чтение и понимание основной информации было доступно. Кроме того, автор стремился к тому, чтобы тексты служили источником новой лингвистической информации для расширения речевых возможностей студентов, обогащения их словарного запаса. Трактование основных положений текста, ответы на детализирующие вопросы, которые приводят к полному изложению содержания прочитанного, — всё это побуждает студентов повторять предложения, включающие новые слова и выражения в различных вариантах, что в конце концов приводит к их запоминанию и развитию способности их беглого и безошибочного употребления, что и соответствует сформированности языковых навыков.

Обсуждение информации, изложенной в тексте, предполагается организовывать таким образом, чтобы она многократно повторялась, но в различных видах речевой деятельности: 1) в аудировании (ответы «да» и «нет» на ключевые фразы, связанные с содержанием текста, но несколько иначе составленные, без зрительной опоры на текст; 2) в диалогической речи (беседы в разных вариантах: преподаватель — студенты (ответы на вопросы преподавателя), студент — аудитория (ответы на вопросы одного из учащихся), аудитория — студент (ответы одного студента на вопросы других), студент — студент (беседы в парах, ответы на вопросы друг друга); 3) в монологической речи (пересказ данного текста или создание собственного варианта высказывания, расширяющего и дополняющего информацию, изложенную в тексте), при этом для других студентов это прекрасная возможность отработать ещё раз навыки аудирования. Перед своим рассказом студент должен написать на доске новые слова с переводом на родной язык, чтобы исключить непонимание. Во время рассказа слушатели отмечают возможные ошибки и недочёты, а после прослушивания сообщают о том, что они обнаружили, и задают уточняющие вопросы. Так проходит работа над текстами, неизвестными для студентов, поэтому их речь, связанная с обсуждением услышанной информации, является неподготовленной, то есть продуктивной, что, безусловно, очень важно.

Многоаспектная, разнообразная работа над основным текстом обеспечивает его полное усвоение и расширяет речевые возможности студентов. Такой способ расширения словарного запаса учащихся, а вместе с тем и их речевых возможностей не допускает забывания предыдущего материала, демонстрирует его разноплановое употребление, наглядно показывает учащимся увеличение объема их речевых умений при стабильном сохранении их качества.

При работе по пособию параллельно корректируются и развиваются грамматические навыки, систематизируются и углубляются ранее полученные студентами знания и умения в области грамматики русского языка в объёме базового уровня. Каждый текст насыщен конструкциями, соответствующими изучаемой грамматической теме. Такое предъявление текстового материала связано с практической необходимостью и обусловлено социальным заказом.

Пособие состоит из двух частей:

1 часть — История и культура Королевства Таиланд

(грамматический комментарий к предложно-падежной системе русского языка);

2 часть — Жизнь современного Таиланда

(грамматический комментарий к особенностям употребления глаголов и глагольных форм).

При обучении тайских студентов русскому языку на текстовом материале о Таиланде, его истории, культуры и современной жизни формируется устойчивая информативная компетенция в этой области на изучаемом языке и создаются мотивирующие условия для естественной речевой коммуникации в искусственно созданной языковой среде, и говорение на русском языке носит уже не учебный, а реальный характер, так как проявляется внутренняя потребность учащихся продемонстрировать собственные знания, связанные с их родной страной.

Обучение трудному для всех студентов аудированию мы проводим, используя видеоматериалы. В условиях неязыковой среды практические навыки вербального общения студенты могут приобрести только на занятиях с русским преподавателем. Однако студенты быстро привыкают к индивидуально-произносительной манере и темпу речи своего русского преподавателя, а используемые на занятиях учебные аудиоматериалы не всегда отражают живую разговорную речь, отличающуюся неполным стилем произношения, когда в речевом потоке предлоги и частицы сливаются со следующими за ними существительными и прилагательными, нечётко проговариваются окончания слов, некоторые звуки вообще не произносятся. Знакомить

студентов с подобными вариантами произношения необходимо, чтобы помочь обучаемым преодолеть страх перед иноязычной речью, научиться использовать языковую догадку, подготовить их таким образом к активному восприятию звучащих реальных диалогов и монологов и создать условия для произвольного запоминания отдельных лексико-грамматических конструкций.

Для придания более интенсивного характера традиционным занятиям по РКИ в неязыковой среде на уроках полезно использовать приёмы, актуальные для интенсивных методов, в частности, для метода активизации резервных возможностей учащихся, предложенного Г.А. Китайгородской. В сочетании традиционных и интенсивных методов обучения мы видим залог успешного изучения иностранными студентами русского языка и считаем уместным включать в каждое занятие аудиовизуальные технические средства.

Особенно полезны для лингвокультурной адаптации и межкультурной коммуникации студентов просмотры аутентичных видеоматериалов, которые дают возможность создать на уроках по РКИ вне России ситуацию погружения в русскую действительность, показать реальные социокультурные сюжеты и прокомментировать их, помогают расширить рамки языковой среды за счёт вербальных и невербальных средств и таким образом ввести учащихся не только в учебный, но и в реальный дискурс. Именно через дискурс иностранные студенты знакомятся с культурой речевого и неречевого поведения, со стереотипами общения друг с другом носителей изучаемого языка. Это помогает, на наш взгляд, создать на уроке обстановку психологического комфорта и повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, так как информация, представленная в такой форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее.

В связи с необходимостью создания в неязыковой среде коммуникативных ситуаций для развития речи в учебный план кафедры русского языка Университета Таммасат был введен спецкурс «Смотрим и понимаем русские фильмы». Курс предлагается студентам 4-го года обучения во втором семестре. Использование видеоматериалов — это прекрасная возможность отработать навыки аудирования; с помощью одновременного с актерами чтения диалогов удобно корректировать фонетические трудности; при обсуждении просмотренного материала закрепляются навыки говорения; при чтении фонограмм формируются навыки ознакомительного и изучающего чтения; при изложении своего мнения по поводу просмотренного материала в виде небольшого сочинения совершенствуются навыки письма.

Для данного спецкурса нами взяты аутентичные фильмы. Сначала студентам предлагаются небольшие по объему сюжеты с минимальным количеством диалогов. Работа над видеоматериалами разбивается на три этапа: подготовительный, фильмный и постфильмовый. На этапе просмотра предполагается выработать навыки восприятия видеоряда, чему способствует выполнение следующих заданий: упражнение-предсказание, когда преподаватель останавливает фильм и спрашивает студентов, что, по их мнению, будет дальше; сюжетно-ролевые игры по выбранному фрагменту; упражнение-озвучание, когда часть фильма демонстрируется без звука и студенты должны предложить свои варианты озвучания того, что происходит на экране. Постфильмовый этап предполагает формирование коммуникативной компетенции студентов, основанной на полученных ими фоновых знаниях и страноведческой информации. Во время обсуждения фильма считаем необходимым использовать задания и вопросы, направленные на социокультурный анализ предложенных видеосюжетов. Для закрепления и активизации полученных знаний студентам предлагается выполнить домашнее задание, предполагающее продуктивный вид речевой деятельности: написать о своих впечатлениях по поводу просмотренного материала или пересказать увиденное с собственными комментариями. Так мы готовим студентов к восприятию полнометражных фильмов на русском языке.

Следующим этапом в нашей практике является показ полнометражных художественных фильмов на русском языке с тайскими субтитрами и дальнейшая работа над оригинальными русскими диалогами уже без подсказок на тайском языке («Мой парень — ангел» — 2011 год, «Выкрутасы» — 2010 год). Положительной стороной демонстрации фильмов с субтитрами является то, что смысл диалогов и монологов понятен сразу, а видеоматериал даёт полную информацию о месте событий, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретных ситуациях. Просмотр фильмов с субтитрами на родном для студентов языке предполагает расширенную обратную связь: ответы на вопросы по просмотренному материалу, его анализ и обсуждение, сопоставление фонограмм диалогов с содержанием предложенных профессиональными переводчиками субтитров, анализ найденных несоответствий, письменные упражнения на базе лексико-грамматического и тематико-содержательного материала, обсуждение житейских ситуаций и характеров героев.

Завершается курс просмотром кинофильмов на русском языке без субтитров, но с обязательной предпросмотровой подготовкой с использованием комплекса

аудитивных упражнений, чтобы видеоматериал был адекватно воспринят. Такие тренировочные упражнения обеспечивают формирование навыков аудирования: узнавание и различение речевого сигнала, различение интонационных контуров повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, определение количества слов в предложении, определение смыслового и грамматического значения слова по формальным признакам.

Содержание предпросмотровых упражнений направлено на снятие трудностей при восприятии звучащей речи, относящихся к фонетике, лексике и грамматике. Мы предлагаем студентам следующие типы заданий: прочитать слова и словосочетания и обратить внимание на произнесение звуков (отбираются слова с неполным произнесением звуков и словосочетания, произносимые без пауз между входящими в состав словами); слушать слова и одновременно ставить ударения в печатном варианте задания, подобрать возможные синонимы и антонимы к этим словам; прослушать словосочетания и предложения и определить количество входящих в них слов; прослушать фразы и определить тип интонации; прослушать предложения и найти центр интонационной конструкции, ответить на поставленный вопрос одним словом. Текстовый материал подготовительных речевых упражнений базируется на диалогах и монологах, взятых из фильма, который будет демонстрироваться.

Для просмотра видеоматериала на русском языке без субтитров мы отобрали два фильма. Это созданный много лет назад по роману А. Беляева фильм «Человек-амфибия» (1961) и современный фильм «Мамы» (2012). Выбор этих фильмов определён наличием динамичных сюжетов, вызывающих неизменный интерес студентов, и вариативностью живой разговорной речи, содержащей как литературно-разговорную, так и обиходно-бытовую лексику, представленную в диалогах и полилогах.

Демонстрация фильма разбивается на несколько этапов и определяется содержательной значимостью предлагаемых фрагментов. Первый просмотренный эпизод не обязательно должен быть первой картиной фильма. Главное — фрагмент должен быть интригующим, привлекающим внимание, заставляющим предположить возможное развитие сюжета.

Шаг за шагом раскрывается содержание фильма и параллельно выполняются задания, призванные корректировать и совершенствовать навыки и умения студентов в области аудирования и говорения. После просмотра необходимых фрагментов, определяющих сюжетную линию в целом, мы предлагаем посмотреть весь фильм

целиком, не отвлекаясь на второстепенные по значимости сцены, и обсудить увиденное. В качестве итогового домашнего задания студенты должны написать небольшое сочинение, изложив в нём своё мнение о фильме.

Несколько иной подход мы предлагаем к просмотру фильма «Мамы» (2012 год). Эта лирическая комедия состоит из 8 самостоятельных новелл, не объединённых общим сюжетом. Главные герои — это сын и мама в праздник 8 Марта. Комические и печальные эпизоды разворачиваются на фоне отказавшей от перегрузок мобильной связи и иных телефонных проблем. Действие всех новелл развивается параллельно, поэтому трудно сразу проследить все сюжетные линии. В связи с этим мы решили предложить студентам сначала одну из историй, рассказанных в данном фильме.

После проработки одного или двух сюжетов мы предлагаем студентам посмотреть весь фильм целиком с включёнными тайскими субтитрами и выбрать для самостоятельной детальной проработки один из сюжетов. Они должны дома посмотреть выбранный материал и написать свою фонограмму диалогов. Соотнести эту фонограмму с субтитрами фильма, найти несоответствия и объяснить их. На следующем занятии студенты раздадут распечатки фонограмм своим однокурсникам, чтобы во время просмотра каждого видеосюжета все учащиеся группы могли проверить правильность составления фонограмм.

После второго полного просмотра фильма, но уже без тайских субтитров, начинается обсуждение представленных киноновелл. Во время этого обсуждения ведущими выступают те студенты, которые дома готовили соответствующие фрагменты. Такая самостоятельная работа учащихся способствует развитию у них навыков самоорганизации, стимулирует мотивацию изучения языка, повышает самооценку студентов и таким образом способствует становлению их личности.

Работа с видеоматериалами позволяет показывать различные прагматические социокультурные ситуации и активно обсуждать просмотренный материал. Так решается одна из важнейших задач русского преподавателя, работающего в иноязычном образовательном пространстве, — задача ознакомления иностранных студентов с русской действительностью и реальным русским дискурсом.

В данной статье мы поделились некоторыми наработками, которые, на наш взгляд, могут представлять интерес для преподавателей РКИ, работающих в условиях неязыковой среды. Мы надеемся, что такой подход к подготовке наших студентов позволит избежать опасного «натаскивания» обучающихся только на сдачу тестового

экзамена и предоставит возможность сформировать устойчивую речевую коммуникативную компетенцию.

С сожалением можно констатировать, что в Таиланде при посольстве Российской Федерации нет Русского центра, в котором заинтересованные лица могли бы получать информацию о ситуации в России, ближе знакомиться с русской культурой, нет магазинов, где можно было бы купить словари, учебники, журналы, книги и фильмы на русском языке. Не у всех тайцев есть достаточное количество средств для поездок в Россию, чтобы повышать свою квалификацию, поэтому создание такого центра очень помогло бы поддерживать на должном уровне знания русского языка и русской культуры тем, кто в этом нуждается. Возможно, такой центр мог бы быть посредником между тайскими и российскими университетами, чтобы заключать договоры о сотрудничестве и более интенсивно проводить в жизнь идею обмена преподавателями и студентами.

Кроме того, хотя потребность в распространении русского языка очевидна, до сих пор нет никаких официальных документов, определяющих статус русского языка в Таиланде, нигде не зафиксирована необходимость подтверждать уровень владения русским языком для желающих получить работу, связанную с применением знаний языка. В связи с этим часто возникают конфликтные ситуации в фирмах, когда сотрудник при устройстве на работу заявляет о своём знании русского языка, а в действительности не может решить насущные проблемы, связанные с необходимостью использовать эти знания.

Известно, что для получения работы, на которой нужно будет говорить по-английски, соискателю необходимо предъявить сертификат, подтверждающий заявленный им уровень знания языка. О существовании российской системы тестирования для определения знаний РКИ почти никто в Таиланде не знает.