

MỤC LỤC

NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

БАРАНОВА И.И.

Методический аспект подготовки иностранных учащихся к тестированию по русскому языку 3

ЗЫОНГ КУОК КЫОНГ

Обучение русскому языку во вьетнаме на основе культурологического подхода и с учетом интерференции культур 9

ЛИТОВЧЕНКО Т.А.

Особенности использования коротких стихотворений и рифмованных строк при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному 19

ГАПУР Б.М.

Внедрение инновационных форм мониторинга качества подготовки студентов..... 25

СНЕЖИЦКАЯ О.С.

Инновационные подходы к преподаванию русского языка как иностранного: применение элементов технологии развития критического мышления 36

НГУЕН ТХИ ТХАНЬ ТАМ

Использование дидактических игр на уроках русского языка как иностранного 45

ТОШОВА Б. Р.

Некоторые трудности усвоения русского ударения студентами-медиками 53

УСТИНОВ А.Ю.

Использование гипертекстового пространства в практике преподавания РКИ вьетнамским студентам 57

ХОАНГ ТХИ ТХАНЬ ТХЮИ

Преподавание конструкции времени в русском языке 66

**NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ NGÔN NGỮ HỌC HIỆN ĐẠI
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

ДО ТХИ БАК НИНЬ

К вопросу об фонетических ошибках на слоговом уровне в русской речи вьетнамцев 79

ДИНЬ ТХИ ХОНГ ТХАМ

Сочетания согласных в аспекте обучения русскому произношению вьетнамских студентов 85

**NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ DỊCH THUẬT VÀ GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

АУНГ ХЛАЙН МЯТ, ЭЙ МЯТ МЯТ МЬО

Некоторые методические приёмы в обучении переводу по русскому языку 91

НГУЕН ТЫ ШОН, НГУЕН ТХАНЬ ШОН

Основные трудности перевода русскоязычных поэтических текстов на вьетнамский язык 98

ХНИН ТИДА, ЭЙ МИН ТХУТ

Подход к эффективному обучению устному переводу на русский язык для студентов Мьянмы 103

ВУ ТХЕ КХОЙ

Как я переводил повесть о Киеу на русский язык 111

NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ К ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Баранова И.И. - доцент, канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого*

***Аннотация:** Статья посвящена актуальным проблемам тестового контроля по русскому языку как иностранному. В статье рассматриваются некоторые особенности подготовки иностранных граждан к тестированию на первый уровень владения русским языком как иностранным в неязыковой среде. Особое внимание уделяется подготовке к тестированию на первый уровень владения русским языком как иностранным в области говорения.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, неязыковая среда, тестирование*

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного проблемы контроля сохраняют свою актуальность, постоянно совершенствуются формы контроля. Тестирование по русскому языку как иностранному стало неотъемлемой частью системы контроля для определения уровня владения русским языком. В ходе тестового контроля осуществляется объективная оценка знаний и определяется уровень сформированности у иностранных граждан языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности.

В настоящее время растет количество иностранных граждан, изучающих русский язык в условиях неязыковой среды и желающих проверить свой уровень владения русским языком; расширяется формат проведения тестирования на уровни владения русским языком как иностранным. Тестирование проводится как в Центрах тестирования в Российской Федерации, так и за рубежом во время выездных тестовых сессий.

В рамках данной статьи мы остановимся на некоторых особенностях подготовки к тестированию по русскому языку как иностранному в неязыковой среде.

Существуют различные формы подготовки к тестированию:

- подготовка к тестированию может осуществляться в ходе изучения русского языка в академических условиях неязыковой среды в течение определенного периода,

- подготовка к тестированию осуществляется за рубежом в течение ограниченного времени (один месяц и менее) российскими специалистами и организуется для всех желающих пройти тестирование с целью определения уровня владения русским языком непосредственно перед тестовыми испытаниями.

В случае, когда подготовка к тестированию является необходимой составляющей учебного процесса, успешность подготовки зависит от следующих факторов:

- знание зарубежными преподавателями русского языка требований к уровням владения русским языком как иностранным во всех аспектах языка и видах речевой деятельности (в российской системе тестирования выделяется 6 уровней);

- знание зарубежными преподавателями русского языка лексических минимумов, которые являются одним из основных компонентов системы тестирования;

- знание зарубежными преподавателями русского языка типов заданий в различных субтестах и умение включить в учебный процесс данные задания с целью формирования у учащихся навыков и умений в различных видах речевой деятельности;

- знание зарубежными преподавателями параметров оценки в каждом субтесте;

- умение создать на занятии условно-реальную языковую среду с целью активизации речевой деятельности на русском языке и усвоения моделей речевого поведения.

Приведем в качестве примера некоторые аспекты работы, на которые необходимо обратить внимание при подготовке к тестированию на Первый сертификационный уровень владения русским языком как иностранным. Сертификат первого уровня владения русским языком как иностранным свидетельствует о способности иностранного гражданина удовлетворять свои основные коммуникативные потребности средствами русского языка в социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной сферах

общения. Первый сертификационный уровень владения русским языком как иностранным обеспечивает необходимую языковую базу для поступления иностранных учащихся в вузы Российской Федерации, для адаптации в условиях новой среды проживания и обучения, для общения с носителями русского языка как в языковой среде, так и в условиях ее отсутствия [4].

Опыт проведения тестирования показывает, что самыми сложными субтестами для иностранных граждан являются субтесты, проверяющие уровень владения русским языком в продуктивных видах речевой деятельности «Говорение», «Письмо», а также субтест «Аудирование».

Остановимся более подробно на проверке уровня владения русским языком в области говорения в объеме первого сертификационного уровня. Прежде всего, необходимо отметить, что успешность протекания речевой деятельности в значительной мере определяется уровнем сформированности у иностранных граждан прочных фонетических навыков. Фонетический навык понимается как «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить» [1]. Как показывает опыт тестирования иностранных граждан, недостаточное внимание к фонетическому аспекту в процессе изучения русского языка негативно влияет на результат выполнения субтеста «Говорение». Несформированность произносительных навыков ведет к значительному количеству коммуникативно-значимых ошибок, то есть ошибок, нарушающих коммуникацию. При оценивании уровня владения русским языком в субтесте «Говорение» фонетические ошибки могут негативно влиять на результат выполнения субтеста, а, следовательно, на общий результат тестирования.

Обратимся к типам заданий субтеста «Говорение» (первый сертификационный уровень). В субтест включены задания, выполняющиеся без предварительной подготовки (задания диалогического характера) и задания, на выполнение которых отводится определенное время (задания монологического характера) [5].

Первые пять заданий в субтесте «Говорение» представляют собой учебный диалог, в котором тестирующийся должен отреагировать на реплику собеседника. Тематика диалогов отражает ситуации общения, представленные в Требованиях и программах по русскому языку как иностранному (в административной службе, в деканате, в банке, в кафе, в ресторане, в библиотеке, на занятиях, в транспорте, в поликлинике, в аптеке и т.д.) [4, 6].

В условиях отсутствия реальной языковой среды, влияющей на эффективность обучения иностранных учащихся русскому языку, особое значение приобретает умение преподавателя-русиста создать на занятии

=====

учебные речевые ситуации, моделирующие реальные ситуации общения и стимулирующие речевую деятельность на иностранном языке. В процессе обучения русскому языку в неязыковой среде работе с речевыми ситуациями следует уделять особое внимание, так как применение речевых ситуаций, обеспечивая естественную необходимость многократного повторения языкового материала, создает условия для его правильного использования в обстановке реального общения [4, 5]. Кроме того, умение иностранных студентов ориентироваться в речевых ситуациях общения поможет им быстрее адаптироваться в условиях новой социокультурной и академической среды страны изучаемого языка.

Следующие пять заданий также представляют собой учебный диалог, в котором тестирующемуся отводится роль инициатора диалога. Таким образом, в контроль заложена проверка умения учащегося вербально реализовать различные интенции при вступлении в коммуникацию, а именно:

- поздороваться, попрощаться, представиться, поблагодарить собеседника; привлечь внимание;
 - запрашивать различного рода информацию,
 - выражать просьбу, требование, намерение, желание, совет,
- а также умение решать коммуникативные задачи в определенных ситуациях общения.

Таким образом, в учебном процессе в неязыковой среде большое внимание должно уделяться работе по формированию навыков и умений диалогической речи в определенной ситуации общения. Безусловно, формирование умений речевого общения тесно связано с формированием навыков аудирования и требует обеспечения учебного процесса аудиоматериалами, с которыми учащиеся могут работать как в аудиторное время, так и в процессе самостоятельной работы.

Следующие два задания субтеста «Говорение» направлены на проверку сформированности навыков монологического высказывания. В задании 3 тестирующийся должен передать содержание текста, а в задании 4 составить монологическое высказывание на определенную тему (с опорой на вопросы), то есть в задании 4 включена проверка навыков монологического высказывания по определенной теме (темы соответствуют темам общения, представленным в Требованиях и программах 1 уровня владения РКИ).

При выполнении задания 3 (передача содержания прочитанного текста) проверяется умение передать не только содержание текста, но и основную идею прочитанного текста, выражать собственное отношение к событиям, описанным в тексте, действующим лицам. Таким образом, при работе с

=====

текстом на занятиях по русскому языку представляются методически целесообразными задания, направленные на формирование умения формулировать главную идею текста, собственное отношение к поступкам действующих лиц данного текста. Без предварительной целенаправленной подготовки выполнение заданий данного типа вызывает у соискателей значительные трудности в процессе тестирования.

Как было указано выше, при выполнении задания 4 в субтесте «Говорение» необходимо составить монологическое высказывание по одной из тем. Круг лексических тем также определен в Требованиях к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным и в Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному (Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень) [4, 6], а значит, данные лексические темы должны быть включены в учебные программы и рабочие планы, по которым ведется обучение русскому языку.

Таким образом, при языковой подготовке иностранных граждан, изучающих русский язык в неязыковой среде, необходимо учитывать требования к уровню владения русским языком на всех структурных уровнях, представленные в регламентирующих документах, и включать в учебный процесс задания, направленные на формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в соответствии с данными требованиями.

При выполнении второго блока заданий субтеста «Говорение» (заданий, на подготовку которых отводится определенное время) соискатели могут пользоваться словарем. Однако следует помнить, что время на подготовку заданий строго лимитировано, поэтому следует сориентировать соискателей уже на этапе подготовки к тестированию, что обращаться к словарю следует лишь в том случае, когда незнание лексической единицы ведет к невозможности решения коммуникативной задачи.

При подготовке к тестированию по русскому языку как иностранному зарубежным преподавателям необходимо также представлять процедуру проведения тестирования (аудио- и видеозапись тестового испытания), чтобы помочь учащимся преодолеть трудности психологического характера в процессе прохождения тестирования.

Таким образом, подготовка к тестированию по русскому языку как иностранному в неязыковой среде требует от зарубежных преподавателей русского языка постоянного совершенствования профессиональной компетенции, а от российских специалистов в области методики преподавания русского языка как иностранного – оказания помощи

зарубежным коллегам в организации повышения квалификации по данному направлению педагогической деятельности.

В случае, когда подготовка к тестированию осуществляется за рубежом российскими специалистами в области лингводидактического тестирования в течение ограниченного времени (один месяц и менее) и организуется для всех желающих пройти тестирование с целью определения уровня владения русским языком, занятия направлены главным образом на активизацию у тестирующихся языковых навыков и речевых умений строго в рамках лексических тем и ситуаций общения, представленных в Типовых тестах и тренировочных материалах, что, на наш взгляд, ведет к ограничению возможной речевой деятельности соискателей во время подготовительных занятий.

Таким образом, успешность подготовки иностранных граждан к тестированию на уровне владения русским языком в условиях неязыковой среды в значительной мере обеспечивается системным и комплексным характером подготовки, учетом коммуникативных потребностей и будущей образовательной траекторией соискателей, а также учетом возможных трудностей психологического характера, неизбежно возникающих при прохождении тестовых испытаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009. С. 339.
2. Володина Д.Н. Дроздова О.А., Замятина Е.В, Оглезнева Е.А. Использование речевых ситуаций на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе //Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. Электронный ресурс. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24772> (дата обращения: 15.09.2019).
3. Комарова Ю.А. Естественно-языковая и учебная среда как фактор преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей студентов-иностранцев //Вестник СПбГУ. 2013. Сер. 9. Вып. 4. С. 67-77.
4. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1): Учеб. пособие /З.И. Есина [и др.]. – 2-е изд. М.: РУДН, 2017. – 186 с.

5. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант /Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А. – М. – СПб.: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2006. – 80 с.

6. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. /Н.П. Андрюшина и др. СПб.: «Златоуст», 2011. – 64 с.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЬЕТНАМЕ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА И С УЧЕТОМ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ КУЛЬТУР

***Зыонг Куок Кыонг - доцент, канд. филол. наук,
преподаватель, Институт иностранных языков
при Данангском университете***

Аннотация: в статье рассматривается проблема применения культурологического подхода обучения русскому языку во Вьетнаме с учётом интерференции культур и опорой на языковую политику. Согласно данной концепции описываются наиболее эффективные способы обучения русскому языку, широко используемые во Вьетнаме. Современные тенденции развития диалога культур между народами, возникающие оригинальные подходы к преподаванию иностранных языков, с точки зрения культуры, делают сферу лингвистического исследования более разнообразной. Будучи «скрытым смыслом» языка, культурные ценности рассматриваются в качестве основы функционирования языка, а культурные различия в системе ценностей оказывают влияние на процесс вербального общения. В связи с этим обучение иностранному языку предполагает применение культурологического подхода, включение в преподавательский процесс изучения вопросов культурных ценностей и культурных факторов в ходе общения на том или ином языке. Чем больше различий в кросс-культуре и типах языков, тем сложнее студентам, тем с большими трудностями им приходится сталкиваться. Для говорящего на иностранном языке любой диалог с носителем целевого языка предполагает выход на кросс-культуру.

Ключевые слова: язык, культура, народ, интерференция, выражение, обучение, метод

В современных условиях функционирования механизма рыночной экономики и межкультурной коммуникации в глобальном контексте во Вьетнаме, как и во многих странах, уделяется большое внимание культуре и диалогу культур между народами. В результате появились такие новейшие концепции, как «интерференция культуры», «кросс-культуры», «диалога культур между народами», благодаря которым картина лингвистических исследований стала более разнообразной. С другой стороны, в подходе к культуре появляется немало неясных пограничных линий, поэтому «мы должны систематически оглядываться на все тенденции изучения языка», затрагивающие феномен культуры в «общем контексте современной лингвистики» [Nguyễn Văn Chiên, 2004, с. 19].

Поскольку культура представляет собой очень широкое понятие со многими коннотациями, имеющими разные интерпретации, феномен культуры многогранен. Согласно определению профессора Чан Нгок Тхем, «культура является органической системой материальных и духовных ценностей, созданных людьми и накопленных в процессе практической деятельности и во взаимодействии между людьми и окружающей средой природы и обществом» [Trần Ngọc Thêm, 2012, с. 10].

Одним из главных продуктов культуры является язык. Можно сказать, что язык – это культурный феномен, язык – это составной компонент культуры. Культура охватывает язык и языковые мероприятия на всех уровнях и аспектах его функционирования, участвует в организации внутренней и внешней структуры языка, использует его в качестве инструмента общения. Язык одновременно является составной частью культуры и отражением данной культуры. М. Clyne (М. Клайн) правдиво утверждает, что «язык является наиболее глубоким отражением культуры, системы ценностей, включая ценности, унаследованные от сообщества; культура, в свою очередь, играет большую роль в том, как используется первый язык для преподавания другого языка (в качестве второго языка)» [Clyne M., 1994, с. 33-35].

Вместе с тем, особенности различных культур определяют возникновение такого феномена как интерференция культур в лингвистике, которая «обозначает последствия влияния одного языка (родного) на другой (изучаемый)» [Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. // <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/2015/g7.pdf>]. В условиях

сегодняшней тенденции развития диалога культур между народами, международной интеграции изучение проблемы межкультурной интерференции, способов её преодоления становится особенно актуальным. Уместно в данном контексте обозначить и феномен кросс-культуры, который проявляет себя во влиянии системы привычек и поведения модели одной культуры на модель другой культуры у участников коммуникации – членов культурных систем. Это приводит к неправильному знанию, искажению модели неизвестной культуры, появлению ложных форм поведения в системе определённой культуры. В узком смысле, кросс-культура включает в себя два типа взаимодействий: неправильные формы поведения в невербальной коммуникации и неправильные формы речевого общения. Применительно ко второму типу, говорят, что интерференционные явления возникают в результате создавшейся привычки навязывать и использовать правила говорения родного языка (как в приветствии, в начале или окончании разговора, в использовании слов в обращении...) в языке иностранном [Верецагин Е.М., Костомаров В.Г., 1973, с. 38].

Таким образом, с точки зрения многих лингвистов, задача состоит в том, чтобы яснее уточнить роль культурных факторов в процессе коммуникации.

Обычно, говоря о том, что преподаватели и студенты должны хорошо знать культуру страны изучаемого языка или различия в культурах стран родного языка и языка иностранного, большее внимание обращают на знания языка, чем на систему культурных ценностей, в которых язык формируется.

Не значит ли это, что культурные ценности тем самым обычно упускаются в процессе преподавания?

В данной связи надо подчеркнуть важность научения студентов именно пониманию системы ценностей иностранного языка, что, впрочем, отнюдь не значит, что студентам необходимо принять новую систему и отказаться от своей собственной системы ценностей. Крайне важно помочь студентам понять, что носители языка могут иметь иную систему ценностей, что надо оценить эту систему.

Иными словами, использование того или иного языка в качестве иностранного или второго языка, предполагает необходимость для них «освоить систему ценностей» той или иной культуры с тем, чтобы иметь возможность проще адаптироваться к новым условиям. По мнению некоторых исследователей, только в общении на интернациональном языке (например, английском языке), эта новая система ценностей может играть меньшую роль.

Хотя культурные знания, включённые в программу учебной работы, осваиваются во вторую очередь, но именно культурные ценности играют ведущую роль в коммуникации. Интересен в этом смысле пример из кладовой вьетнамской культуры. Так, вьетнамцы, высоко оценивая «гармонию» и сохраняя «достоинство» в глазах собеседников, не любят принимать участие в словесном споре, рассматривая его в связи с возможным конфликтом, а также потому, что считают спор неуважением к собеседникам.

По Н.Р. Grice существует пять ключевых элементов, необходимых для функционирования языка в процессе общения: содержание разговора, обстоятельство общения, процесс воспроизводства, определённые культурные знания, процесс создания объективной реальности [Grice Н.Р., 1975, с. 61-68]. Н.Р. Grice считает, что «процесс коммуникации представляет собой процесс постоянного взаимодействия двух партнёров общения, процесс восприятия и познания самого себя и партнёров; содержания и формы; текста коммуникации. Особенно ярко в этом процессе происходит взаимодействие двух различных культурных блоков партнёров» [Grice Н.Р., 1975, с. 87-94].

В общении на русском языке мы видим значительное отклонение культур между первым партнёром, носителем родного языка, и вторым партнёром, говорящим на иностранном языке. В этой связи уместно было бы рассказать студентам об особенностях коммуникации в русской культуре. Думается, что студентам будет интересно узнать, что русские любят спорить. В русском общении традиционно большое место занимают споры. Русский человек любит спорить по самым различным вопросам, как частным, так и общим. Любовь к спорам по глобальным, философским вопросам – яркая черта русского коммуникативного поведения, которая вовсе не означает выхода спора на уровень конфликта или разрыва личных отношений. После долгого эмоционального спора русские могут сбавить тон и дружелюбно продолжить общение. Иностранцев это удивляет, «китайцы после такого бы год друг с другом не здоровались». Между тем, как говорил Иван Карамазов, один из главных героев великого романа Ф.М. Достоевского: «Русские мальчишки, только что познакомившись, засев в угол в каком-нибудь трактире, сразу начинают рассуждать о мировых вопросах, не иначе: есть ли Бог, есть ли бессмертие? А которые в Бога не веруют, ну те о социализме или об анархии заговорят, о переделке всего человечества по новому штату» [Замерченко Н.И., 2015].

Думается также, полезным для студентов будет узнать об имеющихся в русской культуре коммуникативных табу. Например, тема пьянства представляется в русской культуре общения весьма негативно. «Широко

распространенным в массово-информационном дискурсе является гетеростереотип «русские-пьяницы». Носитель русской культуры воспринимает это однозначно как агрессию, поэтому данная тема относится к числу табуированных в русской лингвокультуре; точка зрения, поддержанная 65 % опрошенных русских респондентов» [Оганесян А.А., 2001, 48].

К табуированным в русской коммуникативной культуре, в отличие, например, от американской, относится тема, связанная с выделениями из организма и отделениями от организма человека. Обсуждение деликатных тем считается неловким. Многое, связанное с физиологией, является табу в рамках коммуникативного общения: синдром избыточного газообразования, потоотделения, понос, запор, мочеиспускание и проч., и их заменяют соответственно синонимами или эвфемизмами (критические дни / деликатные дни; облегчиться/помочиться). Табуированность данной темы предположительно связана с тем, что определенные части человеческого тела и функции, которые они выполняют, являются частью человеческого «Я», представляя сакральную область человеческих знаний. Несмотря на всеобщую грамотность, отсутствие условностей, «раскрепощенность» и демократичность российского общества, древний запрет в русском языковом сознании на области, связанные с человеческим телом сохраняются. (Позиция 82 % опрошенных русских респондентов). [Оганесян А.А., 2001, 48-49].

Итак, в объеме знаний общекультурного минимума заложены знания в области естественных и гуманитарных наук, знания о традициях, обычаях и быте жителей различных культур с тем, чтобы обеспечить гарантию принятия и обработки информации, с тем, чтобы избежать неверного понимания или культурного шока в процессе коммуникации. Потребность в таком образовании определяется в том числе лингвокультурными особенностями общения самих вьетнамских студентов. Вьетнамские студенты любят общаться, но они робкие. Среди своих родных и знакомых они, как правило, оживлённы, а в присутствии российских преподавателей бывают робкими, застенчивыми. Поэтому на уроках русского языка, которые ведутся носителями языка, вьетнамцы застенчивы, неактивны. Они сидят молча, отвечают только на вопросы преподавателей.

Напомним, что русский язык – язык морфемного типа, отличается от вьетнамского языка системой сложных падежей. Вьетнамские студенты обычно допускают ошибки в общении на русском языке и поэтому боятся сказать по-русски. В их размышлениях сочетаются способ выражения мысли на русском языке с использованием грамматических и культурных форм вьетнамского языка. Например, очень часто вьетнамские студенты, говоря на

русском языке, приветствуют собеседника согласно вьетнамскому этикету: «Здравствуйте, *преподаватель* Алексей». Как известно, в обращении на русском языке должность не используется. Приведенный пример демонстрирует феномен кросс-культуры в коммуникации.

Принимая во внимание все изложенные выше проблемы особенностей лингвокультурной коммуникации, мы сформулировали применения культурологического подхода обучения русскому языку во Вьетнаме с учётом интерференции культур и опорой на языковую политику:

Целью обучения является развитие у учащихся языковой общей культуры. Изучать русский язык – это приблизиться к пониманию русской культуры и природы, российского общества и русского народа, особенностей лингвокультурной коммуникации русских, отличающейся в ряде аспектов от культурных стереотипов общения вьетнамцев. Это вступление в соприкосновение с культурой русского народа, которая всегда находится в состоянии активного и открытого контакта с другими культурами [8, с. 118].

Важной задачей является обучение студентов грамотности делового общения, учитывая, что иностранный язык – это средство межкультурного диалога, в том числе и на уровне делового общения с иностранным партнером. Следует обратить внимание при этом на необходимость разъяснения студентам довольно живучих расхожих стереотипов так называемых «производственных» взаимоотношений в российских кампаниях («Ты начальник, я дурак»), которые, конечно же, не получают симпатии со стороны вьетнамских учащихся. При разъяснении подобного рода «концептов», мы обращаем внимание, с одной стороны, на очевидную в них негативную языковую коннотацию, с другой, – разъясняем некие общие для всех культур принципы субординации в деловом общении, где руководитель, по определению, стоит выше, чем подчинённый. При таком подходе становится очевидным общение в рамках административного стиля: «Я – Вы», «Товарищ – Господин» в зависимости от позиции собеседника; «Господин, Гражданин – Имя, Фамилия». Итак, выстраивается система возможных в общении обращений: «Господин Президент», «Гражданин Павлов» и т.д. Указывается, что в разговоре возможно добавление прилагательных с оттенком уважения, например: «Уважаемый товарищ председатель», «Дорогая Анна Петровна».

Использование лингвокультурологического подхода предполагает не только развитие у учащихся предпочтительного отношения к русской культуре, но и к вьетнамской культуре тоже. В соприкосновении с культурой России вьетнамские студенты начинают более сознательно относиться к своей

родной, коренной культуре, воспринимать её более уважительно и трепетно. Можно с уверенностью сказать, что изучение русского языка, знание культуры России служат укреплению и развитию вьетнамской культуры, и наоборот. Две культуры – русская и вьетнамская живут и развиваются во взаимодействии и взаимной экранировке. Например, в привычном приветствии вьетнамцы выбирают этикет в зависимости от возраста, родства, социальных позиций и степени знакомства собеседников. Русские также обращаются друг к другу уважительно. Вместе с тем есть и различия в приветствиях, так русские обмениваются приветствиями по времени суток: «Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!» У вьетнамцев это не принято, поэтому в общении вьетнамские студенты мало используют приветствия по времени суток.

Интерференция культур находит отражение во всех дисциплинах, во всех содержаниях предмета. Соответственно преподаватель должен уметь научить студентов сочетать способность разговаривать на иностранном языке с навыками межкультурного общения и опытом кросс-культуры. Конечно, вьетнамский язык и вьетнамская культура, равно как русский язык и русская культура имеют свои правила и нормы. Изучая русский язык и русскую культуру, следует обратить внимание на данные различия, что, вместе с тем, предполагает привитие студентам уважения и любви к изучаемому предмету.

История развития методики обучения иностранным языкам показывает, что любой приём, любой метод должен быть построен на основе выбора конкретного преимущества, при этом каждый метод обладает положительными качествами. Однако освоение иностранного языка берёт начало в способности к языку и в жизненном опыте субъекта, живущего в обществе, в его способности приобретать и создавать в себе новые привычки и языковые навыки, чтобы постепенно и духовно проникать в новую реальность. Очевидно, что конечная цель преподавания состоит в том, чтобы учащиеся начинали понимать своих иностранных собеседников, а последние понимали учащихся. Тем не менее, признавая точку зрения о том, что «развитие функциональной коммуникации показывает свою эффективность и наиболее решающую роль», мы призываем обратить внимание на необходимость погружения учащихся в культуру и даже цивилизацию изучаемого языка. Не сделать этого – «значит привести к культурной бедности, потере энтузиазма и гуманного содержания процесса образования» [Дерябина С.А., 2015, с. 348].

Сейчас пришло то время, когда мы должны по-новому посмотреть на роль культурных ценностей в обучении русскому языку.

Уроки русского языка – это ситуации встречи, контакта, общения и кросс-культуры со всеми типичными оттенками интерференции культуры, где обучающиеся находятся в контакте с «другими» предметами – языком, культурой, литературой русского народа. В этой ситуации преподаватель играет роль организатора, помощника и посредника. А студенты должны активно приблизиться к пониманию культурных ценностей русского народа, к принятию культуры и национального колорита народов России.

Мы признаём, что преподаватели должны помочь студентам избежать негативных влияний, вызванных интерференцией культуры. Избежание ошибок ведёт общение к удаче и создаёт хорошие условия, где учащиеся и собеседники лучше понимают друг друга, так как они нашли определённый объём культурных знаний для получения, обработки и обмена информацией.

Культурологические знания помогают учащимся больше узнать о русской культуре, в свою очередь, культурные ценности России играют решающую роль в формировании языковых навыков в общении. Учащиеся должны владеть не только культурными знаниями о руссееведении, но и ещё системой ценностей русского языка, которые необходимо включать в программу обучения. И тогда обучение, межкультурная коммуникация по линии Вьетнам – Россия будет успешной. Очевидна необходимость иметь больше и больше исследований, в результате которых культурные элементы будут всё активнее включаться в учебно-методические программы, а культурные ценности России будут всё больше использоваться в преподавании русского языка и в межкультурной коммуникации.

Для решения обозначенных проблем возможны следующие способы:

1. На первых уроках учащиеся должны познакомиться с такими элементами русской культуры, как русские блюда, одежда, обращения; уметь выразить это словесно на русском языке, чтобы избежать шока культуры в присутствии русских. Преподаватели должны поддерживать студентов в стремлении заучивать высказывания, сопровождающие те или иные формы этикетного поведения, принятые в России; должны создавать разнообразные, живые ситуации, где учащиеся принимают участие сознательно и активно.

2. Кроме языковых знаний, преподаватели должны иметь глубокие знания о культуре и страноведении России и Вьетнама, способствуя тем самым осуществлению интеграции культур, снятию препятствий для себя и для учащихся в преподавании и обучении русскому языку.

3. Обучение русскому языку за границей требует, чтобы преподаватели активно привлекали разнообразные виды языкового материала. Фильмы о России, о русских, о природе, о культуре и искусстве, русские песни и

мелодии являются самым кратким для учащихся, самым естественным путём к культуре России.

4. Думается, что следует сделать процесс изучения русского языка непрерывным, когда уже после окончания обучения в институте вьетнамские специалисты русского языка имели бы возможность повышения своей квалификации в сфере языковых навыков, в том числе и на территории России.

При таком подходе учащиеся в разных ситуациях будут чувствовать себя уверенно как с точки зрения социально-языковых, так и прагматических навыков общения.

Быстрая интеграция в международное сообщество, коммуникация на межкультурной основе будет успешной, если участники найдут общие черты, сумеют принять отличительные особенности и преодолеть антагонизмы между двумя или более культурами. Если мы недостаточно понимаем различия в культурах, не стремимся достигнуть требуемой степени в понимании и развитии наших культур, то обучение иностранному языку не будет успешным.

Обучение русскому языку невозможно без познания русской культуры, культур всех народов, населяющих Россию. Поэтому необходимо развивать интерес учащихся к языку и культуре России, не упуская из виду анализ особенностей культуры Вьетнама, осуществляя тем самым взаимодействие между русской и вьетнамской культурами. Следует обращать внимание студентов на то, что языковые и культурные элементы двух стран отнюдь не противоположны, а дополняют друг друга.

Думается, что главным вектором в процессе обучения русскому языку будет движение по пути от «меньших языковых знаний к большим языковым знаниям на основе постоянного расширения знаний культурных». Задача преподавателя состоит в создании хороших условий для обеспечения надежного «маршрута развития и укрепления культурных знаний» [Дерябина С.А., 2015, с.35]. Задача учащихся – правильно понять и определить конечную цель своей познавательной деятельности. Те, кто преподаёт русский язык, должны не заорганизовать себя в узких рамках грамматики (при всей её исключительной важности) русского языка, а должны утверждать высокие лингвокультурологические ценности как основу навыков коммуникации учащихся. В этом залог продолжения давней исторической дружбы и развития дальнейшей межкультурной коммуникации в контексте «Вьетнам – Россия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

I. На русском языке

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. (2015), Интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления // <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/g7.pdf>
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.(1973), Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка, как иностранного, М., 233 с.
3. Волкова М.С. (2015), Факторы, определяющие процесс обучения речевому общению иностранных учащихся Российских вузов// *Русский язык во Вьетнаме*. Ханой, с. 86-89.
4. Дерябина С.А. (2015), Лингвокультурологическая направленность национально-ориентированного учебника русского языка для образовательной системы Вьетнама// *Русский язык во Вьетнаме*. Ханой, с. 33-38/
5. Замерченко Н.И. (2015), Коммуникативные табу в немецкой и русской лингвокультурах// В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XLIX междунар. науч.-практ. конф. № 6(49). – Новосибирск: СибАК.
6. Оганесян А. А.(2001), *Культурология*, М., «Из-во ПРИОР», 144 с.
7. Русские. Особенности национального общения // <http://www.psychologos.ru/articles/view/russkie.-osobennosti-nacionalnogo-obscheniya>
8. ЧиньТхи Ким Нгок (1999), *Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков*, М., «Творчество», 383 с.
9. Шаповалов В.Ф. *Россиеведение*(2001), Учебное пособие для вузов, М.:ФАЦР-ПРЕСС, 576 с.

II. На английском языке

10. Clyne M. (1994), *Cultural Value in discourse*, London, CUP, 1994, 384 p.
11. Grice H.P. (1975), *Logic and Conversation* in (eds/) P/ Cole Morgan Syntax and semantics 3: Shee Acts – New Your, Academic Press., 329 p.
12. Hofstede G. (1984), *Culture's Consequences*, New York, Sage, 295 p.
13. Robinson G.L.N. (1985), *Crosscultural Udenstanding*, New York. Prentice Hall, 407p.

III. На вьетнамском языке

14. Nguyễn Văn Chiến (2004), *Tiến tới xác lập vốn từ vựng văn hóa Việt*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội, 416 trang.

15. Nguyễn Hòa (2000), *Giá trị văn hóa và giao tiếp ngôn ngữ*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế, *Thành tố văn hóa trong dạy và học ngoại ngữ*, Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội, trang 33-37.

16. Trần Ngọc Thêm (2012), *Cơ sở văn hóa Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 342 trang.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРОТКИХ
СТИХОТВОРЕНИЙ И РИФМОВАННЫХ СТРОК
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Литовченко Т.А. – старший преподаватель,
Московский авиационный институт*

В современных условиях, когда студентам приходится в довольно высоком темпе овладевать большим объёмом учебной информации, а также в связи с трудностями овладения языковым материалом преподаватели находят новые эффективные методы обучения или открывают новаторские подходы к использованию уже известных методов.

Один из таких эффективных приёмов – использование стихотворных текстов, сопровождаемых рисунками на начальном этапе обучения. Этот приём нельзя считать новым, он известен давно, но каждое новое стихотворение, отвечающее непростым методическим задачам, преподаватели с благодарностью принимают в свою педагогическую копилку.

Стихотворные тексты необходимо вводить в процесс обучения грамотно, не только в соответствии с лексическими, фонетическими, грамматическими навыками и речевыми умениями, но и уровнем речевой, коммуникативной и межкультурной компетенции студентов.

Во многих учебных пособиях используются поэтические тексты разных типов:

1. аутентичные, то есть написанные носителями языка для носителей
2. полуаутентичные, или квазиаутентичные, то есть имеющие небольшую долю адаптации

3. учебные, то есть созданные непосредственно для студентов, изучающих РКИ, преподавателями или авторами пособий и учебников.

Остановлюсь на использовании учебных стихотворных текстов на элементарном уровне обучения. Хороший результат даёт использование учебных поэтических текстов, которые написаны для определённых целей, самыми важными из которых являются:

- увеличение словарного запаса
- отработка предложно-падежных форм
- закрепление сложных фонетических конструкций
- овладение простыми синтаксическими моделями

На первом этапе элементарного уровня особенностью использования рифмованных строк является их дублирование иллюстративным материалом, то есть, слайдами, рисунками, фотографиями. Особенно хороши подобные упражнения в больших группах, где нет языка-посредника.

Например, уже **на первых уроках** возможно использование коротких рифмовок, совмещённых с иллюстрациями:

Это мама, папа, я –
Наша дружная семья.
Это город, дом, и сад.
Это площадь, здесь парад.
Это море, лодка, флаг,
Слева – остров и маяк.
Справа – маленький корабль,
Это небо. Дирижабль.
Это поле, это рис.
Это конкурс. Это приз.
Это дерево. Вот лист.
Вот такси. А вот – таксист.
Это новый самолёт,
Стюардесса и пилот.
Вот букет, а это роза.
Вот стихи, а это – проза.

В дальнейшем при работе с данными рифмовками можно предъявлять только иллюстрации, предложив студентам вспомнить рифмованные строки. Студенты обычно хорошо запоминают первые изученные ими назывные конструкции, а в дальнейшем мы распространяем данные предложения с помощью прилагательных (глаголов, наречий, местоимений).

Вот большой букет, а это – красная роза,
Вот новые стихи, а это - современная проза.

Как видите, здесь использованы самые простые назывные конструкции. Использование рифмовок и иллюстративного ряда может сделать этот процесс увлекательным и ёмким.

Неплохо использовать рифмованные скороговорки для отработки трудных звуков.

Два кармана – три кальмара,
Три кармана – два кальмара.

Жи-жи-жи-жа-жа-жа.
три ежонка, два ежа.

Ша-ша-ша-са-са-са,
Каша, сахар, колбаса.

Для отработки предложно-падежных форм использую простые рифмовки.

- Где журнал?
- В библиотеке!
- Где лекарство?
- Там, в аптеке.
- Где продукты?
- В магазине.
- Где Джоконда?
- На картине.
- Где футбол?
- Футбол на поле.
- Где учитель?
- В этой школе.
- Где слова?
- Слова в тетради.
- Где солдаты?
- На параде.

Данный диалог даётся студентам на начальном этапе для отработки использования предложного падежа. Можно спроецировать на экран различные изображения (школа, библиотека, картина и другие). Таким образом, уже на одном из первых уроков возникает вполне осмысленный

диалог, который захватывает студентов, и они могут продолжить его уже в свободной форме.

Знакомство с грамматической категорией винительного падежа обычно начинаем со значения направления (вопрос «куда»). Приведу пример рифмовки, который я обычно сопровождаю рисунками.

- Ты куда идёшь?
- В аптеку.
- А друзья - На дискотеку?
- Нет. Антон - в библиотеку.
- А Наташа - на урок.
- Анна едет на каток.
- Нят и Винь идут в гараж.
- Линь и Ньян идут на пляж.

Проблемой использования стихотворных строк занимались многие учёные и преподаватели-практики. Существует также ряд учебных пособий, в которых можно найти поэтические тексты для студентов различных уровней обучения. Например, «Русский сезон» для элементарного уровня, учебник для элементарного уровня «Молодец», в библиотеке «Златоуст» вышел сборник Ольги Штельберг «Стихи, стишки, стишочки», сборник Михаэлы Лианиг для немецких студентов, изучающих русский язык, и другие.

О пользе стихотворных текстов написано немало. Перечислю ключевые положительные моменты.

1. Стихотворения – это тоже вид текстов, но в отличие от другого текстового материала, стихи являются **компактными** по форме и ёмкими по содержанию, в этом их своеобразие. Известный русский учёный Лотман Ю.М. считал, что поэзия гораздо информативнее любых непоэтических форм речи. Уже на начальном этапе обучения всего в нескольких строках можно проследить целый занимательный сюжет.

Кому нужны стихи?

Кому, какая польза

От ритма, рифм и прочих пустяков.

А вы попробуйте запомнить столько прозы,

Сколько на память знаете стихов, -

Так писал Николай Иванович Глазков, которого иногда называют русским Омаром Хайямом, в середине двадцатого века.

1. Поэтические тексты студенты быстро запоминают, а значит могут использовать как модель для построения новой фразы.

Например, типовая комбинация: «глагол -существительное - прилагательное» легко запоминается по простым рифмованным строчкам:

Мчится поезд скоростной-

Едет Ваня молодой.

Ходит парень холостой -

Льётся голос золотой.

2. Поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки **ритма, интонационных конструкций**, помогают совершенствовать произношение.

Уже на начальном этапе обучения возможно использование коротких рифмованных строк.

Хорошее начало для них мы можем позаимствовать из детских считалочек, многие из которых начинаются словами:

Раз, два, три, четыре, пять...

Со словом «пять» рифмуется множество русских глаголов, например:

Раз, два, три, четыре, пять.

Мы поедем отдыхать.

(Будем звуки повторять.

Надо слово угадать.

Мы хотим игру начать).

3. Аутентичный или фольклорный материал помогает усваивать язык в контексте русской культуры.

Хочу заметить, что в русском фольклоре огромное количество рифмованных пословиц.

Двое пашут, а семеро руками машут.

У Фили пили, да Филю же и били.

Рыбак рыбака видит издалека.

Мороз не велик, да стоять не велит.

Мирская молва что морская волна.

Чёрного кобеля не отмоешь добела.

Была бы булава – найдётся и голова.

4. Стихотворения и рифмовки интересны обучающимся, а значит положительно эмоционально окрашены, это способствует их более быстрому усвоению. Это подсказки на все случаи жизни. Они всегда в памяти, ведь на то и рифмы.

Подводя итог работы, хочется отметить, что использование коротких стихотворений и рифмовок на начальном этапе обучения способствует

эффективному обучению основным видам речевой деятельности, стимулирует студентов к монологическим и диалогическим высказываниям и позволяет использовать креативные типы заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В статье использованы авторские рифмовки Литовченко Т.А.
2. Евгений Евтушенко «Рифмованные пословицы», Культура, сентябрь 2005
3. И.А.Кочергина, Выразительное чтение в изучении художественного текста. Пособие для студентов педвуза и учителей-словесников. М., изд.Прометей, МПГУ, 2005.
4. Ирина Кочергина, «Чтоб в душу созвучья нахлынули дружно...» Научно-методическое исследование о роли выразительного чтения в изучении художественной литературы. Германия, Ламберт, 2012 г
5. Коцарева К.Ф. «Поэзия в процессе иноязычного образования». Учитель, 2007, №4.

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

*Гапур Б.М. - проф., д-р пед. наук,
декан факультета русской филологии,
Таджикский национальный университет, г. Душанбе*

Аннотация: *Обращение к мониторингу качества подготовки студентов становится все более актуальным и востребованным. В деятельности факультета русской филологии, финансово-экономического факультета Таджикского национального университета мониторинг представляет целенаправленное, регулярное отслеживание основных показателей качества. Как система, мониторинг подготовки студентов представляет собой совокупность признаков: цель, субъекты и объекты, критерии и показатели оценки, контрольные мероприятия.*

Ключевые слова: *мониторинг, учебный процесс, качество обучения, профессиональный уровень, инновационные методы обучения.*

Обращение к мониторингу качества подготовки студентов становится все более актуальным и востребованным. В деятельности факультета русского языка и литературы, финансово-экономического факультета Таджикского национального университета мониторинг представляет целенаправленное, регулярное отслеживание основных показателей качества. Как система, мониторинг подготовки студентов в нашем исследовании представляет собой совокупность признаков: цель, субъекты и объекты, критерии и показатели оценки, контрольные мероприятия.

Целью мониторинга является получение разносторонней объективной информации о процессе подготовки будущих выпускников к осуществлению профессиональной деятельности, позволяющей не только адекватно осуществить его анализ и оценку, но и принять соответствующие управленческие решения, наметить конкретные мероприятия по коррекции образовательного процесса.

При проведении мониторинга выявляются, анализируются и оцениваются значения следующих основных параметров качества предоставления государственной услуги:

- соблюдение стандартов качества предоставляемых государственных услуг, в том числе стандартов комфортности предоставления государственных

услуг;

- удовлетворенность получателей государственной услуги ее качеством и доступностью (в целом по исследуемым параметрам), их ожидания в отношении улучшения качества предоставления исследуемой государственной услуги.

Методы проведения мониторинга:

анкетирование;

статистическая обработка информации.

В анкетировании приняло участие 382 студента Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода: 169 девушек и 213 юношей. Возрастной разброс респондентов от 18 до 22 лет.

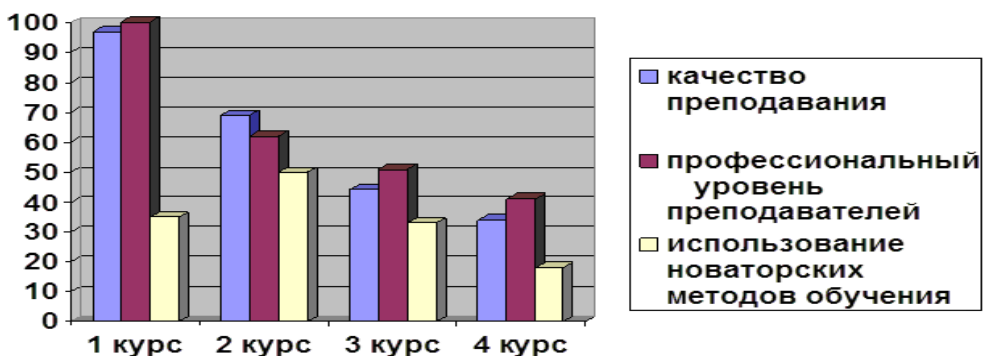
Уровень удовлетворенности студентов Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода качеством образовательных услуг складывался из уровня удовлетворенности качеством преподавания, организации учебного процесса и степени вовлеченности студентов в организацию учебной и воспитательной деятельности.

Удовлетворенность качеством образовательных услуг. Данный аспект изучался по следующим показателям:

- качество преподавания отдельных дисциплин;
- профессиональный уровень преподавателей отдельных дисциплин;
- использование новаторских методов обучения.

Результаты по данным показателям можно обобщить в диаграмме 1

Диаграмма 1



В процентах отражены положительные ответы респондентов. Из диаграммы видно, что наибольшие показатели удовлетворенности качеством образовательных услуг дали студенты 1 курса. Они практически полностью удовлетворены получаемыми образовательными услугами, качеством

преподавания и профессиональным уровнем педагогического состава. Однако, к старшим курсам ситуация менялась, что явилось следствием ряда причин: «усталости» студентов от процесса обучения, более требовательного и строгого подхода к оценке качества образования и др.

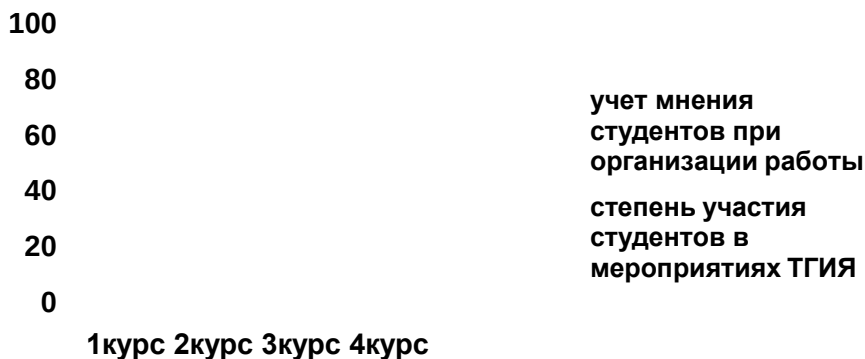
Организация учебного процесса. По результатам анкетирования 71% опрошенных отметили свою удовлетворенность организацией учебного процесса. Основными проблемами в организации учебного процесса стали:

- недостаточное количество выделяемых часов для наиболее важных предметов (55%);
- несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности (23%);
- перегруженность аудиторными занятиями (18%)

Следует отметить, что показатели являются достаточно субъективными, т.к. не все студенты понимают необходимость и важность изучения «неважных» на их взгляд дисциплин циклов общественно-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Степень вовлеченности студентов в организацию учебной и воспитательной деятельности.

Диаграмма 2

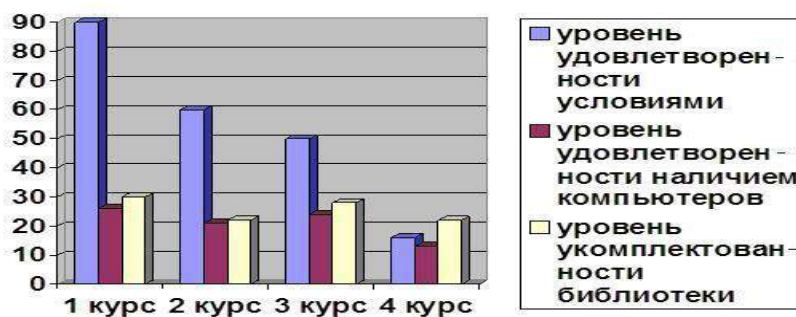


Как видно, степень вовлеченности студентов в организацию учебной и воспитательной деятельности Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода в целом достаточно высока. Низкие показатели 2 и 4 курсов в ответах об учете мнения студентов при организации учебной и воспитательной работы обусловлены особенностями данных курсов. 2 и 4 курсы - это период переоценки ценностей, стремления проявить свое «Я», поэтому для студентов этих курсов свойственно некоторое скептическое отношение к их самостоятельности. Уровень участия в мероприятиях

Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода низкий у студентов 3 курса, поскольку в это время студенты уже проявили себя, зарекомендовали и еще не подошли к выпускному курсу, где необходимо вновь напомнить о своих достижениях. Третий курс – это период временного затишья, отсюда такой результат.

Качество материальной базы Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода. Данная характеристика учитывает: уровень удовлетворенности условиями проведения практических занятий, занятий физической культурой, для научного творчества; уровень удовлетворенности наличием компьютеров, используемых в учебном процессе; уровень укомплектованности библиотеки Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода.

Диаграмма 3



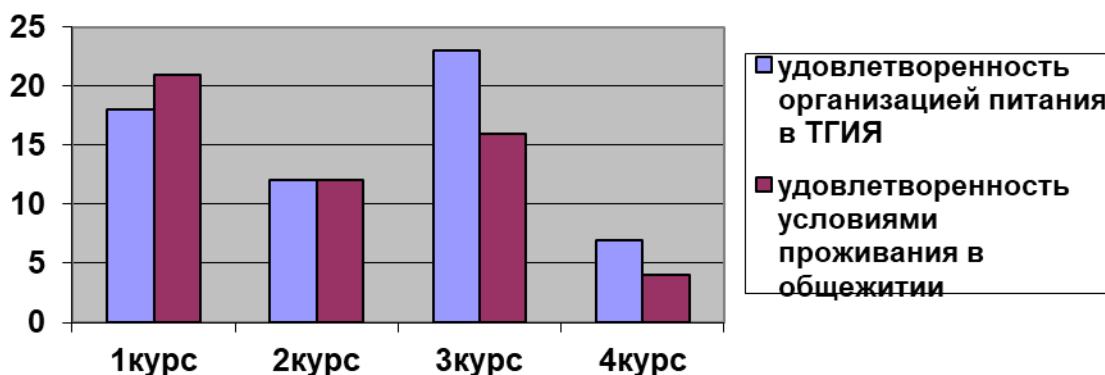
Из диаграммы 3 следует вывод о том, что уровень удовлетворенности условиями проведения занятий, занятий физической культурой, научной, творческой деятельностью находится на высоком и среднем уровне у студентов 1-3 курсов. Первый курс полностью удовлетворен созданными условиями. Однако, следует заметить, что уровень обеспеченности компьютерами и уровень укомплектованности библиотеки Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода не устраивает респондентов.

Качество организации питания и проживания в общежитии.

В данном случае исследовались следующие показатели:

- удовлетворенность организацией питания в Таджикском государственном институте языков имени С.Улугзода;
- удовлетворенность условиями проживания в общежитии Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода.

Диаграмма 4



При анализе данной диаграммы следует учитывать тот факт, что на вопрос об уровне удовлетворенности условиями проживания в общежитии отвечало только 50% респондентов, т.к. остальные 50% являются жителями города или снимают жилье. Что касается удовлетворенности организацией питания в Таджикском государственном институте языков имени С.Улугзода, то 29% опрошенных отметили высокие цены в студенческом буфете и 32% были принципиально не удовлетворены данной услугой.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода удовлетворены качеством образовательных услуг, уровнем и качеством преподавания, но указывают на недостатки в других сферах. Наиболее актуальными проблемами на сегодняшний день являются:

1. Состояние материальной базы Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода;
2. Организация питания студентов.

Поэтому с учетом имеющихся замечаний следует продолжать комплектацию материальной базы (приобретение компьютеров, спортивного инвентаря, комплектацию библиотеки и проч.), а также совершенствовать организацию системы питания студентов Таджикского государственного института языков имени С.Улугзода.

Объект мониторинга в другом нашем исследовании – образовательный процесс на факультете русского языка и литературы и финансово-экономическом факультете Таджикского национального университета.

В ходе проведения мониторинговых исследований мы выделили основные подходы к оценке: субъективный и объективный [241:26].

В *русле объективного подхода* мониторинг осуществляется на основе успешности (результативности) способа выполнения деятельности. К

объективному подходу к оценке качества образовательного процесса мы отнесли хорошо зарекомендовавшие себя средства оценивания результатов обучения: тестирование, портфолио, рейтинговую систему учебных достижений студентов. Тестирование как вид контроля классифицируется по нескольким основаниям: по виду контроля (входной, текущий, рубежный, итоговый), по способу предъявления (бланковое, компьютерное), по содержанию (гомогенные, гетерогенные). Личностные качества определяются при помощи тестов личности, способностей и др.



Рисунок 1. Метод интерпретации мониторинга

Наряду с современными используются традиционные средства оценивания результатов обучения: экзамен, зачет, устные, письменные опросы, коллоквиумы.

При субъективном подходе мониторинг осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе при помощи анкетирования, фокус-группового или личного интервью. Организовано регулярное изучение мнения студентов, преподавателей, руководителей учебных заведений о качестве подготовки выпускников. В вузе создана творческая группа студентов, которая помогает сбору информации, ее обработке.

В соответствии с вышеизложенным при осуществлении мониторинга качества подготовки студентов по специальностям «Русский язык и

литература», «Финансы и кредит» мы выявили следующие критерии и показатели:

Таблица 1
Критерии и показатели качества результатов

<i>Составляющие критерия</i>	<i>Показатели</i>
<i>Качество потенциала абитуриентов</i>	▪ результаты довузовского образования; ▪ результаты сдачи вступительных экзаменов; ▪ диагностика интеллекта; ▪ мотивация студентов к получению высшего профессионального образования по специальности и др. качества личности (интерес к учебной деятельности, способность к самоорганизации, способность работать в команде, уровень самооценки, конформности, эмоциональной устойчивости, тревожности и др.).
<i>Качество учебных достижений студентов</i>	▪ результаты промежуточной аттестации учебных достижений студентов; ▪ учебные достижения студентов в периоды рубежных срезов; ▪ результаты остаточных знаний студентов (в ходе тестирования).

Учебные достижения студентов мы отслеживали:

- *по результатам промежуточной аттестации;*
- *в период рубежных срезов с помощью традиционных методов контроля качества знаний студентов – экзаменов и зачетов;*
- *в период рейтингового контроля с помощью проведения тестов.*

Личностные качества: интерес к учебной деятельности, способность к самоорганизации, способность работать в команде, уровень самооценки, конформности, эмоциональной устойчивости, тревожности и др. на основе проведенного анкетного опроса и данных психологической службы университета.

При подготовке аналитических отчетов в конце каждого семестра в практической деятельности вуза используются и другие методы мониторинговых исследований:

- метод сравнительных оценок (сравнение с нормами качества образования как базами оценки);
- метод экспертных оценок;
- анализ документальных источников, например, содержательный и контент-анализ образовательных программ и других документов;
- сбор и анализ статистических данных о различных видах деятельности образовательных систем;
- анализ баз и банков данных;
- социологические методы (социологический и социометрический опрос, факторный и корреляционный анализ, социальное прогнозирование).

Инновационные методы высшей школы отличаются от традиционных по многим признакам. Но многих интересует, различаются ли инновационные методы высшей школы. Да, и между инновационными методами высшей школы существуют существенные различия по некоторым параметрам, например, в форме организации учебных занятий, наполняемости аудиторий, методам преподнесения учебного материала. Следовательно, от этих различий зависит и уровень развития студентов I - II курсов по различным показателям.

Экспериментом были охвачены около 500 студентов Таджикского национального университета: на факультете русского языка и литературы - 89 человек, на финансово-экономическом факультете – 398 человек. Учебные группы были разделены на контрольные и экспериментальные (соответственно - 250 и 237 человек). Исследование было проведено в контрольной и экспериментальной группах из числа студентов I - II курсов. Ниже представлены основные диагностические направления этой работы:

- определить уровень развития связной речи;
- определить уровень развития логического мышления;
- диагностика образного воображения;
- выявить понимание цели задания, целенаправленность деятельности;
- диагностика внимания;
- диагностика мышления (мыслительные операции);
- выявить способность к целостному восприятию письменной речи.

В результате анализа результатов исследования были выявлены уровни развития связной речи и логического мышления:

Уровень развития логического мышления:

Анализ данных анкетирования на диагностико-констатирующем этапе эксперимента не выявил существенных различий в уровне обученности между группами.

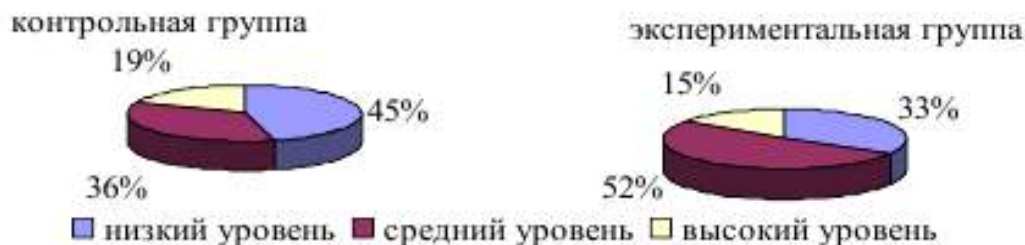


Рисунок 2. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням обученности в начале эксперимента

Уровень развития связной речи:

В результате эксперимента произошло перераспределение обучаемых по уровням обученности (рис.8). Мы видим, что количество студентов, находящихся на высоком уровне обученности, увеличилось и в контрольной, и в экспериментальной группе; однако в экспериментальной группе увеличение произошло в 2,2 раза, а в контрольной только в 1,3.

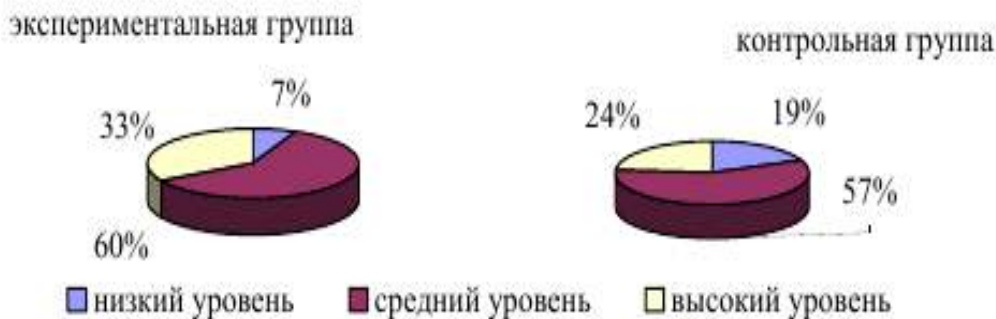


Рисунок 3. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням обученности в конце эксперимента

Основываясь на вышеизложенном материале, можно с уверенностью сказать, что те задачи, которые ставит перед нами жизнь в области образования, будут решены с помощью различных педагогических инноваций.

На данном этапе мы использовали современный, но хорошо зарекомендовавший себя SWOT- анализ, предполагающий выделение

сильных, слабых сторон, возможностей, препятствий к осуществлению запланированного. Приведем пример SWOT-анализа «Тестовый контроль учебных достижений студентов» [252:172].

Сильные стороны:

- Регулярно осуществляется тестовый контроль учебных достижений студентов с обсуждением на Ученых советах факультетов Таджикского национального университета, в частности - факультета русского языка и литературы и финансово-экономического факультета. Имеется система взаимодействия Отдела мониторинга и тестового контроля со структурными подразделениями университета.

- Используется SWOT-анализ для своевременного выявления проблем и корректировки хода учебного процесса.

- Систематически освещаются информационные материалы по проблемам тестового контроля в факультетских сборниках, во внутривузовских журналах.

Слабые стороны:

- Не все кафедры осуществляют корректировку учебно-методических комплексов с учетом анализа содержания тестов и структуры аттестационных измерительных материалов промежуточной аттестации.

- Преобладают низкие результаты учебных достижений студентов по специализированным дисциплинам кафедр.

Возможности:

- Осуществлять более глубокий анализ причин полученных результатов учебных достижений студентов на заседаниях кафедр.

- Выполнять корректировку учебных программ с учетом анализа содержания тестов и структуры аттестационных педагогических измерительных материалов промежуточной аттестации в сфере профессионального образования.

- Организовать проведение серии учебных семинаров для преподавателей по технологии создания надежных, валидных тестов и оценке их качества.

- Создать банк тестов по дисциплинам циклов общепрофессиональных, естественнонаучных и элективных дисциплин.

- Подключить факультет русского языка и финансово-экономический факультет к аттестации в Интернете.

Препятствия:

- Трудности адаптации преподавателей к тестовому контролю.

На третьем (итоговом) – осуществляется представление результатов, которые включают оценку качества подготовки студентов, выводы и предложения по совершенствованию образовательного процесса в вузе и принятию соответствующих управленческих решений.

Анализ теоретических исследований и собственной практической деятельности позволяет выделить основные функции мониторинга:

- аналитическую, предполагающую на основе постоянного отслеживания, наблюдения за состоянием объекта осуществлять анализ его состояния, который включает измерение и сопоставление реальных результатов с заданными целями, стандартами, эталонами и нормами;
- диагностическую, позволяющую получить целостную информацию о состоянии объекта мониторинга;
- прогностическую, заключающуюся в обоснованных предположениях о возможных изменениях в состоянии объекта;
- организационно-управленческую, предполагающую контроль над состоянием объекта мониторинга и подготовку рекомендаций для принятия коррекционно-предупреждающих управленческих решений.

В нашем исследовании первоочередной задачей явилось превращение мониторинга в средство управления качеством подготовки студентов, а не просто использование его в качестве инструмента оценки.

Анализ нашей практической деятельности показывает, что это становится возможным при целенаправленном, последовательном и согласованном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса как по вертикали, так и по горизонтали.

Представленный критериальный комплекс мониторинга подготовки студентов позволяет получить объективную информацию, что способствует полноте ее анализа, прогностичности.

Мониторинг подготовки студентов, с одной стороны, позволяет соотнести реальное положение дел с тем, что было запланировано, а с другой стороны, способствует планированию мероприятий по совершенствованию организации и осуществлению образовательного процесса в ходе анализа, разработки маркетинговых и других стратегических направлений образовательного учреждения.

Таким образом, внутривузовский и внутрифакультетский мониторинг подготовки студентов можно рассматривать как средство управления качеством образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова Е.В. Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских стандартов / Е.В.Гончарова.- Нижневартовск, 2010.- 14 с.
2. Данилов М. А. Дидактика/ М.А.Данилов, Б.П. Есипов - М., 1957.- 477
3. Майоров А.Н. Мониторинг образования - СПб.,1998.-344с.
4. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике/ В.Н. Максимова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.
5. Манушин Э.А. и др. Развитие информационных технологий в образовании: аналитический доклад. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2000.- 312с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Снежицкая О.С. - старший преподаватель,
кафедра русского и белорусского языков УО,
Гродненский государственный медицинский университет*

***Аннотация:** данная статья посвящена особенностям применения технологии развития критического мышления (ТРКМ) на уроках русского языка как иностранного со студентами нефилологического профиля (медицинского вуза) и целесообразности применения методов и приёмов в преподавании РКИ.*

***Ключевые слова:** ТРКМ, познавательная деятельность, самостоятельность, мотивация.*

Новые технологии включают в себя не только современные технические средства, но и новые методы обучения. Инновационные методики – это новый стиль организации учебно-познавательной деятельности. Они изменяют как способы предъявления и усвоения знаний, так и тип овладения ими. Цель нововведений - активизировать, оптимизировать, интенсифицировать процесс познания. Обязательное

включение учащихся в деятельность, в коллективные формы работы, в обмен мнениями - это главная составляющая инновационного обучения.

Благодаря использованию разнообразных форм работ и средств обучения, элементы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) способствуют развитию самостоятельной активности студентов.

Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: **вызов - осмысление - рефлексия.**

В технологии РКМЧП используются разные методы и приемы, применяемые как на определенном этапе, так и в качестве стратегии ведения урока в целом [1].

Рассмотрим те приемы, которые достаточно эффективны при обучении русскому языку как иностранному.

При изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!» используется приём *“Корзина идей”*. Это прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии учебного занятия, когда идет актуализация знаний и опыта. Этот прием позволяет выяснить все, что знают студенты по обсуждаемой теме. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собираются известные факты об изучаемой теме [1].

Алгоритм работы:

1. Каждый студент вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1-2 минуты).
2. Обмен информацией в парах или группах.
3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.
4. Все сведения кратко записываются в “корзину идей”, даже если они ошибочны.
5. Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Прием “Написание синквейна”

Синквейн - самая легкая форма стихотворений по алгоритму.

В переводе “синквейн” означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме.

Пятая строчка – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает ее новую интерпретацию [2].

Студенты с удовольствием сочиняют синквейны. Например:

Первая строчка: *Мой университет.*

Вторая строчка: *Гродненский, медицинский.*

Третья строчка: *Учиться, изучать, проходить практику.*

Четвёртая строчка: *Лучший медицинский университет в республике Беларусь.*

Пятая строчка: *Альма-матер.*

Прием “Письмо по кругу”

Прием “Письмо по кругу” предполагает групповую форму работы. Предлагается тема письма «Каким должен быть врач?». У каждого студента должен быть лист бумаги. Им нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. Каждый член группы записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжает его размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока к каждому не вернется листок, в котором были написаны его первые предложения.

Модель написания эссе.

1. Предварительный этап (инвентаризация): вычленение наиболее важных фактов, понятий и т.д.

2. Работа над черновиком.

3. Правка. Может осуществляться в паре.

4. Редактирование. Исправление замечаний, сделанных в ходе правки.

5. Публикация, т.е. чтение перед аудиторией.

Прием “Верные и неверные утверждения”

Этот прием может быть началом второго учебного занятия по страноведению при изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!». Преподаватель предлагает ряд утверждений по теме. Студенты выбирают “верные” утверждения. (Вот несколько таких примеров: 1. Беларусь находится в центре Европы. 2. В Беларуси живут только русские. 3. Беларусь граничит с Германией. 4. Гродно – это столица Беларуси). В любом случае студенты настраиваются на более детальное изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца

урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

На стадии вызова используется приём «Плюс – Минус – Вопрос». Например, при изучении темы «Моя будущая профессия» нам необходимо выяснить, почему не любой человек может стать врачом. Занесём некоторые предложенные студентами «за» и «против» в таблицу (таблица 1).

Таблица 1 – Пример таблицы приёма «Плюс – Минус – Вопрос»

«+»	«-»	«?»
1. Надо хорошо учиться в школе. 2. Любить людей	1. Не бояться крови. 2. Быстро принимать решения.	

Студенты систематизируют свой информационный запрос в виде вопросов и заносят их в третью графу. Теперь таблица выглядит так (таб. 2).

Таблица 2 – Пример таблицы приёма «Плюс – Минус – Вопрос» по теме «Моя будущая профессия»

«+»	«-»	«?»
1. Надо хорошо учиться в школе. 2. Любить людей	1. Не бояться крови. 2. Быстро принимать решения.	1. Каждый должен выбирать профессию сам, а не родители? 2. Почему в медицинском университете учатся 6 лет? 3. Каким должен быть настоящий врач?

На основе этих ответов на вопрос нельзя получить достаточно полную картину. А поскольку эта тема изучается на 2 курсе, когда студенты только начинают изучать клинические дисциплины и посещать больницу, необходима дополнительная информация. Поэтому, им предлагается прочитать текст «Гродненский государственный медицинский университет».

При изучении темы «Моя родная страна» используется приём «Концептуальная таблица».

Смысловую стадию начинаем с того, что сообщаем студентам тему урока. Предлагается рассмотреть карту, на которой отмечено расположение государств, из которых приехали студенты. Студентов можно разделить на

группы по количеству стран.

Ранее уже была изучена тема «Добро пожаловать в Беларусь!». Поэтому, студентам предлагается самостоятельно выделить линии сравнения и их записать на отдельных листах (карточках). В случае затруднения можно использовать следующие вопросы, которые, как вариант, предлагаются на стадии вызова:

1. Как называется ваша страна?
2. Где расположена ваша страна?
3. С какими странами она граничит?
4. Какой город является столицей вашей родной страны?
5. Какую площадь имеет ваша страна?
6. Как делится территория вашей страны?
7. Какие существуют легенды о происхождении названия вашей страны?
8. Назовите основные исторические события, происходившие в вашей стране.
9. Когда в вашей стране отмечают День независимости? Почему именно в этот день?
10. Сколько людей живёт в вашей стране?
11. Люди каких национальностей живут в вашей стране?
12. Назовите главные религии в вашей стране.
13. Какой язык является государственным в вашей стране?
14. Назовите самые длинные реки, самые большие озёра, национальные парки.
15. Какие животные живут в вашей стране?
16. Какую продукцию выпускают заводы и фабрики вашей страны?
17. Что выращивают в вашей стране?

Таблица 3 – Пример «Концептуальной таблицы» по теме «Моя родная страна»

Объект сравнения Линия сравнения	Республика Беларусь	Моя родная страна
Месторасположения		
Столица		

Легенды о происхождении названия страны		
День независимости		
Количество населения в стране		
Национальности		
Главные религии		
Государственные языки		
Самые длинные реки		
Самые большие озёра		
Национальные парки		
Животные		
Промышленность		
Сельское хозяйство		

Следующий текст используется для заполнения презентационных листов:

Название страны произошло от слов «Белая Русь». Существует несколько легенд, которые объясняют это название. По одной легенде, в древние времена на данной территории жили высокие светловолосые люди с голубыми глазами, которые ходили в светлой одежде. По другой легенде, страна так называется, потому что в старые времена белорусские земли не были захвачены врагами.

Много пережила Беларусь. Во время второй мировой войны погиб каждый третий житель республики. День независимости Беларуси отмечают 3 (третьего) июля, потому что именно в этот день Минск был освобождён от фашистов.

Республика Беларусь как самостоятельное независимое государство появилась на политической карте совсем недавно – в 1991 (тысяча девятьсот девяносто первом) году, когда распался Советский Союз. До этого в разное время она входила в состав Литвы и Польши, а также России.

Сейчас в Беларуси живёт около 10 (десяти) миллионов человек: это белорусы, русские, поляки, украинцы и представители других национальностей. Государственные языки – белорусский и русский. В Беларуси живут представители разных религий: христиане (православные (70%), католики (20%), протестанты), мусульмане и другие.

Беларусь находится в центре Европы и имеет площадь 207 600 (двести семь тысяч шестьсот) квадратных километров. По территории она занимает 13 (тринадцатое) место в Европе[2].

Беларусь граничит на севере и востоке с Россией, на юге – с Украиной, на западе – с Польшей, на северо-западе – с Литвой и Латвией.

Территория Республики Беларусь делится на 6 областей, каждая из которых делится на районы. Областными центрами являются города Минск, Гомель, Витебск, Могилёв, Гродно и Брест. Минск – это столица Беларуси, в нём живёт около 2 (двух) миллионов человек.

Беларусь называют страной зелёных лесов, голубых озёр и тихих спокойных рек. Действительно, в стране находится около 11 (одиннадцати) тысяч озёр, более 20 (двадцати) тысяч рек и ручьёв; 36% территории Беларуси занимают леса. Самыми длинными реками являются Днепр, Сож, Березина, Припять, Западная Двина и Неман. Самое большое озеро – Нарочь. Самый большой лес – Беловежская пуща, в котором живут зубры и другие редкие животные.

В Беларуси активно развивается промышленность. Во многих странах знают белорусскую продукцию: тракторы «Беларусь», автомобили «МАЗ», холодильники «Атлант» и т.д. Государство имеет большое сельское хозяйство: здесь выращивают картофель, лён, рожь, пшеницу и сахарную свёклу [3].

Как за короткое время освоить большое количество информации? В этом поможет приём «Сводная таблица». Она выглядит так (таблица 4):

Таблица 4 – Пример «Сводной таблицы»

Тема 1	Тема 2	ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	Тема 3	Тема 4

Поскольку учебным планом предусмотрены учебные экскурсии, студентам даётся задание подготовить экскурсию «Гродно – город, в котором я учусь». Участники исследования делятся на группы. Каждый член группы получает свой объект: Коложская (Борисоглебская церковь), Старый замок, Новый замок, Фарный костёл. Первоначально каждый участник исследования в группе собирает информацию о своем объекте.

Например, Коложская (Борисоглебская церковь) находится на берегу реки Неман. Она была построена в 12-ом веке и т.д.

Затем, обменявшись информацией в группе, участники начинают составлять сводную таблицу. Они должны не только обмениваться информацией, но и подумать, как ее объединить, т. е. выделить то общее, что станет основой для сравнения объектов, например: время строительства, архитектурный стиль, архитектор, назначение объекта, чем знаменито здание.

Таблица может выглядеть так (таблица 5):

Таблица 5 – Сводная таблица по теме «Гродно - город, в котором я учусь»

Коложская церковь	Старый замок	ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	Новый замок	Фарный костёл
12 век	14 век	Время строительства	18 век	17 век
Византийский, гродненская архитектурная школа	Ренессанс	Архитектурный стиль	Рококо	Барокко
Неизвестен	Сан-Гуччи	Архитектор	Пёппельман	Неизвестен
Проведение богослужений	Резиденция князей	Назначение в прошлом	Резиденция польских королей	Главный костёл города
Проведение богослужений	Музей	Современное назначение	Музей, библиотека	Проведение богослужений
Камень и дерево	Камень	Строительный материал	Кирпич	Камень, дерево
Один из старейших храмов в Беларуси и Восточной Европе	Единственный сохранённый княжеский замок в Беларуси	Чем знаменито	В замке в 1795 г. король Станислав Август Понятовский отрёкся от престола	Здесь находятся самые старые часы в Европе Костёл работает круглосуточно

Основной смысл использования приема «Сводная таблица» в технологии развития критического мышления заключается в том, чтобы линии сравнения и характеристики ученики выделяли самостоятельно.

Это лишь небольшая часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМЧП помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя* – СПб; Альянс “Дельта”, 2003. – 219 с.
2. Заир-Бек С. М., Муштавинская И. В. *Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя.* – М.: Просвещение, 2004. – 287 с.
3. *Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособие по устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета иностранных учащихся* / А.А. Мельникова и др. – Гродно: ГрГМУ, 2014.- 324 с.
4. Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии* М.: Народное образование, 1998. – 197 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Нгуен Тхи Тхань Там - магистр, преподаватель,
Ханойский университет предпринимательства и технологий*

***Аннотация.** Использование дидактических игр на уроках русского языка как иностранного считается одним из главных приоритетов интенсификации учебного процесса. Игры на уроках РКИ не только помогают студентам приобретать знания по лексике, грамматике, укрепляют полученные знания, но и помогают урокам стать живыми, студенты активно участвуют в учебном процессе. Использование игр на уроках РКИ зависит от конкретного содержания каждого урока. Такие уроки направлены на укрепление и углубление содержания урока, учитывать психологию студентов.*

***Ключевые слова:** дидактическая игра, функции дидактических игр, классификация дидактических игр.*

Чтобы вызвать интерес студентов к изучению русского языка, повысить инициативность студентов, сочетая индивидуальную активность с коллективной работой на занятии, формировать и тренировать навыки использования знания в процессе общения, нужно обновить методику преподавания русского языка как иностранного. В статье описаны некоторые игры, часто используемые нами при преподавании русского языка, для студентов начинающих изучать русский язык.

Игра – это деятельность в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [1]. Она является активным средством воспитания и самовоспитания, средством развития мотивационно-потребностной сферы, средством познания, развития умственных действий и средством развития произвольного поведения.

Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности не только для учеников разных возрастов, но и студентов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания учащегося и методом организации его жизни и неигровой деятельности.

Игра - свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры - наслаждение ее процессом. Конечным результатом игры является развитие реализуемых в ней способностей. В игре познается и приобретает социальный опыт взаимоотношения людей. Игра социальна по своей природе. Она является отражением модели поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем и "вольной" практикой творческих решений, предпочтений, выборов свободного поведения учащегося, сферой неповторимой человеческой активности.

Игра имеет разные функции [2].

Обучающая функция позволяет решить конкретные задачи воспитания и обучения, которые направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственно-эстетического воспитания учащихся.

Развлекательная функция способствует повышению эмоционально-положительного тонуса, развитию двигательной активности, питает ум учащегося неожиданными и яркими впечатлениями, создает благоприятную почву для установления эмоционального контакта с взрослыми.

Коммуникативная функция состоит в развитии потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность.

Воспитательная функция помогает выявить индивидуальные особенности учащегося, позволяет устранить нежелательные проявления в характере воспитанников.

Развивающая функция заключается в развитии учащегося, коррекции того, что в нем заложено и проявлено.

Релаксационная функция заключается в восстановлении физических и духовных сил учащегося.

Психологическая функция состоит в развитии творческих способностей учащегося.

Имея такое разнообразие функций, игра заслуживает того, чтобы ее включали в учебный и внеучебный процессы, ибо она хранит и передает по наследству огромную гамму духовных, эмоциональных ценностей человеческих проявлений. Сложность классификации игр обусловлена тем,

что на игры, как на любое явление культуры, воздействуют запреты, принуждение, мода и т.п. Они отражают социальные, национальные, географические и исторические приметы. Игры с одинаковыми правилами и информационной базой могут быть разными, так как используются в разных целях: для обучения, развлечения, психотерапии и т.п. Принятое разделение игр на игры с правилами и «вольные», где правила вырабатываются в процессе, условно, подразумевает и некие правила, и творчество.

В науке выделяют несколько оснований для классификации игр.

По содержанию игры бывают с правилами - спортивные, подвижные, интеллектуальные, строительные и технические, музыкальные, коррекционные, шуточные, ритуально-обрядовые и т.п. и «вольные» – по сферам жизни: военные, свадебные, художественные, профессиональные и т.п.

По форме: игры-танцы, песни, театрализации, игры-празднества и обряды, игровые тренинги и упражнения, игровые тесты и анкеты, соревнования, конкурсы, розыгрыши и т.п.

По назначению – внеутилитарные и деловые.

По месту проведения: застольные и настольные, игры на эстраде, на открытой площадке, в природе и т.п.

По составу и количеству участников: для мальчиков, для девочек и для смешанного состава участников; для участников разного возраста; индивидуальные, парные, групповые, командные и массовые.

По степени регулирования, управления: кем-либо организованные и стихийные.

По наличию инвентаря: с предметами и без предметов; компьютерные, игры-автоматы и т.п.

Далее приведём примеры дидактических игр, использованных нами при обучении РКИ.

Найдите пару

Описание: Преподаватель показывает студентам на доске или на компьютере несколько пар картин. Студенты должны запомнить пары этих картин. Потом преподаватель показывает студентам их обратную сторону, им нужно найти картины, которые на них похожи (рис. 1).

Рекомендуемый уровень: А1

Время: 5-10 минут.

Подготовка: пары картины

Цель: проверить и запомнить новые слова, повысить запас слов у студентов.

Грамматика: имена существительные в именительном падеже в единственном числе.

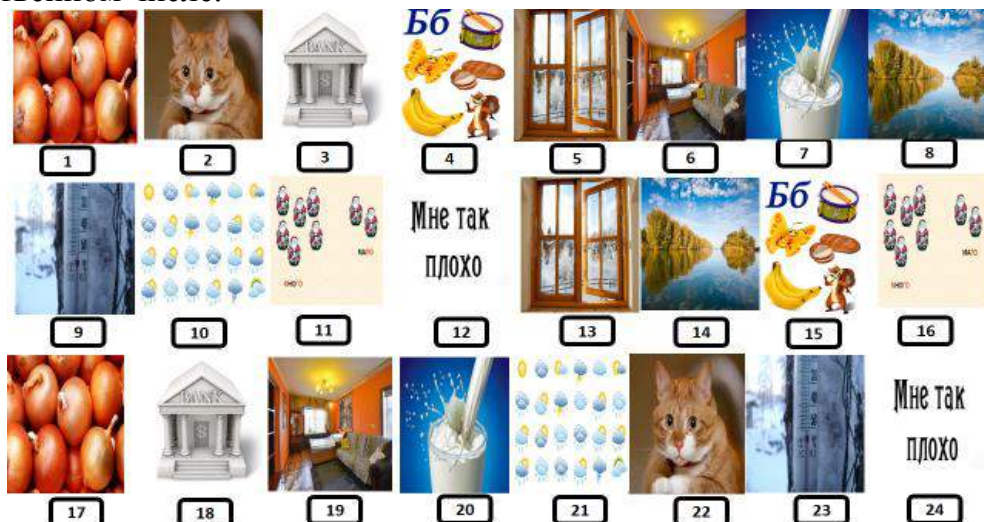


Рис. 1.

Кто хочет стать миллионером?

Описание: Преподаватель даёт вопросы или предложения с 4 вариантами ответа на доске или на компьютере, студенты должны выбрать правильный ответ (рис. 2).

Рекомендуемый уровень: A1, A2, B1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: вопросы, предложения

Цель: проверить и напомнить грамматику, лексику у студентов.

Грамматика: самостоятельные части речи во всех падежах, в единственном и множественном числах



Кто хóчет стать миллионéром?

**1. Мой друзья́ любят гото́вить.
Они́ бу́дут**

А. врачами

Б. поварами

В. артистами

Г. кассирами

Рис. 2

Последняя буква первого слова или первая буква следующего слова

Описание: Последняя буква первого слова или первая буква следующего слова

Рекомендуемый уровень: A1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: слова

Цель: проверить словарный запас

Грамматика: имена существительные в именительном падеже в единственном числе.

1. ко... а ... ам... лл...кно.

б. лу... о...у...а...олок...кно.

в. бан...а...омнат...лл...кн...н...нна.

Своя игра

Описание: Преподаватель даёт таблицу вопросов с 4 шкалами оценки. Каждая группа или каждый студент выбирает вопрос и оценку, отвечает и получает оценку, которую он выбирает (рис.3, рис. 4).

Рекомендуемый уровень: A1, A2, B1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: вопросы разной трудности.

Цель: проверить грамматику, лексику у студентов; проверить знание страноведения, литературы.

Грамматика: самостоятельные части речи во всех падежах, в единственном и множественном числах.

Идти/ ходить	<u>10</u>	<u>20</u>	<u>30</u>	<u>40</u>
С приставкой «при»	<u>10</u>	<u>20</u>	<u>30</u>	<u>40</u>
С приставкой «у»	<u>10</u>	<u>20</u>	<u>30</u>	<u>40</u>
С приставкой «пере»	<u>10</u>	<u>20</u>	<u>30</u>	<u>40</u>

Рис. 3

Идти/ ходить, 20

Выберите правильный ответ! - Вчера мои друзья **ходили** в Большой театр.

- Вчера мои друзья..... в Большой театр.

А. шли
Б. ходили
В. ходим



Рис. 4

Вспомни положение слова

Описание: Преподаватель даёт некоторые слова, студенты посмотрят и запоминают их положение. Потом преподаватель просит определить положение слова и студенты отвечают (рис.5).

Рекомендуемый уровень: A1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: слова, картины

Цель: проверить лексику у студентов.

Грамматика: имена существительные в именительном падеже в единственном числе.

лук 1	кот 2	банк 3	окно́ 4	бу́ква 5
ко́мната 6	молоко́ 7	как 8	кто 9	мно́го 10
Во́лга 11	ма́ло 12	когда́ 13	пого́да 14	пло́хо 15
холо́дно 16				



Рис. 5

У доски

Описание: Преподаватель пишет на доске некоторые слова, потом он читает любое слово. Студенты внимательно слушают и быстро идут к доске и показывают озвученное слово. Кто быстрее, тот получает 1 балл. Победитель это тот, кто получит больше баллов.

Рекомендуемый уровень: A1, A2, B1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: вопросы, предложения

Цель: проверить и напомнить лексику у студентов.

Грамматика: самостоятельные части речи во всех падежах, в единственном и множественном числах

Угадай слова

Описание: Один студент идёт к доске и выбирает картину, потом он делает разные движения, разные жесты, чтобы выразить его содержание. Остальные студенты должны смотреть на его движения и жесты и догадаться, какое это слово на его картине (рис. 6).

Рекомендуемый уровень: A1

Время: 5-10 минут ...

Подготовка: картины

Цель: проверить лексику у студентов.

Грамматика: самостоятельные части речи



Рис. 6

Таким образом, преподаватель РКИ должен выбирать игру в соответствии с содержанием каждого урока. Надо помнить, что игра – не самоцель, а средство развития познавательной активности студентов. Игры надо подбирать с учетом способностей студентов и уровня владения русским языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волина, В.В. (1996). Игры с числами и буквами на уроках и дома. Москва: Аст-Пресс.
2. Метс, Н.А., Акишина, А.А. (1993). Русский язык в часы досуга. Москва: Русский язык.

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ РУССКОГО УДАРЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

**Тошова Б. Р. - преподаватель,
Медицинский колледж г. Душанбе**

Аннотация: в статье говорится о том, что учитывая всю важность усвоения ударения для повышения грамотности и повышения культуры речи студентов-медиков, надо обратить серьезное внимание на методическую сторону изучаемого раздела фонетики на углубление знаний по ударению в сравнении с программой школы. Научить студентов-медиков не только находить, но и правильно ставить ударение в словах – это значит повысить культуру устной и письменной речи.

Ключевые слова: ударение, изучение русского языка, трудности усвоения, упражнение, студенты-медики, словарный материал, произношение.

Основная трудность усвоения русского ударения в словах заключается в том, что оно не закреплено за определенным местом в слове. Подударные гласные встречаются в приставке (*пОросль*), корне (*порОжний*), суффиксе (*деревУшка*) и окончании (*сковородА*).

В русском языке ударение может выполнять разнообразные функции. При речевом потоке оно способствует во-первых, вычленению каждого слова и этим облегчает понимание сказанного (*Мы пошлИ гулять*); во-вторых, различению значений слов (*пилИ-пИли*, *пирогИ* (лодки) –*пИроги*, *Орган-оргАн*).

Ударение может служить и дополнительным морфологическим показателем, облегчающим осмысление грамматического значения слова (*нОсите-носИте*, *кольцА-кОльца*, *рассЫпать-рассыпАть* и т.д.)

Разноместность и подвижность русского ударения создает большие затруднения при практическом изучении русского языка не только для студентов-медиков, но и для всех таджиков, изучающих русский язык. Пробелы в усвоении ударения, обнаруживаемые у студентов-медиков, мешают пониманию некоторых грамматических явлений и выработке прочных навыков как в области орфографии, так и в области культуры речи.

Практическое значение ударения для орфографии студенты-медики начинают особенно ощущать, когда им приходится усваивать разнообразные

грамматические и орфографические правила, опирающиеся на ударение, например: правописание безударных гласных корня слова, падежные окончания существительных, прилагательных, правописание существительных с основой на шипящие, некоторых суффиксов и приставок и т.д.

Наши наблюдения над преподаванием русского языка в средней школе показывают, что ударение изучается поверхностно. Словарный материал, привлекаемый для упражнений, не обеспечивает выработки прочного навыка как в отношении нахождения ударения в словах, так и в отношении повышения культуры речи в целом.

Обычно в школе учащимся сообщается, что слово состоит из нескольких слогов, один из которых произносится с большей силой; этот слог называется ударяемым, а остальные неударяемыми или безударными. Кроме этого, им сообщается о лексической функции ударения в языке и даются одни и те же слова типа: *замОк-замок, мУка-мука*.

В методике работы в медицинском колледже над ударением и в привлечении материала для упражнений ничего нового не наблюдается. Студенты-медики выписывают слова, членят их на слоги, определяют место ударения в словах и т.д.

В результате такого однообразного и поверхностного изучения этого важного раздела фонетики студенты-медики не приобретают правильного и достаточного навыка послушать различать ударный и безударный гласный звук в слове. Преподаватель не учитывает важности этой работы для орфографии и мало обращает внимания на ошибки в ударениях, наблюдаемые в речи студентов-медиков. Поэтому они и говорят: *средствА, найдЁн, камнЁм, окружЁны, из руслА* и т.д.

Основной методический недочет в работе над ударением состоит в том, что студенты-медики неправильно отыскивают место ударения в слове. Их учат находить место ударения, ориентируясь не на ударяемый звук, который легко выделяется благодаря большей силе звучания и длительности произношения, а на слог. Обычно этот прием не дает положительных результатов. Разыскивая ударный слог, студенты-медики начинают произносить слово протяжно по слогам, при членении слова на слоги случайно останавливают свое внимание на одном из слогов и поэтому теряют место ударения в слове. Когда же студенты-медики произносят слово единым фонетическим потоком (быстро повторяя слово подряд несколько раз), то легко улавливают на слух ударный гласный звук в слове, что подтверждается и нашим опытом работы.

При проверке усвоения темы «Ударение» всегда приходится отмечать неумение студентов-медиков определить место ударения даже в своих именах и фамилиях. Около 50% из них не справляются с нахождением места ударения в словах.

На вопрос о том, что называется ударением. Студенты-медики дают часто неосмысленные ответы, например: «Ударение - один из слогов слова, когда гласные произносятся четко и ясно...» «Звук, который падает на букву...» «Буква, которая звенит голосом». Не менее любопытные ответы дают студенты-медики на вопрос о том, какой слог в слове называется ударным? Вот некоторые из них: «Тот слог, в котором есть гласные... слог, на который падает ударение и произносится с повышением... если гласные производят ударение четко, ясно, то называются ударными».

Из ответов студентов-медиков следует, что они не вполне осознают, что такое ударение и каково его место в фонетике. Понятие об ударении у них почти всегда связывается с правилом о правописании безударных гласных корня слова. Поэтому, когда спрашивают студента-медика об ударении, то часто слышится такой ответ: «Это значит поставь под ударение, например: *глядЕть-взгЛяд*».

Важным фактором, обеспечивающим более быстрое и прочное усвоение ударения, является развитие слуха студентов-медиков. Студенты-медики, имеющие хороший, развитый слух, лучше воспринимают ударение и легче осваивают тот приём, который мы рекомендуем для того, чтобы правильнее обнаружить место ударного гласного звука в слове. Если студенты –медики научились хорошо и быстро находить ударение в слове, можно переходить к выявлению смысловой роли ударения.

С большим интересом относятся студенты –медики к изучению слов, в которых перемена места ударения изменяет их значение. Знакомство студентов-медиков с этой функцией ударения вскрывает очень важную сторону языка, показывает необходимость правильного понимания одинаковых по звукам, но разных по значению и ударению слов. Изучая такие слова, студенты –медики упражняются в различении значения слов по ударению. Эти упражнения должны сопровождаться вычленением ударного гласного звука в слове. При выполнении таких упражнений обращается внимание студентов –медиков на значение слов, например: *пирОги* (лодки) и *пирогИ* (кушанье), *кормА* (задняя часть корабля) и *кОрма*, *рассорИть* и *рассОрить*.

С точки зрения речевой культуры чрезвычайно полезно, чтобы студенты-медики знали, что в русском языке имеется ряд слов, которые

одинаково правильно произносятся то с одним, то с другим ударением. Обе разновидности произношения данных слов считаются вполне установившимися в современном русском литературном языке. К этой группе относятся как русские, так и некоторые заимствованные слова, давно бытующие в русском языке.

Таким образом, правильное и прочное приобретение студентами-медиками навыка находить место ударения в слове, знание подвижности и разноместности ударения и устранение из речи слов с ударением, не свойственным нормам литературной речи, должно содействовать поднятию качества работы преподавателя и обеспечению твердого и более сознательного усвоения орфографического и грамматического материала, опирающегося на знание студентами-медиками ударений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буржунов Г.Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе [Текст] / Г.Г. Буржунов. - Махачкала, 2000. - 274 с.
2. Современный урок русского языка: Сборник учебно-методических материалов [Текст]: учебно-методическое пособие. - Калининград: БФУ им. И. Канта (Балтийский федеральный университет им. И. Канта), 2008. - 126 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИПЕРТЕКСТОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВЬЕТНАМСКИМ СТУДЕНТАМ

*Устинов А.Ю. - проф., доктор пед. наук,
Институт филологии,
Московский педагогический государственный университет*

***Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы использования текстов с единым тематическим содержанием на материале российской и вьетнамской действительности при изучении РКИ. В данном случае необходимо говорить о гипертексте - множестве текстов, в чем-либо сознательно сближенных и выступающих в роли лингвокультурологического концепта, призванного вовлекать инофонов в творческий диалог, формируя у них языковую и культуроведческую компетенцию.*

***Ключевые слова:** гипертекст, свойства гипертекста, принципы формулирования гипертекстовых заданий, культурологический подход.*

На современном этапе существования межкультурного общения одним из наиболее активно развивающихся является направление, связанное с актуализацией иноязычного образования на основе инновационного текстового материала. Такое направление требует иных учебных текстов, типологии упражнений, системы заданий, предполагающих не только рецептивные, но и продуктивные виды речевой деятельности. В этом случае пристальное внимание уделяется гипертексту как особому типу учебного материала, функционирующему в различных областях науки, в том числе и в методике преподавания РКИ.

Общеизвестно, что современные обучающиеся имеют преимущественно образное восприятие поступающей информации, это восприятие можно назвать нелинейным, многослойным, информация воспринимается как гипертекст. В связи с этим востребованными оказываются новые технологии презентации дидактических материалов, с помощью которых осуществляется гипертекстовая форма представления информации, которая лучше соответствует природе мышления человека. Одной из таких технологий является использование в учебном процессе обучения РКИ дидактического материала, позволяющего в рамках гипертекста сопоставлять национальные феномены родной и инокультуры.

Актуальность изучения возможностей использования гипертекста в аспекте РКИ обусловлена двумя важнейшими факторами. Первый связан с реализацией культурологического подхода в учебном процессе иноязычного образования, второй – прикладной, направлен на поиск оптимальных средств обучения иностранных студентов.

Целью данной статьи является рассмотрение использования гипертекста как одного из эффективных средств преподавания РКИ вьетнамским студентам.

Теоретическим основанием исследования является системно-деятельностный подход, предполагающий изучение русского языка как иностранного вне языковой среды не изолированно, а, во-первых, в пространстве гипертекста, в котором рассматриваемый факт действительности актуализируется в рамках двух картин мира – русской и вьетнамской, во-вторых, с учетом преемственности изучения речевых тем.

Гипертекстом Т.И.Рязанцева называется «особую информационную среду осуществления познавательной и образовательной деятельности человека» [13, с. 3]. Термин «гипертекст» как лингвометодический феномен нами определяется как совокупность текстов (обычно двух-трёх), объединенных содержательно и ситуативно единым предметом речи. По нашему мнению, гипертекст есть некое множество текстов, в чем-либо сознательно сближенных и выступающих в роли лингвокультурологического концепта, призванного вовлекать инофонов в творческий диалог, формируя у них языковую и культуроведческую компетенцию. Это гипертекстовое пространство позволяет организовать и упорядочить информацию, подготовить ее к использованию, актуализировав в границах межкультурной коммуникации. Перспектива использования гипертекстового материала заключается в том, что содержание и процесс учения интегрируются в рамках всех видов речевой деятельности – чтение, аудирование, говорение и письмо.

Ключевыми свойствами гипертекста, на которых строится «методический путь» коммуникации, являются:

- интеграция как комбинирование словесно-образных форм и технологий с образованием гибридной формы представления дидактического материала;
- интерактивность как способность инофона реагировать и самостоятельно манипулировать собственным восприятием гипертекста;
- связанность отдельных элементов гипертекста друг с другом;
- повествовательность как репрезентация гипертекстового пространства, где время становится событийным.

В основу формирования содержательной стороны гипертекста и заданий к нему были положены следующие принципы:

1. Прагматико-ориентированные (востребованность в реальных условиях речевого общения):

- принцип интерактивности, предполагающий взаимодействие и взаимовлияние субъектов образовательного события: преподаватель - студент, студент и гипертекст;
- принцип адаптивности. При составлении текстов и заданий учитывались уровни владения инофоном русским языком;
- когнитивный принцип, позволяющий проверить взаимосвязь определений и фактов, сущности и явлений, соотношения между объектами и их свойствами, законами и их формулами. Общеизвестно, что образование знания происходит всегда определенным путем, по определенной схеме: конкретный опыт (учащемуся предъясняется явление в его функционировании), наблюдение-рефлексия, абстрактная концептуализация (формирование первичного представления о явлении);
- принцип наглядности, предполагающий трансляцию формулировки задачи путем непосредственного наблюдения над предметом речи с использованием тех или иных каналов чувственного восприятия;
- принцип переноса знаний и умений, сформированных в условиях учебной деятельности в жизненные ситуации.

2. Ценностно-ориентированные (возможность приобщить студентов к важнейшим общечеловеческим и национальным ценностям):

- принцип культуросообразности, предполагающий приобщение вьетнамских студентов к современной собственной и мировой культуре их ориентация на общечеловеческие ценности;
- принцип интеграции различных видов искусства, в том числе изобразительного. Реализация этого принципа рассматривается как источник развития эмоционально-речевой сферы студента;
- принцип занимательности. Предлагаемые задания и дидактический материал должны быть интересными, увлекательными для студентов. Этот принцип формирует у них желание выполнять работу качественно, стремиться к достижению максимального результата;
- ретрансляционный принцип, предполагающий передачу эмоционального опыта от человека к человеку;
- метапредметный принцип, позволяющий студентам выявлять закономерности существования окружающего мира, процессов и явлений,

=====

происходящих в природе и в обществе (хронология событий, протяжённость во времени, образование целого из частей, изменение формы, размера и т. д.).

3. Коммуникативно-ориентированные принципы (возможность организовать речевую деятельность студентов с использованием знаний о предмете речи):

- принцип текстоцентричности, обеспечивающий получение знаний на основе текста в единстве его смысла и структуры и дающий возможность осознания сущностных признаков явления (процесса) с его функциональными возможностями;

- принцип риторизации заданий [2], предполагающий создание жизненной (учебной) ситуации, перевод учебной ситуации в риторическую, выделение коммуникативного намерения, необходимость обоснования своего решения.

Далее рассмотрим методику использования гипертекста при изучении вьетнамскими студентами русского языка через индустриальное пространство России и Вьетнама. В качестве иллюстрации представим пример работы над лексемой «мост» с качественно-пространственным значением. Выбор определялся рядом причин: во-первых, в 2018 году Россией был построен самый длинный мост в Европе – Крымский мост, а во Вьетнаме – самый уникальный мост – Золотой мост; во-вторых, в Ханое находится мост Тханг Лонг, построенный при помощи Советского Союза; в-третьих, использование лексемы «мост» в речи встречается достаточно часто.

На основе гипертекста как базовой языковой единицы процесса обучения мы выделяем три уровня методических задач.

К задачам первого методического уровня относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи связаны с восприятием лексемы и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (в основном, устное) прочитанного. Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций.

Задачи второго методического уровня являются продуктивными (креативными, созидательными). Задания этого уровня направлены на осмысление лексемы на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры. Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения студентами лексем современного русского языка предполагают обратную

связь в форме нового высказывания или действия, реализующегося в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное.

Приводим образец учебной работы на занятии.

Предтекстовые задания.

1. Прочитайте слова, посмотрите их значение в словаре, обратите внимание на ударение в этих словах:

Хозяйственные объекты, электростанция, железная дорога, канатная дорога, верхний и нижний уровни, пролив, полуостров, золотая нить, шелковая нить, гигантские руки.

2. Прочитайте слова, обратите внимание на их образование:

Строить – построить – стройка – строительство – построен (-а, -о, -ы).

Помогать – помочь – помощь.

Затем студенты читают тексты.

Текст 1.

Вьетнамцы хорошо помнят, как Советский Союз помогал строить хозяйственные объекты в дружественном Вьетнаме. С помощью СССР во Вьетнаме были построены электростанции, в том числе крупнейшая в Юго-Восточной Азии гидроэлектростанция «Хоабинь» и теплоэлектростанция «Фалай». Российская сторона поставила материалы для строительства железной дороги Ханой – Хошимин и моста Тханг Лонг.





Мост Тханг Лонг – символ вьетнамо-советской дружбы. Он был официально открыт 9 мая 1985 года. Мост Тханг Лонг проходит через Красную реку и соединяет международный аэропорт Ной Бай с центром Ханоя. Общая длина моста составляет 3500 метров.

У моста два уровня. На нижнем уровне находится железнодорожная линия и полосы для мотоциклов. Верхний уровень моста имеет 4 полосы для движения автомобилей и две полосы для пешеходов с обеих сторон моста.



Мост Тханг Лонг - мост дружбы России и Вьетнама.

Крымский мост - это транспортный переход через Керченский пролив, который соединяет Крымский полуостров с Россией.



Крымский мост - самым длинный мост в Европе и России. Его длина составляет 19 километров. Это расстояние можно преодолеть за 15 минут. Он состоит из двух параллельных мостов. Автодорожный мост представляет собой четырёхполосную дорогу, железнодорожный - двухпутную.

Строительство моста началось после присоединения Крыма к Российской Федерации. Автодорожный мост был открыт 15 мая 2018 года Президентом России Владимиром Путиным.



Крымский мост сегодня – это символ третьего тысячелетия для России. Мост строили лучшие инженеры и строители.

Текст 3.

Рядом с курортным городом Дананг в [Ба На Хиллс](#) летом 2018 года был построен огромный мост в виде золотой нити, которую держат гигантские руки. Вьетнамцы называют его «Прикосновением к небу».



Золотой мост находится на высоте более 1400 метров над уровнем моря. Его 8 частей имеют длину более 150 метров. На этой высоте мост смотрится как шелковая нить в облаках над Данангом.

Подняться на Золотой мост можно по канатной дороге. Она поднимает туристов за 15 минут.



Послетекстовые задания.

1. Какой общей темой объединены эти тексты? О каких объектах рассказывается в каждом их прочитанных текстов? Чем интересен каждый из объектов?
2. Посмотрите на фотографии. Расскажите, что вы видите на них.

3. Подготовьте дома дополнительную информацию о прочитанных объектах.

Таким образом, наиболее актуальной задачей на данный момент является определение методических средств обучения комплексному анализу гипертекстового материала, широкий информационный диапазон которого позволяет разработку ряда концептов, раскрывающих общее и различное в русской и вьетнамской культуре, помогающих студентам выработать ценностный взгляд на русский язык. Ориентированный на выполнение основных воспитательных и образовательных целей и задач гипертекст представляет собой новую целостную систему, состоящую из отдельных текстов и интегрирующую в себе процесс национально-исторического познания культур двух народов.

Присвоение данной информации на уровне включения её в самостоятельную речевую деятельность, преобразование «чужих» знаний в «свои» особенно значимы вне языковой среды. Но можно точно утверждать, что в основе успешной учебной деятельности лежит высокая мотивация познавательного интереса, которая выражается в желании работать с небольшими по объему, яркими и запоминающимися текстами. В свою очередь, расширение информационного пространства, обусловленное высокой мотивацией, вовлекает инофона в активное освоение гипертекстового пространства межкультурной коммуникации, в процесс соизучения языка и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рязанцева, Т.И. (2008) Теория и практика работы с гипертекстом (на материале английского языка). Москва: Издательский центр «Академия».
2. Сальникова О.А. (2012) Модель риторизации учебного задания *Начальная школа плюс: до и после*. 2. 19–23.

ПРЕПОДАВАНИЕ КОНСТРУКЦИИ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Хоанг Тхи Тхань Тхюи - учительница,
Спецшколы им. Биен Хоа (пров. Ханам)*

***Аннотация:** в изучении русского языка ученики встречаются с многими трудностями. Одним из них является использование конструкции времени. Для вьетнамского учеников вопросы о времени сложны, а в русском языке способы выражения времени очень богаты. Требуется от учеников больших усилий для того, чтобы освоить эти способы. Чтобы помочь ученикам в нашем исследовании, мы собираем и систематизируем вопросы о времени, расписываем предлоги, используемые конструкции времени в простом и союзы в сложном предложении. Результаты этого исследования помогают ученикам легче запоминать использование конструкции времени.*

***Ключевые слова:** конструкция времени, трудности*

I. ВВЕДЕНИЕ

Преподавание и изучение иностранных языков в целом и русского в частности играют очень важную роль в процессе национального строительства, в «индустриализации и модернизации» страны. Цель обучения и изучения иностранного языка - помочь учащимся овладеть языком, который они изучают, и использовать его в общении. Кроме того, через языковые уроки помогают познакомить учащихся о стране, людях, истории и культуре страны, где они изучают язык. Тем не менее, разница в языке и культуре между двумя странами также затрудняет учёбу студентов. Одной из проблем является то, как конструкция времени используется в русском языке. По этому вопросу было написано в многих документах. Однако систематическое и понятное изучение для вьетнамских студентов недоступно. И поэтому я исследую этот вопрос с целью помочь студентам подходить к проблеме мягко, но эффективно.

II. СОДЕРЖАНИЕ

A. СОВОКУПНОСТЬ О КОНСТРУКЦИИ ВРЕМЕНИ, НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВРЕМЕНИ

Изучая базовую лексику русского языка, вы научились говорить о времени - спросить и ответить, который час, описать разные периоды времени от секунды до века. Мы разбираем, какие грамматические конструкции

использовать, чтобы ответить на вопрос "Когда?", какие предлоги и падежи до этого использовать. Некоторые вопросы, касающиеся выражения времени:

1. Какой сегодня день? – Среда
2. Который час? – Два
3. Какое сегодня число? – Шестое (октября)
4. Какой сейчас месяц? – Март.
5. Какое сейчас время года? – Весна.
6. Когда вы обедаете? - Утром

Который час? = Сколько сейчас времени?

+ Сейчас час.

+ Сейчас два- четыре часа.

+ пять- двадцать часов

+ Сейчас два часа одна минута. (две – четыре минуты, пять – двадцать девять минут)

Официальный вариант

+ Сейчас одна минута (две – четыре минуты, пять – двадцать девять минут) третьего

Разговорный вариант

+ Сейчас 2 часа 30 минут = Сейчас половина третьего = полтретьего

+ Сейчас 2 часа 35- 59 минут = Сейчас без двадцати пяти три. (без пяти три, без четырёх, без двух минут три, без одной минуты три)

ВНИМАНИЕ: - числительное ОДИН при обозначении часового времени не употребляется: час ночи, час дня.

- Если числительное, показывающее минуты во второй половине часа, оканчивается не на 5, не на 0, то употребление слова *минута* в Р. п. с предлогом **без обязательно**: без четырёх (трёх, двух) минут, без одной минуты пять. Но: без десяти, без пяти пять.

Б. Предлоги, используемые в конструкции времени; различие значения

В русском языке конструкции выражения времени грамматически отличаются предлогами и падежами, в зависимости от того, какой период времени мы описываем, отвечая на вопрос "Когда"

+ Когда ваш друг приехал в Москву? – В два часа дня. (- В субботу. - Двадцать пятого августа. - На прошлой неделе. - Неделю назад. - В 2001 году. - В сентябре. - За неделю до Рождества.)

+ Когда ваш друг поедет домой? – Вечером. (- Через неделю. – Летом. – Перед праздником. – После экзаменов. – Во время каникул. – Через неделю после экзаменов.)

1. Два часа - В два часа.

Обратите внимание:

Утро (с 4-5 часов утра до 11 часов)
 День (с 12 часов до 4-5 часов дня)
 Вечер (5-6 часов вечера до 22-23 часов)
 Ночь (с 24 часов до 2-3 часов)

Сравните:

+ Который час?	+ Когда вы пришли?
Двенадцать тридцать.	В двенадцать тридцать.
(полвина первого, полпервого)	(в полвине первого, полпервого)

2. Утро – утром- в 10 часов утра.

Сравните:

+ Сейчас утро (вечер)	+ Он пришёл утром
+ Сейчас 8 часов утра	(вечером).
(вечера).	+ Он пришёл в 8 (часов) утра
+ Сейчас 2 часа дня (ночи)	(вечера).
	+ Он пришёл утром
	(вечером), в 8.
	+ Мы приедем в 2 часа дня
	(ночи).
	+ Мы приедем днём (ночью),
	в 2

Запомните:

Слово **час** в сочетании со словами **утро и вечер** может опускаться (ушёл в 10 вечера, встал в 7 утра), но обязательно в сочетаниях со словами **день и ночь** (приехал в два часа дня, лёг в два часа ночи).

3. Часа в два = около двух, после двух

+ Когда ты вернёшься? – После двух (часов). (= В начале третьего. = В третьем часу (дня). Около двух. = Часа в два.)

Внимание: Группы: После + род. п., В начале + род. п., В + порядковые числительные в предл. п. + часу являются синонимами. Около + род. п., часа в..... являются синонимами.

4. В этом веке. В 2002 году.

+ В каком году вы родились? – В (тысяча девятьсот) восьмидесятом. (- В восемьдесят втором)

+ Когда построили это здание? – В прошлом веке. (- В этом году. – В прошлом месяце.)

Сравните:

+ Когда откроется этот музей?	
+ В следующем году.	+ На следующий год.
+ В будущем году.	+ На будущий год.
	- Форма: На + вин. пад.
	характерна для разговорной речи.

Сравните:

+ Когда построили это здание?	
+ В прошлом году.	+ В год окончания войны
+ В прошлом веке.	+ В Средние века.
+ В этом году.	

Сравните:

+ Когда была написана эта книга?	
+ В тридцатые годы XX века.	= В тридцатых годах XX века.
+ В первое десятилетие нашего века.	= В первом десятилетии нашего века.

+ В начале двадцатого века. + В середине прошлого века. + В конце века.

Обратите внимание:

+ Со словом "год" (этот, прошлый, следующий и т.д., а также с порядковым номером года) конструкция: предлог В + предложный падеж. Вас может смутить, что слово "год" одинаково выглядит в форме предложного падежа и дательного падежа. Однако, в устной речи есть разница в ударении (в дательном - гОду, в предложном - годУ).

+ В случае, есть слово "год" используется в значении "это время", "в этот период времени", то в конструкции изменяется падеж: предлог В + винительный падеж.

+ Выражения В Новый год и На Новый год означают дату 1 января и являются синонимами. Выражение В Новом году означает "В будущем году" или "В недавнем наступающем".

5. Март. В марте (когда?).

+ Наконец настал март.
(Им. пад.)

+ Мой друг приехал в марте.
(В + прел. пад.)

6. На этой неделе.

+ Когда вы ездили в Ростов?

+ Когда вы поедете в Суздаль? – На прошлой неделе. (- На этой неделе. На будущей неделе.)

+ Когда приедет ваш друг? – В последнюю неделю мая.

(В + Вин.пад. + Род. пад.)

В течение недели = В течение 7 дней.

На неделе = В будни.

Словосочетание «На неделе» обозначает “В будни”, а словосочетание «В течение недели» - “ В течение семи дней ”. Эти словосочетания не взаимозаменяемы.

7. В среду.

+ Когда вы ходили в музей? - В среду. (- В прошлую пятницу. – В эти дни. – В выходные.) (В + Вин. пад.)

+ Вы ходили в Кремль?

+ Да, На следующий день
после приезда.

(На + Вин. пад. + после + Род.
пад.)

+ Да, В первый (последний)
день каникул.

(В + Вин. пад. + Род. пад.)

+ Когда ты звонишь друзьям? - В часы досуга. – В трудную минуту.

Обратите внимание:

Существительные день, сутки выступают в группе В + Вин. пад. с числительным Первый и прилагательным Последний; а с другими числительными и словами Другой и Следующий – в группе На + Вин. пад.

8. Первое января. Первого января

+ Какое сегодня число?
Первое сентября. (Им. пад.)

+ Когда вы приехали?
Первого сентября. (Род. пад.)

Сравните:

+ Когда вы родились?

+ Третьего мая восьмидесятого
года.
(Род. пад.)

+ В восьмидесятом году,
третьего мая.
(В + прел. пад. + род. пад.)

Сравните:

- | | |
|--|--|
| + Когда вы начали изучать русский язык? | |
| + В сентябре девяностого года.
(В + Прел. пад. + Род. пад.) | + В девяностом году, в
сентябре.
(В + прел. пад. + прел. пад.) |

9. Зима. Зимой.

- | | |
|--|--|
| + Зима в России – холодное
время года.
+ Утро – хорошее время для
работы. | + Зимой в России так холодно.
+ Я обычно работаю утром. |
|--|--|

10. Во времена Петра I. = При Петре I

Сравните:

- | | |
|--|--|
| + Когда был основан Петербург? | |
| + Петербург был основан При
Петре Первом.
(При + Прел. пад.) | + Петербург был основан во
времена Петра Первого.
(Во времена + Род. пад.) |

Обратите внимание:

- + Группа **Во времена** + **Род. пад.** употребляется, если действие или событие не связаны территориально с лицом, названным существительным.
- + Группа **При** + **Прел. пад.** употребляется, если названное лицо своей деятельностью способствовало называемым событиям и действиям или жило и работало в указанном месте.
- + Группа **При жизни** синонимична обеим группам и без имени собственного в форме Род. пад. имеет дополнительное значение “Пока был жив”. *При жизни* Циолковский не добился признания своих научных теорий.

11. В юные годы. В детстве

- | | |
|--|--|
| + Когда вы полюбили музыку?
- В пятнадцать лет
- В юные годы
- В зрелые годы
(В + Вин. пад.) | + Вы любили читать?
– Да, особенно в юности.
- В детстве. – В переходном
возрасте.
- В молодости. – В молодом
возрасте.
- В старости
(В + прел. пад.) |
|--|--|

Существительные годы с количественным числительным или с приагательным, указывающим на возраст, употребляется в группе **В + Вин. пад.**

12. * В прошлом * В старину

Сравните:

+ Вы знаете, как выглядела эта местность.

* В старину? * в древности? * В прошлом?

(В + Вин. пад.) (В + прел. пад.) (В + прел.

пад.)

+ Как выглядит этот район *в настоящее время*? (В + Вин. пад.) + Как будет выглядеть этот город *в будущем? дальнейшем?* (В + прел. пад.)

* Выбор предложно-падежной формы зависит от лексического наполнения конструкции: *В старину * в настоящее время * в будущем * в дальнейшем * в древности.*

13. * Во время - * В дождь

Сравните:

+ Когда ты любишь гулять?

- Всегда, особенно

В дождь
В град
В снегопад
(В + Вин. пад.)

= Во время дождя
= Во время града
= Во время снегопада
(во время + Род. пад.)

Но:

В плохую погоду

В непогоду

В холод

В жару

Слово Погода с определением выступает только в группе В + Вин. пад.

14. ** На рассвете

+ Когда ты любишь гулять? - На рассвете. (- На заре. – На закате). **В сумерках = В сумерки.**

15. * через час - * час назад

+ Когда приедет Олег? – Через час. - Через два дня. - Через неделю. – Лет через пять.

+ Когда приехал Олег? – Неделю назад.

16. * Во время обеда = за обедом.

+ Когда друзья говорили о работе?

Во время завтрака = за завтраком

Во время обеда = за обедом

Во время ужина = за ужином

Но:

За чашкой кофе (чая). За бутылкой вина. За рюмкой коньяка. (За + Тв. пад. + Род. пад.)

Но:

+ Когда принесли это письмо?

- Во время завтрака. Во время прощального обеда. (Во время + Род. пад.)

Группа (В + Тв. + пад.) употребляется в случае, если действие совершается участниками трапезы (Ăn uống) и речь идёт об их восприятии обстановки. В этом случае данная группа синонимична группе (во время + Род. пад.). В случае, если речь идёт о лицах или событиях, не относящихся к трапезе, употребляется только группа (Во время + Род. пад.)

+ Когда ты пойдёшь в библиотеку?

- Во время обеденного перерыва. = В обеденный перерыв.
(Во время + Род. пад.) (В + Вин. пад.)

17. - Во время работы -** В ходе работы

Сравните:

+ Когда в самолёте нельзя курить?

+ Во время взлёта и посадки. (Во время + Род. пад.)		=	+ При взлёте и посадке. (При + прел. пад.)
--	--	---	---

+ Когда мы сможем это обсудить?

- Во время работы. (- В ходе работы. - В ходе конференции. - В ходе беседы)
(В ходе + Род. пад.)

Обратите внимание:

+ В составе группы (**В ходе + Род. пад.**) используются слова, называющие мероприятия (дискуссия, спектакль, собрание, эксперимент...), а так же названия процессов (ремонт, строительство...)

+ В составе группы (При + прел. пад.) используются слова, называющие процессы.

+ Обе группы заменяются группой (Во время + Род. пад.), обратная замена возможна не всегда. (В зависимости от лексического наполнения конструкции).

18. В дороге. По дороге

+ Я всегда читаю в дороге. (в
пути)
(В + Вин. пад.)

+ Мы поговорим об этом по
пути. (по дороге) (По + Дат. пад.)

+ Мы поговорим об этом *на обратном пути*. (На + Предл. пад.)

Обратите внимание:

+ Выражения В дороге (В пути), употребляются, как правило, при обозначении длительного времени, занятого поездкой на транспорте.

+ Выражения По пути (По дороге) употребляются для обозначения более короткого отрезка времени, как правило, при передвижении пешком. При выражении смешанного пространственно-временного значения с указанием направления движения используется конструкция (По + Дат. пад.).

+ Словосочетание *Обратный путь* всегда употребляется в форме: **На+Предл.пад.**

19. До урока. Перед уроком.

+ Иван тебе звонил?

+ Да, ещё до праздников.
(До + Род. пад.)

+ Да, перед (самыми)
праздниками.
(Перед + Твор. пад.)

Обратите внимание: Группа (Перед + Твор. пад.) имеет значение «Непосредственно перед началом».

*** С какого времени?

До какого времени?

К какому сроку?

+ Когда (В какое время) вы бываете в университете? – С десяти до трёх.
– С утра до вечера. – С понедельника по пятницу. – С понедельника до
пятницы. (В пятницу не бываю). – С сентября до мая.

+ Когда (К какому сроку) нужно закончить работу? – К понедельнику. –
К второму (октября). – К вечеру.

С 10 до 14

С утра до вечера

+ Когда вы завтра будете в университете? – С (раннего) утра до
(позднего) вечера. – С одиннадцати до двух.

Сравните:

+ Когда вы учились в МГУ?	
+ С девяносто пятого по девяносто восьмой год. (т.е. 4 года)	+ С девяносто седьмого до двухтысячного. (т.е. 3 года)

Обратите внимание: Группа До + Род. Пад. обозначает, что названный отрезок времени уже не охватывается действием. (отдыхал до 1.09, а с 1.09 вышел на работу). Группа ПО + Вин. Пад имеет значение отрезка времени, полностью охваченного действием. (отдыхал по 1.09, а с 2.09 вышел на работу).

**** К утру**

*** часам к 5**

+ Когда (К какому сроку) нужно сдать сочинение?

- К среде. (- К второму октября. – К вечеру. – К началу сессии. – Часам к пяти)

+ Группа К + Дат. пад указывает временной предел завершения действия.

Как долго? Сколько времени?

Сколько (Сколько времени, Как долго) продолжается наше занятие?

- Час двадцать.

20. Минуту

+ Сколько времени вы ждали ответ?- Минуту. – Неделю

+ Вы давно живёте в Москве?- Месяц. – Год.

+ Вы долго вчера занимались? – Весь день. Целый день. (Вин. пад.)

Обратите внимание: Определение Целый имеет добавочное значение “Много”

+ В предложениях, отвечающих на вопрос Как долго, употребляются глаголы несовершенного вида.

Сравните:

+ Когда он позвонил? – В час (В + вин. пад.)	
	+ Сколько времени вы гуляли? - Час (Вин. пад.)

Всё утро

Сравните:

+ Когда вы об этом узнали? –
Утром. - Зимой. – В субботу. – В
каникулы. В два часа на прошлой
неделе.
(В + вин. пад.)

+ Как долго об этом вы
думали? – Всё утро. – Всю зиму. –
Всю субботу. – Все каникулы. Всю
жизнь. – (Все) два часа. - (Всю)
прошлую неделю.
(Вин. пад.)

Внимание: Название частей суток (утро), времён года (зима), дней недели, неопределённых отрезков времени (жизнь), а так же слова, в лексическое толкование которых не входит слово *Время*, без определения не употребляется.

21. Неделю. * В течение недели

+ Научный институт работал над этой проблемой три года. (* **В течение** (В продолжение, на протяжении) **трёх лет**).

+ Коллеги обсуждали научную статью

- Неделю = * В течение недели

- Три часа = * В течение трёх часов

(Вин.пад) (В течение + Род. пад)

+ Минутку (Секунду) в коридоре был слышен странный звук.

Внимание:- Группа (В течение + Род. пад) характерна для книжного стиля речи. Существительное, в лексическое толкование которых не входит слово *Время*, (например, завтрак), употребляющиеся без определения, выступают только в группе (В течение + Род. пад).

- Нужно различать конструкции (В течение + Род. пад) + глагол несов. вида, отвечающую на вопрос Как долго?, и (В течение + Род. пад) + глагол сов. вида, отвечающую на вопрос Когда?. В первом случае возможна замена на форму Вин. пад. без предлога: **В течение недели (= неделю) работал**. В втором случае такая замена не возможна: **В течение недели позвоню**.

- Глаголы совершенного вида с префиксом **по** обозначает действие не длительное (пожить, поработать, позаниматься...), а глаголы совершенного вида с префиксом **про** обозначает действие длительное (проработать, прожить, просидеть...)

22. Второй год

+ Студенты – иностранцы изучают русский язык второй год. (второй месяц, вторую неделю...).

Внимание: Говоря *второй год*, мы имеем в виду время больше года, но меньше двух лет.

В. Союзы времени в сложном предложении

Отвечая на "Когда? С каких пор? До каких пор?", мы используем сложные предложения с союзами:

- Союзы *"Когда, в то время как, пока « когда действие в главном и придаточном одновременно проходят.*

+ Когда мы занимались, они играли в футбол.

+ В то время как в центре Ханоя светит солнце, в близком к нему районе идёт дождь.

+ Пока ты обедаешь, я смотрю телевизор.

- Союзы *"Когда, как только, только, после того акак, с тех пор как» когда действие в главном проходит позднее.*

+ Когда дождь кончился, вы вышли из дома.

+ Как только она решила задачу, мы пошли гулять.

+ Мы не получил от него ни одного письма с тех пор, как он уехал учиться за границу.

- Союзы *"перед тем как; до того как; пока не; до тех пор пока не;прежде чем» когда действие в главном проходит заранее*

+ Перед тем как уйти, мне нужно убрать комнату.

+ Она любит морем до тех пор, пока солнце не садится.

- После союзов «перед тем как, прежде чем, после того как» глаголы могут быть в форме Инфинитива совпадении подлежащего в главном и придаточном.

- Союз «Прежде чем» употребляется тогда, когда действия в главном и придаточном должны состояться в очереди.

+ На экзамене прежде чем ответить на вопросы, нужно хорошо обдумать ответы.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для вьетнамских учеников и студентов сейчас не имеется так много справочников, документов, книг и газет, написанных на русском языке. В эту эпоху информационных технологий студенты могут находить и ссылаться на документы в Интернете. Однако информация в Интернете частично непроверена, частично трудно понять, если студенты читают её на русском языке. Поэтому объём знаний для студентов и учеников сильно зависит от учителей. Учителя должны разнообразить типы упражнений, советы по презентации, объяснить новый словарный запас, организовать практику, тесты и оценки для достижения самых высоких целей в обучении.

Русский язык в школах помогает учащимся развить образовательные результаты, завершить школьное образование и получить общие знания о

технологиях и профориентации, чтобы продолжить обучение в университете, колледже, профессиональной средней школе. Цель преподавания русского языка заключается в том, чтобы у студентов и учеников были

+ базовые навыки использования русского языка как средства общения в форме разговорной речи, аудирования, чтения и письма.

+ Наличие базовых знаний, подходящих по возрасту, физиологии, относительно полной системе русской современной практики и русской литературы страны.

+ Наличие хороших чувств и отношения к стране, людям, культуре и языку России, дружеских отношений и традиционного сотрудничества между Вьетнамом и Россией в частности и другими странами в целом.

Моя статья не может избежать недостатков, я с нетерпением жду комментариев моих друзей и коллег, чтобы дополнить, накопить опыт и улучшить, чтобы улучшить качество преподавания русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазунова О. И., 2001, Давайте поговорим по – русски, Санкт – Петербург: “Златоуст”

2. Ласкарева Е. Р, 2009, *Чистая грамматика*, Санкт – Петербург: «Златоуст».

3. Пулькина И. М., & Захава Е. Б., Некрасова, 1977, *Учебник русского языка для студентов – иностранцев*, Москва: русский язык,

4. Розенталь Д. Э., 1984, *Современный русский язык*, Москва: Высшая школа.

5. Вагина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И., 1987, *Современный русский язык для филологических специальностей вузов*, Москва: Высшая школа.

6. Тульский государственный университет, 2007, *Грамматика русского языка*, Тула: ТулГУ

NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ NGÔN NGỮ HỌC HIỆN ĐẠI

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

K ВОПРОСУ ОБ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБКАХ НА СЛОГОВОМ УРОВНЕ В РУССКОЙ РЕЧИ ВЬЕТНАМЦЕВ

*До Тхи Бак Нинь – старший преподаватель,
Ханойский университет*

Вьетнамцы, говорящие на таких индоевропейских языках, как английском, французском, русском, встречаются многочисленные фонетические затруднения. Они не только с трудом произносят русские звуки, отсутствующие в их родном языке, но и нарушают русское словесное ударение, многие из них говорят неслитно (обычно с паузами между слогами) с сильным произношением каждого слога.

В этом докладе затрагиваются основные трудности в русской речи у вьетнамцев, устанавливается подход к их изучению и, как результат этой работы, предлагается выход в практику преподавания и изучения русского языка, а так же других индоевропейских языков. Вопросу изучения фонетических ошибок в русской речи вьетнамцев началось с 60-х годов прошлого века посвящены работой Е.А. Брызгуновой (1963), С.И. Щербатюк (1973), Trần Thị Hoàng Oanh (1976), Đỗ Thị Bắc Ninh (1976), Ю.Г. Лебедевой (1984), Л.В. Сторчаком (1984). В этих работах фонетические ошибки изучены на фонетическом плане, некоторые из них обусловлены фонологическими различиями звуковых единиц, слогов в русском и вьетнамском языках (Лебедева). В работе До Тхи Бак Нинь (1976) изучены нарушения русского слогораздела, на основе кардинальных фонологических различий между двумя языками, а именно функциональными различиями наименьших фонетических единиц, их различными структурами слогов и их правилами слогораздела. Отсюда был предложен способ предупреждения многих фонетических ошибок на слоговом уровне. С учётом вышеизложенного в учебниках для вьетнамцев предлагаются фонетические упражнения, основанные только на фонетических различиях между русским и вьетнамским языками.

С целью улучшить обучение фонетике нужно исследовать фонетические ошибки, найти причины, приводящие к этим нарушениям и наконец найти способ их предупреждения. Исследование фонетических ошибок проводится в фонематическом, фонетическом и фонотактическом аспектах именно на фоне двуязычного сопоставления сегментных и надсегментных единиц. Одновременно мы исходим из того, что какие-то определённые акустико-артикуляционные различия соотносятся с определёнными функциональными различиями.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ НА СЛОГОВОМ УРОВНЕ

Изучение фонетических ошибок в русской речи вьетнамцев необходимо начинать с анализа отклонений на слоговом уровне, без чего нельзя выявить причину, вызывающую нарушение норм русской речи на фонемном уровне, а также объяснить искажение русского словесного ударения и интонации.

Русский и вьетнамский слоги в сопоставительном плане

В русском слог объединяются различные звуки один за другим, а вьетнамский слог выступает как многоступенчатая сложная структура, фонологические признаки которой выражаются фонетическими характеристиками, обуславливаются местом и ролью звуковых единиц, составляющих слог.

В состав вьетнамского слога входят три элемента: 1. Тон – надсегментная единица, выступающая в роли независимой фонемы, различающей шесть морфем в одном сегментном звуковом составе слога, завершающегося или гласным, или полугласным /i/ или u/ или носовым сонантом [m[>], n[>], ŋ[>]], две морфемы в слог оканчивающемся глухим импловзивным согласным (один из [p[>], t[>], k[>]]); 2. Инициаль; 3. Финаль (остальная часть слога). Финаль в свою очередь представляет собой структуру, которая подразделяется на медиаль и собственно финаль. Собственно финаль состоит из слогового гласного и завершающего слог звука. (См схему Структура вьетнамского слога, сделанную М.В. Гординой).

Вьетнамский слог выполняет не только фонологическую, как выше отмечено, но и морфологическую функцию. Каждый слог является одной морфемой. Эти функции выражаются акустико-артикуляционными признаками, а именно или гортанным взрывом или сильным приступом при произнесении начального слог звука (гласного или согласного) и кончат слог сильным примыканием импловзивного согласного к предыдущему гласному в закрытом слог, а в открытом слог или в слог, оканчивающей на /i, u/ мускулатура напряжена и отдыхает внезапно. И одновременно надсегментная

единица, а именно определённый тон накладывает целый слог. Вследствие этого после каждого слога артикуляционному органу нужно время для произнесения следующего слога. Это вызывает короткую паузу после каждого слога.

А что касается слогораздела, то во вьетнамском языке это, бесспорно, так как в нем граница между слогами совпадает с границей морфем и каждый слог пишется отдельно. А в русском языке граница между слогами неопределённая, она зависит от формы слова, например "зуб" и "зу-ба".

Классификация фонетических ошибок на слоговом уровне

1. Появление эпентетического гласного в сочетании согласных

В русской речи вьетнамцев обычно эпентетический гласный /ъ/ появляется в сочетании согласных, образуя открытый слог, при чем обычно со вторым тоном. Например, слова "второе", "мне" реализуются в речи вьетнамцев в [фъ²]торое, [мъ²]не.

Эти отклонения обусловлены именно отсутствием сочетаемости двух и более согласных в структуре вьетнамского слога.

В других случаях, когда фонетическое слово состоит из служебного, отражённого единичным согласным, и знаменательного слова ("к математике", "в центре" реализуются как [къ²]математике, [фъ²]центре) то эпентетический гласный [ъ] появляется не только из-за отсутствия сочетаемости согласных во вьетнамском слоге, но из-за различий в строении морфем и слова в русском и вьетнамском языках.

Во вьетнамском языке служебное слово не может выражено только одним согласным.

2. Сильное примыкание конечного согласного к предыдущему гласному

а. Сильное примыкание конечного согласного к предыдущему гласному по шаблону образования финали вьетнамского слога. Например, слова "так", "вот" произносятся как [так^{>5}], [вот^{>5}],

б. Сильное примыкание, сопровождаемое нарушениями фонологического характера

Например, "и жив", "был", "других" реализуются как [и жып^{>5}], [бын^{>1}], дру[гик^{>5}]; "способный" – спо[соп^{>5}]ный.

3. Нарушения норм русского слогораздела

В русской речи наблюдается слабое примыкание согласного к предыдущему гласному, поэтому интервокальные сочетания согласных произносятся слитно, неконечные слоги всегда открытые, кроме случая с [й] (вой-на). Закрытыми могут быть только конечные слоги. А во вьетнамской речи наблюдается сильное примыкание к предыдущему гласному, образуя

финаль. Закрытые слоги во вьетнамской речи занимают примерно 90%. Это приводит к нарушениям правила русского слогораздела как типичным.

а. Нарушения места слогораздела, не сопровождаемые другими фонетическими ошибками

Например: "ме-сто", "кра-сный", "ра-зве", "металлу-ргический" произносятся как "мес-то", "крас-ный", "раз-ве", "металлур-гический" с короткой паузой после первого согласного.

б. Нарушения места русского слогораздела, сопровождаемые фонетическими отклонениями

В этих случаях вместо эксплозивных согласных произносятся импловивные в словах, где интервокальное сочетание согласных начинается одним из следующих звуков [п, т, к, м, н, й], которые напоминают вьетнамские завершающие слог звуки. Например, "а-птека", "о-ткрытый", "обы-кновенная", "у-мный" реализуется как [лп^{>5}]-тека, [лт^{>5}]-крытый, о[бк^{>5}]-новенная, [ум^{>5}]-ный и обычно с пятым тоном.

в. Нарушения места русского слогораздела, сопровождаемые изменением дифференциальных признаков первого согласного интервокального сочетания согласных

Например, "оста'-лся", "то'-лько" произносятся в русской речи вьетнамцев как "о-[стан^{>1}]-ся", [тон^{>1}]-ко"; "спосо'-[б]ный", "по-[ф]торя'ть", "в дере'-[в]не" - "спо[соп^{>5}]-ный", [пъп^{>5}]-торя'ть" (2 ударения), "в де[рэп^{>5}]-не"; "ро-дной", "пере-д войной", "с де-[т']ми", "чере-[з] год" - [рлт^{>5}]-ной" (2 ударения), "пе[рэт^{>5}] войной", "с [д'эт^{>5}]-ми" (2 ударения), "че/рэт^{>5}/-год" (2 ударения); "во[г]зал" - [влк^{>5}]-зал (2 ударения).

Это объясняется тем, что в русском языке все согласные могут стоять в конце слога, а во вьетнамском, только шесть согласных фонем и две полугласных <і> и <у>, вследствие этого русские согласные в речи вьетнамцев произносятся через фонологическое сито вьетнамского языка, а именно ограниченное количество завершающих слог звуков. См. Таблицу ...

г. Удвоение первых согласных из интервокальных сочетаний согласных или единичных интервокальных согласных

Ошибки этого типа обычно обнаруживаются тогда, когда в интервокальной позиции стоит один из согласных [п, т, к, м, н, й] или сочетание согласных, начинающееся одним из указанных консонантов (кроме [й]).

Например, "те-пло" реализуется в "те[п^{>5}]-[п]ло"(2 ударения), "га-зе-та" - "га[зэт^{>5}]-та", "из университе-та" - "из университе[т^{>5}]-[т]а", "ре-ка" - "ре[к^{>5}]-[к]а", "о-коло" - "о[к^{>5}]-[к]оло" или "о[к⁰⁵]-коло", "уро-ка" - "уро[к^{>5}]-[к]а или

"уро[к⁰⁵]-[к]а;"ку-кла" – "[кук^{>5}]-[к]ла, "с гро- мом" – "с гро[м^{>5}]-[м]ом, "её" – "е[й]-[й]о"(2 ударения).

Кроме удвоения согласных, как выше отмечено, ещё наблюдается вставка [п[>]] перед [б, ф, в]; [т[>]] перед [т', д, ц, ч]; [к[>]] перед [г]; [н[>]] перед [л, л']. Например, "гу'-бы" реализуется в [гуп^{>5}]-бы", "по-[ф]торя'ть" – "[пъп^{>5}]-[ф]торя'ть", "в дере- вне" – "в де-[рэп^{>5}]-вне", "с де-[т']ми" – "с [дэт^{>5}]-[т']ми, "из де[ц]кого" – "из [дэт^{>5}]-[ц]кого", "во-[г]за'л" – "[вък^{>5}]-[г]зал", "бы-ла" – "[бын^{>1}]-ла"..

Из выше сказанного видно, что во всех нарушениях правил русского слогораздела обнаружено сильное примыкание конечного согласного к предыдущему гласному.

4. Нарушения слитности многослоговых слов

Вьетнамцы произносят многослоговые слова с короткой паузой после каждого слога. Например, слово "смо-трю" произносится как [сма-ть-ри-у]. Это объясняется тем, что именно фонологическая роль вьетнамского слога вместе с его такими фонетическими признаками, как слоговой тон, сильное примыкание, импловивность, сильный приступ инициали приводит к чёткому выделению каждого слога при произнесении русского слова.

Среди четырёх типов ошибок на слоговом уровне нарушение правил слогораздела и замена слабого примыкания конечного согласного к предыдущему гласному сильным являются наиболее типичными ошибками.

Во избежание указанных ошибок желательно использовать следующие приёмы:

1. Раздельное написание русских слогов, где ожидаются нарушения, например, "а-птека", "о-бнял", "оши-бка", "Вье-тнам", "ро-дной", "де-тьми", "чере-з год".

2. Мускулатура (как язык, губы, щеки), участвующая при артикуляции данных звуков, слабо напряжена в начале и конце каждого слога. Таким образом, слог произносится без тона.

Выше отмеченные нарушения на слоговом уровне обнаруживаются не только в русской речи вьетнамцев, но и в русской речи носителей слоговых языков таких как китайцев, лаосцев, хмеров, тхайцев, бирманцев и других. И для них также нужно использовать такие же приёмы во избежание фонетических отклонений на слоговом уровне.

Изучение фонетических ошибок в русской речи у вьетнамцев помогает не только вьетнамцам, но и другим носителям слоговых языков как при изучении русского языка, так и других фонемных языков, как французского, английского. Кроме выше отмеченных ошибок (на слоговом уровне)

наблюдаются и ошибки при произнесении русских согласных и причину, вызывающую этих отклонений можно видеть в таблице "Русские и вьетнамские согласные в сопоставительном отношении".

Фонетические отклонения на уровнях фонетического слова и интонации хотя частично, но важно и коренным образом корректироваться при преодолении ошибок на слоговом уровне. Например, "Это мой¹ рюкзак." в речи вьетнамцев реализуется в "Это мой [p'ук^{>5}]-зак". Слово "рюкза'к" произносится как [p'ук^{>5}]-зак. Здесь наблюдается 1) нарушение на уровне отдельного звука, 2) нарушение слогораздела, 3) нарушение места ударения, 4) нарушение на уровнях такта и фразы. Здесь ИК-1 в речи вьетнамцев реализуется в ИК-3. Это приводит к изменению цели высказывания, и 5) нарушение места центра ИК, или нарушение логического ударения.

Итак всестороннее изучение фонетических отклонений на всех фонетических уровнях сегментных и надсегментных позволяет нам использовать простые, но эффективные приёмы при обучении фонетике, выявить фонетические признаки родного и изученного языков, которые скрываются при изучении одного языка и даже при традиционном сопоставлении двух языков. Это является в данном отношении новым подходом к преподаванию и изучению языков.

СОЧЕТАНИЯ СОГЛАСНЫХ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

*Динь Тхи Хонг Тхам - магистр, учительница,
Спецшколы им. Нгуен Чай, г. Хайзыонг*

Аннотация: *межъязыковое сопоставление позволяет выявить полностью совпадающие, частично совпадающие и несовпадающие языковые средства и приемы. Сопоставление русского языка с вьетнамским помогает методистам увидеть благоприятные воздействия на учебный процесс со стороны вьетнамского языка, объяснить ошибки в русской речи вьетнамцев, а также в отборе и организации языкового материала, предназначенного для использования во вьетнамской аудитории. Речевая ошибка может возникнуть в результате взаимодействия двух систем – родного и иностранного (межъязыковая интерференция) языков и как результат взаимодействия структур внутри одного языка (внутриязыковая интерференция). Располагая знаниями о причинах появления ошибок, преподаватель может исправить и объяснить ошибку, а главное – построить оптимальную систему упражнений и организовать речевую практику, способствующую предупреждению ошибок в речи японских учащихся на русском языке.*

Ключевые слова: *сочетание согласных, обучение произношению, интерференция*

Необходимым условием овладения иностранным языком является правильное произношение. Каждый язык обладает определенным набором фонем, отличающимся от набора фонем в других языках, и собственной артикуляционной базой, то есть особенностями движения речевых органов при произнесении тех или иных звуков. Кроме того, в каждом языке существуют свои закономерности комбинирования звуков в потоке речи. Поэтому для отработки навыка безакцентной речи на иностранном языке необходимо четко представлять себе особенности фонетической системы изучаемого языка и основные ее отличия от фонетической системы родного языка.

Если сравнить **фонемный состав русского и вьетнамского языка**, то следует отметить следующие различия:

1. В русском языке 6 гласных и 36 согласных фонем, во вьетнамском языке 11 гласных и 21 согласная фонема, то есть общее количество русских фонем существенно больше количества вьетнамских фонем за счет согласных фонем.

2. Вьетнамские гласные фонемы дифференцируются по большему количеству признаков, чем русские: кроме классификации по ряду, подъему и лабиализованности, гласные вьетнамского языка различаются по долготе – краткости, напряженности – ненапряженности и степени раскрытия рта.

3. В консонантной системе русского языка важнейшими дифференцирующими признаками являются «твердость – мягкость» и «глухость – звонкость». По этим признакам возникают пары противопоставленных фонем (15 пар фонем, различающихся по наличию или отсутствию мягкости, и 12 пар фонем, различающихся соотношением шума и голоса). Во вьетнамском языке по глухости – звонкости противопоставлены только 5 пар согласных, а признак мягкости отсутствует. Для вьетнамского консонантизма характерна фонемная корреляция согласных по признаку придыхательности / непридыхательности (**t – tʰ, k – kʰ**).

4. В родном языке вьетнамских студентов нет таких групп согласных, различающихся по способу образования, как аффрикаты (русские фонемы **ц, ч**) и дрожащие (русская фонема **р**), а также альвеолярных согласных, подобных русским **ш, ж, щ**, и фонемы **й**.

5. Русские согласные **г, х** и **с** отличаются от похожих вьетнамских фонем особенностями артикуляции.

Таким образом, в родном языке вьетнамских студентов содержатся все гласные фонемы изучаемого языка, и они обладают всеми дифференцирующими признаками изучаемых русских фонем. Поэтому овладение гласными звуками русской речи у вьетнамских учащихся не вызывает значительных затруднений. Консонантные системы русского и вьетнамского языков обладают рядом очень важных различий: в русском языке существенно больше согласных, чем в родном языке вьетнамцев; в составе русских согласных фонем есть дифференцирующие признаки, отсутствующие во вьетнамском языке; несколько согласных имеют артикуляционные различия, которые могут вызывать акцент в речи. Следовательно, основные проблемы в обучении вьетнамских учащихся правильному произношению связаны именно с согласными звуками.

Еще одним принципиальным различием сравниваемых фонетических систем является *наличие во вьетнамском языке строгих, чем в русском языке, законов построения слога*.

В слоговой состав вьетнамского языка могут входить только следующие звуковые элементы:

- 1) начальнослоговой, или начальный, согласный;
- 2) узкий неслогообразующий гласный, или полугласный;
- 3) слогообразующий гласный;
- 4) конечный согласный.

Все звуки в слоге располагаются в строго определенном порядке. Перед слогообразующим гласным могут быть начальнослоговые согласные и узкие полугласные. После слогообразующего гласного, т.е. в конце слога, могут находиться полугласные и конечнослоговые согласные [7, с. 35].

В качестве конечного звука слога во вьетнамском языке могут выступать только согласные [m], [n], [ŋ] (сонорные) и [p], [t], [k] (шумные смычные). Причем все конечные согласные вьетнамского языка являются импловзивными, то есть произносятся без взрыва. Кроме того, во вьетнамском слоге совершенно невозможны стечения согласных, и финаль и инициаль слога может состоять только из одного согласного [6, с. 184].

В русском языке, в отличие от вьетнамского, состав слога может существенно варьироваться. Здесь возможны различные комбинации согласных звуков как в начальнослоговой позиции, так и в конце слога. Некоторые ограничения на употребление согласных в русском языке фактически есть только в конце слова, где невозможно употребление звонких согласных.

Исходя из этого различия фонетических систем родного и изучаемого языков, мы предположили, что наибольшие трудности при произношении русских слов будут вызывать сочетания согласных звуков, особенно в конце слова, поскольку именно в этой позиции во вьетнамском языке существуют наибольшие ограничения.

Чтобы убедиться в правильности нашей гипотезы, мы попытались выявить все возможные сочетания согласных, встречающиеся в конце русских слов, и провести эксперимент на произношение студентами-вьетнамцами этих сочетаний.

В результате проведенного исследования мы выяснили, что конечным элементом сочетаний в русском языке могут быть все твердые шумные глухие и сонорные согласные. Из мягких согласных в качестве последнего элемента сочетания не могут употребляться звуки [к'], [х'], [м'], [п'].

Самыми широкими возможностями образовывать сочетания обладают конечные звуки [л'], [р] и [т]:

а) [л']: [бл'] (рубль), [вл'] (журавль), [гл'] (кегель), [кл'] (артикуль), [мл'] (кремль), [пл'] (воплъ), [сл'] (отрасль);

б) [р]: [бр] (зубр), [вр] (лавр), [гр] (тигр), [др] (кадр), [кр] (акр), [нр] (жанр), [тр] (театр), [фр] (кофр);

в) [т]: [йт] (сайт), [кт] (акт), [лт] (болт), [л'т] (альт), [мт] (почтамт), [нт] (бант), [пт] (опт), [рт] (март), [ст] (ласт), [фт] (лифт), [хт] (фрахт), [шт] (кошт).

Эти же конечные элементы допускают образование сочетаний, состоящих из трех и даже четырех согласных: [мбл'] (ансамбль), [мбр] (тембр), [нгр] (венгр), [ндр] (олеандр), [ктр] (спектр), [л'тр] (фильтр), [нтр] (центр), [нстр] (монстр), [стр] (министр), [нкт] (пункт), [ркт] (инфаркт), [йст] (полтергейст), [кст] (текст), [лст] (холст), [рст] (карст).

Остальные конечные согласные образуют сочетания в основном с сонорными звуками (волк, ценз, карп, штамп, барс, сеанс, холм, гимн).

Вторым с конца элементом сочетаний практически без ограничений может быть сонорный согласный [р]: [рк] (парк), [рл] (перл), [рм] (корм), [рн] (горн), [рн'] (чернь), [рп] (карп), [рс] (курс), [рс'] (ферзь), [рт] (март), [рт'] (смерть), [рф] (нерв), [рф'] (верфь), [рх] (верх), [рц] (герц), [рч] (смерч), [рш] (марш), [рщ'] (борщ). Звук [р] в качестве предпоследнего элемента слова не образует сочетание только со звуком [л'].

Остальные сонорные согласные имеют более ограниченные сочетательные возможности:

а) [л]: [лк] (волк), [лм] (холм), [лн] (челн), [лп] (залп), [лс] (галс), [лт] (болт), [лч] (желчь);

б) [л']: [л'м] (фильм), [л'п] (скальп), [л'с] (вальс), [л'с'] (вскользь), [л'т] (альт), [л'т'] (сельдь), [л'ф] (гольф), [л'ц] (зельц), [л'ш] (фальшь);

в) [м]: [мл'] (кремль), [мн] (гимн), [мп] (темп), [мт] (почтамт), [мф] (триумф);

г) [н]: [нк] (танк), [нм] (сонм), [нр] (жанр), [нс] (шанс), [нт] (бант), [нх] (бронх), [нц] (принц), [нч'] (френч), [нш] (пунш);

д) [й]: [йм] (дюйм), [йн] (дизайн), [йп] (скайп), [йс] (рейс), [йт] (сайт), [йф] (шлейф), [йх] (рейх), [йц] (флейц).

Кроме того предпоследним согласным слова могут быть звуки [б] (зубр), [в] (лавр), [г] (тигр), [д] (олеандр), [з] (жизнь), [к] (спектакль), [п] (мопс), [с] (воск), [т] (ритм), [ф] (шифр), [х] (вихрь), [ш] (кошт), которые образуют ограниченное число сочетаний.

Таким образом, в качестве конечного элемента слога в русского языке употребляется 20 согласных, в качестве предпоследнего – 18.

Практически все конечные сочетания согласных произносятся вьетнамскими студентами с тем или иным искажением.

Самым типичным является добавление очень краткого редуцированного гласного между согласными или в конце слова, например: [вдры́згъ] вместо [вдры́ск], [со́'нмъ] вместо [со́нм], [цэ́нтръ] вместо [цэ́нтр], [рй́тмъ] вместо [рй́тм]. В результате сочетание согласных разрывается или оказывается в середине слова. Такая ошибка встречается при произношении всех звуко сочетаний, кроме сочетания [ск] (*отпуск, выпуск*). Следствием этой ошибки является отсутствие оглушения конечных звонких согласных, например: [шáржъ] вместо [шáрш], [с'эл'д'ь] вместо [с'эл'т'], [фскóл'з'ь] вместо [фскóл'с'].

Для большинства сочетаний характерными ошибками произношения является:

а) утрата одного из согласных: [й́миш] вместо [й́митш], [кóдьс] вместо [кóдькс], [й́мпус] вместо [й́мпул'с], [финй́ф] вместо [фин'й́фт'];

б) добавление третьего согласного звука между элементами сочетания: [ди'мáрсш] вместо [ди'мáрш], [фáвмн] вместо [фáвн], [бóрсш'] вместо [бóрш'];

в) перестановка предпоследнего согласного в середину слова: [кътЛфлák] вместо [кътЛфáлк], [хрáч] вместо [хáрч] или в конец слова: [áрк] вместо [áкр], [н'э́рг] вместо [н'э́гр].

В тех случаях, когда предпоследним согласным является звук [н], он произносится не как самостоятельный зубной согласный звук, а как носовой призвук гласного, например: [жа^нр] вместо [жанр], [муста^нк] вместо [мустанк], [ци^нк] вместо [цинк].

В некоторых словах мягкий согласный произносится как два согласных – сначала твёрдый, потом мягкий, например: [то́лишш'] вместо [то́лиш'], [в'э́рфф'] вместо [в'э́рф'].

Конечный звук [х] чаще всего произносится как [к]: [р'эйк] вместо [р'эйх], [брóнк] вместо [брóнх], [в'э́рк] вместо [в'э́рх].

Многочисленны и разнообразны ошибки в произнесении конечных сочетаний, в которые входят отсутствующие во вьетнамском языке согласные [ш], [ц] и [л']. Например, сочетание [бл'] (*рубль, корабль*) имеет такие варианты произношения, как [бъл'], [пл'], [бл'ь], [п], [пс], [пт], а сочетание [тш] (*имидж*) вьетнамские студенты могут произнести, как [т'], [ш], [дъш], [жъ], [с], [тс].

Итак, мы можем сделать вывод, что при произношении сочетаний согласных в конце русских слов вьетнамские учащиеся сталкиваются с

серьезными трудностями, обусловленными принципиальными фонетическими различиями родного и изучаемого языков. Чтобы преодолеть ошибки в произношении сочетаний, необходимо уже на начальном этапе обучения вьетнамцев русскому произношению учитывать различия в структуре русского и вьетнамского слога и разработать специальные комплексы тренировочных упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глебова И.И. Начальный курс вьетнамского языка / И.И. Глебова, Ву Данг Ат. – М. : ИМО, 1963. – 244 с.
2. Гордина М.В. Фонетический строй вьетнамского языка / М.В. Гордина, И.С. Быстров. – М. : Наука, 1984. – 243 с.
3. Корниенко Е.Ф. Причины типичных фонетических ошибок в русской речи вьетнамцев // Русский язык за рубежом. – 1991, №3. – С. 23.
4. Лебедева Ю.Г. Особенности обучения вьетнамцев русскому произношению // Русский язык за рубежом. – 1984, №1. – С. 41-46.
5. Мазина Л.З. Сопоставление консонантных систем русского и вьетнамского языков в целях обучения вьетнамских учащихся русскому произношению. / Л.З. Мазина // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. статей. – № 20. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 38-45.
6. Ремарчук В.В. Различия фонетических систем вьетнамского и русского языков и характерные особенности вьетнамского слога. / В.В. Ремарчук // В помощь преподавателям русского языка как иностранного / [отв. ред. Палта И.Р.]. – М., 1970. – С. 182-191.
7. Сторчак Л.В. О зависимости восприятия русской речи и русского произношения студентов-вьетнамцев от законов слогостроения родного языка. / Л.В. Сторчак // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. статей. – № 23. – М. : Рус. яз., 1984. – С. 33-38.
8. Чан Динь Лам Особенности обучения фонетике русского языка вьетнамских студентов / Чан Динь Лам // Успехи современного Естествознания. – 2012, №7. – С. 113-117.
9. Чан Хыу Луен Психологический анализ условий преодоления трудностей в овладении звуками русской речи вьетнамскими учащимися / Чан Хыу Луен // Диссер. ... канд. психол. наук – Москва, 1983. – 187 с.

NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ DỊCH THUẬT VÀ GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Аунг Хлайн Мят, Эй Мят Мят Мьо – преподаватели,
факультет русского языка,
Янгонский университет иностранных языков*

Аннотация: в этой статье рассматриваются некоторые методические приёмы в процессе обучения иностранному языку. В настоящее время место перевода в обучении иностранным языкам имеет очень важное значение между странами и обмена знаниями. Цель этой статьи – оценить уровни навыков в зависимости от эффективности различных методов перевода, которые мы используем в преподавании русского языка в нашем университете. Русский язык отличается от Мьянманского языка. По этой причине мы должны сравнивать различия двух языков, чтобы студенты хорошо восприняли в обучении переводу.

Ключевые слова: лексика, грамматика, культура, навыки, методы перевода.

В земном живут разные люди в разных частях мира, так и появились разные многие языки. По поводу места проживания у людей имеют неодинаковые акценты и языки отличаются друг от друга. Поэтому люди применяют методы перевода с такой целью, чтобы люди разных национальностей понимали друг друга. В зависимости от разных методов перевода благоприятно могут получать взаимопонимание между людьми разных стран. Основные процессы перевода являются тем, что перевод с родного языка на другой основных грамматических и лексических функций, соответствующих культуре целевого языка. В переводе мы должны узнать основные грамматические структуры, особенности, культуры и разные лингвистические аспекты изучаемого языка. Перевод также важен для развития мировой экономики, политики, процессов повседневной жизни и

зависит от характеристики грамматики. Понимание фонетики и интонации целевого языка тоже необходимо.

Основная цель данной статьи - оценить уровни навыков в зависимости от эффективности различных методов перевода, которые мы используем в преподавании русского языка как иностранного в Янгонском Университете Иностранных Языков. Русский язык отличается от мьянманского языка по типологической структуре, поэтому очень важно использовать правильные методы перевода в обучении русскому языку.

Значение Перевода

Перевод – это деятельность, которая трансформирует значение текста с одного языка на другой язык, что осуществляет обмен политики, экономики и расширению культурных связей между разными странами. В сегодняшнее время с помощью перевода люди обмениваются информацией между народами разных стран.

Русская и Мьянманская грамматика

Грамматика Мьянманского языка формируется на основе восьми частей речи. Как в Мьянманском языке, русский язык имеет восемь частей речи, но основывается на падежах. Кроме 8 частей речи, студентам, изучающим русский язык нужно знать существительное, прилагательное, наречие, глаголы и другие, чтобы хорошо написать и говорить на русском языке. Не понимая падежи, студенты бьются море трудностей при переводе. При обучении русскому языку глаголы играют важную роль. Русские глаголы не простые, как мьянманские глаголы. Глаголы русского языка зависят от объекта, значения и употребления. Особенно один мьянманский глагол имеет только одно значение, но в глаголах русского языка имеют много форм употребления и функции грамматики. Например, в мьянманском языке глаголы не изменяют значение в любой ситуации. Русский глагол *идти* выражает движение куда-либо, но имеет другие и разные значения в зависимости от существительных, сочетаемых с ним: *идёт дождь, идёт речь и.т.д.*

В русском языке очень важно место ударение, которое является подвижным в родственных словах и разных формах слова. Мьянманский язык – это язык тона, формируются с интонационными конструкциями. Овладение ИК в мьянманском языке очень важное для перевода текстов с мьянманского на русский язык. У этих двух языков можно видеть большую разницу в форме, и преподаватели должны научить студентов, используя инновационные методы перевода для того, чтобы они хорошо овладели языком на практическом использовании.

Самым главным для перевода использование переводчика. Согласно этим методам, художественные литературы будут действующими и живыми. Во-первых, высокий уровень мастерства очень нужен. Поэтому сам переводчик (преподаватели и студенты) должен узнать свой уровень навыков, прежде чем переводить какие-то тексты. В процессе перевода, по отношению к типу текста на исходном языке должны знать, какие методы самые хорошие для нас и нужно выбрать правильные методы.

Здесь мы наблюдали 6 методических приёмов перевода, которые можно применять в обучении русскому языку как иностранному в Янгонском Университете Иностранных Языков.

1. Буквальный перевод

Буквальный перевод используется как приём обучения на уроках русского языка. Это очень полезный и простой метод для перевода слова или фразы по формальным или семантическим признакам. Студенты чаще используют этот метод в переводе с мьянманского языка на русский. Иногда мы встречаем трудности в буквальном переводе, связанные с выбором слов. Самая большая проблема в переводе является особенностей двух языков. Хотя большинство слов или предложений непосредственно можно перевести с методом буквального перевода, мы должны подчеркнуть конструкцию предложения исходного языка. Есть два типа в буквальном методе – перевод каждого слова и перевод использования слова в предложениях.

В мьянманском языке глагол «тва ти (to go)» обозначает все виды движения в каком-либо направлении. Например –

Президент Хтин Ктьё едет **в Россию**.

Тамада У Хтин Чьё ти ра сча то' тва ти.

(President U Htin Kyaw visits to Russia)

В этом предложении мьянманский глагол «тва ти» значит, куда ехать и на чём он едет. Здесь используется показательный предлог «то'», но в русском языке кроме предлога «в», нужно изменить слово **Россия** «в Россию» в винительном падеже. В русском языке очень важно понять падежи. По этой причине, при переводе текста или предложения надо хорошо знать основные падежи.

2. Адаптационный Перевод

Использование приёма адаптации при переводе текстов или художественной литературы не просто из-за особенности двух языков. Этот вид перевода применяется при переводе отдельных явлений в тексте оригинала ввиду их национальной специфичности, традиции и культуры. Например – в европейских странах мужчину называют перед именем

«господин» по-английски «Mister». Для этого в переводе в мьянманском языке использовали «У, Маун, Ко» в соответствии с мьянманской традицией.

3. Эквивалентный перевод

Эквивалентный Перевод – это процесс творческий, но не всегда лёгкий. Это сходство между словом или выражением в одном языке и его переводом на другом. В эквивалентном переводе мы должны выразить что-то совершенно по другому, например, при переводе идиома, пословиц, рекламных слоганов, и.т.д. Используя этот метод, мы переводим тексты на основе исходного языка, чтобы люди легко понимали. Перед тем как научить студентов эквивалентному методу, обязательно рассказать студентам внеклассные знания, привычки, связанные с текстом изучаемого языка. Преподаватель играет очень важную роль при обучении методу эквивалентности.

4. Заимствованный перевод

Этот метод является важным фактором развития и изменения лексической системы языка. Это процесс усвоения одним языком слова или выражения другого языка. Многие английские слова заимствованы из других языков, также у русского языка заимствованы некоторые английские слова. При переводе текстов с русского языка на мьянманский студенты чаще используют русские заимствованные слова, особенно когда переводят название города России и Мьянмы, места, еды, вещи и.т.п.

5. Полный и частичный перевод

Полный и частичный перевод отличается от буквального перевода. Это различие относится к тексту на исходном языке, который представляется переводу. Под текстом мы понимаем любую часть языка, устный или письменный обсуждаемого текста. Таким образом, в зависимости от обстоятельства текст может представлять собой главу, абзац, предложение. В полном переводе весь текст передаётся в процесс перевода, то есть каждая часть текста на исходном языке заменяется текстовым материалом на целевом языке. При частичном переводе некоторая часть или части текста остаются непереведенными: они просто переносятся и включаются в текст на целевом языке.

При переводе текста с мьянманского языка на русский язык или с русского языка на мьянманский язык овладение 8 частей речи в начальном этапе. В таком случае сами переводчики должны знать падежи. Поэтому студентам, изучающим русский язык в нашем университете прежде всего нужно учить падежи. И мы учим студентов предмету «Перевод и Интерпретация». Кроме того, мы должны заметить то, что грамматические

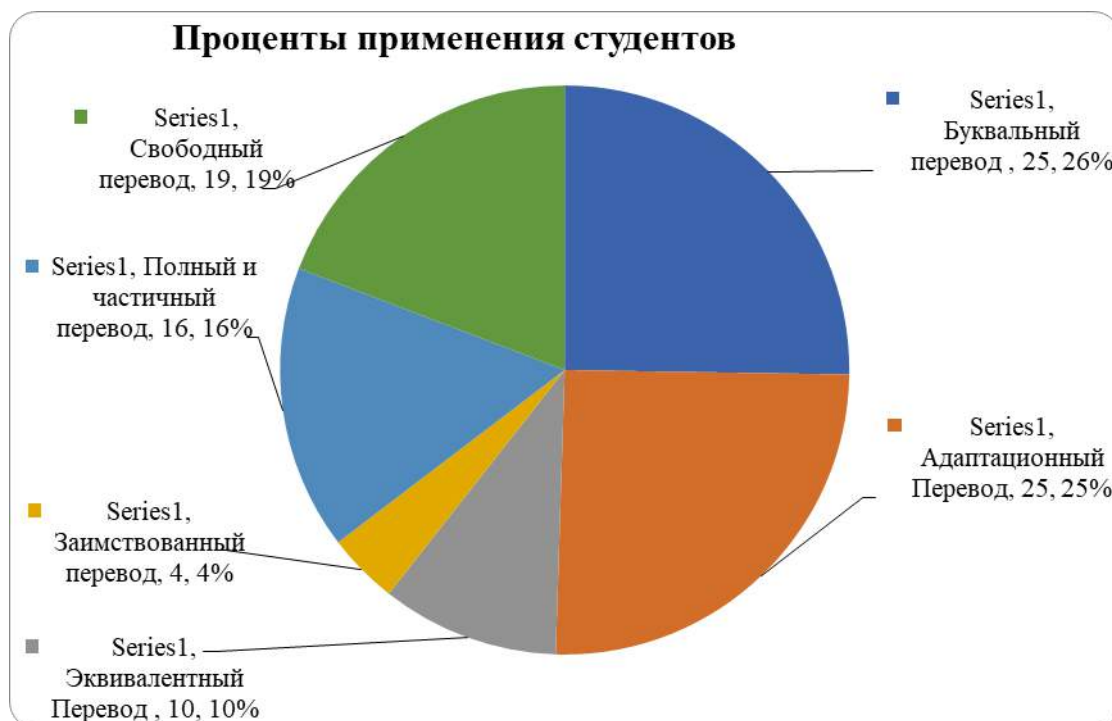
конструкции очень различаются грамматических конструкций Мьянманского языка. В них много падежей, глагольных форм, синтаксических конструкций предложения и т.п. Поэтому очень важно объяснить студентам такие правила и использования. Мы чаще используем метод буквального перевода и полного и частичного перевода.

6. Свободный перевод

Свободный перевод – это перевод, передающий общее содержание сказанного (написанного) на другой язык так, как его понял переводчик, без учёта оттенков мысли, выраженных языковыми средствами языка. Обычно переведенные тексты могут быть намного длиннее, чем оригинала.

Соотношение студентов в использовании разных методических переводов в обучении

Хотя преподаватели используют хорошие методы для обучения всех студентов, студенты используют методы, подходящие к их способности и уровню знания целевого языка, и отношения к обучаемому языку. Это можно увидеть в ниже указанной рисунке.



Дискуссия

При переводе с русского языка на мьянманский существует два типа - перевод и интерпретация. В этой статье мы рассматривали некоторые аспекты перевода и придавали особое внимание на инновационные методы обучения переводу студентов, изучающих русский язык в Янгонском Университете Иностранных Языков. Самое главное в переводе – овладение морфологией изучаемого языка. Однако, в переводе с мьянманского на русский и с русского на мьянманский язык понятие частиц речи ставится только на начальном уровне. Студентам нужно понять падежи, имеющие особые значения для обучения русскому языку. Поэтому преподаватели обучают всем падежам на втором курсе, а обучают переводу и интерпретации на третьем и четвёртом курсе. Следует осознать, что структура русского языка очень отличается от структуры мьянманского языка. Из разных методов перевода мьянманские студенты больше используют буквальный метод и эквивалентный метод. Среди методов перевода, буквальный перевод намного легче для мьянманских студентов, изучающих русский язык. Мы применяем заимствованный метод не только в обучении языкам, но и в другой сфере. Метод Полного и частичного перевода очень полезно для практической работы и интерпретации речи. А свободный перевод оказывается неудобным для тех, которые изучают языки в специфической мысли.

Данная статья написана для студентов и преподавателей, изучающих перевод и интерпретацию, как учебный предмет в Янгонском Университете Иностранных Языков. Для студентов бывают многие трудности из-за слабости знания языка и недостатков навыков перевода. Поэтому мы старались применить хорошие методы для обучения переводу на третьем и четвёртом курсах. Мы намерены, что студенты знают эти 6 техники перевода и у наших студентов способность к переводу и могут увеличить их интересы в изучении русского языка. Применение хороших и правильных методов очень важно для обучения переводу студентов, изучающих русский язык. Мы уверены в том, что эти инновационные методики будут помогать нам улучшить у студентов навыки и способности перевода. Методы перевода – это способы совместной деятельности преподавателей и студентов, направленные на обсуждение разных трудностей в обучении перевода и интерпретации.

Заключение

В этой статье, мы хотим сказать то, что методы в обучении переводу и интерпретации русского языка очень полезны для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Мы уверены, что эти методы помогут

повышать интересы студентов к русскому языку и улучшить навыки перевода с родного языка на целевой и обратно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hla Tha Main, Practical Guide and Instruction on the Art of Translation, 2016
2. Bogusia, Alysyoung, *Qualitative research and translationdilemmas*, SAGE Publications (Thousand Oak, CA and New Delhi, vol. 4 (2) copyright© 2004
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794104044430>
3. Carmen Ruschensky, Competence and Creativity in Translation: Multilingual Perspectives, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, April 2015
4. [Fenna van Nes](#), [Tineke Abma](#), [Hans Jonsson](#), and [Dorly Deeg](#), Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation?, Published online 2010 Nov 19.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2995873/>
5. Mohammad Reza Esfandiaria*, Tengku Seporaa, Tengku Mahadi, *a Translation Competence: Aging Towards Modern Views*University Sains Malaysia, December 2014
<https://cyberleninka.org/article/n/631109/viewer>
6. Pym Anthony, Research skills in Translation Studies: What we need training, South Africa, November 2012
7. **Paul Kaye, Translation activities in the language classroom**
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>
8. Whyatt Boguslaw, **Translation as a human skill**, POZNAŃ 2012
<https://spectrum.library.concordia.ca/979835/>

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК

*Нгуен Ты Шон, Нгуен Тхань Шон – преподаватели,
Институт иностранных языков при Хюэском университете*

Аннотация: Одним из сложнейших видов перевода является перевод стихов. От переводчика требуется много усилий и творчества. Дело не только в проблеме дословного перевода стихотворений с одного языка на другой, не в поиске подходящего эквивалента, а в знании в совершенстве как родного, так и иностранного языка, поэтическом таланте, а также в понимании авторской поэтической картины мира переводчиком. В этой статье речь идёт об основных трудностях, которые переводчик сталкивается при переводе поэтических текстов на русский язык. Статья полезна не только переводчикам, но и преподавателям, обучающим переводу на занятиях РКИ.

Ключевые слова: перевод поэзии, техника перевода, поэтический текст.

Введение

История перевода художественных произведений с одного языка на другой всегда вызывает интерес переводчиков вообще и читателей в частности.

Целью настоящей статьи является исследование основных проблем и особенностей, на которые переводчик должен обращать внимание при переводе стихотворений. Данная цель предполагает решение следующих задач:

- выявить специфику перевода стихотворений;
- определить особенности перевода поэзии на русский язык;
- показать основные трудности, с которыми переводчик часто сталкивается при переводе поэтических текстов.

Для решения поставленных задач используются сравнительно-сопоставительный метод и метод сопоставительного анализа.

Актуальность исследуемой темы. Несмотря на большое количество исследований в области художественного перевода, проблема перевода

=====

поэзии редко была объектом специального внимания, так как поэтический перевод считается самым трудным жанром переводов литературных форм.

В переводоведении существует много исследований на эту тему. Так, бельгийский теоретик перевода Андре Лефевр выделяет семь различных стратегий перевода поэтических произведений: фонемный перевод, дословный перевод, метрический перевод, изложение поэзии прозой, рифмованный перевод, перевод белым стихом и интерпретация [1].

Если говорят о характерных особенностях поэтических текстов, то, по мнению И.С. Алексеевой, «для них характерны, прежде всего, четкое следование форме (организация текста в рифмованные строки, подчиняющиеся особому ритму), а также выражению содержания в этой форме. Иными словами, используемые стилистические компоненты, а также другие средства выражения авторской мысли должны быть так или иначе переданы в тексте перевода» [2, с.201].

Далее рассмотрим понятия и методику перевода поэтических текстов.

Способы перевода поэтических текстов. Во многих пособиях по обучению переводу описаны три способа перевода [4; 5; 6]. Во-первых, на основе строф переводчик свободно рифмует словами, зачастую отсутствующими в оригинале. Такой перевод включает в себя сокращение или расширение оригинала, в результате которого получается непрофессиональный перевод.

Во-вторых, переводчик выбирает подходящий вариант из ряда вариантов перевода, касающийся того, как оригинал был написан, то есть переводчик дает эквиваленты, которые приближаются к оригиналу по форме и по содержанию. Такой способ перевода был очень популярен в XVIII веке. Например, стихотворение «Холм» было переведено на английский и русский языки таким способом, и успех был огромный.

В XIX веке, наоборот, такой способ перевода не использовался. По мнению некоторых переводчиков, при переводе поэзии возможны замена строф, отсутствие рифмы, создание нового художественного образа, но самое главное – сохранение поэтических нюансов. Это современный способ перевода поэзии.

Поэтические нюансы при переводе поэтических текстов. Самым важным, хотя часто бессознательным, основанием для создания стихов является поэтический образ, так как поэт мыслит образами. К примеру, образ солнца в стихотворных строках: «Mặt trời của bắp thì nằm trên đồi. Mặt trời của mẹ em nằm trên lưng» (Thơ Nguyễn Khoa Điềm) и «Ngày ngày mặt trời đi qua trên lăng. Thấy một mặt trời trong lăng rất đỏ» (Thơ Viễn Phương).

Число образов органично подсказано поэту жизнью. Только в его отношении к ним проявляется личность сочинителя. Например, персидские поэты описывали розы как живое существо, а поэты средневековья считали их символом любви и красоты. Розы в поэзии А.Пушкина красивы, когда они цветут в саду, а в творчестве А.Ивановой розы имеют мистическое значение. Таким образом, в разных контекстах будет свой выбор слов и их сочетание. При переводе художественного образа с одного языка на другой необходимо понять идею и личность автора, затем выбрать подходящий способ перевода, чтобы не исказить выразительность художественного образа, а также поэтическое мышление в оригинале в целом.

Перед выбором художественного образа каждый автор всегда задает себе вопрос о его развитии, что влияет на количество стихотворных строк и строф. При этом переводчик должен следовать за сочинителем, и здесь не допускается сокращение или расширение стихотворения, в том числе изменение его ритма. Автор определяет объём художественного образа, так что каждая лишняя или недостающая строка делает стихи «бессильными». Что же касается строф, то каждая из них создает особый, непохожий на другие ход мысли и выражает какой-либо художественный образ. Так, в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» каждая художественная строфа (онегинская строфа) играет определенную роль в выражении намерения Пушкина – подробно рассказывать о каком-либо событии или о случае из жизни героя.

Простые стихотворные формы, такие как *thơ tứ tuyệt* (стихи, имеющие четыре строки) или *song thất lục bát* (в стихах имеются две строфы, в каждой строфе по четыре строки, количество слогов в строках соответственно семь, семь, шесть и восемь) также имеют особенности, которые автор создаёт, иногда неосознанно. Итак, при переводе поэзии важно обращать внимание на виды строфы, которые использует автор. Переводчику не следует менять стихотворный размер при переводе.

Переводчик должен основательно усвоить стилистические особенности текста, поскольку они также влияют на выражение поэтических нюансов оригинала в переводе. У каждого автора есть свой собственный словарь, связанный с его творческой фантазией. Одни поэты предпочитают конкретную лексику, как Нгуен Бинь. Другие отдают предпочтение абстрактной, философской лексике, как, например, Тье Лан Виен, А Виктор Гюго любит слова с прямым значением.

Кроме этого, очень важно понять особенность приёма поэтического сравнения в оригинале. Например, Д.Байрон часто сравнивал абстрактный

=====

образ с определённым конкретным образом, а В.Шекспир, наоборот, сравнивал конкретный образ с абстрактным образом. У М. Лермонтова «воздух чист и свеж, как поцелуй младенца», а у А.С. Пушкина «совесть — когтистый зверь, скребущий сердце». Вьетнамские поэты часто используют в стихотворениях сравнения: «Родина как сладкая гроздь карамболя» или «Баньян, берег реки». В поэтических текстах нередко находим образы, имеющие параллелизмы, повторы, временные и пространственные указания. Эти художественные приёмы должны быть сохранены при переводе на другой язык. Помимо этого, поэтам очень важен ритм в поэзии, некоторые из них даже называют ритм основным фактором, влияющим на сознание сочинителя и обрамляющим стихотворение. Например, во вьетнамском языке существуют следующие стихи: первый человек предлагает тему или ключевое слово, а другие последовательно дают реальное звуковое строение конкретной стихотворной строки в противоположность отвлеченной метрической схеме.

Необходимо обратить внимание на употребление служебных слов, таких как «уже», «только», «ведь», поскольку они имеют выразительность и усиливают действенную силу глагола сказуемого. Переводчику необходимо помнить о синонимии русского языка, позволяющей избежать повторяющихся слов и фраз в художественном тексте. Например «любовь – страсть», «дом – кров»...

Вызывают трудности для переводчиков фонетические средства выразительности оригинала. «Thơ lục bát» или «стихи 6 и 8 строк» (вид традиционных вьетнамских стихов, в которых две пары поэтических строк: 6 слогов и 8 слогов), например, «Поэма о Кьеу» Нгуен Зу. Очень трудно переводить такие виды стихов с вьетнамского языка на другой язык. Слоговая рифма в русской поэзии отличается от стихотворного строя во французской поэзии. В английской поэзии возможно сочетать мужскую и женскую рифмы, а в русской поэзии нет. Можно переводить стихи со слоговой рифмой с помощью ямбических стихов, стихи наб или 8 строк можно переводить на другой язык стихами с рифмой по слогам. Самое важное – не исказить поэтический образ.

Поэтов всегда интересует стихотворная рифма в стихосложении. Так, французский поэт Вольтер требовал «слуховой рифмы», Теодор Де Банвиль предпочитал «зрительную рифму». Поэты символизма часто использовали ассоциации. Переводчикам необходимо четко понимать особенность рифмы у каждого автора и отражать её в своём переводе.

Другим очень важным аспектом при переводе поэтического текста является перенос предложений с одной строки на другую. Поэты-классики,

например, Кукни Раксин, не следовали этому принципу, но, по мнению поэтов-романтиков, это важный приём при создании стихов. Современные поэты широко развивают этот приём в полной мере, передавая лирическое настроение автора. Так что переводчики также должны обращать внимание и на этот фактор.

Вывод. Известно, что перевод поэтических текстов – это один из самых сложных видов перевода, поскольку такой перевод носит относительно свободный характер. То есть невозможно найти окончательного и лучшего варианта перевода, так как каждый переводчик интерпретирует и переводит на родной язык поэтические образы по-своему.

Практика показывает, что трудности, с которыми вьетнамские переводчики часто сталкиваются при переводе русских стихов на вьетнамский язык, связаны с воссозданием формы оригинального стихотворного текста, а именно с желанием максимально сохранить рифму и размер оригинала. Кроме этого, в отличие от перевода прозы, в переводе поэзии переводчик не может использовать добавления, примечания, комментариев...

По сравнению с переводом прозаических жанров, перевод поэзии является более сложной задачей: переводчик должен быть не только поэтом, но и исследователем, глубоким критиком. Он также должен забыть о своих чувствах и постараться понять характер переводимого поэта. Переводчику необходимо соблюдать количество строк, поэтику и ритм, чередование рифм, лексику, тип сравнений и переходы тона. Таким образом, перевод передаст поэтические нюансы и тонкости оригинала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lefevere, A. (2004). Mother Courage's cucumbers. Text, system and refraction in a theory of literature // The Translation Studies Reader / Ed. by Lawrence Venuti. Taylor & Francis e-Library, P. 217–248.

2. Алексеева, И.С. (2012). Введение в переводоведение. СПб.: ACADEMIA.

3. Комиссаров, В.Н. (1990). Теория перевода. Москва: Высшая школа.

4. Комиссаров, В.Н. (1999). Современное переводоведение. Курс лекции. Москва: ЭТС.

5. Латышев, Л.К. (2000). Технология перевода. Уч. Пособие по подготовке переводчиков. Москва: НВИ – Тезаурус.

6. Миньяр-Белоручев, Р.К. (1996). Теория и методы перевода. Москва: Московский Лицей.

ПОДХОД К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЬЯНМЫ

*Хнин Тида, Эй Мин Тхут - ассистенты,
факультет русского языка
Янгонский университет иностранных языков*

***Аннотация:** Язык может использоваться как средство общения. Эффективное использование этой среды требует знаний, навыков и умений. Каждое выражение представляет множество идей в зависимости от времени, места и ситуации. Понять каждое выражение, чтобы получить правильную информацию, является главной задачей переводчика. Наряду с изменениями времени, места и ситуации, переводчик должен использовать все свои ресурсы для заполнения информационного разрыва между ораторами и слушателями. В этом исследовании мы обсуждаем учения о синхронном, когнитивном, последовательном переводах.*

***Ключевые слова:** общение, знание, выражение, ресурсы*

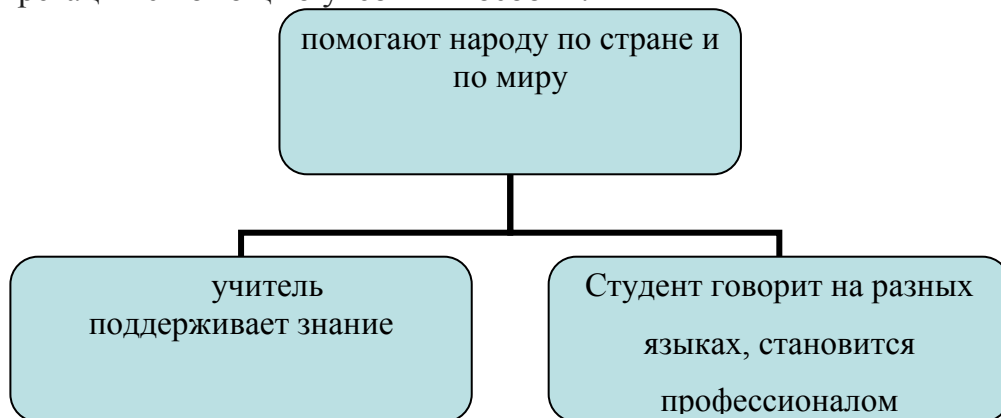
Введение

Хороший переводчик помогает двум сторонам: оратору и зрителю. Студентоцентрированный подход требует большого количества действий или практик. Устный перевод - это процесс словесного перевода значения исходного языка на язык рецептора. Переводчики должны иметь достаточные знания в различных областях, широкий кругозор, а также иметь отличные языковые навыки. В статье предполагается, что на практике переводчик будет работать терпеливо, говорить мягко, одеваться со вкусом, действовать бесстрашно, мыслить творчески, выражать энтузиазм во взаимодействии с оратором.

Цель

Предполагается, что статья будет преподаваться в течение 50 относительно коротких уроков не менее 50 раз в течение семестра на протяжении 3 месяцев, а также в рамках интенсивного курса по синхронному и последовательному переводу. Разнообразные курсы должны поддерживать тип работы: помогите кому-нибудь поговорить с оператором во время чрезвычайной ситуации, поговорите с матерью о ее докторе, когда у неё есть ребенок, повторите то, что говорит страхового агента, помогая клиенту подать иск, например так, как это происходит в реальных условиях. Преподаватель

проводит обучение для студентов-энтузиастов, которые умело говорят на двух или более языках, чтобы стать профессиональными переводчиками. Студенты получают практики реферата: прослушивание, сопоставление, запоминание, размышление о смысле, краткие замечания или факты. Студенты могут помочь людям по всей стране и по всему миру в ближайшем будущем. Интерпретатор осуществляет перевод для слушателей, что требует хорошей памяти, умения сопоставлять факты, умения переводить в нужной последовательности. Статья будет обсуждаться в преподавании интерпретации с помощью учебных пособий.

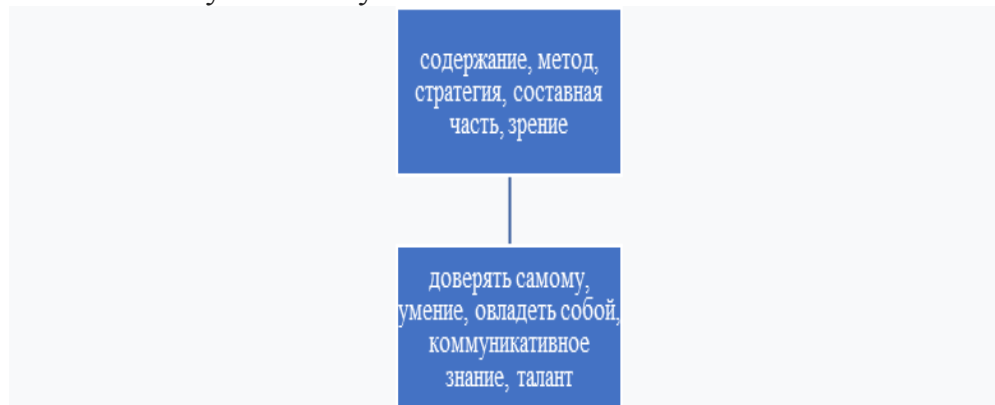


Материалы и Методы

Материалы выбираются из изобразительных и описательных дискурсов для обоих языков. Материалы для записи на двух языках выбираются из повествовательного, репрезентативного и диалогового дискурсов. Аудио об интернационализации и локализации, где имеются различные аспекты создания языка, включая: реализации, файлы переводов и строки, касающиеся порядка слов, фиксированных терминов и различных ресурсов. Полуаутентичные и аутентичные учебные материалы: Bluetooth-динамик и портативный компьютер или телефон Android, микрофон с аудиосистемой. Метод приближен к самостоятельному обучению и практическим исследованиям.

Обсуждение

Взаимосвязь учителя и учеников:



Учитель обучает студентов:

- развивать творческое мышление
 - иметь достаточные знания
 - иметь широкий кругозор
 - делиться, накапливать и улучшать свои знания
 - повышать пользу обучения
 - получать различные аспекты создания языка
 - сохранять знания, чтобы объединить свои навыки
 - осуществлять синхронный и последовательный перевод
 - повышать координацию, умение самостоятельно выполнять
- навыки
- быть мобильным
 - поддерживать группу и практиковаться в переводе
 - активно учиться, стараться экспериментировать в работе
 - быть целеустремленным

Процесс интерпретации:

исходный язык		принимающий язык	
Говорящий	=	Переводчик	=
Слушатели			
желания / цели		вопросы / запросы	

Особенности хорошего переводчика:

- хорошие межличностные навыки; умение слушать и общаться
- навыки ведения переговоров, убеждения и влияния
- решение конфликта; решение проблем и принятие решений
- развитый эмоциональный интеллект
- хорошие манеры, красивая, приятная внешность
- дружелюбность, вежливость, стремление к старательной учебе

Функции- условия для студента:

- цель обучения
- мотивировать студентов-энтузиастов на получение знаний
- вести студенческие дела

Работа в паре:

Роль учителя	Роль студента
<u>Перед уроком</u> - подготавливает аудио пары языков - готовит слова и фразы для студентов в ежедневных рабочих листах - говорит студентам подумать о цели оратора - выполняет функции синхронного переводчика - выполняет заметки, делает записи последовательного перевода - запоминает речь, выполняет упражнения для тренировки памяти в целях последовательного синхронного перевода	<u>Перед уроком</u> - учится и изучает оба языка - думает о работе переводчика - погружается в конкретную жизненную ситуацию - демонстрирует стратегии и возможности при выполнении работы переводчика - пополняет словарный запас, связанный с различными жизненными ситуациями и получает знания, которые можно применить в своей жизни - пользуется поддержкой постоянных возможностей обучения, что может помочь в повседневной жизни

<u>Во время урока</u> - выслушать речь студентов, звучащую за носителем, подготовленную в течение двух или трех минут, в течение которой студенты трижды делают заметки, получая задание на рабочих листах - необходимо, чтобы студент примерял на себя роль переводчика не менее трех раз в течение одного семестра - говорит, что каждый студент должен трижды проводить практику устного перевода в течение семестра - слушает студентов и заполняет рабочий лист - определяет уровень и выставляет оценку (отлично, хорошо, нормально, плохо, неудача) - оценивает точность, ясность, беглость, зрительный контакт и уверенность в себе	<u>Во время урока</u> (i) Сидячий разговор Круглый стол. Сидя. Пять или шесть стульев в середине класса или перед классом (ii) Постоянный разговор Стоит перед классом с микрофоном для публичных выступлений. Демонстрирует свои стратегии и возможности в выполнении переводческой работы. У каждого студента есть возможность интерпретировать реальность прямо из речи оратора. Тренируется выступать уверенно. Каждый студент выполняет практику устного перевода три раза в течение семестра. Осторожно и внимательно слушает.
<u>После урока</u> Рассказывает студентам о темах, которые они должны подготовить.	<u>После урока</u> Каждый студент анализирует и обсуждает успехи и ошибки, сделанные во время урока. Студент хорошо знает, чтобы иметь адекватное понимание исходного языка и адекватное владение языком рецептора, необходимо много работать.

Планирование обучения методике интерпретации:

п/п	фокус/конкретные цели	Учебная процедура	Учебные пособия	Навыки	Время
	Разогрев	- спросите студента о словах и словосочетаниях на рабочем листе	Страница дела	навыки общения	5 мин.
	Представление	- подготовиться к записи заметок - объясняет предложения для последовательного перевода	Динамика Bluetooth с ноутбуком	навыки общения	5 мин.
	Практика	- играть с паузой / тормозом три раза на каждой дорожке для двух диалогов или пассажей	динамика + тел. на андроиде	навыки мышления	15 мин.
	Заявление	- стоять или сидеть, говорить - случайный выбор любого студента для интерпретации - 5 предложений для каждой пары языков - каждый студент должен выступать в качестве переводчика дважды либо на двух языках - каждый ученик тратит	Динамика + микрофон с аудиосистемой	навык последовательного перевода, мышления	20 мин.

		5-10 минут на практику - дать каждому учащемуся отметку с оценкой: хорошо, нормально, плохо			
	Следовать упорно	- обсуждает пункты для своих нужд - дает задание подготовиться к следующему уроку		Навык самообучения	5 мин.

Выводы

Студент получает / достигает:

- самостоятельное обучение для повышения своих навыков
- адекватное понимание обоих языков
- отличные языковые навыки
- изучает природу работы в повседневной жизни
- узнает о полуреальной жизненной ситуации
- практикуется, становится профессиональным переводчиком
- получает комплексные навыки, дополненные знаниями
- приобретает опыт на всю жизнь
- становится уверенным в публичных выступлениях

Устный перевод - это одновременно овладение разными навыками. Практика устного перевода - это обучение, тренировка и опыт, в котором каждый учащийся должен принимать участие и достигать совершенных результатов. Результаты обучения оцениваются в тесте удерживающей практики три раза с оценками у каждого учащегося. Некоторые факты, которые студентам не нравятся в деятельности переводчика: нерегулярное рабочее время, стресс, опасность. Студентам нравится работать переводчиком, поскольку это даёт определённые преимущества: высокая зарплата, возможность путешествовать, коммуникабельность, знание языка. Студентам нужно выучить этику переводчика.

Заключение

Есть поговорка: нужно учиться полностью, даже один вид мастерства может быть использован в качестве средства к существованию. Студенты должны учиться, заниматься, думать и слушать всё больше и больше о языках и окружающей среде. Они делают наблюдения обо всем, что позволяет им интерпретировать речь. Студент должен быть в хорошей физической форме, быть компетентным и квалифицированным человеком. Студентам нужно думать о своей ответственности за страну. Статья поможет приобрести навыки, знания и опыт, необходимые студенту, обучающемуся профессии переводчика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Kirsten Malmkjaer. (2004). Translation in Undergraduate Degree Programmes, Amsterdam, John Benjamins.
- 2.Larsen-Freeman, Diane. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- 3.Teaching Interpretation. Retrieved 7/3/2019 from <https://translationjournal.net/journal/40interpret.htm>
- 4.<http://www.language-matters.com/SLITeach.php3>
- 5.<http://interpreting.info/questions/8325/teaching-a-beginners-course-in-interpreting-how-should-i-design-it>
- 6.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022073615003593>

КАК Я ПЕРЕВОДИЛ ПОВЕСТЬ О КИЕУ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Бу Тхе Кхой - заслуженный учитель СРВ,
старший преподаватель,
Ханойский университет*

1. Это теперь мне думалось иногда, что перевод *Повести о Киеу* на русский язык моё предназначение, моя счастливая судьба. В нашем фамильном клане шедевр великого Нгуен Зу истари в почете. Знаменитое «Каноническое посвящение Киеу» на вэнь-яне, печатанное на первой же странице почти всех старых, высеченных на досках, изданий, принадлежит моему предку шестого колена по материнской линии, лауреату конфуцианских конкурсов 1779 года Фам Куи Тхик (1760 - 1825). За ним и мой предок пятого колена по отцовской линии, доктор конфуцианских наук Бу Тонг Фан (1800 - 1851), признанный старейшина движения в первой половине века за восстановление культурных традиций древней столицы Поднимающегося Дракона (Тханг Донг), в своей стихотворной импровизации на вэнь-яне *По чтении Новых стенаний истерзанной души* выразил глубокое сочувствие страданиям красавицы Киеу, которая «ради спасения родителя решилась над своей красотой надругаться». Уже после моего рождения, в 1942 году, на страницах известного в колониальном Вьетнаме журнала моего отца и его единомышленников *Тхань Нги* (Бесскорыстные рассуждения) были опубликованы основополагающие для современного киеуеведения статьи выдающегося учёного Хоанг Суан Хан о народных и литературных источниках текста поэмы Киеу. Наконец, *Повесть о Киеу* всегда на почётном месте у нас в семейной библиотеке, а в бывшей до Войны сопротивления довольно большой библиотеке моего отца (но носившей наши имена, моё и моего младшего брата: «библиотека Кхой - Кхань»), она наличествовала и на письменностях «Ном» и «Куок Нгы» (на латинизированной письменности), и на французском языке. Ведь дед обучал детей в сельских школах (за одно и меня, его старшего внука) китайским иероглифам, а отец до Августовской революции преподавал французский язык в знаменитой частной школе Тханг Лонг, где работали преподавателями и Фам Ван Донг и Во Нгуен Зап.

Тем не менее, честно признаюсь, что до 2003 года, имея за плечами уже более сорока лет преподавания русского языка и литературы и будучи переводчиком Пушкина и Лермонтова, Короленко и Залыгина и многих других русских поэтов и писателей, я ни разу не смел думать, что буду

переводить шедевр вьетнамской классики *Повесть о Киеу* на русский язык. Вначале, ознакомившись в начале 70-х годов прошлого столетия с замечательными отрывками бессмертной поэмы в совместной работе прекрасной пары Ник. Никулина и Арк. Штейнберга, вьетнамиста-литературоведа, защитившего диссертацию по творчеству Нгуен Зу и маститого поэта-переводчика восточной поэзии, я всё надеялся на продолжение и завершение их великолепного труда. А потом, после их ухода из жизни всё ждал выполнения этой трудной миссии от более достойных, с более высоким уровнем образовательной и лингвистической подготовки.

Однако оказалось, что предназначено тебе, нельзя свалить на чужие плечи!

Два счастливого случая подтолкнули меня к дерзкому намерению взяться за «рискованное», как говорят, дело обратного перевода поэтических произведений, тем более такого как *Повесть о Киеу*. Первый – во время посещения Музея-заповедника Нгуен Зу в 2003 году девушка-экскурсовод с огромными ясными глазами и тугими длинными чёрными косами – ну, точь-в-точь красавица Киеу! – (к тому оказавшаяся потомком клана Нгуен Зу!) сказала, представляя нам, учёным делегатам научной конференции, коллекцию переводов шедевра её великого предка на иностранные языки: «Жаль только, в этой коллекции нет полного перевода Киеу на русский язык». Сказала, как будто по сердцу резанула! Тогда же, перед могилой Нгуен Зу я мысленно обещал святой тени великого поэта: «Молюсь святому духу почтенного старца Тиен Диен о покровительстве для меня в труднейшем деле перевода *Повести о Киеу* на русский язык. Если удастся, предподнесу на Ваш алтарь!» И по возвращении в Ханой сразу сел за первые строки бессмертной поэмы. Второй случай, в 2010 году на встречу по вьетнамской телевизионной программе «Советские учителя и их вьетнамские ученики» прилетели мои первые учительницы русского языка Эмма Самойловна Ламм и Софья Леоннидовна Корчикова. Повёл я их на экскурсию по Литературному храму. Когда подвёл их к большому колоколу и стал рассказывать его историю, мол, предподнёс этот колокол в священный Храм учения и словесности вельможа-канцлер Нгуен Кхан, отец Нгуен Зу, мол, *Повесть о Киеу* изучал и русский учёный Н.И. Никулин т.п..., я заметил, что к моей русской речи внималась женщина, стоявшая поодаль. Я пригласил её подойти поближе, она подошла и представилась: «Я дочь Никулина». Разве это не счастливая судьба: как будто явилась тень Николая Ивановича Никулина и передала мне эстафет довести до конца их с Аркадием Акимовичем

Штейнбергом благородное дело – донести до русских читателей гениальное творение Нгуен Зу!

2. Решил я начать свою работу с ознакомления с опытом предтеч в этом сложном и трудоёмком деле. И я собрал, и друзья принесли, узнав о моей рискованной затее, около двадцати экземпляров *Киеу* и справочников о *Киеу* – на вьетнамском (Куок Нгы и Ном), китайском, французском, английском языках. На русском у меня в библиотеке есть книжка «*Нгуен Зу: Всё живое*. Переводы с вьетнамского Аркадия Штейнберга. – Изд. Художественная литература, М.1965». В книге даются вступительная статья Н.И. Никулина, избранные стихотворения и отрывки из поэмы *Киеу* под названием *Стенания истерзанной души* в переводе Аркадия Штейнберга (всего 946 стихов из 3254).

Прошло полтора века, а точно 135 лет с тех пор, как появился первый в мире перевод шедевра вьетнамской классической литературы конца XVIII XIX вв. *Тьуен Киеу – и Повести о Киеу* великого поэта Нгуен Зу на иностранный язык. Первый перевод осуществил в 1884 году учёный - француз Абель де Мишель (1833 - 1918). Господин Абель по официальной профессии юрист, специалист по востоковедению, в 1869 стал штатным преподавателем вьетнамского языка при Центре восточных языков. Его перевод *Киеу* осуществлен свободным стихом и снабжен богатыми культурными комментариями. Однако он никогда не бывал во Вьетнаме, поэтому до сих пор существуют сомнения, переводил ли Абель бессмертную поэму Нгуен Зу непосредственно с вьетнамского, или же по какому-нибудь подстрочнику¹.

К настоящему времени доц., к-т ФН Нгуен Хыу Шон насчитал свыше 60 переводов *Повести о Киеу*, и полностью и частично, на более чем 20 иностранных языков, в том числе: 13 переводов на французский, 11 – на китайский, 7 – на английский, 5 – на японский, по 2 – на немецкий и русский². Наиболее изученными в аспекте компаративистики являются переводы на французский язык, хотя, может быть, больше внимания общественности привлекали споры между некоторыми китайскими профессорами и вьетнамскими китаистами вокруг стихотворного перевода (1959) китайского вьетнамиста Hoàng Dật Cầu (璜佚球). Однако, споры эти велись не по существу перевода в собственном смысле этого слова, так как китайские зачинщики опирались не на сопоставительном анализе перевода Hoàng Dat

¹ По статье: Ален Гюллемин: Переводы Повести о Киеу на французский язык. Пер. С французского Нгуен Зюи Бниь. – Журнал Ван хоа Нге Ан, номер за Май 2010. По статье Фан Ты

² Нгуен Хыу Шон: Повесть о Киеу на пути международных обменов. – website Nhan Dan dien tu, 26/11/2015 15:34:25

Саи и подлинника *Повести о Киеу* Нгуен Зу, а на сравнении идейно-художественных качеств этого перевода, который несмотря на энтузиазм и творческие усилия переводчика пестрит ошибками, с источником поэмы Нгуен Зу – забытым давно самими китайцами романом посредственного писателя XVII века, выступившего под псевдонимом Циньсинь Цайжень (清心才人) *Повествование о Цинь, Юнь и Цяо*. Эти споры выходят за рамки темы нашего краткого сообщения, поэтому интересующихся позвольте отсылать к соответствующим статьям наших специалистов-китаистов, подробно перечисленным в работе проф. Нгуен Хуе Ти³.

Остановимся вкратце только на том, какой опыт предшественников дают мне, как переводчику-«потомку» дискуссии о переводах на французский язык гениального и чрезвычайно сложного произведения Нгуен Зу.

Прежде всего необходимо определить, кого будет обслуживать предстоящий перевод, чьим читательским потребностям должен отвечать этот перевод.

Если перевод предназначен для академических кругов, он должен следовать, на мой взгляд, образцу большого труда выдающегося вьетнамского писателя, журналиста и ученого-полиглота Нгуен Ван Винь (1882 - 1936). Почти тридцать лет занимался переводом *Повести о Киеу* на французский язык этот один из плеяды корифеев вьетнамской культуры современного этапа – знаменитая четвёрка «Куинь - Винь - То - Тон»⁴. Первые главы своего перевода Нгуен Ван Винь опубликовал в 1906 году на страницах основанной им газеты на французском языке *Notre Journal*, завершил многолетнюю работу в 1933 году: учёный полиглот и культуролог переводит безукоризненной французской прозой каждый стих поэмы, затем при каждом вьетнамском слове из данного стиха даёт французский эквивалент (одно или несколько отдельных слов) и наконец, делает ко всему переводу 904 обширных лингвострановедческих комментариев. Скончался великий учёный и культурный деятель в 1936 году почти нищим, на прибившейся к опоре моста над лаосской рекой Шепон одинокой лодке, и только через 6 лет, в 1942 году, его грандиозный труд “KIM VÂN KIÈU. Tradition en français par Nguyen Van Vinh” был напечатан издательством Alexandre des Rhodes в Ханое.

³ См. Нгуен Хуе Ти: Возврат к истории сравнения *Повествование о Цинь, Юнь и Цяо* с *Повести о Киеу*, проводимым господином Дун Вэн Ченг (董文成) – Журнал Кхоа хок (Tạp chí Khoa học), № 10, за 02/2016, tr. 11 – 31.

⁴ Фам Куинь (1892 - 1945) - Нгуен Ваи Винь (1882 - 1936) Нгуен Ван То (1889 - 1947) Фам Зуи Тон (1883 - 1924)

Широкой же читательской публике требуется не такая скрупулёзная научная презентация. Обращаясь к классическим произведениям чужестранной культуры, читатели желают прежде всего почувствовать красоту души чужого народа, его помыслов и чувств, его нравов и обычаев. Таким духовно-эстетическим потребностям, как мне кажется, отвечает другой тип перевода художественной классики, который, освобождаясь от излишней академичности, обеспечивает непосредственное – я бы сказал – чувственное восприятие поэтического произведения чужой культуры. К данному типу художественного перевода я отношу, как образец, перевод доктора Нгуен Кхак Вьен (1907 - 1984). Доктор Вьен по возвращении на Родину после четверти века проживания и профессиональной и общественной деятельности во Франции выпустил в 1965 году свой замечательный перевод на французский язык – КИЕУ. Перевод осуществлен свободным стихом и снабжен всего 54 комментариями. В своей статье на французском языке *Некоторые мысли об искусстве перевода* доктор Вьен так определяет главные принципы его перевода:

- «*Киеу* произведение в стихах, поэтому должно переводиться стихами, большое поэтическое произведение тем более требует поэтического перевода. Если стихи необязательно уподобляются рифмованным фразам, то поэтическая речь обязательно должна обладать образностью, ритмичностью и музыкальностью, чтобы вызывать в душе читателя цепь впечатлений и чувств даже когда он ещё не осознаёт смысла стиха.»

И о точности художественного перевода:

« - Прежде всего надо воспроизводить точно всё содержание, передавая одновременно первую эмоцию, пробуждённую подлинником.

- Сохранять только те исторические и литературные реминисценции, символы и аллегории, которые способны донести до читателей французской культуры новизну образов и своеобразный взгляд на жизнь и окружающие вещи.

- Решительно устранять из перевода чисто эвфимические языковые клише и орнаменты»⁵.

Я решил в своей работе следовать этому пути, стараясь по мере своих ограниченных возможностей приближаться к образцу его перевода.

3. Как же поступал конкретно я, переводя *Повесть о Киеу* на русский язык?

⁵ Нгуен Кхак Вьен: *Повесть о Киеу. Исследования и творчество*. – Изд-во Văn hóa Sài Gòn, 2007, tr.66, 75.

Во - первых, не смея никогда возомнить себя сочинителем стихов на русском языке, я с самого начала определил свою работу «прозаическим переводом». Однако при переводе каждого стиха оригинала, помня заветы доктора Вьен, я старался не только выразить его точный смысл, но и передать средствами русского языка его образность и, главное, размеренность эпического тона повествования творца поэмы. Это достигается так называемой ритмической прозой, специфика которой, знакома мне, с 8-9-летнего возраста изучавшему с дедом тексты вэнь-яня, построенные целиком на синтаксических параллелизмах. А ритмичность русской прозы как-то невольно, вне моего осознания, проникла в мою русскую речь благодаря неустанным усилиям моих первых учителей русского языка: до сих пор, хотя свыше полувека прошло, могу читать наизусть многие стихотворения в прозе, например: *Русский язык* И. Тургенева, *Огоньки* В. Короленко, *Песня о буре* М. Горького...

Привожу некоторые примеры моих конкретных решений.

Первые стихи зачина поэмы при переводе только смысла получаются так:

В столетней человеческой жизни
Талант и судьба человека часто проявляются в противоречии
Прожив все изменения, взлёты и падения в жизни
Увиденное оставляет боль в сердце.
(пример взят с интернета)

Смыслы переводятся совершенно точно, но не передаются образы и эпическая ритмичность оригинальных фраз (что, конечно, не входит в задачу чисто смыслового перевода).

Я попытался перевести так:

В столетней жизни,
отмеренной человеку на этом свете,
Талант и Судьба изощряются
в постоянной вражде между собой.
Достаточно пережить одно превращение
зелёного тутовника в морскую пучину
Как душа уже болит от всего увиденного!

Два основных смысла сохраняются точно те же: противоречие между талантом и судьбой в жизни человека и душевная боль от больших перемен с бедствиями и страданиями. Однако в переводных фразах передаются олицетворение противоречия между талантом и судьбой (*tài và mệnh khéo ghét nhau*- изощрённая вражда таланта и судьбы) и постоянное в восточной поэзии

сравнение больших перемен в человеческой жизни с природным превращением тутовника в море. Чтобы создать ритмику размеренного эпического повествования каждая фраза разбивается надвое, с обязательной паузой в чтении. Моя проза приобретают образность и ритмичность.

А вот пример для иллюстрации перевода специфических образов, незнакомых русскому художественному восприятию. В подобных случаях я пользовался приёмом развёртывания метафоры в открытое сравнение.

Только смысловый перевод стихов о быте красавицы Киеу в родительском доме до бедоносного происхождения:

Но живёт спокойно в защищённом своём тереме,

Не обращает внимание на ухаживание других.

Эти же стихи в моей попытке передачи ритмичной и образной прозой:

Однако тихо живут

в своих плотно занавешенных девичьих покоях,

Не обращая внимание на тех,

кто, как рой шмелей да мотылков,

кружится за восточной стеной.

Таким образом проясняется скрытый смысл специфической метафоры восточной поэзии («ong buồm đi về - кружится (вокруг девушки) рой шмелей да мотылков»).

Иногда приходится развернуть в целый абзац образ-реминисценцию, например “phận áp cây” буквально: «судьба обнимающего дерево (то есть сваю моста)», выражающий отчаянную решимость юноши Ким Чонг добиться свидания с красавицей Киеу:

Trần trần một phận áp cây đã liều

Ради этой минуты встречи я готов принять участь

того юноши, который предпочёл погибнуть

при подъёме воды

но не сойти с назначенного места свидания!

(к сожалению, при напечатании книги не всегда сохраняется нужная разбивка фразы!).

Придерживаясь такого принципа перевода, мне удалось избежать почти всех громоздких примечаний к литературным реминисценциям и аллегориям, затрудняющим у читателя непосредственное чувственное восприятие текста.

4. Хотя первые же русские читатели-филологи, которым я представил свою работу единодушно называли её «поэмой в прозе», я прекрасно осознаю недостаточную аутентичность своей русской речи, поэтому поставил неременным условием публикации редактирование со

=====

стороны русского филолога. Первый русский редактор, которого выбрали для меня, был компетентным филологом, но по какой-то неясной мне причине оставил работу на трети пути. Дело публикации моего перевода грозилось провалом. В минуту отчаяния меня осенило: у меня же учительница русского языка С.Л. Корчикова тоже к-т ФН, доцент, к тому же сама поэтеса и литературный редактор многих поэтических сборников. Немедленно откликнула на мой зов о помощи моя 92-летняя учительница: «Дорогой Хой! Мне очень понравилось это произведение и в целом Ваш перевод, Вы хорошо чувствуете стиль автора, и у Вас богатый запас слов, но ошибки есть. Я начала работу...» (из письма от 27 сент. 2015 г.). Для обеспечения единства стиля переводного текста я оставил в стороне проверенную предыдущим редактором часть и попросил С.Л. Корчикову отредактировать весь мой перевод снова, с первой строки до последней. Ведь самое страшное для литературного произведения – это разноречие в стиле. Уже при переводе я, прислушиваясь ко всем критическим замечаниям своих друзей-переводчиков, но решительно не допускал их попытки поправлять мою русскую речь: поправлять её может только сам переводчик (я то есть) и затем его русский литературный редактор – иначе получится каша манная!

Несмотря на свой преклонный возраст и слабое здоровье Софья Леонидовна отлично выполнила свою задачу. Это именно она окончательно определила существо нашей работы – «Перевод свободным стихом: Ву Тхе Кхой. Редактирование: Софья Корчикова».

Софье Леонидовне я обязан всем.

Огромное ей спасибо, моя русская учительница!

(Сообщение на Международной конференции)