

## MỤC LỤC

<b>Обучение русскому языку во вьетнамских школах: современное состояние и тенденции его развития</b> <i>Скяева Е.В. - Директор Центра русского языка РЦНК в Ханое, Фунг Чонг Тоан - Вице-директор Филиала ГИРЯП в Ханое .....</i>	3
<b>Bài ca sự phạm</b> <i>TS. Nguyễn Phương Liên - TT Nhiệt đới Việt -Nga .....</i>	9
<b>NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY</b>	
<b>Một vài biến đổi trong cú pháp tiếng Nga hiện nay</b> <i>TS. Trương Văn Vũ - Trường Đại học KHXH-NV, ĐHQG HCM.....</i>	11
<b>Образ ДУША в русской фразеологии</b> <i>Канд. филол. наук Нгуен Ван Хоа - Институт иностранных языков при ХГУ.....</i>	15
<b>Роль коннотации в создании экспрессивно-оценочных метафор</b> <i>Канд. филол. наук То Тхи Нган Ань- Институт иностранных языков при ХГУ .....</i>	23
<b>Целевая направленность употребления иностранных заимствований в газете</b> <i>Канд. филол. наук Нгуен Тхи Тху Дат - Филиал ГИРЯП в Ханое.....</i>	29
<b>Средства связи в научном тексте</b> <i>Магистр Ле Тхи Хиен - Специкола Нгуен Хуэ, г.Ханой .....</i>	33
<b>Язык интернета (Сопоставление русского и вьетнамского интернет-языков)</b> <i>Магистр Чан Тхань Тунг - АВН .....</i>	46
<b>Обязательные и факультативные лексические минимумы</b> <i>К.п.н Нгуен Тхи Ким Тху - Филиал ГИРЯП в Ханое.....</i>	51
<b>Vài suy nghĩ về dạy kỹ năng đọc hiểu cho học viên Khoa Nga Học viện Khoa học Quân sự</b> <i>ThS. Nguyễn Thị Thu Hiền, Học viện Khoa học Quân sự .....</i>	56
<b>К вопросу по обучению русскому языку на краткосрочных курсах во Вьетнаме</b> <i>К.п.н. Нгуен Хань Ван - Кафедра русского языка Юридического института.....</i>	60
<b>Использование компьютера на уроках русского языка во Вьетнаме</b> <i>Магистр Нгуен Тхи Тхань Бинь- Академия Военных наук .....</i>	64
<b>Методические и технологические аспекты создания компонентов дистанционного обучения</b> <i>К.п.н. Ле Тиен Зунг - Факультет русского языка Института иностранных языков при Гуэском Университете.....</i>	70
<b>Tổ chức rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ lên lớp cho học sinh lớp 12 THPT - TS. Vũ Tiến Dũng, Trường PT Vùng Cao Việt Bắc.....</b>	74

---

<b>Khắc phục tâm lý ngại giao tiếp của học sinh khối 10 khi học nghe-nói tiếng Nga nhìn từ góc độ giao tiếp và văn hóa</b>	
<i>Nguyễn Ngọc Lan - Trường PT Chuyên Ngoại Ngữ, ĐHNN -ĐHQG HN.....</i>	78
<b>О выделении видов аудирования в обучении иностранному языку</b>	
<i>К.п.н. Ле Хонг Тханг - Факультет иностранных языков при Тхайнгуенском Университете.....</i>	81
<b>Учебная литература - один из источников для отбора терминов и подбора эквивалентов для переводных терминологических словарей</b>	
<i>Нгуен Дык Чыонг - преподаватель Филиала ГИРЯП.....</i>	85
<b>Thử bàn về cách định hướng không gian trong động từ chuyển động tiếng Nga đối chiếu với tiếng Việt</b>	
<i>ThS. Mai Nguyễn Tuyết Hoa - Khoa Quốc tế, ĐHQGHN.....</i>	90

***Обучение русскому языку во вьетнамских школах:  
современное состояние и тенденции его развития***

*Скяева Е.В.,  
Директор Центра русского языка РЦНК в Ханое,  
Фунг Чонг Тоан,  
Вице-директор Филиала ГИРЯП в Ханое*

В последние годы заметно расширились контакты Центра русского языка РЦНК и Ханойского филиала ИРПа со школьными учебными заведениями, что, несомненно, можно отметить как положительный фактор в развитии вьетнамской русистики, т.к. школы – это тот фундамент, который призван консолидировать весь потенциал желающих изучать русский язык, и от того, насколько успешно будет протекать этот процесс, во многом будет зависеть будущее русского языка в стране. Именно школьники явятся будущими студентами «русских» отделений институтов, университетов, именно они поедут учиться в российские вузы. И задача школьных учителей – сделать все возможное, чтобы привить своим ученикам любовь и уважение к русскому языку, русской культуре, а главное, сохранить их желание в дальнейшем продолжить свое образование, связанное с изучением русского языка во Вьетнаме или обучением в России.

На сегодняшний день в стране насчитывается 15 специализированных школ, в 11 из них русский язык изучается в старших классах (10, 11 и 12). В среднем в каждом классе 30 – 35 человек. Таким образом, в целом около тысячи (в 2008 – 2009 гг. было 879) школьников изучают русский язык во Вьетнаме. Это немного, по сравнению со статистикой предыдущих десятилетий, но и немало, учитывая современную прагматическую тенденцию в языковом выборе.

Несомненно, каждый учащийся, прежде чем сделать свой выбор того или иного языка, должен прояснить для себя цель его изучения. Для школьников эта задача является более трудной по сравнению со студентами – они еще не определились в выборе будущей специальности, у них еще не сформировано представление о том, где и каким образом можно будет применить свои знания на практике. Приоритетным, с прагматической точки зрения, для них, безусловно, является английский язык – язык больших возможностей при дальнейшем трудоустройстве.

В этом плане сознательное ориентирование на изучение русского языка во многом будет зависеть от политической ситуации, складывающейся между Вьетнамом и Россией. Статистика показывает, что развитие отношений между двумя странами способствует увеличению желающих изучать русский язык, т.к. именно стратегическое партнерство

---

Вьетнама и России, дающее возможность расширять сотрудничество во всех областях народного хозяйства, закладывает прагматическую основу в пользу русского языка.

Еще несколько лет тому назад русский язык был почти полностью исключен из программ народного образования: сократилось количество вузов, где изучают русский язык; осталось незначительное количество школ, где русский язык включен в программу только старших классов (заметим, что ранее русский язык изучался во всех школах начиная с 6 класса). Тяжелая экономическая ситуация в России также складывалась таким образом, что продвижение русского языка на мировой арене было затруднено. Постепенно ситуация менялась – сейчас Россия вкладывает огромные средства, чтобы возродить былой интерес к русскому языку: работают федеральные целевые программы, в рамках которых в Российские центры поступают книги, пособия, учебная и художественная литература, компьютерное оборудование, мультимедийные программы; организуются международные научно-практические конференции, семинары, круглые столы и пр. Создан Фонд «Русский мир», на базе которого в мире появляются дополнительные центры русистики – уже во Вьетнаме открыто два – в Ханойском государственном университете и в Педагогическом институте г. Хошимин. Планируется открытие еще Кабинета «Русского мира» в Ханойском филиале Института русского языка им.Пушкина и нескольких центров по стране.

В свою очередь Вьетнам также развернулся в сторону России. Об этом свидетельствует последнее заседание по проекту повышения качества обучения русскому языку в системе народного образования в Министерстве образования и подготовки кадров СРВ, на котором собрались представители русистов по всей стране – преподаватели, учителя, деканы и ректора вьетнамских вузов и школ с начальником Управления международного образования Нгуен Суан Вангом. Среди основных направлений проекта, который рассчитан на 10 лет, - подготовка 300 преподавателей-русистов в российских вузах, аспирантура, стажировки на 3, 6 и 10 месяцев и преобразование программ с учетом внедрения новых форм и методов обучения согласно российским стандартам. В этой связи обсуждались вопросы возобновления деятельности Ханойского филиала Института русского языка, создание Вьетнамской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (ВАПРЯЛ). Очень важным и актуальным является предложение Министерства утвердить проведение не только студенческих олимпиад по русскому языку, но и школьных, проводимых на базе РЦНК и ХФРЯП, и дать возможность школьникам в виде поощрения выезжать на учебу в российские вузы сразу после окончания школы.

Все эти меры, направленные на распространение русского языка, условно говоря, можно назвать объективными, не зависящими от

---

конкретных лиц – преподавателей и учителей. Они только доказывают то, что улучшение межгосударственных отношений влечет за собой оптимистический прогноз в деле продвижения и популяризации русского языка, в частности, в школах.

Российские центры науки и культуры, осуществляя политику российского государства, призваны реализовывать конкретные проекты, направленные на популяризацию русского языка и русской культуры в стране пребывания. И от того, насколько эффективно будет осуществляться сотрудничество между школами и российскими центрами, будет зависеть заинтересованность наших школьников в изучении русского языка. Безусловно, наличие высококвалифицированных специалистов в школах – это непереносимое условие качественного обучения. Однако недостаточная информированность учителей о современном положении России, тенденциях ее развития, основных культурологических особенностях страны во многом ухудшают процесс обучения, делая его монотонным заучиванием грамматических формул и лексических единиц без опоры на мотивацию в их изучении.

РЦНК в Ханое существует с 2003 года. За это время связь между специализированными школами и Центром заметно укрепилась. Под эгидой Центра проводятся совместные мероприятия, которые не только позволяют совершенствовать уровень знаний, но прежде всего направлены на сплочение всех школьников, которые изучают русский язык, вселяют в них уверенность в правильности выбранного пути. Оказываясь в Центре, учащиеся как бы попадают в другую реальность – российскую: они узнают о тех праздниках, которые существуют в России, о традициях и обычаях страны, тем самым развивая межкультурную коммуникацию, с одной стороны, и навыки общения с русскими представителями, с другой. Каждый год проводятся конкурсы чтецов, конкурсы песен, которые также рассчитаны на ознакомление школьников с русской литературой, поэзией, песенным народным и современным творчеством.

Такие совместные действия дали основание для объединения всех учащихся в Ассоциацию школьников, в которую в настоящий момент входит 8 специализированных школ Вьетнама. Главными участниками всех мероприятий являются три ханойские школы – школа «Ханой-Амстердам», школа при ХГУ и школа Нгуен Хуэ, которые ввиду географической близости имеют возможность посещать Центр и общаться друг с другом. Огромную роль в деле объединения всех школьников играет средняя общеобразовательная школа при Посольстве РФ, в которой учатся не только российские дети, но и вьетнамские, хорошо говорящие по-русски. Совместные спортивные мероприятия, встречи по интересам, совместные школьные вечера – презентации своих школ – все это является хорошим стимулом, повышающим языковую активность учащихся.

---

Самой массовой акцией Центра являются школьные олимпиады по русскому языку, организуемые при поддержке и содействии Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама и Ханойского филиала ИРЯП, а также и национальные олимпиады по русскому языку Вьетнама, в которых принимают участие практически все спецшколы Вьетнама – из Ханоя, Тхай Нгуена, Хайфона, провинций Нам Динь, Хай Зьонг и Хоа Бинь и т.д.

Олимпиады – это не только экзамены, но и возможность приобщиться к русской истории и культуре, что, несомненно, способствует повышению интереса к изучению русского языка. Кроме того, и российские и вьетнамские олимпиады проводятся на базе Государственных российских стандартов, а это значит, что любой школьник может ознакомиться с тестовой экзаменационной системой и проверить уровень своих знаний, а учитель – выявить объективные параметры сформированности коммуникативных компетенций своих учеников.

Все вышеперечисленные действия, направленные на популяризацию русского языка, являются одним из важнейших факторов, влияющих на отношение школьников к предмету. Однако не менее важным субъективным фактором, влияющим на образ мыслей школьника, был и остается сам учитель – от его квалификации, его отношения и к самим ученикам, и к русскому языку зависит успешность всего процесса обучения. Учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании.

Сегодня трудно себе представить современного педагога, который не владеет основами методики преподавания своего предмета, инновационными методами внедрения учебного материала, информацией о глобальных мировых процессах. Однако наиболее мобильной и подверженной быстрым изменениям является методика преподавания иностранных языков, в частности, русского языка.

Преподавание языков всегда связано с выбором того или иного метода обучения в зависимости от ситуации, внедрением дополнительных инновационных программ обучения, которых сегодня огромное количество, хорошим знанием сиюминутной политики страны, язык которого изучается.

Совершенно очевидно, что от того, насколько педагог владеет этим материалом, зависит заинтересованность его учеников в изучении предмета. Задача современного педагога-русиста – не только правильно и доступно объяснить сложности грамматических тем, но и сделать так, чтобы русский язык стал для школьников интересным и занимательным предметом, вызвать у них искренне желание изучать его.

Огромное количество ярких, красочных учебников и учебных пособий имеется сейчас в арсенале русиста, не меньшее количество компьютерных и мультимедийных программ. Важно правильно и конструктивно выбрать именно те, которые наиболее оптимально подходят для той или иной школьной аудитории. С этой целью на базе РЦНК в Ханое и ХФРЯП регулярно работает научно-методический семинар «В помощь провинциальной школе», в рамках которого осуществляются выездные мероприятия во вьетнамские школы, где изучается русский язык. Их цель – знакомство с учебным процессом, проведение открытых уроков, обсуждение последних новинок учебной литературы, выпущенной в России, которые должным образом могли бы стать дополнительным источником информации к существующим и утвержденным Министерством образования и подготовки кадров СРВ учебникам. на базе РЦНК в Ханое и ХФРЯП проводятся консультационные семинары, посвященные внедрению в учебный процесс инновационных форм и методов работы, а также использованию новых учебных материалов, которые поступают во Вьетнам по ФЦП.

Большим недостатком обучения русскому языку в условиях внеязыковой среды является отсутствие преподавателей-носителей языка. В этом случае ханойским школам приходят на помощь студенты-практиканты, ежегодно проходящие практику в ханойских вузах. Проведение занятий носителями языка, несомненно, повышают уровень заинтересованности учащихся – школьники имеют реальную возможность из первых уст узнавать о жизни в России, о своих современниках, общаться непосредственно с представителями страны, слышать русскую речь без акцента.

Однако РЦНК постоянно находится в поиске новых форм и методов работы, развивая и совершенствуя уже начатые направления и осваивая новые.

Так, сегодня созданная в РЦНК Ассоциация школьников включает в себя 8 специализированных школ – три ханойских (школа «Ханой-Амстердам», школа при ХГУ и школа Нгуен Хуе) и пять провинциальных (г.Тхай Нгуен, г. Хайфонг, провинции Нам Динь, Хай Зьонг и Хоа Бинь). Еще 7 школ пока не входят в состав Ассоциации и менее приобщены к совместной деятельности. Географическая отдаленность частично может быть преодолена, если на сайте РЦНК будет создана специальная школьная веб-страница. Цель такой страницы – объединение всех школьников, возможность общаться друг с другом, посылать свои сообщения, рассказы, сочинения о последних событиях в школах, узнавать информацию о жизни РЦНК, о мероприятиях, в которых можно принять участие, о культурных и политических событиях в России. Учителя также смогут находить для себя научно-методические и учебные материалы, которые можно применять в учебном процессе на местах.

---

Думается, это верный шаг на пути объединения всех школьников, изучающих русский язык, независимо от того, где они находятся. Кроме того, создание такой страницы – это хороший педагогический прием, т.к. потребует от учеников не автоматического заучивания материала, а его изучения с целью реального общения.

Программа «В помощь провинциальной школе» функционирует начиная с первых дней существования РЦНК, и сегодня также требует внедрения новых форм работы. Проведение научно-методических семинаров, открытых уроков, консультаций по тем или иным учебным или методическим темам – главная составляющая этой работы. Не умаляя ее достоинств, новым форматом может явиться ежегодный выпуск методического сборника «Школьный учитель», в котором будут освещаться актуальные вопросы преподавания русского языка именно в школе. Известно, что вьетнамские учебники, по которым сегодня идет преподавание в школах, требуют некоторой доработки, в частности, разработки новых учебных материалов согласно Государственным российским стандартам. Новые учебники непременно должны включать тестовые материалы по всем видам речевой деятельности, точно следуя параметрам элементарного, базового и 1 сертификационного уровней. Обмен опытом в этом направлении на страницах такого сборника – верный шаг на пути совершенствования учебного процесса.

Большим стимулом для изучения русского языка являются школьные олимпиады, которые вот уже второй год проводит Русский центр. Министерство образования и подготовки кадров СРВ высказало положительную оценку в адрес проведения таких олимпиад и заверило, что со следующего года школьникам-победителям будут предоставлять поощрительные баллы при поступлении в высшие учебные заведения Вьетнама. Желательным остается вопрос об увеличении количества квот по линии Россотрудничества, что, несомненно, даст большой общественный резонанс и повысит статус олимпиады, а тем самым и статус русского языка в стране. Общими усилиями необходимо достигнуть официального проведения школьных олимпиад, а поощрительные акции создадут дополнительный мотив для качественного изучения русского языка.

Предложенные шаги – это то, что школьные учителя вместе с Российским центром науки и культуры в Ханое и Ханойским филиалом ИРЯП в силах сделать уже сегодня, и то, что поможет решить главную задачу – повысить уровень мотивации учащихся и усовершенствовать учебный процесс.



### ***Bài ca su phạm***

*TS Nguyễn Phương Liên,  
TT Nhiệt đới Việt -Nga*

Nếu bạn hỏi tôi vì sao vào su phạm và vì sao giữa cuộc sống với biết bao khó khăn, giữa dòng đời bộn bề xuôi ngược bạc tiền và địa vị, tôi vẫn đắm đuối với nghề dạy học, thì tôi sẽ thật khó trả lời. Dạy ngoại ngữ đã khó, dạy tiếng Nga càng khó hơn. Nhưng chỉ biết rằng tôi yêu lắm

những đôi mắt học trò nhìn tôi như nuốt lấy từng lời. Tôi đã quen sống trong tình yêu thương của học trò, mà đặc biệt là bộ đội.

Sau một thời gian học tập và công tác ở Nga về, tôi được phân công về dạy tiếng Nga tại một Trung tâm khoa học của Bộ Quốc phòng. Có một lần, tôi nhận nhiệm vụ dạy tiếng cho một lớp lưu học sinh quân sự chuẩn bị đi học tại Nga. Trong lớp có cậu học trò ngồi bàn đầu, đôi mắt sáng của cậu luôn mở to nhìn tôi chăm chăm. Hết buổi học, cả lớp ra về, riêng cậu học viên trẻ ấy cứ đứng đó, rồi cậu dường như lấy hết can đảm bước lại bàn giáo viên hỏi tôi :

- Cô ơi! Nếu em xin thôi học thì có được không cô?

Tôi ngạc nhiên quá đỗi vì ai cũng mong được đi học tiếng để đi học nước ngoài, mà có phải ai cũng được đi đâu. Mỗi trường Quân sự chỉ chọn được một vài học sinh xuất sắc nhất để cử đi đào tạo ở Nga thôi. Tôi hỏi lại:

- Sao em lại hỏi cô như thế?

- Vì em muốn xin thôi học tiếng. Em không muốn đi nước ngoài. Em chỉ muốn học trong nước thôi.

Thấy tôi băn khoăn, em nói tiếp:

- Quê em ở Hưng Yên. Nhà em nghèo lắm. Bố em ốm nặng. Mẹ em một mình nuôi ba anh em. Em là con cả. Em đi xa mẹ em sẽ vất vả lắm. Nhà em không có điều kiện như các bạn khác cô ạ. Hơn nữa, em chưa học ngoại ngữ bao giờ, em không thể phát âm tiếng Nga được đâu cô. Em không thể nói được chữ “L”. Ở quê em “L” và “N” nói như nhau, nên bây giờ em có cố gắng cũng không thể sửa được. Em sợ sang Nga em không thể học được.

Tôi nhìn em. Đôi mắt trẻ trung của em trong sáng đến vô ngần và cũng lo lắng đến vô ngần, cái sự lo lắng ít có ở lứa tuổi 19. Ánh mắt em nhìn tôi tin cậy, như đặt cả cuộc đời vào tôi. Tôi bỗng thấy lòng mình băng khuâng.

Tôi đặt tay lên vai em, nhẹ nhàng nói;

- Cô hiểu em rồi. Em đừng lo nghĩ nhiều quá. Cô sẽ giúp em. Chỉ cần cô trò mình cùng quyết tâm là được, cô tin là mọi việc rồi sẽ tốt đẹp. Em về đi. Mai đi học đúng giờ nhé!

Tôi lên phòng Quản lý học viên ngồi đọc lại hồ sơ của người học viên trẻ ấy, từng dòng, từng dòng... Gia đình em làm nông nghiệp, nhưng kết quả thi vào trường của em rất cao... Rồi cuối cùng, số điện thoại liên hệ của nhà em đây rồi. Tôi bấm máy xin nói chuyện với mẹ em. Chị khóc, rồi tâm sự với tôi, rồi chị lại khóc. Tôi kể chuyện với chị về em, rồi kể về mình, tôi tâm sự với chị nhiều điều. Chị thấy vui hơn và chị cũng tin tưởng ở tôi – cô giáo của con trai chị.

Hôm sau đến lớp, tôi thấy em vào lớp rất sớm, em vẫn ngồi chỗ ấy, nơi bàn đầu, gần bàn giáo viên của tôi. Khi tôi giảng bài, các em nhìn tôi chăm chú. Một màu áo xanh ngát như một vườn cây non. Các em sẽ thay mặt thế hệ trẻ Việt Nam sang học tập Nga, sẽ tiếp thu những tri thức tiên tiến để trở về phục vụ đất nước, phục vụ Quân đội. Nhưng muốn tiếp thu được những tri thức ấy, các em phải nắm được ngôn ngữ và biết cách ứng xử của những con người nơi ấy. Đôi mắt những người lính trẻ như ghi lấy từng lời của tôi. Mỗi khi tôi đặt câu hỏi, những cánh tay thẳng thắn giơ cao, ai cũng muốn được trả lời. Em cũng giơ tay, nhưng chưa tự tin lắm. Tôi gọi em, em trả lời rụt rè, vì em phát âm tiếng Nga còn ngọng nghịu nhiều.

Cuối buổi học, tôi bước xuống bàn em. Tôi đã thuyết phục được em: mỗi ngày sau buổi học em sẽ ở lại lớp 15 phút để tôi luyện lại phát âm cho em. Bằng kinh nghiệm giảng dạy của mình tôi phát âm cùng em cả tiếng Việt và tiếng Nga. Em nghe tôi nói, làm theo tôi từng cử chỉ, nói chưa được lại kiên trì tập nói lại. Tôi giao bài tập luyện nói về nhà cho em, hôm sau tôi lại kiểm tra.

Ngày nào cũng vậy, 15 phút sau giờ, tôi và em tập nói. Tôi dạy em phát âm từng từ. Có hôm em toát cả mồ hôi, nhìn em tôi bật cười, em cũng cười, hai cô trò cùng cười, rồi lại luyện tiếp. Rồi lại bài tập về nhà, rồi lại luyện trên lớp...

Vài ngày tôi lại chủ động gọi điện cho mẹ em một lần. Tôi kể thành tích học tập của con trai chị cho chị nghe. Tôi động viên chị.. . Và tôi biết chính chị đã lại động viên con trai rất nhiều.

Các bạn cùng lớp kể lại rằng ngày nào cũng thấy em tập nói, tập đọc. Em cứ lảm nhảm tập nói một mình, buồn cười lắm, nhiều khi bị các bạn trêu, em cũng mặc kệ.

Rồi một hôm, khi ấy cũng đã muộn lắm rồi, tôi đã chuẩn bị cho đứa con trai nhỏ của mình đi ngủ, tôi giật mình nghe thấy tiếng chuông điện thoại. Tôi cảm thấy. Từ đầu bên kia giọng em vang lên vui sướng:

- Cô ơi! Em nói được chữ “L” rồi! Cô nghe nhé!

Rồi em nói liền một mạch như sợ tôi không kịp nghe thấy:

- “Делать, делаю, делаешь. Любить, люблю, любишь...или, ...”

Tôi cũng mừng như em. Nhưng dường như chưa tin chắc vào tai mình, tôi bắt em nhắc lại thêm một lần nữa, rồi lại một lần nữa. Em vẫn nói đúng. Trời ơi! Vậy là em đã chiến thắng rồi! Và tôi cũng thành công rồi! Tôi càng thêm thấm thía ý nghĩa của sự rèn luyện.

Kết quả kiểm tra cuối khóa học của em khá cao. Em đưa kết quả kiểm tra cho tôi xem, đôi mắt em ngập tràn hạnh phúc. Tôi gọi điện báo kết quả học tập của em cho mẹ em. Mẹ em mừng lắm.

Hôm chia tay em lên đường đi học, em nhìn tôi bùi ngùi:

- Em cảm ơn cô nhiều lắm. Cô đã giúp em rất nhiều.

Em cảm ơn tôi, còn tôi thì lại nghĩ, chính tôi cần cảm ơn em. Em đã giúp tôi hiểu rõ hơn thế nào là lòng kiên nhẫn, thế nào là sự quyết tâm. Tôi càng thấy yêu nghề hơn. Hoàn cảnh của em khó khăn là vậy mà em còn khắc phục được, còn tôi, một cô giáo được sinh ra và lớn lên giữa thủ đô Hà Nội với bao nhiêu điều kiện thuận lợi, lẽ nào chỉ vì một chút khó khăn đời thường mà nản lòng sao?

## NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

### *Một vài biến đổi trong cú pháp tiếng Nga hiện nay*

*TS. Trương Văn Vỹ*

*Trường Đại học KHXH-NV, ĐHQG HCM*

Tiếng Nga hiện nay đang ở trong một quá trình biến đổi hết sức mạnh mẽ. Sự biến đổi này không chỉ diễn ra ở một phạm vi nhỏ hẹp của hệ thống ngôn ngữ, mà hầu như ở mọi cấp độ ngôn ngữ trong tiếng Nga hiện đại như trong ngữ âm, ngữ nghĩa, cấu tạo từ, và mạnh mẽ nhất là ở cấp độ từ vựng.

Ngữ pháp tiếng Nga, bao gồm từ pháp học và cú pháp học, là lĩnh vực ngôn ngữ bền vững nhất và ổn định nhất, song những biến đổi của nó, theo xu hướng chung, vẫn đang diễn ra lặng lẽ, nhưng rất khó nhận thấy.

Trong phạm vi bài viết này chúng tôi trình bày những quan sát của mình liên quan đến những thay đổi trong CÚ PHÁP tiếng Nga hiện nay. Như mọi người học tiếng Nga đều biết, cấp độ cuối cùng trong hệ thống ngôn ngữ tiếng Nga – đó là **cú pháp học** (syntax). Trong lĩnh vực này người ta đang thấy được những quá trình biến đổi dù không nhiều, nhưng rất có ý nghĩa.

Những quá trình biến đổi diễn ra tích cực trong cú pháp tiếng Nga chủ yếu là trong cụm từ, đặc biệt là sự kết hợp bất thường các thành tố trong cụm từ, trong việc sử dụng cách viết các dấu câu khác nhau như dấu chấm, dấu phẩy, dấu gạch ngang, dấu hai chấm,... Nhà văn Nga A. P. Chekhov phát biểu một câu rất nổi tiếng: “Dấu câu là những nốt nhạc của một văn bản”, song thực tế ngày

nay, một lẽ đương nhiên, chức năng của các dấu câu hiện đại đã thay đổi đi rất nhiều.

## 1. Trước hết, liên quan đến **cụm từ** tiếng Nga.

1.1. Thường xuyên vang lên cụm từ “*наблик рилейшнз*” (*public relation/ PR – связи с общественностью*), nhưng không biết nó đang kết hợp với nhau theo kiểu liên kết cú pháp nào. Cụm từ này vay mượn từ tiếng nước ngoài, cụ thể là tiếng Anh. Hiện nay cụm từ đang được sử dụng “tràn lan” trên các phương tiện thông tin đại chúng ở Nga và rất phổ biến trong thực tế đời sống xã hội.

1.2. Một cụm từ khác bắt nguồn xuất hiện, vô cùng xa lạ với tiếng Nga, không hề theo một chuẩn mực ngôn ngữ hay quy tắc ngữ pháp nào, song lại đang có khả năng phát triển và sử dụng rộng rãi – đó là “*Горбачёв фонд*”, mà không phải là “*фонд Горбачёва*”. Người ta đang nói đến một khuynh hướng “phi ngữ pháp” đang bắt đầu xuất hiện trong tiếng Nga hiện đại. Trong tiếng Anh (“Gorbachev Fond”, giống như “Clinton Fond”) thì đây là một kiểu kết hợp bình thường, phù hợp với chuẩn mực của ngôn ngữ này, nhưng trong tiếng Nga thì đó là điều không thể hiểu nổi và không hiểu được(!) Thực tế đây cũng là ảnh hưởng của cú pháp tiếng Anh vào tiếng Nga.

1.3. Trong cụm từ tiếng Nga có 3 kiểu liên kết cú pháp phổ biến là *hòa hợp* (согласование), *chi phối* (управление) và *kết nối* (примыкание), song trong thực tế sử dụng ngôn ngữ tiếng Nga hiện nay, trong rất nhiều cụm từ, câu người ta không thể xác định các liên kết trong đó thuộc kiểu liên kết cú pháp nào. Các ví dụ:

- *Решение наиболее острых социальных проблем, в том числе жилищной, транспортной, здравоохранения, торговли и бытового обслуживания* (Известия, 20.6.2006); *Обязательные условия – свободное владение английским языком, работа во всех средствах связи, уметь водить автомобиль* (Известия, 30.1.2001); *Женщина назвать себя и от фотографирования отказалась* (АиФ, 2001, 25); *И курить нет, и огня нет. И в окне знакомом не горит свет* («Семья и школа», 2007, 1, с. 47).

## 2. Liên quan đến **dấu câu** tiếng Nga.

2.1. Đầu tiên là dấu chấm (*точка*). Dấu chấm hiện nay biểu thị không chỉ sự kết thúc câu, mà nó còn có thể làm đứt đoạn cấu trúc ngữ pháp – đó là hiện tượng chia thành các đoạn nhỏ, liên quan đến mong muốn truyền đạt được ngữ điệu, nhấn mạnh cho lời nói sinh động. Có thể làm đứt đoạn các câu có thành phần phụ, các câu có thành phần đồng loại: *О чём я пишу? О людях. О себе. О своих мыслях.* Như vậy, dấu chấm trở thành phương thức tăng cường tính biểu cảm của văn bản.

2.2. Dấu hai chấm (*двоеточие*) luôn thực hiện chức năng để giải thích-thuyết minh. Ý nghĩa mới của dấu câu này là tính tiết tấu-biểu cảm, tính trực quan-biểu cảm. Trong báo chí hiện đại dấu câu này được tích cực sử dụng ở nơi mà các quy tắc không dự kiến sử dụng đến nó – nhằm để đạt được tính xúc tích,

tính ẩn tượng, tính quảng cáo: «Критика: обратная связь»; «Парламент: уроки года». Nghĩa là cung cấp tên gọi của vấn đề và các khía cạnh cụ thể hóa của nó, hoặc là địa điểm và các sự kiện, v.v... Dấu hai chấm cũng được dùng như là dấu hạn chế chữ viết mang tính ước lệ, theo đó một phần của câu sau dấu hai chấm không được xem như là câu: «Школьники: Факты против реальности».

2.3. Dấu gạch ngang (*тире*) xuất hiện trong tiếng Nga tương đối lâu, vào cuối thế kỷ XVIII, song nó đang tích cực giành lấy vị trí của mình. Dấu gạch ngang biểu thị những chỗ bỏ trống (lược bỏ) đủ mọi kiểu, như những ý nghĩa điều kiện, thời gian, so sánh, hậu quả, đối chiếu, đối lập. Có thể gọi đây là dấu câu gây bất ngờ, để nhấn mạnh tính biểu cảm của lời nói. Với ý nghĩa mới này việc sử dụng dấu gạch ngang tăng lên. Nó dùng để cụ thể hóa ý nghĩa: *Из разговора понял одно – он жив*; Nó được đặt sau từ khái quát trước khi liệt kê: *Люби всё – и росу, и туман, и лес...*; Nó chiếm chỗ của dấu phẩy trong câu phức hợp phụ thuộc: *Очень важно понять – что же здесь не так*; Như vậy, quá trình biến đổi lịch sử trong hệ thống dấu câu tiếng Nga gắn liền với vai trò mang tính tiên công của dấu gạch ngang này.

### 3. Liên quan đến **ngắt nhịp** trong câu tiếng Nga.

3.1. Việc ngắt câu khi nói ngày càng trở lên tùy tiện, việc phân chia ranh giới các thành phần câu khi nói cũng không đúng nơi, đúng chỗ. Ví dụ như trong câu phức hợp phụ thuộc với phần phụ giải thích: *Он сказал* (tạm dừng), *что придет* (đọc đúng), thì bây giờ đọc theo kiểu mới là: *Он сказал что* (tạm dừng) *придет* (đọc sai).

3.2. Còn trong khẩu ngữ, trong trò chuyện sinh hoạt, thậm chí người ta còn nghe thấy: *сказал что?* (lên ngữ điệu câu hỏi) (tạm dừng) *придет, придет наверняка*. Thậm chí người ta còn đi xa hơn khi bỏ luôn liên từ, vốn bắt buộc trong lời nói Nga (nhưng trong tiếng Anh có thể bỏ được) và thay vào đó là dấu gạch ngang: *Он сказал – придет обязательно*.

Câu là đơn vị cú pháp nhỏ nhất có nghĩa dùng để giao tiếp. Vậy tại sao lại xuất hiện những câu nói bất thường, những câu nói sai lệch chuẩn mực như vậy? Có thể có những cách lý giải như sau:

1. Trước hết, xã hội Nga hiện nay không còn đặt ra những điều kiện, không còn tính đòi hỏi đến hình thức của lời nói.

Những quy định nghiêm ngặt trước đây về cái được phép và cái không được phép trong chuẩn mực ngôn ngữ đối với những văn bản dành cho công chúng nay đã hoàn toàn biến mất. Tất cả các tầng lớp xã hội đã nhận được cơ hội hình thức chủ nghĩa để thể hiện mình trong xã hội. Xu hướng tích cực hóa các cuộc tranh luận chính trị, sự phát triển những hình thức đối thoại mang tính tranh luận, sự đa nguyên hóa hành vi giao tiếp của con người tác động rất nhiều đến những thay đổi trong ngôn ngữ. Đã xuất hiện trong tiếng Nga những câu nói “phi ngữ pháp”, không biến cách, không chia động từ, không xác định được giống, số từ đôi lung tung, trật tự câu lộn xộn, sử dụng từ tùy tiện, v.v...

2. *Mức độ văn hóa suy giảm trong tất cả các nhóm xã hội và ở mọi lứa tuổi trên nước Nga hiện nay.*

Thống kê điều tra xã hội đã chỉ ra rằng chỉ có 42% người Nga thú nhận là họ cảm thấy dễ chịu khi nói năng có văn hóa, 38% liên quan đến điều này một cách rất thờ ơ, 20% không hề nghĩ đến điều này, nghĩa là họ cảm thấy bình thường khi sử dụng những từ ngữ thiếu văn hóa hoặc vô văn hóa. Như vậy, trên 50% số người không quan tâm đến yếu tố văn hóa khi nói năng. Tiếp theo, 32% (phần lớn là phụ nữ) cố gắng tuân thủ chuẩn mực lời nói khi giao tiếp, còn 28% không bao giờ làm điều này. Còn lại 40% số người được hỏi đã không thể trả lời câu hỏi này, có nghĩa là trong xã hội Nga hiện nay ở mức độ nhất định sự sáng tạo lời nói là hoàn toàn theo ý chủ quan, tự phát, nói cách khác là thiếu suy nghĩ.

3. *Phương tiện liên lạc hiện đại, chất lượng cao như điện thoại di động, internet, video... làm giảm mạnh ngôn ngữ viết, như vậy có nghĩa, ngôn ngữ nói phát triển vượt trội.*

Ngôn ngữ viết luôn đòi hỏi những sự hiểu biết sâu sắc về các quy tắc ngữ pháp và cách sử dụng từ ngữ. Việc tiếp nhận thông tin bằng nghe vượt trội đã và đang làm yếu đi kỹ năng hiểu và diễn giải của các văn bản viết. Trong xã hội Nga ngày càng mở rộng giao tiếp tự phát. Giao tiếp tự phát là kiểu giao tiếp bằng lời nói tự nhiên, không được chuẩn bị trước, khi phát biểu trước đám đông. Người ta thường không đọc diễn văn, mà nói không có văn bản chuẩn bị sẵn. Tất cả mọi người trong xã hội đều sẵn sàng nói “vô”. Với những phương tiện thông tin hiện đại, giao tiếp ngôn ngữ bằng miệng tăng lên, mang tính công chúng và tập thể rộng khắp. Mọi người nói năng một cách tự do, không chỉ ở nhà, ngoài đường, trên xe buýt, trong lúc xếp hàng, mà còn qua đài phát thanh, đài truyền hình, mít tinh, hội nghị,... Bằng phương tiện hiện đại người ta có thể nói chuyện cả khi không thấy mặt nhau, cả khi cách nhau vạn dặm. Vậy thì viết làm chi cho phiền phức, đỡ phải suy nghĩ mệt mỏi, nhức đầu, nhất là trong tiếng Nga ngữ pháp quá ư phức tạp.

4. *Sơ đồ giao tiếp trong xã hội Nga đã thay đổi mang tính bước ngoặt.*

Từ một kiểu giao tiếp thống trị trong xã hội là độc thoại – một người nói, còn tất cả nghe và thực hiện, thì nay đã chuyển sang đối thoại, và hậu quả là sự vượt trội của ngôn ngữ nói, trong đó cá tính con người trong giao tiếp được tăng lên mạnh mẽ, bản sắc cá nhân trong lời nói được tự do phát triển. Các cuộc đối thoại bình đẳng, các cuộc phỏng vấn tự nhiên như cuộc sống. Hiện nay loại hình phỏng vấn, đối thoại, tranh luận, bàn tròn đang hết sức phổ biến ở Nga. Thậm chí là với cả các nhà hoạt động chính trị, tôn giáo, văn hóa cao cấp, nổi tiếng. Các cuộc đối thoại, phỏng vấn giữa hai người hoặc nhiều người diễn ra rất bình đẳng, tự nhiên, không hề có hàng rào ngăn cách về địa vị xã hội. Thậm chí nhiều khi trong tranh luận còn sinh ra những câu hỏi, những vấn đề, những ngôn từ “đầy gai góc” như chính cuộc sống đang diễn ra. Trong xã hội Nga xuất hiện những lớp người mới, trẻ tuổi, có tài diễn thuyết, hùng biện. Số người xuất thân từ quần chúng bình dân cũng thường xuyên đăng đàn trước công chúng, tham

gia giao tiếp với đồng đảo tầng lớp trong xã hội, bày tỏ ý kiến riêng, những quan điểm, suy tư cá nhân.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Гридина Т. А. *Языковая игра: стереотип и творчество*. – Екатеринбург, 1996. с. 4, 198.
- [2] Балыхина Т. М. *Проблемы функционирования и преподавания русского языка в АТР*. Сборник научных статей. Малайзия. 2007.
- [3] Вербицкая Л. А. *Давайте говорить правильно*. – М., 1993.
- [4] Волкова Н. Н. *Русская эмотивная фразеология в языке и тексте*. – Воронеж, 2005.
- [5] Колесов В. В. *Жизнь происходит от слова*. – М.: Златоус. Спб., 1999.
- [6] Костомаров В. Г. *Языковой вкус эпохи*. Изд. 3-е, испр. и доп. – СПб.: «Златоус», 1999. – 320 с.
- [7] *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. – М.: Наука, 2003.
- [8] Санников В. И. *Русский язык в зеркале языковой игры*. М.: Языки русской культуры, 1999. с. 164
- [9] Харченко В. К. *Современная речь*. – М., 2006.

### Образ ДУША в русской фразеологии

Канд. филол. наук Нгуен Ван Хоа,  
Институт иностранных языков при ХГУ

Каждый народ имеет свои образы и символы, которые тесно связаны с ним в жизни, в быту, и приобретают важные значения в его культуре. Имеются в языке каждого народа меткие выражения, передающие национальный колорит его языка. Слово *душа* отражает национально-культурную, ментально-психологическую специфику и ценностную ориентацию русского народа. В лингвистике особой важностью отличаются проблемы обозначения символов через метафору и фразеологические единицы, а также вопросы символического значения слова и слов-символов. Концепт *душа* является многозначительным для раскрытия и понимания существенных представлений о нематериальной сущности человека в обеих культурах, представляет собой один из важных, базовых элементов, формирующих языковую картину мира, закрепляющуюся и сохраняющуюся в национальном менталитете. В качестве объекта исследования представлен культурный образ *душа* и *сердце*, что объясняется его особой ролью и большой значимостью в системе общечеловеческих и национальных ценностей. С помощью

данного символа человек может многообразно выражать свои когнитивные, эмоциональные и оценочные смыслы и высказывания на различные объекты окружающего мира и складывающиеся вокруг него ситуации. Будучи особым элементом хранения культурной информации, образ *душа* и *сердце* используется в речевом и языковом коде представителями разных национальных культур в том числе русскоязычной и вьетнамскоязычной культурологии. Каждый символ, чтобы быть закрепленным в данной культуре, должен иметь свое выражение. Из наиболее сложных, неоднозначных можно считать соотношение понятия-концепта и слова *душа*, отражающих национально-культурную специфику русского народа. Лексикографическая представленность данного суперконцепта такова: в “Философском энциклопедическом словаре” *душа* в обычном словоупотреблении - совокупность побуждений сознания (и вместе с тем основа) живого существа, особенно человека, антитеза понятий тела и материи. Научное понятие души: душа - в отличие от индивидуального духа - совокупность тесно связанных с организмом психических явлений, в частности чувств и стремлений (невидимый мир). Основное внимание в исследовании уделяется коннотативным значениям фразеологизма - совокупности закрепленных в культуре данного общества ассоциаций, образующих сопутствующие лексическому значению содержательные элементы, логические и эмотивные, которые складываются в стереотип русского народа. Исследования этой проблемы показывают, что концепт оказывается семантически глубже, богаче понятия, он максимально приближен к ментальному миру человека, следовательно, к культуре и истории, поэтому имеет специфический характер. “Концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру, культуру духовной жизни народа. Именно коллективное сознание является хранителем констант, то есть концептов, существующих постоянно или очень долгое время” [Ю.С. Степанов 1997, с. 76]. Под концептом также понимается “любая дискретная единица коллективного сознания, которая отражает предмет реального или идеального мира и хранится в национальной памяти языка в вербально обозначенном виде” [Бабушкин 1999, с. 11]. Обоснованно полагается, что фразеологическая концептуализация действительности, в том числе и концепт *душа, сердце* способствует формированию в первую очередь именно вербализованной культурной картины мира. Обобщая и систематизируя многие теоретические позиции по вопросу специфики и способов представлений знаний о мире в языке, следует подчеркнуть, что в языке каждого народа закрепляется историческая память конкретных слов. Эти понятия показываются в языке как в системе знаков, а с учетом существования конкретных национальных языков необходимо признать, что разные народы по - разному излагают и объясняют реальную действительность, на что огромное влияние оказывают и социальные факторы, сами условия проживания того или иного народа, образ его

жизни, обычаи, нравы, традиции... Особое значение все это имеет в системе формирования и презентации духовных, морально-нравственных основ и ценностей различных народов. Концепт *душа* в русском и вьетнамском языках, отражается как представление, так и понимание лингвокультурного богатства внутреннего мира человека, его когнитивных, ментальных, эмоциональных и волевых проявлений носителей каждого языка.

Слова *душа* имеет особую роль: оно традиционно относится исследователями к основополагающим концептам, образующим так называемую “русскую языковую картину мира”. Концепт с лингвокультурологической точки зрения (Н.Д. Арутюнова, В.И. Поставалова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.) – это ментальные сущности, в которых отражается *дух народа*, его национально-культурная специфика. Использование понятия «концепт» в антропоцентристской семантике предполагает опору на знания психологии, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, что в описании репрезентаций эмоций вполне удостоверенно, так как объект этого описания представляет собой сложный, ментально-эмоциональный. Эти концепты занимают особое место в этнокультурном выражении русскоязычного сознания носителей данного языка.

В русском языке устойчивые словосочетания со словом *душа* составляют большое количество: 108 ФЕ зафиксированы во “Фразеологическом словаре русского языка” под редакцией А.И. Молоткова. По М. Михееву (1999): Несмотря на различие в определении этих образных уподоблений, образуемых устойчивыми словосочетаниями с этим словом, которые могут быть названы “вещными коннотациями” [З.Е. Фомина 1996, Е.В. Урысон 1995, З.М. Харизова 2007], “метафорами, лежащими в основе абстрактных понятий” [Дж. Лакофф, М. Джонсон 1987] или “мифологическими представлениями”, они существуют и функционируют внутри данной языковой и культурной общности. Слово *душа* может быть нормально употреблено потому, что оно выражает общепринятый объём “исходных свойств допущений и представлений, закреплённых сознанием носителей языка” [М. Михеев 1999, с. 145]. Однако слово *душа* представлено в виде того или другого образа – метафоры часто используют в речевом общении и оно приобретает “метонимическое обозначение, воображая и иллюстрируя в нём те действия, которые могла бы совершать *душа*, будучи представлена в образе того или иного своего метафорического воплощения” [М. Михееву 1999, с. 146].

Концепт *душа* в истории развития русской культуры уже давно стал объектом исследования и темой статей.

В “Словаре русского языка” (в 4-х томах) *душа* определяется как:

1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п.
2. Совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; характер человека [МАС т.4, с. 456].

*Душа* - та часть человека, которая, по представлениям некоторых людей, возвышенна и продолжает существовать в некой форме после телесной смерти, или нефизическая часть человека, выражающая глубокие чувства и эмоции.

Всего в словарной статье дано 6 определений данного суперконцепта, что свидетельствует о многообразии семантических и понятийных модификаций, о возможностях интерпретации этого понятия в зависимости от интенции личности, от его языковой картины мира, языкового сознания. *Душа* субъекта эксплицируется и определяется в художественном дискурсе через эмоционально-экспрессивное выражение, речевым экспликатором которого выступает континуум особых образных, оценочно-ассоциативных лексических единиц. Каждая конкретная семантико-психологическая и эмоционально-эстетическая реализация концепта *душа* в речи определяется особенностями языкового сознания личности. Языковая личность - обобщенный символ и образ носителя культурных, языковых, коммуникативно-деятельностных поведенческих реакций, апперцепционных сегментов, ценностей, знаний, установок, традиций и возможностей. Образно-смысловая доминантность концепта *душа* в русском национальном самосознании прослеживается не только на понятийном, концептуально-онтологическом уровне, но и на лексико-фразеологическом, что наиболее чётко, выразительно представлено в лексикографической среде. Языковое объяснение данного феномена широко представлено и на морфологическом, словообразовательном, деривационном - в широком смысле слова - уровнях. В "Словообразовательном словаре русского языка" А. Н. Тихонова зафиксировано 132 производные единицы, созданные на базе производящей лексемы *душа*. Каждая из этих единиц реализует в устной или письменной форме, приобретая, в зависимости от интенций языковой личности, дополнительные, обусловленные контекстом экспрессивно-эмоциональные оттенки. Характерно, что понятие души в христианской традиции неразрывно связано с понятием *живое*: *живая душа*, *дух жизни*, *давать духу* имеют значение: давать жизни. Существуют и другие ФЕ *душа болит*, *душа горит*, *душа перевернулась*, *входить в душу*, *отводить душу*, *надрывать душу* и т. п. Наблюдается дистрибуция лексем, феноменов и понятий *душа* и *дух*.

"Дух - перевод встречающихся в античной философии и в Библии слов "spiritus" (лат.) и "pneuma" (греч.), что означает "движущийся воздух", "дуновение", "дыхание" (как носитель жизни); душа как сущность, которая может временно или навсегда покинуть тело, привидение, сама жизнь сама

---

внутренняя сущность земли или мира, (употребляются *дух земли, мировой дух*).

Употребляемое в настоящее время философское понятие духа, как противоположного природе, сложилось в период романтики и идеализма, а особенно у Гегеля Дух не является противником души, хотя душа (как понятие жизненной энергии человека) есть носитель духа, подтачивающего её силы. Дух выступает в трех формах бытия: как дух отдельного индивида (личный дух), как общий дух (объективный дух) и как объективированный дух (совокупность завершенных творений духа). Личный дух становится самим собой благодаря вращению индивида в область объективного духа, в духовную сферу, культуру, которую он находит и которую может (частично) усвоить с помощью воспитания и образования. Это вращение есть его становление человеком, поскольку под человеком понимается живое существо, отличающееся своей духовностью, т. е. своим свободным существованием. Как носителем личного духа является психический склад отдельного индивида, так носителем объективного духа является какая-либо общность (группа, народ и нации).

Характерно, что концепты *душа* и *дух*, являющиеся в русском языке мотивированными, однокоренными, в чем прослеживается их понятийная, смысловая, эмоционально-образная изоморфность и синментальность, а иногда и тождественность, генетически восходят к разным корням в греческом и латинском языках. В словаре В. Даля даны следующие определения, имеющие когнитивно-психологические и эмоционально-онтологические корреляции, присущие русскому национальному сознанию. Посмотрим некоторые определения этих слов:

“Дух - бестелесное существо, обитатель не вещественного, а существенного мира, бесплотный житель недоступного нам духовного мира. Относя слово это к человеку, иные разумеют душу его, иные же видят в душе только то, что дает жизнь плоти, а в духе высшую искру Божества, ум и волю, или же стремление к небесному” [В. Даль, с.503].

“Душа - бессмертное духовное существо, одаренное разумом и волею, в общем значении человек, с духом и телом. Душа также душевные и духовные качества человека, совесть, внутреннее чувство. Душа есть бесплотное тело духа, в этом значении дух выше души” [Там же, с. 504].

А в словаре С.И. Ожегова **дух** - это: “Сознание, мышление, психические способности, то, что побуждает к действиям, к деятельности, начало, определяющее поведение, действия” [С.И. Ожегов 1984, с. 163].

А **душа** - это: “Внутренний, психический мир человека, его сознание”. Это также “в религиозных представлениях сверхъестественное, нематериальное бессмертное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти”... В таком осмыслении концепты *душа* и *дух* являются

практически эквивалентными: дух – “в религиозно – мистических представлениях: бесплотное сверхъестественное существо” [С.И. Ожегов 1984, с. 163].

Душа находится, существует в организме (а не распространена равномерно по всему телу), по наивному представлению русского народа – в строго определенном месте. Вследствие этого возникают ФЕ *душа не на месте, душа в пятки ушла*. ФЕ с компонентом душа может отражать поведенческую деятельность человека, его взаимоотношения с другими людьми, в полном согласии (жить, прожить...), *душа в душу*.

Из приведенных выше примеров отмечается некоторая двойственность, нечеткость и размытость репрезентации сущностных признаков в определениях рассматриваемых лексем. Лексикографическое сознание, стремясь к унификации и однотипности толкований однотипных языковых единиц, не учитывает аспект речевой реализации и связанных с этим личностных ассоциативно-образных трансформаций и специфики представленности концептов *дух* и *душа* в целостной языковой картине мира народа и личности.

Психическое состояние облегчения, удовлетворения чем-либо выражается во фразеологизмах *отводить / отвести душеньку, облегчить душу (сердце)*. Именно компонент названных единиц *душа* имеет очень большое значение для русского человека, особенно для описания его психического состояния. *Душа* обозначает общее психическое состояние человека, его духовный мир как нечто единое, цельное. Сама лексема *душа* характеризуется в русском самосознании большой семантической ёмкостью. По мифологическим представлениям, душа – это невидимое, незримое свойство человека, отличающее его от иных живых существ, это совокупность проявления его отношения к миру, к другим людям, средоточие его духовного богатства. По мнению Р. Х. Хайруллиной, «душа» «синонимична понятию “сердце”, но онтологические корни этих понятий различны: *сердце* – орган человека, а *душа* – идеальное, нематериальное явление, существование которого недоказуемо. *Душа* имеет свои признаки: в представлении людей она находится внутри человека, в его груди, имеет свое место, представляется в виде некоего замкнутого пространства, имеющего вход... это “невидимый мир” в самом человеке. Душа и тело человека передают сущность его феномена, образуют диалектическое единство формы и содержания этого феномена. Тело бренно, душа вечна, она существует и после физической смерти человека» [Р. Х. Хайруллина 2001, с. 52].

С точки зрения образной коннотативной семантики *душа* – это невидимый орган, который имеет следующие свойства: Он “способен болеть; выступать как вместилище; является компактным; локализован где-то в груди; может функционировать независимо от воли субъекта, хотя отчасти и контролируется им” [Е. В. Урысон, 1999]. Из этого имеется

ФЕ *душа болит* для обозначения испытания тревоги, беспокойства, душевного страдания. В представлении носителей русского языка *душа* представляет собой “как какое - томестилище”. Иногда она отражается как “объёмность, глубина; можно находиться или скрываться внутри этого объёма”, поэтому говорят *затаить, спрятать, скрыть, сохранить в душе*. *Душа* может быть пустой, опустошенной или заполненной, поэтому словосочетание *в душе* обозначает “про себя, мысленно” и существуют ФЕ *в глубине души, до глубины души...* Иногда *душа* представляется как конкретный предмет, в котором можно сохранить что-то тайное, скрытое (*сохранить в душе* что-то или что-то положить в неё). *Душа* ещё есть непроницаемость оболочки для чужого взгляда и недоступность её содержимого. (*Чужая душа – потёмки и в чужую душу не взлезешь*).

Для русского народа, у которого в национальной системе ценностей на первом месте стоит духовность, *душа*, главное, стержневое понятие, превалирующее над рассудком, умом, здравым смыслом. Однако в семантике этих фразеологизмов актуализируется такое значение компонента *душа*, как «человек, живое существо»: *ни одной (живой) души: ни кого нет* *chẳng có một người nào*.

Слово *душа* подразумевает внутренний психический мир человека и совпадает по значению со словом *сердце*. Для выражения интереса, увлечения человека к кому-л. или чему-л. часто употребляется ФЕ *по душе* или *по сердцу*. При описании образной коннотативной семантики слова *душа* лингвисты ещё видят “склад вещей” в душе “где-то за занавеской”. Вследствие этого возникают фразеологизмы и выражения *запрятано в глубине души, держать (иметь, хранить, скрывать) за душой* (в значении сохранять что-л. в тайне), *душа лежит / не лежит* - о склонности, расположении и возникает фразеологический оборот *перевернуть душу* (в значении “удивить, озадачить, расстроить, или потрясти”).

*Душа* воспроизводится в форме жидкости: сама жидкость наполняющая сосуд (вода, влага) или вообще “текущее тело неспецифированное по составу” [Н. Д. Арутюнова, 1988]. Нехватка жидкости вместилище как и недостаточная её подвижность так же нежелательны, “как её избыток или переливание через край: *опустошить (иссушить) душу / переполнять душу* - чрезмерно наполнять переживаниями”. М. Михеев (1999) отмечает, что *душа* представлена “какместилище вещей или как что-то скрытое за завесой” и как сосуд (источник) с жидкостью (*находиться, быть, содержаться, иметься*) *на душе у кого* (кто-либо испытывает то или иное душевное состояние). Слово *душа* представляется как страница, лист бумаги и “зеркало или же скрытое от обычного взгляда внутреннее лицо человека”. В результате этого представления в русском языке существенны следующие ФЕ *читать в душе, чистая душа, заглядывать в душу, отмыть душу, отпечатываться в душе* (в переносном значении : сохраняться, запечатлеваться в памяти).

Основные лексико - семантические значения слова *душа*, зафиксированные в словарях русского языка: это внутренний, психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т.п. *Душа* понимается как совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; характер человека. Помимо этих основных значений слово *душа* ещё используется для обозначения чувства, воодушевления, темперамента. В этом значении у вьетнамцев подобное представление: «*Tâm tính, tính nét giêng của mỗi người*». Концепт *душа* как основная составная часть включен во все религии мира: представление о душе, дарованной Богом, о ее бессмертии является основой священного вероучения. Согласно этому пониманию душу считают духовной, и господствующим в христианстве является понимание души как непространственной, нематериальной субстанции. В идеалистической философии и психологии душа понимается как особое нематериальное начало, существующее якобы независимо от тела и являющееся носителем психических процессов и передается на вьетнамский язык словом *tâm trạng* “*Trạng thái cảm xúc trong lòng, thường chỉ ở trong một khoảng thời gian nào đó*”.- Это общее эмоциональное состояние человека, обычно происходящее в данный отрезок времени. В этом случае слово *душа* имеет аналогичное слово настроение. Напр.: мрачное, сердитое, унылое, радостное, хорошее, прекрасное... настроение. Как в русском, так и во вьетнамском языках часто используют слово *душа* в абстрактном понятии, которое тесно связано с внутренним миром человека.

Слово *душа*, отражаясь в сознании носителя языка не непосредственно, путём воздействия на соответствующие органы чувств, а многократно опосредовано, через наблюдение за сложными процессами движений, действий, поступков, высказываний человека, играет важную роль в выражении внутреннего мира, психических и душевных состояний людей. В силу этого взгляда возникает ряд словосочетаний: *Душа горит, тратит тепло души, душа охладела, посветлеть на душе, проясниться в душе, распалить душу, теплиться в душе...* Душа является символом духовных или нетелесных аспектов человеческой личности. С давних времён считали, что « у человека существует по крайней мере одна, и иногда несколько души, располагали её в различных частях тела, иногда душа могла покидать его во время сна и существовала некоторое время после смерти тела» [Дж. Тресиддер 1999, с. 88]. Реализация и актуализация единиц лингво-концептуальной дистрибуции концепта *душа* характеризуется неповторимой самобытностью лингвокультурологической общности русского народа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. (1988), *Типы языковых значений . Оценка. Событие. Факт.* Москва.

2. Арутюнова Н.Д. (1999). *Язык и мир человека*. «Языки русской культуры». Москва.
3. Бабушкин А. П. (1999), *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж, Изд-во Воронеж. гос.ун-та.
4. Михеев М.Ю.(1999), Отражение слова «душа» в наивной мифологии русского языка//*Фразеология в контексте культуры*, «Языки русской культуры». Москва, с. 145 – 158.
5. Джек Тресиддер (1999). *Словарь символов*. Москва.
6. Урысон Е.В. (1999), “Дух и душа: к реконструкции архаичных представлений о человеке”//*Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. Изд-во Индрик. Москва. с. 11-25.
7. Хайруллина Р.Х. (2001) *Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию*. Уфа.

### ***Роль коннотации в создании экспрессивно-оценочных метафор***

*Канд. филол. наук То Тхи Нган Ань,  
Институт иностранных языков при ХГУ*

С давних пор человечество осознает себя частью бесконечно разнообразного окружающего мира и пытается найти в нем свое особое место. Мы наблюдаем за живым миром, часто фиксируя аналогии между поведением животных и своим собственным. Перенос признака с объектов физического мира на другие объекты составляет, как известно, один из основных способов метафоризации. Сама возможность такого переноса основана на принципе антропометричности, то есть способности человека соизмерять действительность с понятными для его восприятия образами и символами, в том числе и теми, которые получают статус ценностно определенных стереотипов (к последним относятся, например, представления об обезьяне как о символе ловкости или склонности к подражанию в русской культуре, глупости- в немецкой, комичности - в испанской или нелюдимости, некрасивости - во вьетнамской) (Телия В.Н., 1986, с. 108).

В последние годы в лингво-философских исследованиях метафоры наметилась тенденция рассматривать ее как взаимодействие свойств того объекта, который является референтом концептуализации, и некоторых признаков, ассоциируемых с чувственным образом реалии, чье имя используется при разрешении указанной проблемной понятийно-номинативной ситуации, а именно - ситуации формирования нового понятия и его вербализации.

“Метафора - наиболее мощное средство формирования новых концептов, т. е. отражения в языковой форме нового знания о мире - эмпирического, теоретического или же художественного освоения действительности. А это значит, что в метафоре прослеживается само зарождение мысли и ее осуществление в языке” (Телия В.Н., 1986, с. 81).

В лингвистике нет единой классификации типов метафоры: сколько исследователей - столько и мнений. Специалистам известны субстантивная, номинативная, идентифицирующая, образная, образно-эстетическая и образно-художественная, предикативная, когнитивная, генерализирующая, оценочная и оценочно-экспрессивная и другие метафоры.

В последние годы наметилась тенденция разграничивать два основных типа метафоры - когнитивную и образную, или экспрессивную. Когнитивная метафора обозначает то, что в языке другими средствами выразить нельзя, и в этом основная причина ее создания и ее базовое отличие от метафоры образной, которая, согласно точке зрения Р. Якобсона (1975), переводит обозначаемое и его языковое восприятие с оси селекции на ось комбинации. Вторая из основных функций метафоры - образная - призвана создать зрительное представление об обозначаемом и вызвать такое впечатление о нем, которое может привести к «эмоциональному стрессу», сталкивая несовместимое, логически нерядоположное, в результате чего и возникает эффект синергии. Образные метафоры обычно оперируют теми свойствами экстенционала, которые с точки зрения логики или просто здравого смысла второстепенны, а иногда - и вымышлены.

Это свойство образной метафоры выявлено и прекрасно описано А. Белым (Белый 1984): разные картины мира актуализируют несходные разные ассоциативные связи слова, экстенционал которого играет роль вспомогательного субъекта метафоры. У Пушкина луна - царица ночи, у Тютчева в картине мира лишь месяц - он бог и гений; пушкинская луна эфемерна - она невидимка, туманна, бледна, у Тютчева же месяц - магический, светозарный.

По классификации В.Н. Телии, метафоры следует отнести к оценочно-экспрессивным, обладающим наиболее сложным построением. Изначально эта метафора образная, то есть процесс ее создания начинается с допущения о подобии (или сходстве) между двумя логически несопоставимыми и онтологически несходными сущностями. Это допущение принято называть модусом фиктивности как если бы, который реализуется в разных типах метафор по-разному. Он стремится к аннигиляции в когнитивной метафоре, редуцируется до модуса сравнения как в индикативной и т.д.

В оценочно-экспрессивной метафоре модус фиктивности сохраняется во всей своей полноте - как если бы. К нему присоединяются

оценочный и эмотивный модусы. Оценочный выражает отношение говорящего к обозначаемому, с опорой на мотивирующий метафору комплекс в диапазоне некоторой оценочной шкалы, а под эмотивностью понимается здесь "располагающееся" в коннотации "лингвистическое выражение эмоций". Эмоциональное воздействие на реципиента оказывает эффект психологического напряжения, который сохраняется в метафоре, когда ее образно-ассоциативный комплекс осознается как живой, что и обеспечивается модусом как если бы X был подобен Y. Эмотивно окрашивается при этом не только процесс метафоризации, но и его продукт - значение метафоры, которое, в свою очередь, отображая действительность, выражает эмоциональное отношение к обозначаемому, соотносимое с чувствами-отношениями типа презрения, пренебрежения, желания выразить порицание или, напротив, восторг, восхищение.

Проиллюстрируем на простом примере, как в зооморфной метафоре реализуются ее модусы (фиктивности, оценочный и эмотивный). Метафору "он - осел" можно условно представить в следующем виде: некто (X) упрям (или глуп), как если бы он был ослом (Y), и говорящий считает, что это плохо, и сообщает, что это вызывает у него презрительное отношение к X. Здесь представлены все три модуса: фиктивности (как если бы), оценочный (это плохо) и эмотивный (это вызывает презрительное отношение к X).

Основной объект этой метафоры (то есть, то, что есть в мире, некоторое свойство или положение дел) - человеческое свойство упрямство (или глупость), а вспомогательный комплекс - это образно-ассоциативные черты некоторого квазистереотипа, то есть представления, имеющего в данном языковом коллективе статус национально-культурного эталона некоторого свойства (представление об осле является в русской и немецкой культурах эталоном упрямства и глупости), во вьетнамской - терпеливости.

Подобие, в метафорическом сознании когнитивно обрабатываемое за счет аналогии, создается, таким образом, на основе свойств квазистереотипа и соизмеряется с системой национально-культурных ценностей и представлений.

Вот почему представляется целесообразным исследовать экспрессивно-оценочные, метафоры с точки зрения проявления в них оценочной и культурной семантики. Важно отметить, что при создании метафор происходит перенос тех или иных моральных, этических, поведенческих характеристик человека на животное, с целью приписать человеку некоторые свойства, имеющие оценочный смысл. Кроме того, из метафорического имени извлекаются только те признаки, которые совместимы с денотатом. Становясь в зависимость от "человеческого фактора", метафора приобретает те ценностные коннотации, которые имеются в мире людей. Понимание же коннотации как особого рода

структуры, детерминированной существующей в данном социуме системой оценок, объясняет, почему одни и те же метафоры в разных культурах могут являться символами различных человеческих свойств. Так, для русских, свинья - символ неблагодарности или неопрятности, для вьетнамцев - глупости, для китайцев - счастья; слонем испанцы назовут толстого или склонного жить на дармовщину человека, русские - неловкого, неуклюжего, вьетнамцы - сильного; ослом будет упрямый или глупый у немцев и русских, но терпеливый - у вьетнамцев; гусь вызывает представление о важности или жуликоватости в русском языке, о глупости в немецком, но о богатстве и глупости в английском, испанцы назовут так глупого или некультурного или ленивого человека (Телия В.Н., 1986, с. 203).

Исторически же метафорически переосмыслена была номинация сокол, которая чаще всего сопровождается положительными этическими или эстетическими оценками. Положительно коннотировано большинство приведенных в словаре В. Даля выражений: *Сокол мал, да удал! Свинья не родит сокола. Не пугай сокола вороной. Рожю сокол, а умом тетерев. Сердце соколье, да смельство воронье* и т.д. Есть, впрочем, и отрицательно коннотированная поговорка: *Тяжбу завел - стал гол. как сокол.* (Даль В.И., 1980, с.262). Соколом называют статного молодого человека или милого сердцу друга (ср.: *Не кидается девица на цветное платье, кидается девица на ясного сокола* или название сказки "Финист -ясный сокол", или ласковое обращение *Сокол, соколик*). В русских песнях жениха называют соколом, а невесту голубкою. (Даль В.И., 1980, с.262).

На основании функций метафоры разграничивают ее типы - индикативная, когнитивная и образная, она способна выполнять еще одну - и весьма характерную именно для языка роль, а именно - роль средства, формирующего наименование, способные, наряду с отображением мира, выражать оценочное отношение к нему. Этот тип метафоры можно назвать экспрессивно-оценочным, имея в виду не чисто оценочные ее значения, но именно экспрессивно окрашенные.

В индикативной метафоре подобие (а точнее - сходство) преобладает над тождеством (ножка стола и живого существа, равно как коленная чашечка и чашечка в самом деле схожи по функции или по форме, во всяком случае бывают ножки столов, сделанные в форме львиных лап, а коленная чашечка не только имеет чаше подобную форму, но еще и «содержит» в себе сустав и т. п.). В когнитивной метафоре отождествляется подобное (будь то сфера научная или обиходно-бытовая, но память машины или память сердца не тождественны в полном объеме памяти человека), но в этом взаимодействии тождество, извлекаемое из подобия, вытесняет «инаковое», оставляя только простор для дальнейших гипотез (суждений о подобии). В экспрессивно-образной метафоре «подобию придается вид тождества», но здесь взаимодействие этих

логических величин остается в динамическом состоянии и не преследует цели синтеза, но только «синэргии»: говоря о том, что *солнце встало и горящим светом на кустах затрепетало* (Тютчев), поэт не стремился создать новое понятие, но изобразить трепещущий на колеблемых утренним ветром кустах солнечный свет. В экспрессивно-оценочной метафоре, как и в индикативной, подобие преобладает над тождеством, однако в отличие от реального сходства, экспрессивно-оценочная метафора оперирует сходством идеальным. Так, называя Собакевича медведем, Чичиков поражался внешнему сходству, и в произведении Н.В. Гоголя представлена экспрессивно-образная метафора, а в высказывании типа *Собакевич все время наступает на ноги - настоящий медведь* содержится не образ, а оценка, окрашенная ассоциативно-образным подобием, транспонирующим «конкретные» действия того же Собакевича, в отвлеченный признак - свойство неуклюжести.

Экспрессивно-образная метафора практически не преобразуется в оценочные имена: ее внутренняя форма функционально нагружена - она сигнализирует о том, что субъект речи относится к обозначаемому экспрессивно окрашенного имени, «как если бы» оно было тем, что соответствует ассоциациям, вызываемым образом, представленным этой внутренней формой.

Итак, экспрессивно-оценочная метафора оперирует не только двумя субъектами - основным и вспомогательным, но еще и «принципом фиктивности», сохраняя в готовом результате сигнал этого принципа - «как если бы», который способствует осознанию подобия и препятствует синтезу свойств основного и вспомогательного субъектов метафоры. При этом мы, вслед за В.Н.Телия беремся утверждать, что маркер фиктивности и создает экспрессивно-оценочную метафору как особый тип.

Для экспрессивно-образной метафоры принцип фиктивности слишком рассудочен: в ней свершается принцип подобия - «как бы» (ср. *Мы как бы выросли в эту землю; кровь как бы ноги-корни, которая соединяет нас и предков и т. д., но “ Мы как если бы выросли в эту землю”;* “*кровь - как если бы она была ногами-корнями” и т. д.; (ср. также “весна - как бы утро года”, но “ как если бы весна была утром года”)* и т. п.

Именно структура коннотации, как результат экспрессивно-оценочной метафоры, содержит сведения о таком свойстве (признак предмета оценки) и о квазистереотипе, который служит эталоном, но именно о квазистереотипе, что и маркируется выражением «как если бы», ср. в этой связи возможность экспликации (или развертывания) оцениваемого свойства в экспрессивно-оценочной метафоре при невозможности такого развертывания в метафоре образной или когнитивной: *Он упрям, как осел (как если бы он был ослом); Мы шли медленно, как бы тащась (как если бы тащились); У нее очень крепкая, как бы железная воля (как если бы была железной) и т. д., ср., однако,*

---

*«убийственный» эффект такого разворачивания для образной метафоры: Солнце озарило колеблемые ветром кусты, как бы затрепетало на них; Покатались слезы, как глаза собачьи, блестящими, как бы золотыми, брызгами в снег.*

Оценочные и эмотивные коннотации могут быть результатом соотнесения с культурными установками (правилами поведения), стереотипами, фоновыми знаниями денотативно-сигнификативного компонента значения либо дескриптивных коннотативных сем. Так, значение слова *премия* - дополнительное денежное вознаграждение, выдаваемое сверх заработной платы за качественное выполнение плана, за превышение обязательных производственных норм, снижение себестоимости продукции и т.д. имеет положительные коннотации, что обусловлено соотнесением денотативно-сигнификативного значения со стереотипами зарабатывать дополнительные деньги хорошо, зарплата обычно невысокая. Указанная оценка порождает положительную эмоциональную реакцию при восприятии данного знака. Значение слова *хомут* - "нашейная часть конской упряжи" имеет дескриптивные коннотации "заботы, тяжесть, несвобода, связанность" и др., которые материализуются в слове *захомутать*, фразеологической единице *надеть хомут на шею, паремиях за свой труд попал в хомут; не конь, так не лезь в хомут* и др. Результатом культурно-когнитивной интерпретации данных вербализованных смыслов является их отрицательная эмоционально-оценочная коннотативная аранжировка. Анализ языкового материала показывает, что эмотивные значения всегда сопровождают оценочные. Таким образом, метафоричность языка во многом обусловлена культурно-когнитивной интерпретацией смыслов, одновременно обуславливающих и коннотативную окраску.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арутюнова Н.Д. Метафора // Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ф.П. Филина. М.: Сов. Энциклопедия, 1979. С.140-141.
2. Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка. М., 1991. С.21-30.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1980
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143с.

**Целевая направленность  
употребления иностранных заимствований в газете**

Канд. филол. наук Нгуен Тхи Тху Дат  
Филиал ГИРЯП в Ханое

Газета имеет дело с массовым читателем. Эта читательская масса неоднородна «по степени и характеру осведомленности, заинтересованности, уровня мышления и психологического настроения, стилистического опыта и вкусов»<sup>1</sup>. И естественно, чтобы «заинтересовать массового читателя» - что актуально в публицистическом стиле - от газеты, вернее, от журналиста требуется постоянное многообразие не только жанровых но и стилистических приёмов. Поэтому журналисты вечно ищут новые средства экспрессии, а повторяемость постоянно превращает их в стандарты. В. Г. Костомаров считает сопряжение экспрессии и стандарта основным стилистическим принципом публицистики, принципом организации ее высказывания. В газетной публицистике экспрессивность и выразительность реализуются в стремлении к новизне, необычности, свежести словосочетаний; в необходимости избегать штампов; в расширении семантики слов и в применении средств словесной образности. «Последовательное, хотя очень различно и в разных комбинациях реализуемое чередование экспрессии и стандарта, выступая основным свойством газетного языка, обеспечивает надежное донесение до читателя содержательно-информационной стороны с ее будничностью, деловитостью, строгостью, однозначностью, интеллектуальной точностью и воздействующе-организующей стороны с ее исключительностью, эмоциональностью, даже сенсационностью»<sup>2</sup>.

Двум основным функциям газеты - сообщению и воздействию - отвечают две отчётливо выраженные разнонаправленные тенденции языка газеты:

- Тенденция к стандартизации газетной речи.
- Тенденция к постоянному обновлению (языковой экспрессии)

газетной речи.

Думается, что появление заимствований в языке газеты тоже мотивируется этими причинами. Кроме того, употребление журналистами в газете иноязычной лексики объясняется:

1. Потребностью в наименовании новых вещей, явлений, понятий; необходимостью разграничения и специализации понятий. Ср.: **мейнфрейм** - «супер мощный компьютер», **скрийоринг** - «наездник едет за

<sup>1</sup> Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль. М., 1982.

<sup>2</sup> Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1971, с. 85.

лошадью на лыжах, управляя длинными вожжами», **ботокс** - «специальный медицинский препарат» и др.

2. Стремлением к разнообразию выражения мысли, ведь в газетном языке сменяемость средств выражения способствует «заинтересовыванию» читателей.

Возьмём один пример. В русском языке уже давно известно слово **бизнесмен** [англ. *businessman*] - предприниматель. Не так давно от него появилось производное **бизнес-вумен** [англ. *business* бизнес + *woman* женщина] - т. е. «женщина-бизнесмен». Слово **бизнес-вумен** предпочитают русскому эквиваленту - «деловая женщина». Ср.: ...Следующим аттракционом становится выступление агрессивной «**бизнес-вумен**». Сопровождая свое появление истерическими вскриками, она попеременно взывает к дяде Степе, Деве Марии, Робину Гуду и даже к Алле Пугачевой. (Ком., 15.10.07г.).

Ощутим оттенок иронии в употреблении журналистом слова **бизнес-вумен** в следующем тексте : *Стремясь к равенству с мужчиной, женщина выбирает жесткий стиль поведения **бизнес-вумен**, для которой на первом месте карьера, но при этом она теряет сугубо женские, являющиеся фундаментом семьи качества: нежность, внимательность, доброту.* (Изв., 06.06.06г.).

Наблюдается и вариативность написания этого слова: **бизнесвумен**. Ср.: *А вот финские женские журналы постоянно рассказывают о **бизнесвумен**, сменивших успешную карьеру на профессию социального работника и обретших там подлинный смысл жизни, утраченный в беличьем колесе "деловой" жизни.* (Изв., 19.08.09г.).

Используется скорее для разнообразия и синоним слова **бизнес-вумен** - слово **бизнес-леди** (т. е. «дама-бизнесмен»). Это то же самое, что **бизнес-вумен**, но правда, что **бизнес-леди** звучит моднее и эффектнее. Ср.: *Владелица "Интеко" Елена Батурина, чье состояние оценивается в \$2,9 млрд, всегда настаивала, что создала бизнес-империю благодаря своим личным качествам, а не удачному замужеству с Юрием Лужковым... По данным Forbes, стоимость активов Елены Батуриной достигает \$2,9 млрд, она одна из трех богатейших **бизнес-леди** мира.* (Ком., 29.09.2010г.).

Появилось уже даже понятие - отсроченное материнство. Предположим, женщина полностью сосредоточена на построении карьеры. Лет в тридцать у нее берут и "морозят" яйцеклетку. А где-то лет через десять состоявшейся **бизнес-леди** подсаживают ее же клетку из холодильника. И на свет появляется здоровый малыш. (Изв., 21.04.2010г.).

3. Стремлением к повышению в статусе называемого объекта, что

некоторые лингвисты называют «повышением явления в ранге». Вместо исконной русской или давно заимствованной лексики употребляют новое заимствованное слово, так как журналисты видят и чувствуют престижность иноязычного слова. Ср. синонимичные слова: *презентация* - «представление», *консалтинг* - «консультирование», *бутик* - «лавочка»...

#### 4. Стремлением к индивидуализации языка.

Журналисты всегда ищут для выражения своей мысли индивидуально-стилистические окказионализмы, т. е. авторские, слова. Таково, например, употребление слово *финиссаж* в качестве антонима слова *вернисаж* [фр. *vernissage*]. Его можно считать журналистским творчеством в преобразовании слов. Слово *вернисаж* - «торжественное открытие художественной выставки» - давно было заимствовано из французского языка. *Финиссаж* [англ. *finish* *финиш* + французское конечное *-аж*] (не зафиксировано в словаре) - английско-французское слово, означающее «торжественное закрытие художественной выставки». *Финиссаж* - действительно удачная выдумка автора: и слово звучит неплохо в контексте, и читатель сразу поймёт новое слово без комментариев. Ср.: *В Московском центре искусств на Неглинной улице закрылась выставка петербургско-нью-йоркского художника Ludwig «Ускользящая реальность». Вместе с выставкой закрылся и сам центр. На финиссаже, походившем на поминки по одной из самых респектабельных и интересных московских арт-площадок, побывала Ирина Кулик.* (Ком., 25.12.03г.).

#### 5. Стремлением к неординарности выражения.

Для достижения этой цели журналисты часто используют иноязычные слова в непривычном значении. Семантизация заимствований отвечает потребности в эмоционально-образном обозначении явления.

Например, слово *хит* [англ. *hit* успех, удача] - популярная песня или популярное музыкальное произведение. Но чаще *хит* употребляют для обозначения чего-либо, пользующегося наибольшим спросом, популярностью:

- *хит года, хит сезона.* Ср: *Вообще, уходящий сезон был скуп на рискованные проекты. ТНТ не исключение. Хит сезона на канале - ситком "Интерны". По Москве он занял первое место среди молодежи от 18 до 30 лет и второе по аудитории от 6 до 54 лет. По России в целом - второе место у молодежи от 18 до 30 лет.* (Ком., 29.06.2010г);

- *хит в интернете.* Ср: *Речь идет о так называемом жемчужном прапорщике - сотруднике милиции, оскорблявшем и избивавшем оппозиционеров при разгоне митинга 31 июля 2010 года. Видеозапись его действий стала хитом в интернете, собрав более 100 тыс. просмотров.* (Ком., 26.08.2010г);

- даже **хит распродаж** и т. п. Ср.: *Одним из главных хитов предстоящих рождественских и новогодних распродаж могут стать телевизоры и игровые приставки с технологией 3D. О росте популярности формата говорят не только данные о продажах компаний, но и многочисленные опросы потребителей и прошедшие в этом году выставки потребительской электроники.* (Ком., 04.10.2010г.).

б. Тенденцией к «языковой экономии».

Эта тенденция является одним из мощных внутриязыковых стимулов. Замена исконного словосочетания одной лексемой - это следствие стремления к экономии языковых средств. Например, в газете пишут **брифинг** вместо «встреча официальных лиц с представителями СМИ»: *Всегдашняя звезда такого рода форумов вице-премьер – министр финансов Алексей Кудрин проведет брифинг на тему "Российская бюджетная политика: вызовы и перспективы".* (Изв., 18.06.2010г.); **биеннале** заменяет «мероприятие (выставка, фестиваль), проводимое регулярно раз в два года»: *На недавно прошедшую Московскую биеннале архитектуры приезжал специалист по реконструкции немецких пятиэтажек архитектор Штефан Форстер.* (Изв., 11.07.08г.); **триеннале** заменяет «мероприятие (выставка, фестиваль), проводимое регулярно раз в три года»: *На открытии "Триеннале в Милане" - выставки, посвященной деятельности кутюрье, он заявил, что намерен оставить свое наследие этому городу, который дал ему "возможность вырасти и стать тем, кем я сейчас являюсь".* (Изв., 20.02.07г.) и т. п.

Возьмём ещё один пример. Слово **емейл** в словаре толкуется так: **емейл** [англ.: e-mail (e (lectronic) электронный + (mail) почта) ] означает электронную почту или электронный адрес, то есть **емейл** – это «сетевая служба, позволяющая обмениваться текстовыми сообщениями через Интернет». Слово **емейл** предпочитает своему эквиваленту «**электронная почта**», так как по сравнению со своим русским эквивалентом, слово **емейл** короче и проще произносится. Употребление таких слов и позволяет значительно сэкономить печатную площадь в газете, что соответствует одной из особенностей публицистического стиля. Ср.: *Около двух недель назад многие жители страны получили сообщение по электронному адресу, в котором говорилось, что водители, мигающие фарами встречному потоку, могут стать мишенью некой дорожной банды...Представитель национальной полиции детектив Малкольм Берджесс заявил, что всем, кто получил **емейл** с таким предупреждением, следует просто удалить его.* (Изв., 23.02.08г.).

Это слово пишется в разных вариантах: **е-мейл, и-мейл, имейл, и-мэйл**. Ср.:... *российские сотрудники пытаются быть больше американцами, чем сами американские сотрудники. Чтобы обсудить с коллегами что-нибудь незначительное, заказывают переговорные*

*комнаты. Общаются по e-мейлу, хотя сидят за соседними столами. Ходят на ланч в 12, а не на обед в 2-3 часа дня. (Изв., 26.11.09г.).*

В последние годы в широкое употребление в современной газете вовлекается новая иноязычная лексика. Присутствие в тексте заимствований не всегда объясняется необходимостью в компенсации языковых средств русского языка: во многих случаях использование заимствований оправдывается стремлением к выражению экспрессии и иронии, к индивидуальности речи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева А. Н.* Газетно-публицистический стиль: курс лекций по стилистике русского языка для филологов. – М.: Русский язык, 1982.- 198 с.
2. *Костомаров В. Г.* Русский язык на газетной полосе. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. - 268 с.
3. *Лантева О. А.* Стилистические приемы создания языковой иронии в современном газетном тексте //Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Под ред. Розановой Н.Н. М, 1996. С. 150-157.
4. *Лейчик В.М.* Вариативность интернационализмов и заимствований (виды, причины появления и пути уменьшения вариативности)// Всесоюзная конференция «Проблемы вариативности в германских языках». М.,1988. С.81-83.
5. *Солганик Г. Я.* О языке и стиле газеты// Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: Изд-во МГУ, 2003. с.261-268.

### *Средства связи в научном тексте*

*Магистр Ле Тхи Хиен  
Специкола Нгуен Хуэ, г. Ханой*

Язык – самое важное средство сообщения человека. Язык как социальное явление выполняет разные функции, связанные с той или иной сферой человеческой деятельности. Общение, сообщение и воздействие являются важнейшими общественными функциями языка. В соответствии с вышеназванными функциями языка выделяются следующие стили: разговорный, научный и официально-деловой, публицистический и литературно-художественный.

Научный стиль – понятие широкое. Он используется в области науки и техники, но объясняет неоднородные по форме виды литературы, которые весьма разнообразны по назначению и содержанию. К научной литературе относятся монографии, статьи в научных журналах, научно-справочная, справочно-энциклопедическая, учебная литература, научно-техническая информация (аннотация, реферат и пр.), производственно-техническая литература и т. д.

Специфичные внутренние черты научного стиля - это отвлечённо-обобщённость, логичность, объективность и точность. Для выражения этих черт в научных работах часто используются служебные слова, которые являются своеобразными сигналами, указывающими на смысловые отношения между частями информации.

Средства связи, используемые в письменных текстах, - вводных конструкции, союзы, союзные слова, предлоги а также местоимения, наречия, прилагательные, причастия и другие знаменательные части речи, функции которых близка к функции союзов. А. М. Пешковский (1956, с. 500) назвал это явление «подчинением после разделительной паузы»

В этом реферате уделяется большое внимание на анализ употребления вводных конструкции, предлогов и союзов в роли средства связи текста.

### **I. Вводные конструкции**

В устной и письменной научной речи для установления межфразовых связей широко используются вводные конструкции. Вводные конструкции служат для выражения различного рода оценок содержания предложения. Их значение лишено лексической конкретности, индивидуальности, - оно имеет отвлечённый грамматический характер. Вводные конструкции не входят в структуру предложения, не являются его частью и не представляют собой самостоятельных предложений. Однако это не означает, что они безразличны для предложения и что их пропуск ничего не меняет (так нередко рассуждают в школьной практике). При устранении вводной конструкции предложение теряет тот грамматический оттенок, который она выражала, и, следовательно, содержание приобретает несколько иной характер.

На письме вводные конструкции выделяются запятыми, иногда - тире. По составу вводные конструкции могут быть одиночными словами, сочетаниями слов и предложениями.

Однако разные по составу вводные конструкции выполняют одинаковые функции, поэтому мы будем пользоваться термином «вводные конструкции», объединяющим вводные слова, словосочетания и предложения. По значению вводные конструкции делятся на следующие группы:

1. указывающие на степень достоверности сообщения;
2. указывающие на источник сообщения;
3. указывающие на степень обычности излагаемых фактов;
4. обращенные к собеседнику с целью привлечь или возбудить его внимание;
5. указывающие на отношения между частями высказывания.

1. Вводные конструкции, указывающие на степень достоверности сообщения, оценивают содержание предложения как бесспорное, как предполагаемое или возможное.

Со значением бесспорности употребляются, такие вводные конструкции, как *бесспорно, конечно, безусловно, разумеется, без сомнения, без всякого сомнения, факт, само собой и др.*

Например: «Однако укажем, что способы введения лексического материала в представленном виде являются *безусловно* положительным сдвигом в сторон совершенствования методической системы вузовского учебника по иностранным языком по сравнению с перечисленной подачей лексики, характерной для учебников прошедших лет.» -*Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская «учебник английского языка для технических вузов», стр. 133.*

Возможность или предположение выражаются вводными конструкциями *видимо, кажется, надо полагать, видать, может быть, возможно, пожалуй, по всей вероятности и др.*

2. Вводный конструкции, указывающие на источник сообщения и оценивающие способ выражения мысли, включают слова: *мнение, предположение, слова и др.* С ними могут сочетаться слова *по моему мнению, по его словам, по нашему предположению, как мы полагаем, по-моему, по-твоему по правде сказать, признаться, откровенно говоря, говоря попросту и др.* уточняющие, кому принадлежит мнение и т. д. и кому, следовательно, приписывается сообщение:

Например: «Письменная научная речь, *по мнению исследователей* (например, О. А. Лаптевой, Н. М. Кожинной, О. Д. Митрофановой др.), отличается строгой регламентированностью, стандартизацией в средствах выражения, высокой степенью определенности языковых характеристик, устойчивостью стилевых признаков по отношению к большому объёму материала». - *Русский язык для студентов- иностранцев. Сборник методических статей, стр. 40.*

3. Вводные конструкции *бывает, как обычно, как обычно бывает, как правило, как всегда, случается, как водится, как иногда, случается и др.* указывают на степень обычности излагаемых фактов.

Например: «Упражнения эти носят, *как правило*, рецептивный характер и требуют активности студента в выполнении соответствующих языковых операций» - *Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская «Учебник английского языка для технических вузов», стр.134*

Вводные конструкции этого типа немногочисленны. Они указывают на повторяемость, периодичность сообщаемых, фактов или наоборот, на их случайность, единичность.

4. Вводные конструкции, обращенные к собеседнику с целью возбудить его внимание, вызвать его отклик на высказывание, отличает наиболее неясное и неопределённое значение. Это такие конструкции, как *знаешь, знаете, знаете ли, понимаете, видите ли, изволите видеть, представляется, судите сами, согласитесь и др.* Они близки к частицам. Их употребление нередко вызвано взволнованностью говорящего или сбивчивостью его мыслей.

Например: *«Представляется, что упражнения этого раздела могли бы быть более разнообразными» - Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская «Учебник английского языка для технических вузов», стр. 134.*

5. Вводные конструкции, указывающие на отношения между частями высказывания, по своему значению сближаются с союзами. Они могут указывать на следование одних фактов за другими при перечислении (*во-первых, во-вторых, наконец и др.*)

Например: *«Причин тому было несколько. Во-первых, изменилось функционирование русского литературного языка. Во-вторых, заметные изменения за годы советской власти произошли в самом русском литературном языке...» - (Л. Г. Саяхова; М. Г. Хайруллина; Л. И. Дергун; А. М. Ямолетдинова. «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов». стр. 59.)*

Вводные конструкции *напротив, наоборот, впрочем, правда и др.* (с оттенком уступительности) указывают на противопоставление содержания предложения предыдущему высказыванию.

Вводные конструкции *следовательно, значит, выходит, стало быть и др.* могут показывать, что содержание предложения логически вытекает из предшествующего высказывания как его следствие.

С помощью вводной конструкции, может также выражаться вывод, обобщение, заключение (*итак, вообще, таким образом и др.*)

Например: *«В письменной речи, таким образом, нужны навыки углубленной работы над словом, умение анализировать написанное, совершенствовать его...» - (П. С. Пустовалов, М. П. Сенкевич. Пособие по развитию речи. Тексте «письменная речь» стр. 180.)*

Вводные конструкции имеют сложную систему значений. Их употребление в речи не только оправданно, но и совершенно необходимо.

## **II. Предлоги и их разные виды отношений**

Предлоги обозначают синтаксические отношения между формами косвенных падежей имён существительных, местоимений или субстантивированных прилагательных и числительных, с одной стороны, и глаголами, именами существительными, местоимениями, прилагательными, реже наречиями, с другой стороны.

Сфера грамматических отношений, выражаемых предлогами, очень широка и разнообразна. Русская грамматика последних лет мало занималась изучением употребления и функций предлогов. Правда, в толковых словарях русского языка коллекционируются группы значений отдельных предлогов. Но все это лишь материал для грамматического исследования, требующий пересмотра.

Можно выделить в современном русском языке следующие основные виды отношений, означаемых предлогами:

1. Локальные, пространственные отношения (*вокруг* — с род. п.; *до* — с род.; *между* — с род. и тв.; *мимо* — с род.; *из* — с род.; *из-за* — с род.; *от* — с род.; *поперек* — с род.; *у* — с род.; *с* — с род. и вин.; *о* — с вин. и предл.; *в* — с вин. и предл.; *за* — с вин. и тв.; *на* — с вин. и предл.; *через* — с вин.; *под* — с вин. и тв.; *к* — с дат.; *по* — с дат., вин. и предл.; *над* — с тв.; *пред* — с тв.; *при* — с предл. и др.).

Например: «Марксистко-Ленинское языкознание получает и за рубежом. за ним будущее». - *Саяхова Л. Г., Хайруллина М. Г., Дергун Л. И., Ямолетдинова А. М.* - «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов», стр 60.

Уже из одного перечня предлогов, выражающих пространственные отношения, видно, как разнообразны значения и оттенки внутри этой семантической сферы. В кругу употребления предлогов, выражающих пространственные отношения, широко развита синтаксическая синонимика. Она у нас почти совсем не изучена.

На основе переосмысления пространственных отношений складываются разнообразные обозначения внутренних отношений пребывания в каком-нибудь состоянии, в каких-нибудь условиях, социального положения, сопутствующего обстоятельства внутренней близости и внутренней связи предметов и признаков пределов качества, цели, причины и т. д.

2. Темпоральные, временные отношения (*до* - с род. п.; *меж* - с род.; *от* - с род.; *после* - с род.; *с* - с род.; *к* - с дат.; *по* - с дат., вин. и предл.; *в* - с вин. и предл.; *за* - с вин. и тв.; *на* - с вин. и предл.; *под* - с вин.; *через* - с вин.; *между* - с тв.; *пред* - с тв.; *о* - с вин. и предл.; *при* - с предл. и др.).

Легко заметить, что предлогов, выражающих значения времени, меньше, чем предлогов с пространственными значениями. Временные значения совмещаются с пространственными и развиваются на их основе. Временные отношения в русском языке не так тонко дифференцированы, как пространственные, но и здесь наблюдается разнообразная и сложная синонимика.

Например: «К началу перестройки мы подошли с достаточно хорошо разработанной методикой, программами и учебниками, предназначенным

в основном для студентов-иностранцев». - В. А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы».

3. Комитативные отношения, т. е. обозначающие сопровождение, совместность, соучастие (*с* - с тв. п.; *при* - с предл.; в просторечии *промежду* - с род. и тв.)

Например: «Языковой материал упражнений тесно связан с лексикой текстов и в достаточной степени отражает технический профиль, на который ориентирован учебник». - Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр 134.

Отношения сопровождения в русском литературном языке осложняются всё более отвлечёнными представлениями. На их основе развиваются значения внутреннего участия, органической связи, внутреннего обладания, средства, причинного соотношения, сопутствующего условия.

4. Аблятивные (каритивные) отношения, т. е. выражающие лишение, удаление, отнятие, противопоставление (*от* - с род. п.; *вместо* - с род.; *без* - с род.; *кроме* - с род.; *с (со)* - с род.; *сверх* - с род.; *против* - с род.; *вопреки* - с дат.; *в* - с предл.; *при* - с предл. и некоторые другие).

Например: «Кроме грамматического справочника, к учебнику приложен список ядра школьной лексики и словарь-минимум учебника-новое и безусловное правильное решение авторов...» - Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр 134.

5. Трансгрессивные отношения, т.е. обозначающие переход из одного состояния в другое, выход за пределы чего-нибудь (*за* - с вин.; *из* - с род.; *в* - с вин. и др.).

Например: «...написано стандартов к каждому из их уровней, созданию тестов шести уровней общего владения языком, а также тестов-модулей по языку различных специальностей, программ для учащихся и преподавателей и как итог – учебников соответствующих этим уровням. »- В.А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы».

6. Лимитативные, ограничительные отношения (*по* - с дат.).

Например: «Всё это вызвало быстрый род числа специалистов *по русскому языку*, начиная от учителей начальных и средних школ и кончая учёными высшей квалификации». - (Ф. И. Филин. Текст «Великий Октябрь и наука о русском языке»).

7. Посессивные, притяжательные отношения, т.е. выражающие принадлежность (*у* - с род.; *с* - с тв.; *при* - с предл.)

Например: «Эффект расширения словаря для студента становится очевидным *при работе* над прилагательными к этому разделу специальными небольшими текстами, которые оказываются удачным мостиком от упражнений языковых к упражнениям речевым на реализацию полученных знаний.» - *Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр 134.*

8. Генетические, или генетивные отношения (т. е. определяющие источник, состав, происхождение чего-нибудь); например: *из* - с род.; *от* - с род.

Например: (Другой учебник «Русский язык для естественно-технических факультетов вузов СРВ» также был создан совместным коллективом преподавателей *из России и Вьетнама.*) - (*В.А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы»*).

9. Компаративные отношения, т. е. выражающие сравнение, сопоставление, иногда даже тождество: *против* - с род.; *наподобие* - с род.; *на* - с вин.; *пред* - с тв.; *по* - с дат.; *с* - с вин.; *в* - с вин.; *под* - с вин.; *вместо* - с род. (в значении «за»).

10. Модальные отношения, т. е. отношения образа и способа (*по* - с дат.; *в* - с вин. и предл.; *на* - с вин. и предл.; *сквозь* - с род.; *под* - с тв.; *с* - с род. и тв.; *при* - с предл.; *да* - с род.; *через* - с вин. и др.).

Например: «То есть всякое слово связано с другими словами узами ассоциации *по* сходству.» - *Саяхова Л. Г., Хайруллина М. Г., Дергун Л. И., Ямолетдинова А. М. - «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов», стр. 64.*

11. Финальные, целевые отношения (*на* - с вин.; *в* - с вин.; *по* - с вин.; *к* - с дат.; *для* - с род.; *за* - с тв.).

Например: «Мы также открыты для различных национальных модификаций этого учебника и для написания новых учебников, а также национально-ориентированных программ и текстов и призываем всех *к сотрудничеству.*» - *В.А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы»*.

12. Каузальные, причинные отношения (*за* - с вин. и тв.; *под* - с тв.; *по* - с дат.; *к* - с дат.; *с* - с род.; *благодаря* - с дат.; *ради* - с род.; *из* - с род.; *из-за* - с род.; *от* - с род.; *для* - с род.; *в* - с вин. и предл.; *на* - с вин. и предл.; и другие).

Например: «*Для этого* к каждой части текста предпосылаются предвопросы.» - *Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр 134.*

13. Делиберативные отношения, т.е. служащие для указания на содержание, повод суждения, на предмет мысли, речи, чувства (*о* - с предл.; *в*

- с вин. и предл.; *за* - с вин-; *к* - с дат.; *над* - с тв.; *про* - с вин.; *на* - с вин. и др.).

Например: «Наука о русском языке имеет давние традиции.»- Саяхова Л. Г., Хайруллина М. Г., Дергун Л. И., Ямолетдинова А. М. - «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов», стр 59.

Совершенно очевидно, что исчерпать синтаксические отношения, даже выражаемые только простыми предлогами, в сухом протокольном перечне очень трудно.

В семантической системе предлогов открывается сложная область отвлечённых отношений, выражающих общественное понимание самых разнообразных связей между предметами, признаками, состояниями и действиями.

### III. Союзы, их функции

Союзы - это частицы речи, которые обозначают логико-грамматические отношения и связи не только между однородными словами и словосочетаниями в составе синтагмы или предложения, но и между группами слов, между синтагмами, предложениями, фразами в структуре сложных синтаксических единств.

Внутри самой категории союзов сталкиваются три- морфологически неоднородных типа слов-частиц: простые, составные союзы и гибридные союзы.

#### 1. Простые союзы

Простые, морфологически неделимые частицы -союзы. Их морфологическая простота и неразложимость обратно пропорциональны семантической сложности и многообразию их синтаксических функций: например простые союзы *и, а, ли, но, или, что* и т. п. Простые, морфологически неделимые союзы в большей своей части переобременены значениями. Круг отношений, выражаемых ими, очень широк. Слабость лексического и морфологического веса таких союзов компенсируется их семантико-синтаксической нагруженностью.

Простые союзы иногда сливаются в своеобразные сложные единства. Возникают повторные объединительные, перечислительные, разделительные, реже противительные и эмоционально-усилительные союзы (например: *и—и, или — или, ни — ни, то — то, не то — не то, то ли — то ли, либо—либо,* )

Простые союзы более многозначны, и их употребление более разнородно. Из соединительных союзов в русском языке особенно нагружен значениями союз *и*, затем *а, да*; из союзов зависимого отношения наиболее широки и разнообразны значения союза *что*.

- Союз *и* помимо различных объединительных, соединительных, перечислительных значений, выражает крайне разнообразные значения и оттенки, основанные на принципе субъективно окрашенного, внезапного ассоциативного присоединения. Например, в языке Пушкина;

Например: « В отличие от существующих учебников здесь эта работа строится на основе словообразовательных моделей *и* совершенно оправданно носит рецептивный характер.» - *Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр 134.*

- Союз *а* имеет четыре основных значения со множеством смысловых оттенков.

- + Противительное значение:
- + Присоединительное значение.
- + Противительно-перечислительное значение.
- + Присоединительно-усилительное значение.

- Союз *но*, в отличие от союза *а*, имеет строго очерченный, логически измеренный круг употребления. Этот союз обозначает резкое, энергичное, логически взвешенное противопоставление или возражение. У него, в сущности, одно основное значение.

Например: «..., многие из их не сразу определились с выбором будущей специальности, *но* хотели получить базовые знания по русскому языку.»- *В.А. Степаненко. Текст « Преподавание русского языка: состояние, перспективы».*

- Союз *да* совмещает (как и союз *а*) разнообразные оттенки соединительного и усилительно-присоединительного значений с разновидностями значения противительного. К противительному значению союза *да* примыкает его употребление в функции усилительной частицы с оттенком противопоставления.

- Союз *или* употребляется в повествовательных и в вопросительных высказываниях. Резкая экспрессивная граница между его значениями проходит именно по линии размежевания повествовательных и аффективно-вопросительных предложений.

Например: «Виноват ли был учитель *или* виновата была ученица, но каждый день повторялось одно и то же».

В употреблении простых неделимых союзов обращает на себя внимание бедность и примитивность отвлечённых логических отношений, непосредственно выражаемых ими, при богатстве и разнообразии значений переносных, экспрессивных.

## 2. Производные и составные союзы

Простым, первообразным союзам противопоставляются производные. Однако граница между теми и другими в современном русском языке не всегда проведена достаточно чётко и резко. Некоторые союзы - в силу полной или частичной омонимии с формами местоимений, а также местоименных наречий и частиц - сохраняют оттенок производности (например: *как, чем, пока* и т.п.). Кроме того, многие составные союзы, особенно те, которые включают в себя союз *что*, разлагаются на части. Они могут быть фразеологическими единствами на расстоянии. В силу этого приходится объединять с производными союзами и некоторые простые, выступающие в качестве эквивалентов составных и производных союзов.

Среди производных союзов современного русского языка выделяются семь основных морфологических разрядов, включая сюда и гибридные типы союзных слов.

2.1. Разряд союзов относительного типа, т.е. союзов, генетически связанных с относительными местоимениями или включающих в себя формы относительных местоимений. Этот разряд очень сложен по своему морфологическому составу. В него входят и простые союзы, омонимичные с формами относительных местоимений или родственные по корню с относительными местоимениями. Сюда же относятся целые фразеологические единства, состоящие из предлога с указательным местоимением и относительного слова, или из предлога, имени существительного, указательного местоимения и относительного союза, или из наречия и относительного слова. В основе всех союзов этого разряда лежат местоименные слова и формы *что, чем, как, когда* и приставочное *пока*. В зависимости от значений этих опорных союзов находится и круг грамматических отношений, выражаемых сложными союзами этого разряда. Это главным образом временные, причинные, сравнительные, следственные, отчасти целевые отношения... .

- Причинные отношения: *потому что, поскольку, в связи с тем что, ввиду того что, вследствие того что, в силу того что, благодаря тому что, так как, затем что* ...

Например: « Перед специалистами, работающими в этой аудитории, стояла задача создания принципиально новых учебных программ, учебников и пособий по русскому языку, *так как* ни одна из программ и ни один учебник существовавшие в стране, не подходил для работы с иностранными учащимися, не владеющими русским языком.» - В.А. Степаненко. Текст « Преподавание русского языка, состояние, перспективы».

- Уступительные: *несмотря на то что, не смотря на то что...*

- Временные отношения : *прежде чем, как только, между тем как, тогда как, в то время как, с тех пор как, ...*

Например: «Но *прежде чем* поступить на основные факультеты МГУ они должны были овладеть русским языком, а так же довести свои знания по предметам до уровня.» - В.А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы».

- Количественные: *по мере того как ...*

- Сравнительные: *чем, подобно тому как...*

2.2. К союзам относительного типа тесно прилежит гибридный разряд относительных союзных слов (*который, какой, чей, кто, что, где, куда, откуда, когда, зачем, почему, отчего, сколько, насколько, поскольку* и т. д.), которые, спаивая одно предложение с другим, в то же время не теряют характерных признаков имён прилагательных, местоимений и наречий. Слова этого типа совмещают в своей структуре и в своём употреблении грамматические функции и формы частей речи и частиц речи.

Например: «Мы надеемся, *что* вся работа уже проделанная нами в описанных направлениях послужит делу распространения русского языка и укреплению его позиций в мире» - В.А. Степаненко. Текст «Преподавание русского языка, состояние, перспективы».

2.3. В тесной связи с союзами относительного типа находится, разряд союзов с модальной окраской гипотетичности, ирреальности, включающих в себя частицу *бы*. Некоторые из союзов этого разряда представляют собой сращение частицы *бы* с относительными союзами или с фразеологическими единствами, образованными из предлога, указательного местоимения и относительного союза. Таковы: *чтобы, так чтобы, вместо того чтобы*, и т.п. Сюда же примыкают и фразеологические единства и сращения, представляющие собой сочетание частицы *бы* с союзами условными или уступительными.

Например: «*Для того, чтобы* работа над этими упражнениями носила направленный характер, в каждом случае предлагается набор ключевых слов.» - Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов».

В пределах этого разряда уместаются союзы целевые, следственно-целевые, ирреально-изъяснительные, ирреально-сравнительные и условные. Они все объединяются общим значением гипотетической, или ирреальной, модальности.

2.4. Союзы с модальной окраской условности, составленные из модальных частиц и наречий. Среди этих союзов выделяются в особую группу условные союзы, оканчивающиеся на *-ли*: *если, ежели...* Они объединяются наличием в их составе модальной частицы *-ли*.

Например: «*Если* я над докладом работаю месяц ... то у меня доклад выйде значительно лучше короче» - (Л. Г. Саяхова; М. Г. Хайруллина; Л. И.

---

*Дергун; А. М. Ямолетдинова. «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов». стр. 59)*

2.5. За пределами этих шести разрядов остаётся первая масса гибридных слов, в которых союзные функции являются как бы придатками к их основной грамматической роли наречий, модальных слов или присоединительных частиц. Этими союзными словами выражаются иные и притом очень разнообразные оттенки логико-синтаксических отношений между отрезками речи. Значительных и вполне определенных типов с окончательно оформившимся грамматическим содержанием в этой сфере пока ещё не выработалось. Поэтому достаточно указать на союзное употребление таких слов, как *вот, так, тогда, потом, значит* и т.п.

Например: «*Вот* почему следует всячески приветствовать инициативу издательства «высшая школа», которое, не боясь нарушить складывавшие десятилетние традиции, вместе с авторами учебника дало в распоряжение преподавателей английского языка в вузов учебник, ориентированный на оговоренные программой чётко регламентированные цели обучения, реализованные на оригинальной методической структуре книги.» - *Е.И. Синявская, С.М. Зеленецкая, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская, «Учебник английского языка для технических вузов», стр.135.*

Таким образом, система союзов отражает сложный и смешанный строй современного русского языка.

Количество первообразных, производных союзов невелико, но их значения крайне разнообразны и широки. Местоименные союзы, влившиеся в сферу первообразных союзов, гораздо более связаны с составными союзами, а также с наречиями и частицами. Количество производных союзов велико, и морфологические разряды их очень разнообразны.

В значительной своей части эти союзы конкретны. Они связаны с другими грамматическими категориями. Многие из союзов выступают и в роли других частей речи. Как и в области предлогов, в кругу союзов особенно интенсивно развивается тип устойчивых составных выражений, фразеологических единств. Очень многие союзы осложнены модальными значениями. В системе русских союзов диалектически совмещается обилие пластических конкретных слов и выражений, выполняющих функции союзов и идущих из живой речи, и богатство отвлечённо-аналитических союзов частиц и союзных изречений, выражающих разные виды логической связи между предложениями в книжном языке.

Как написанному в введении, что средства связи, используемые в письменных текстах разнообразны и союзы и союзные слова и предлоги и местоимения и наречия и вводные слова и прилагательные и причастия и другие знаменательные части речи, функции которых близки к функциям союзов.

В этом реферате только обращаем внимание на анализ употребления вводных конструкции, предлогов и союзов в роли средства связи текста. Всё сказанное позволяет сделать такие выводы:

- Вводные конструкции не входят в структуру предложения, не являются его частью и не представляют собой самостоятельных предложений. Вводные конструкции служат для выражения различного рода оценок содержания предложения. Их значение лишено лексической конкретности, индивидуальности, оно имеет отвлечённый грамматический характер.

- Сфера грамматических отношений, выражаемых предлогами, очень широка и разнообразна, а в семантической системе предлогов открывается сложная область отвлечённых отношений, выражающих общественное понимание самых разнообразных связей между предметами, признаками, состояниями и действиями.

- Союзы обозначают логико- грамматические отношения и связи не только между однородными словами и словосочетаниями в составе синтагмы или предложения, но и между группами слов, между синтагмами, предложениями, фразами в структуре сложных синтаксических единств.

- Союзы выражают разные виды логической связи между предложениями в книжном языке.

Одним словом и предлоги и союзы и вводные слова – это служебные слова, которые помогают выразить все специфичные внутренние черты научного стиля, как отвлечённо-обобщённость, логичность, объективность и точность .

При выполнении этого реферата мы старались использовать все свои знания, полученные в процессе изучения по предмету развития научной речи в Ханойском институте, а также материалы, прочитанные в некоторых документах.

Однако из-за ограниченного времени в работе мы, наверное, допустили кое-какие ошибки, недостатки. Нам хотелось бы получить замечания от преподавателей, от товарищей для совершенствования своих знаний. Мы хотим выразить благодарность научному преподавателю – к.ф.н., доцент Фам Ким Нинь за помощь в обучении и в исследовании этого реферата .

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В- «Русский язык». Москва, издательство «русский язык», 2001.

2. Крытова О. Л. - «Основы функциональной стилистики русского языка». Москва, издательство «Русский язык», 1979.

3. «Современный русский язык», Под редакцией П. А. Леканта, Москва, 2001.
4. Пустовалов П.С.- Сенкевич М.П.«Пособие по развитию речи». Москва,1987.
5. Саяхова Л. Г., Хайруллина М. Г., Дергун Л. И., Ямолетдинова А. М.- «Развитие навыков монологической речи студентов национальных отделений вузов».
6. Степаненко В.А. - Текст «Преподавание русского языка: итоги, состояние, перспективы». Россия, Москва, ЦМО МГУ.

**Язык интернета**  
**(Сопоставление русского и вьетнамского интернет-языков)**

*Магистр Чан Тхань Тунг*  
*АВН*

Известно, что сейчас мы живем в эпоху информационной революции, при которой главное место занимают глобальная компьютерная сеть и интернет. На сегодняшний момент интернет уже вышел за рамки узкопрофессиональной деятельности, стал популярным местом присутствия для миллионов людей, решающих в сети массу разнообразных задач, возникающих на их жизненном пути. Жизнь вошла в интернет, а интернет вошел в жизнь. В таких условиях претерпевает существенные изменения языковая и речевая интернет-стилистика, так как интернет – это не только новые коммуникационные технологии, но и новая сфера существования национальных языков – языков общения потребителей между собой в интернете.

Поэтому гораздо важнее выявить и проследить разноуровневые взаимные воздействия, которые оказывают друг на друга интернет и язык, и дать им справедливую научную оценку. Под влиянием интернета прослеживаются две основные характерные тенденции, проходящие с языком. Во-первых, *одновременно протекающее усложнение одних и упрощение других средств* по сравнению с аналогичными средствами в литературном языке, не подвергавшемся воздействию интернета. Эта тенденция выражается, например, в следующем: наблюдаемая в глобальной сети эволюция текста в гипертекст является не упрощением, а усложнением структуры текста. А насыщение текстов в ГС компьютерной лексикой и другой специальной терминологией можно считать упрощением словарного состава с точки зрения пользователей интернета, не владеющих с этой терминологией. Во-вторых, *конкурирующее воздействие норм письменной и устной речи*. В Интернете активизируются такие виды речевой деятельности, как письмо (в его компьютерно-печатной разновидности) и чтение, однако, несмотря на отсутствие

говорения и аудирования в их привычном, традиционном понимании, в сетевой сфере функционирования наблюдается тенденция к реализации письма - как говорения и чтения - как аудирования. До Интернета спонтанная речь проявлялась, прежде всего, в своей устной форме, которая была одномоментной. В Интернете спонтанная разговорная устная речь неизбежно должна быть зафиксирована в письменной форме, которая является по сути ее письменной расшифровкой.

В рамках данной работы мы рассматриваем язык интернета с точки зрения его сопоставления в русском и вьетнамском языках, для которых интернет является такой новой сферой их функционирования, и в которых формируется не только стиль интернет-общения, но и регистрируются новые и очень значительные явления, захватывающие все уровни языковой структуры.

**На фонетическом уровне** наблюдается процесс латинизации русского языка, буквы которых относятся к кириллическому алфавиту. Англоязычное программное обеспечение также хлынуло на российский рынок на английском языке. Таким образом появился новый формат транслитерации, при котором транскрипция русского слова записывается латинскими буквами, что обусловлено объективным несовершенством декодирующих программ. Например:

*улица Миклухо-Маклая* → *ulitsa Miklukho-Maklaya*

*дом книги* → *dom knigi*

Однако, в русском языке есть некоторые звуки, их оттенков и звукосочетаний, передать которые с помощью латиницы невозможно (например, звуки *Ы, Ч', Ц, Ш'* и др.). В таком случае возникают трех-, четырехзначные сочетания согласных для передачи звучания оригинальных русских звуков. Под воздействием орфографии тех стран, в которых проживают адресанты меняется облик и некоторых гласных звуков (например, *у = oo, ы = y* и т.д.). При письменной фиксации звучания разговорных вариантов того или иного слова происходит выпадение фонетических нюансов, для которых в письменности не возможно подобрать абсолютно адекватное обозначение, поэтому письменная фиксация не всегда может соответствовать устному произношению.

В вьетнамском языке также наблюдается такое же явление латинизации. Основа вьетнамского алфавита относится к латинскому, кроме того, используются и специальные знаки, характеризующие фонетическим и смысловым особенностям вьетнамского языка. Например: *Nhà* (дом), *sách* (книга), *đọc* (читать), *hỏi* (спрашивать). Таким образом, в языке интернета появилась письменная **латинская транскрипция вьетнамских слов**, при которой визуальный образ слова абсолютно не совпадает со звучащим образом. Например:

- а, â, ã → a

*chân thành* → *chan thanh*; *chăm chỉ* → *cham chi*

- o, ô, ơ → o

*ô tô* → *oto*; *hương thơm* → *huong thom*

- u, ư → u

*vui mừng* → *vui tung*

Наблюдается в интернет-общении и процесс **вульгаризации зрительного образа вьетнамского слова**. Например:

**quang** → **wang**

**giảng** → **jang**

Во алфавите вьетнамского языка не существуют буквы W, Z, J.

### На уровне морфологии и словообразования

Стремительное развитие новых компьютерных и информационных технологий, массовое освоение изначально англоязычного Интернета, естественно, привнесло в нашу жизнь новые понятия, а в язык – английские слова, их обозначающие. Большинство таких слов и терминов постепенно калькируется в русский язык и вьетнамский язык.

Освоение многих компьютерно-сетевых терминов реализуется путем **практической транскрипции (в русском языке)** или **использования непереводаемых английских слов (в вьетнамском языке)**. Например:

*Линк* (link), *чат* (chat), *юзер* (user), *логин* (login), *геймер* (gamer) (в русском языке)

*Download, online, chat, web, site, e-mail* (во вьетнамском языке)

Популярен способ образования новых слов с помощью **сложения целых слов** (русское/вьетнамское + заимствованное). Например:

*чат-версия, медиа-художник* (русский язык)

*Chế độ online* (онлайн-режим), *download phim* (скачать фильмы) (вьетнамский язык)

Используется и способ **калькирования** в процессе словообразования. В русском языке интернета принято создание русских слов по принципу замены метафорического ключа или воспроизведения отдаленной фонетической ассоциации, например: *мелкомягкие*, *мелкомякоть* = microsoft; *шаровары* = shareware; *девица* = device; *зашарить* ресурсы = to share. Или в другом примере, когда знак @ во вьетнамском языке называется “*a còng*” (*a-наручники*), потому что его внешняя форма похожа на наручники.

В русском языке весьма результативно идут в Интернете процессы словообразовательной суффиксации и префиксации от англоязычных основ слов. В результате появляются, например, следующие глаголы ультратмновенного действия *кликнуть, хакнуть, апгрейднуться*, а также *банить, флудить, коннектиться, офлайнный* и т.п.

### На лексическом уровне

Процессы развития компьютерной технологии и интернета принесли в общеупотребительную лексику многих языков мира, в том числе русского и вьетнамского языков, огромное количество англоязычных компьютерно-сетевых терминов, которые входят в активный запас данных языков, например: *blog, internet, chat, site, online games* и др. Однако постепенно большая часть этих терминов начала проникать в общеупотребительную лексику в связи с тем, что компьютеры из профессиональной превратились в бытовую технику, и день ото дня увеличивается число ее потребителей.

Параллельно с заимствованием преимущественно англоязычных слов для передачи новых значений, развиваются новые значения и у слов исконно русских и вьетнамских. Эти лексические единицы приобретают еще одно переносное значение, связанное с использованием компьютера или интернета, например:

*Chuồn* (мышка), *bộ nhớ* (память), *trang* (страница)

Развитие компьютерных технологий в современном мире привело к созданию специального языка, который состоит из собственно компьютерного (профессионального) жаргона, близкого к разговорному. Большая часть профессионального компьютерно- сетевого жаргона переходит в молодежный сленг, а затем и в общеупотребительную лексику, осуществляя данный переход через карнавально-смеховое переосмысление. Например:

*Lướt web* (входить в разные веб-сайты), *Chat room* (чат по группе) ( во вьетнамском языке)

*клава* (от слова клавиатура), *прога* (программа), *мыло* (электронная почта) (в русском языке)

### На синтаксическом уровне

В синтаксисе веб-коммуникации наблюдается активизация разговорных синтаксических конструкций, а также аналитизм как ведущая тенденция в современной грамматике.

В языке интернет-общения (чат, блог) широко используются знаки (смайлики: \*():<>) для обозначения эмоции говорящего. Например:

:-) (скучно)

:) (радостно)

Популярен *синтаксис гипертекстовых структур*, в котором части сверхфразового единства оформляются в виде *гиперссылок*, например:

*Шестидесятые годы - это очень длинное десятилетие. Целых 15 лет - с 1958 по 1972 год. Начиналось оно изданием романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго» и смертью Николая Заболоцкого, а закончилось распадом СМОГа и «лианозовцев» и отъездом Бродского за границу (www.litera.ru/slova/).*

*Hồ Chí Minh là một nhà cách mạng, một trong những người đặt nền móng và lãnh đạo công cuộc đấu tranh giành độc lập, toàn vẹn lãnh thổ cho Việt Nam. Ông là người viết và đọc bản Tuyên ngôn Độc lập Việt Nam khai sinh nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa ngày 2 tháng 9 năm 1945 tại quảng trường Ba Đình, Hà Nội, là Chủ tịch nước trong thời gian 1945-1969. (<http://www.vi.wikipedia.org>)*

Новые условия создания и существования текста определяют другие требования к его созданию. Прежде всего, текст должен быть лаконичным, но выразительным, компактным, но содержательным, информативным и привлекательным одновременно.

Широко распространяются *гипертексты* – это множество электронных текстов, связанных между собой гиперссылками.

Итак, развитие компьютерной технологии и интернета практически открывает новую сферу функционирования для языков мира, в том числе русского и вьетнамского языков, которые в свою очередь обладают новыми свойственными для данной сферы чертами и служат средством коммуникации в виртуальной реальности. Взаимное воздействие между языком и интернетом, а также между сетевым и литературным языками ставит перед лингвистами и филологами задачу дать ему научную оценку. В настоящее время владение языком интернета становится одной из потребностей современных людей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному, Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 1, Москва.
2. Богомолов А.Н. Русский язык в средствах массовой информации, Москва, 2009.
3. Иванов Л.Ю. Язык интернета: заметки лингвиста, Москва, 2000.
4. Сью Райт (Sue Wright) Язык в интернете, Антонский университет.

### ***Обязательные и факультативные лексические минимумы***

*К.п.н Нгуен Тхи Ким Тху  
Филиала ГИРЯ им. А.С. Пушкина*

Лексика представляет собой открытую систему. Сформировать лексическую компетенцию в пределах этой системы возможно при условии создания ограничений внутри нее и установления определенных принципов управления ею. Проблема управления лексической системой относится, с нашей точки зрения, непосредственно к проблеме усвоения лексики и будет рассмотрена в связи со стратегиями усвоения и технологией обучения. Проблема "ограничения" увязывается с мотивированным оборотом так называемого "учебного языка" (в него входят лексические и грамматические единицы), необходимого и достаточного для обеспечения коммуникативных целей, выдвинутых на определенном этапе обучения и в зависимости от количества учебных часов. Под таким оборотом в методике "понимается минимизация, достаточная для включения в соответствующую сферу общения, и выделение путем сопоставления таких черт системы русского и родного языков, которые определяют объем реальных трудностей при овладении русским языком. Выделение "учебного (но не упрощенного) языка", достаточного для обеспечения коммуникативных целей, связано, естественно, с проблемой ограничения учебного языкового материала по определенным категориям - чему учить - от условий - как учить и целей обучения - для чего учить" [Методика..., 1990, с.57].

Таким образом, проблема ограничения учебного словаря может быть разрешена с выделением лексических минимумов тем более, что лексика подвергается регулированию, заключающемуся в выборе лексических вариантов, которые различаются на определенном этапе обучения по степени сложности морфологической и семантической структуры.

Сам "термин" минимум" следует понимать как объем языковых средств, являющихся максимальным с точки зрения возможностей учащихся и отводимого времени и минимальным с точки зрения всей системы языка, т.е. еще не разрушающим ее и позволяющим пользоваться языком как практическим средством общения" [Костомаров, 1964, с.89].

Лексическим минимумом в методике принято называть, с одной стороны, "минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как практическим средством общения", с другой стороны, максимальное число лексических единиц, которое может усвоить учащийся в рамках определенного часов» [Методика 1989, с.77]. В лексические минимумы, как правило, не входят устаревшие слова,

профессионально - терминологическая, жаргонная и диалектная, просторечная лексика, т.е. лексика, которая обеспечивает коммуникативную как особую форму социального общения, имеющую личностный смысл или общезначимый смысл для ограниченного числа его участников. Главным образом, отбор единиц для лексических минимумов производится на основе разграничения лексико-семантических и лексико-грамматических вариантов слов, входящих в активный и пассивный запас, а также с учетом возможностей создания потенциального словаря (такие возможности открываются, если учащимся знакомы либо основные модели словообразования, либо синтаксический статус единиц). Заметим, что овладение потенциальным словарем может быть сопряжено с исключением ошибок в восприятии и понимании слов и неизбежностью неточного или неправильного соотношения словообразовательных моделей с лексико-грамматическими критериями словообразования. Например, в речи учащихся появляются такие слова и в результате самостоятельного оперирования со словообразовательными моделями, как: "разбудильник", "нарисование", "сегодня" (вместо "сегодняшний") и т.д. Потенциальный словарь составляет единицы, соотносимые с описанной нами группой слов, которые в процессе овладения лексикой определяют уровень опознавания. Такой словарь не входит в основной минимум учебных единиц. Пассивный запас лексики характеризует уровень пассивного владения лексикой, который показывает, насколько прочны у учащегося знания лексических единиц, что узнавать их в рецептивных видах речевой деятельности. Пассивная лексика тоже остается за пределами основного лексического минимума, направленного на обеспечение активной коммуникации. Лексические минимумы в основном предназначены для активного усвоения. Словарь активной лексики определяет наивысший уровень владения лексикой, т.е. знания не только объема значений лексической единицы, но и ее конкретных грамматических характеристик. При отборе такой лексики учитываются следующие общеизвестные, традиционные принципы:

1. семантический, заключающийся в том, что отбираемые слова должны выражать наиболее важные события по той тематике, с которой учащиеся встречаются на занятиях по языку;

2. сочетаемости, согласно которому слова с большой сочетаемостью предпочтительней слов с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме активной лексики они позволяют выражать и понимать более разнообразное содержание;

3. стилистической неограниченности, т.е. принадлежности слова к нейтральному, литературному, разговорному, книжно-письменному стилям языка;

4. частотности, в соответствии с которым в словарь-минимум включаются наиболее употребительные слова в учебно-профессиональной, обиходно-бытовой, общественно-политической, социально-культурной сферах общения;

5. словообразовательной ценности, состоящий в том, что в минимум включаются лишь наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов" [Методика... для заруб, филологов-русистов, 1990, с. 59-60].

Самым представительным и ценным в лингвометодическом смысле является собрание градуированных лексических минимумов русского языка, которое включает семь списков слов (от 500 до 3500 самых употребительных русских слов), - "лексические минимумы современного русского языка (под редакцией В.В. Морковкина; - М., 1985".

Лексические минимумы содержат обширный, с одной стороны, и системный, с другой стороны, материал для организации его в учебнике с целью решения коммуникативных задач обучения.

С сожалением приходится констатировать, что словник действующих во Вьетнаме учебников русского языка для средней школы отличается от предлагаемых для активного пользования лексических списков, что, в общем, объясняется собственными программными установками авторов учебников, собственным взглядом на специфику учебника и собственно на методическую обоснованность отбора лексических единиц. Это не является недостатком в составлении лексических минимумов, но и не исключает случайности в отборе слов или лексической избыточности.

Во избежание расхождения между словниками учебников и лексическими минимумами Бу Юньянь предлагает два этапа в методике формирования словника учебника русского языка как иностранного: "Этап естественного ситуативно-контекстуального отбора слов и этап лингвометодической коррекции полученного лексического массива" [Бу Юньянь, 1995, с. 351]. Лингвометодическая коррекция может предлагать самые разнообразные принципы, приемы, критерии обработки минимумов.

Представляется целесообразным для формирования учебного словника задание корректирующей лексические минимумы программы, одним из основных моментов, которой является оценивание их через коммуникативные минимумы. Коммуникативный минимум состоит из речевых интенций и задач общения по видам речевой деятельности в целевых сферах коммуникации [см.: Арутюнов, 198+, с. 37-52]. АР. Арутюнов, выделяя "формальный минимум" (куда входят общие для всех контингентов обучения лексико-фразеологические списки, грамматический материал и "коммуникативно актуальный минимум",

описывает последний в связи с коммуникативными задачами конкретных контингентов учащихся. Такая концепция к целом приемлетя авторами коммуникативных учебников. Как известно, коммуникативная ориентация в методике послужила написанию множества учебников и учебных пособий разных типов: базовых (с общим для всех групп учащихся содержанием), научных, профессионально-ориентированных, для туристов и т.д.

Соответственно создаются дополнительные лексические минимумы, обеспечивающие коммуникативные потребности отдельных групп учащихся.

Как мы считаем, в этом русле идет различие обязательных и факультативных лексических минимумов. Иными словами, обязательные лексические минимумы формируют активный словарный запас, которым пользуются абсолютно все обучающиеся. Факультативные минимумы находятся в распоряжении учащихся, решающих частные задачи, пригодные в специфических обусловленных конкретной сферой общения ситуациях (за исключением, пожалуй, ситуаций социально-бытовой и социально-культурной сферах). Факультативные минимумы относятся к учебным материалам, которые являются необходимыми для использования в обучении общению в учебно-научной, общественно-политической, административно-правовой сферах. Они входят, по нашему мнению, и в лексические минимумы по специальности, подробное описание которых мы находим у И. П. Прохоровой [1986]. Следовательно, деление лексических минимумов на обязательные и факультативные связывается нами с предметной областью знаний, которая, как указывалось ранее, формирует предметный компонент коммуникативной компетенции. Поэтому лексические минимумы находятся в такой же тесной взаимосвязи с коммуникативными минимумами, как и языковая и коммуникативная компетенции. Лексические минимумы служат для наполнения или иллюстрации коммуникативных минимумов, в то время как коммуникативные минимумы могут быть условными ориентирами для составления лексических минимумов. Т.е. к названным выше принципам отбора лексики для лексических минимумов присоединяется еще один - соответствие коммуникативным минимумами.

Обязательные и факультативные лексические минимумы - предпосылки формирования коммуникативной компетенции. Следует иметь в виду, что факультативные минимумы могут быть обязательными для одной группы учащихся и необязательными для другой.

Согласно целям обучения в средней школе Вьетнама факультативные минимумы не являются программными, однако, они частично могут фигурировать в учебном процессе прежде всего для введения учащихся в ситуации профессионального ориентирования, а также для удовлетворения индивидуальных коммуникативных

потребностей. В первом случае лексические единицы могут составлять словарь пассивного владения: во втором случае, если это оценивается учащимся как необходимость, лексические единицы факультативного минимума входят в активный словарь. В последнем случае должен воплощаться в учебном процессе один из основных принципов коммуникативной методики – принцип индивидуализации. Вряд ли можно говорить о том, что проблема индивидуального подхода реально решена в коммуникативном обучении. Она выходит за его рамки и требует новых исследований, в первую очередь решающих проблему выявления и удовлетворения интеллектуальных потребностей учащихся.

Современный этап развития теории обучения ассоциируется именно с переходом от универсальных методик и индивидуализации обучения; в результате появляется понятие индивидуального стиля деятельности, т.е. системы "целесообразных приемов и способов выполнения деятельности, благодаря которой одинаковая продуктивность в одной и той же деятельности может быть достигнута людьми с противоположными свойствами" [Методика..., 1990, с.94-95].

Как следствие, возникает проблема индивидуального лексического запаса (лексикология). Такой запас является отражением лексических минимумов, но необязательно их копирует. Он лишь в идеале соответствует предъявляемым или желаемым требованиям к формированию лексикона учащегося. Индивидуальный лексический запас всех типов - активный, пассивный, потенциальный, обязательный, факультативный - всегда у каждого учащегося различается своим количественным и качественным составом. Он может быть уже или шире того словаря, который предъявляется в определенной последовательности и дозировке в учебном процессе и в учебнике. Лексические единицы, формируя индивидуальный лексикон, могут по-разному осмысливаться и соответственно употребляться. Данная проблема связана с внутренними способностями учащегося воспринимать, отрабатывать лексическую информацию, интерпретировать ее смысл.

Лексические единицы, комплекующие лексические минимумы, только обозначают параметры для определения индивидуального лексикона учащегося. Объем и качественные характеристики этого лексикона регулируются когнитивными механизмами и должны описываться в рамках уже не коммуникативной компетенции, а в когнитивной компетенции.

Таким образом, любой факт современного обучения в той или иной мере склонен либо подчиняться личностному подходу в обучении и усвоении языка, либо сопрягаться с ним. Использование лексических минимумов для составления учебных материалов и написания учебников невозможно без обращения к анализу индивидуальных особенностей учащегося; их репрезентация должна учитывать индивидуальные стили

usoyeniya i, bezuslovno, okazivaetsya pod vliyaniem opredelennoy, ne tolko kommunikativnoy metodiki obucheniya leksike. Spetsifika takoy metodiki zaklyuchается v opisanii kognitivnykh mekhanizmov usoyeniya yazyka uchashimsya i sposobov vozdeystviya na nego v usloviyakh gruppovogo obucheniya.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Arutyunov A.P.: Kommunikativnyy intensivnyy uchebnyy kurs RKP dlya zadannogo kontingenta uchashixsya (Metodicheskoye posobie). M., 1989.
2. Bu Yunya. Uchebnik i leksicheskiy minimum kak edinyy uchebnyy kompleks// Doklady Mezhdunarodnoy yubileynoy sekcii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika V.V Vinogradova. M., 1995.
3. Kostomarov V.G. Printsipy otbora leksicheskikh minimumov// Materialy IV Mezhdunarodnogo metodicheskogo seminara prepodavateley russkogo yazyka stran Sotsializma (iyun 1964g.) M., 1964.
4. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // O.D. Mitrofanova, V.G. Kostomarov i drugie. M.. Russkiy yazyk, 1990.
5. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka na nachalnom etape. M., 1989.

### *Vài suy nghĩ về dạy kỹ năng đọc hiểu cho học viên Khoa Nga Học viện Khoa học Quân sự*

*Thạc sỹ Nguyễn Thị Thu Hiền  
Học viện Khoa học Quân sự*

Đoc hiểu là một trong 4 kỹ năng quan trọng của bộ môn thực hành tiếng Nga. Bên cạnh đó, do đặc thù của chuyên ngành đào tạo cũng như hướng sử dụng đối với học viên chuyên ngành Tiếng Nga tại Học viện Khoa học Quân sự (HVKHQS) thì môn đoc hiểu lại càng vô cùng cần thiết cho công việc tương lai của họ. Trong khuôn khổ bài báo này, với kinh nghiệm thực tế giảng dạy trong nhiều năm qua, chúng tôi chỉ xin đề cập đến vài vấn đề trong việc dạy kỹ năng đoc hiểu cho học viên năm thứ 3 khoa Nga – HVKHQS. Hiện tại khoa chúng tôi đang lựa chọn “*Россия 2000*” là giáo trình chính để giảng dạy môn Đoc hiểu trong giai đoạn này.

#### **I. Giới thiệu chung về Giáo trình “РОССИЯ 2000”**

Giáo trình “Россия 2000” do hai tác giả Alla Rodimkina và Nell Landsman biên soạn năm 2000 (NXB Zlatoust – St. Petersburg) dành cho đối tượng người học đã qua giai đoạn thực hành tiếng Nga cơ sở. Giáo trình là tập hợp 20 bài khóa có nội dung phong phú với các chủ đề về đời sống xã hội và văn hóa Nga. Dưới đây chúng tôi chỉ xin tập trung phân tích một số ưu điểm và nhược điểm của cuốn Giáo trình, phục vụ cho quá trình dạy kỹ năng Đoc hiểu mà chủ quan chúng tôi nhận thấy trong thời gian qua.

## 1. Ưu điểm:

- Về nội dung:

Các bài khóa được chọn lọc để giảng dạy trong giáo trình (một số bài nội dung không phù hợp đã được loại bỏ trong quá trình thẩm định) đều có nội dung hay, phong phú và thiết thực. Ngoài việc cung cấp cho người học một lượng từ cơ bản của tiếng Nga, nội dung các bài khóa còn giới thiệu và cung cấp thêm một số kiến thức về văn hóa, đời sống xã hội Nga. Bên cạnh đó chủ đề nhiều bài khóa phù hợp với chương trình dạy kỹ năng nói cho năm thứ 3 đang áp dụng tại khoa nên có thể sử dụng kết hợp vừa phát triển kỹ năng Đọc hiểu vừa làm ngữ liệu cho môn Nói như: Sức khỏe, Phong tục tập quán, Công ăn việc làm....

- Về cấu trúc và hình thức:

Giáo trình có tranh vẽ minh họa sát với nội dung bài, có thể gây hứng thú, kích thích trí tưởng tượng và óc sáng tạo từ phía người học. Có phần giới thiệu từ mới bằng tiếng Anh giúp học viên đoán nghĩa từ một cách dễ dàng. Hệ thống bài tập trong giáo trình đa dạng, phong phú, rất đặc trưng cho môn Đọc hiểu, nhiều bài tập phát triển kỹ năng rất tốt.

## 2. Nhược điểm:

Bên cạnh những ưu điểm rất rõ ràng đã nêu trên giáo trình còn tồn tại vài nhược điểm chúng tôi nhận thấy qua quá trình giảng dạy. Một số ít bài khóa trong giáo trình có nội dung không cập nhật, số liệu cũ vì giáo trình xuất bản năm 2000. Một số bài còn thiếu những câu hỏi mang tính tổng hợp hoặc mở rộng. Nhiều dạng bài tập ngữ pháp quá đơn giản đối với đối tượng người học năm thứ 3 (biến đổi các cách, giới từ, cấu tạo từ). Một số bài tập khó khai thác như dịch từ tiếng Anh sang tiếng Nga.

## II. Tiến trình dạy một bài khóa:

Trong bài báo này chúng tôi không tham vọng đưa ra những vấn đề giáo học pháp lý thuyết trong dạy kỹ năng đọc hiểu. Chúng tôi chỉ xin phép được trình bày tiến trình khai thác một bài khóa theo hướng phát huy những ưu điểm và khắc phục những nhược điểm của giáo trình “Россия 2000” áp dụng vào những giờ giảng thực tiễn trên lớp tại khoa Nga - HVKHS.

1. Mở đầu bài giảng: Bao gồm kiểm tra bài cũ và vào bài mới, là một phần chiếm lượng thời gian rất ít trong việc phân bổ thời gian cho một bài giảng nói chung và đọc hiểu tiếng Nga nói riêng, tuy nhiên lại đóng vai trò khá quan trọng trong việc gợi mở, gây hứng thú và sự tập trung vào bài giảng cho người học.

- Đối với những bài khóa theo cụm chủ đề thì việc mở đầu giờ giảng dễ dàng hơn nhờ có sự liên kết giữa các bài. Giáo viên có thể kiểm tra nội dung bài cũ, sau đó chuyển qua bài mới một cách tự nhiên.

- Đối với những bài nội dung khó có thể liên kết thì tách phần kiểm tra bài cũ riêng, thậm chí một số bài không kiểm tra bằng phương pháp vấn đáp mà chỉ kiểm tra vở bài tập, sau đó đặt câu hỏi gây hứng thú để vào bài mới.

## 2. Nội dung bài:

- Rèn luyện kỹ năng đọc lướt:

- Sử dụng những tranh minh họa trong sách: yêu cầu người học nhìn tranh, mô tả và đoán nội dung, chủ đề sẽ học. Phần nhiều những bức tranh này mang tính hài hước nên phát huy được sức tưởng tượng của học viên, kích thích họ đưa ra những ý tưởng khác nhau.

- Đọc tiêu đề đoán nội dung cũng là dạng bài tập trước bài khóa thường được giáo viên sử dụng, thông qua dạng bài tập này người học được định hướng và tập trung hơn cho quá trình đọc hiểu tiếp theo.

- Đọc các đề mục của bài khóa, đọc phần giới thiệu in nghiêng hoặc đậm trong phần đầu tiên của bài hoặc đọc lướt nhanh một lần bài khóa để nắm một cách sơ lược nội dung và những thông tin chung liên quan đến bài khóa. Lúc này giáo viên chỉ đặt những câu hỏi mang tính khái quát và chung nhất rồi yêu cầu người học trả lời.

- Giải thích từ mới:

Đây là phần không thể thiếu trong giờ dạy đọc hiểu. Thông thường giáo viên giải thích từ mới bằng tiếng Nga, sử dụng từ đồng nghĩa, trái nghĩa, hoặc đưa từ vào ngữ cảnh. Ngoài ra có thể dựa vào phần giải thích bằng tiếng Anh, hoặc thậm chí tiếng Việt. Tuy nhiên để phát huy tính tích cực, tự giác của học viên, một số từ nên dành cho người học tự giải thích (khuyến khích học viên không nên dừng lại để tra từ điển giữa chừng, dễ quên những gì đã đọc mà nên dựa vào nội dung câu để suy ra nghĩa của từ).

- Bài tập ngôn ngữ, ngữ pháp:

Dạng bài tập này chủ yếu dành cho học viên có trình độ trung bình và kém hơn. Giáo viên có thể tùy theo đối tượng người học để lựa chọn số lượng bài giải quyết trên lớp (lớp khá làm ít hơn và ngược lại). Thông thường giáo viên lựa chọn những dạng sau cho học viên làm trên lớp: chọn phương án a, b, c; tìm từ theo nhóm chủ đề; tìm từ cùng nghĩa, trái nghĩa; giải thích từ. Phần còn lại (chủ yếu là các dạng bài tập biến đổi các cách, điền từ...) giao về nhà và kiểm tra vào buổi lên lớp tiếp theo.

Cũng nên nói thêm rằng giáo viên cũng có thể tận dụng dạng bài tập ngữ pháp giải thích từ cho phần giải thích từ mới.

- Bài tập kiểm tra mức độ hiểu bài

- Bài tập chọn phương án Đúng / Sai theo nội dung bài khóa: trong quá trình làm dạng bài tập này giáo viên yêu cầu học viên khi lựa chọn đáp án phải kèm theo giải thích, dẫn chứng lấy từ bài khóa.

- Trả lời câu hỏi: về cơ bản giáo viên có thể dựa vào hệ thống câu hỏi trong giáo trình nhưng có bổ sung, thay đổi và sắp xếp lại, ngoài một số câu hỏi chi tiết giáo viên cần đưa ra những câu hỏi mang tính tổng hợp. Nên khuyến khích học viên sử dụng các ngữ liệu ngôn ngữ trong bài khóa để diễn đạt ý kiến, tránh trả lời câu hỏi theo hướng đọc nguyên văn từng câu, từng đoạn trong bài khóa.

Trong quá trình dạy kỹ năng đọc hiểu việc chia đoạn bài khóa cũng có ý nghĩa rất quan trọng. Nó giúp người học định hướng và tăng mức độ tập trung hơn vào bài giảng, đồng thời thiết lập tư duy logic và rõ ràng hơn. Tùy lượng thông tin của bài giáo viên có thể tập trung khai thác từng đoạn theo cách khác nhau với mức độ khác nhau nhằm đạt được mục tiêu bài giảng. Ngoài ra cũng cần lưu ý để làm phong phú và tránh nhàm chán cho giờ giảng, với mỗi đoạn trong bài khóa nên khai thác sử dụng các dạng bài tập khác nhau. Với những bài khóa có nội dung không cập nhật giáo viên cần tìm thêm tài liệu, cung cấp cho học viên nhằm bổ sung kiến thức cho người học.

- Bài tập thảo luận, phát triển kỹ năng nói:

- Hai dạng bài tập ban đầu nhằm kiểm tra kỹ năng đọc hiểu vừa phát triển kỹ năng nói là nêu ý kiến phản đối hay đồng ý với một quan điểm, một ý của bài thông qua hội thoại hoặc độc thoại. Mức độ này yêu cầu người học biết sử dụng ngữ liệu ngôn ngữ để diễn đạt ngắn gọn được ý kiến, quan điểm của cá nhân mình.

- Một dạng bài tập nữa là yêu cầu người học kể lại nội dung bài khóa bằng lời của mình, đóng vai một nhân vật trong bài kể lại bài khóa... Dạng bài tập này vừa kiểm tra được mức độ hiểu bài, khả năng ghi nhớ và biết cách sử dụng ngữ liệu trong bài đọc, đồng thời giúp rèn luyện và phát triển khẩu ngữ cho người học.

- Cuối cùng, rộng hơn, giáo viên chọn một vấn đề đặt ra xung quanh nội dung bài khóa, yêu cầu người học nói theo chủ đề, dàn ý và trình bày ý kiến theo dạng thuyết trình.

Trên đây chỉ là một vài ý kiến trao đổi nho nhỏ của chúng tôi rút ra từ kinh nghiệm thực tiễn giảng dạy tiếng Nga tại khoa Nga – Học viện KHQS. Đọc hiểu không phải là môn học quá khó nhưng việc rèn luyện và phát triển kỹ năng này là vô cùng cần thiết và có ích rất nhiều cho công việc tương lai của học viên. Tuy nhiên hiệu quả của mỗi giờ giảng trên lớp còn tùy thuộc vào nhiều yếu tố khách quan và chủ quan, vậy chúng tôi rất mong tiếp tục nhận được những ý kiến đóng góp quý báu từ các đồng nghiệp. Hy vọng từ đó có thể tìm ra những phương pháp giảng dạy thích hợp, hiệu quả hơn để càng ngày góp phần nâng cao hơn nữa chất lượng dạy và học tiếng Nga.

***К вопросу по обучению русскому языку  
на краткосрочных курсах во Вьетнаме***

*К.ф.н. Нгуен Хань Ван  
Кафедра русского языка ХЮИ*

В настоящее время во Вьетнаме функционируют разнообразные краткосрочные курсы изучения русского языка. Срок обучения колеблется от 3 – 4 месяцев до 2 лет.

Самые распространённые цели обучения – устное общение в профессиональной (на совместных вьетнамо-российских и российских предприятиях) и повседневной общекультурной сфере; подготовка к слушанию лекций у будущих студентов, направляемых на обучение в Россию на учёбу в вузах или у студентов, обучаемых по российской программе совместного обучения в таких заведениях, как в Международном институте ХГУ или на Факультете Экспертизы и управления недвижимостью в ХСИ, или в Ханойском политехническом институте.

Характерной чертой обучения на этих курсах является добровольный выбор, большая заинтересованность в обучении русского языка молодыми учащимися и сформировавшимися личностями. Это отражение социальных потребностей общества. Этот процесс сопровождается высокой мотивационной готовностью слушателей к обучению. Сильнейшими мотивами для них являются бесплатное обучение в России с госстипендией, совместная работа с российскими коллегами с хорошими перспективами, как например, на будущей атомной электростанции, на строительстве метрополитена в двух больших городах - Ханое и Хошимине и на других российских предприятиях.

В процессе обучения русскому языку на краткосрочных курсах необходимо особенно учитывать психологические особенности взрослого контингента учащихся, поскольку изучения для них куда труднее, чем для молодых людей. Более того, их обучение происходит в условиях интенсивного обучения и не в отрыве от производства.

Учёт психологических особенностей взрослого контингента обучаемых приведёт в конечном итоге к созданию новой методической системы – интенсива, предназначенного в первую очередь для краткосрочного обучения взрослых учащихся.

На краткосрочных курсах для взрослых учащихся – инженеров-энергетиков, инженеров-строителей, нефтянников и т.п. во Вьетнаме, как правило, обучаются в возрасте 28 – 45 лет. Каковы же особенности этой взрослой аудитории?

Если раньше психологи уделяли большее внимание исследованию раннего возраста, то сейчас картина изменилась. В мировой психологической науке в настоящее время особое внимание уделяется периоду взрослости. Стало важным выявить особенности личности взрослого человека, его интеллекта, памяти, мотивов поведения и чувств, раскрыть суть переживаемых ими кризисов. Начала формироваться новая отрасль возрастной психологии – психология среднего возраста.

В русской психологии разработка этой самостоятельной ветви была начата в ЛГУ В.Г. Апаньевым. За последнее время очень бурно развивается психология развития человека на протяжении всей его жизни. Развёртываются теоретические и экспериментальные исследования структуры и функций интеллекта взрослого человека.

Понятие интеллектуальной деятельности человека очень ёмкое, многозначное. В него входит взаимодействие практического вербального и невербального интеллекта. Интеллектуальную деятельность можно рассматривать и как взаимодействие процессов мышления, памяти и внимания. Учитывая всё это, понятно, что интеллектуальная деятельность в значительной степени обуславливает обучаемость человека, влияет на успешность обучения.

Интересные данные, полученные в исследованиях Б.Г. Апаньева. Установлено, например, что оптимум объёма внимания и его избирательности относится к 33-и годам. Оптимум устойчивости внимания - к 34-и годам. Выяснилось, что с возрастом улучшаются показатели логической памяти по сравнению с механической, слуховой по сравнению со зрительной. Наоборот, становится хуже показатели кратковременной памяти. Смысловой же компонент логически – смысловой памяти сохраняется дольше всех. Учитывая данные этих экспериментальных исследований, становится ясно, что основное в организации мыслительной деятельности взрослого человека принадлежит смысловой организации материала, установлению прочных смысловых связей между частями этого материала. Тогда человек дольше сохраняет в памяти данную информацию, не забывает её.

Интересны результаты исследований, которые показали, что с возрастом усиливаются связи между образным, практическим и вербально-логическим мышлением. И именно учебная деятельность способствует взаимосогласованности разноуровневых и разнородных форм мышления, делая всю систему интеллекта более гибкой и подвижной.

Итак, в структуре интеллекта взрослого человека происходит качественные преобразования, изменения. В мышлении главное место начинает занимать обобщение на словесном материале. Центральной характеристикой памяти становится объём вербального запечатления долговременной памяти.

---

У зрелой личности (у взрослого человека) совершается переход интеллекта на новую стадию развития. Интеллект взрослого способен не только решать поставленные задачи, но и сам ставит проблемы. Возникает и умение по-новому решать старые задачи, включая их в более широкий контекст. Появляется также умение подходить нестандартно к существующим правилам, нормам и преобразовывать их. Конечно, необходимым условием достижения такой стадии выступает постоянная интеллектуальная активность личности в значимых для неё сферах деятельности. Главным становится не только усвоение новых знаний. Формируются новые интеллектуальные способности, новые познавательные мотивы, новая система ценностей, новое отношение к себе, т. е. осуществляется переход личности на новый уровень развития.

Интенсивное обучение имеет две функции: формирующую (воспитывающую) и обучающую. Оно организовано как творческая, активная деятельность. Т.е. интенсивное обучение способствует развитию самостоятельной творческой личности, а коллективные формы интенсивного обучения идут ещё дальше. Они помогают развивать интеллект, имеющий большую социальную значимость. Здесь имеются в виду взаимоотношения людей, их способность решать проблемы межличностных отношений. А это абсолютно необходимо, если учесть, что общение с другими людьми занимает значительное место в жизнедеятельности каждого.

В интенсивном обучении находятся такие приёмы работы со взрослыми, которые опираются на смысловой компонент логической памяти. А он активизирует мышление учащихся. Интенсивное обучение предполагает включение обучаемого с первого же занятия в активную мыслительную деятельность. Здесь создаются благоприятные условия для непроизвольного внимания и запоминания материала. Учитывается, что эмоционально окрашенное, личностно значимое запоминается лучше. Объединение наглядно-чувственного и абстрактно-логического компонентов презентации материала способствует запоминанию. Вся система введения учебного материала организована как чередование запечатлевания и воспроизведения этого материала.

Ещё несколько моментов, характерных для взрослого контингента, которые отражены в организации системы интенсивного обучения.

В психологической структуре личности взрослого профессиональные, научные, эстетические и этические знания неразрывно связаны с эмоционально-ценностным отношением человека к действительности. Поэтому важной стороной учебно-воспитательного процесса выступает формирование эмоциональной среды человека, воспитание культуры чувств. Именно интенсивное обучение предусматривает максимальную опору на эмоциональные процессы. Оно создаёт у обучаемых эмоциональные состояния, ведущие к оптимизации

любой их деятельности. А это положительно влияет на эффективность обучения учебного материала, на эмоциональную активизацию обучаемых.

Эта сторона интенсивного обучения способствует преодолению кризисов, которые переживаются иногда взрослой личностью. Речь идёт о кризисе периода зрелости. Он имеет общественно-историческую природу и в некоторых случаях может привести к регрессивному развитию личности. Обычно этот кризис проявляется в потере чувства нового, в отставании от жизни, понижении уровня профессионализма. Возникает тяжёлое для человека психологическое состояние, связанное с переживанием необходимости понижения собственной самооценки. В этих условиях здесь активизация возможностей взрослого обучаемого является психологическим механизмом, который противодействует этому кризису. Этому способствует включение взрослого в процесс общения – обучения, в котором игра, игровая деятельность является важной формой этого процесса. А игра остаётся, как известно, важным типом функционирования личности взрослого человека.

Ещё одно явление, связанное со спецификой взрослого контингента.

Специфические особенности взрослого обучаемого связаны с тем, что он временно принимает роль ученика, снова переходит от трудовой к учебной деятельности. Здесь возникает вопрос о качественном своеобразии ролевого учебного поведения взрослых. Формирование ролевого поведения взрослого в учебном процессе предполагает управление этим поведением в конкретных учебных ситуациях. Средства, позволяющие формировать это ролевое поведение, должны учитывать типические особенности взрослых, т.е. учитывать высокоразвитое логическое мышление и др. Механизмом формирования такого ролевого учебного поведения взрослых является проигрывание многочисленных ситуационных ролей.

Игровые методы имеют очень большие возможности для наискорейшего привыкания взрослого к роли ученика.

Есть и специфика вечерних занятий взрослого контингента. Вечерние занятия предполагают понижение активности обучаемых в связи с утомлением рабочего дня. Это первое. Второе, взрослые учащиеся приходят на занятия с грузом мыслей, забот, переживаний, которые накопились за рабочий день. В этих условиях и при дефиците времени остро стоит задача максимально быстро переключать учащихся на другой род деятельности и объединить их в совместной активной работе. Поэтому в краткосрочной форме интенсивного обучения особое место занимает специальное использование управляемой цвето-звуковой среды, элементы аутотренинга, а также специфика рельефа урока. Здесь имеется в виду управление эмоциональными пиками и спадами урока, ритмом, темпом,

---

разнообразием форм работы, передвижением обучаемых, сменой положений, микропаузами и т.д.

Таким образом, особенности обучения взрослого контингента определяют то, что данная методическая система (интенсив) предназначена в первую очередь для краткосрочного обучения взрослых. Но она может быть адаптирована и использована также при обучении русскому языку студентов. Наша практика внедрения метода активизации в условиях внеязыковой среды Вьетнама показывает возможность нескольких вариантов решения этого вопроса.

### ***Использование компьютера на уроках русского языка во Вьетнаме***

*Магистр. Нгуен Тхи Тхань Бинь  
Академия Военных наук*

#### **1. Введение**

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает молодежи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов глобальной сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения.

Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, то есть практическое владение иностранным языком: способность к общению, коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется “подать” себя... . Задачи учителя - активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности. Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование компьютера.

Компьютер, в наше время, очень важная и независимая вещь. Многие ребята и даже взрослые используют его лишь для того, чтобы поиграть в компьютерные игры. Но, к счастью, много и тех, кто нашел ему правильное применение. Так, например, он помогает в учебе. Очень удобно, когда под рукой есть такой помощник, ведь мы, не выходя из дома, можем напечатать рефераты, доклады, одним словом, все что нужно. Кроме того, компьютер может помочь в изучении иностранного языка. Ведь существует масса дисков, электронных учебников, мультимедийных обучающих программ, которые приводят к хорошим результатам в

изучении русского языка. Поэтому, роль компьютера и программного обеспечения в успешном овладении русским языком велика.

## **2. Роль компьютера в обучении иностранным языкам**

Компьютер - одно из самых современных научных достижений человечества, которое широко используется в различных областях. В последние десятилетия непрерывно растёт интерес методистов и преподавателей к использованию компьютерной техники как эффективного технического средства обучения. Современный компьютер может полностью или частично выполнять функции различных учебных средств: учебника, доски, мела, ручки, тетради, книги, таблицы, картины, магнитофона, экрана, кинопроектора, слайдов, фильмов, видеомангитофона и др., благодаря его графической интерактивности, мультимедийности, быстродействию и комплексности технического и программного обеспечения. Имея такие преимущества над остальными видами технических средств обучения, компьютер является не просто техническим средством обучения, а особым средством, которое в последнее время рассматривается с позиции коммуникативного подхода к обучению русскому языку как средство повышения коммуникативности, интенсификации и индивидуализации учебного процесса.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает учащимся в процессе работы, оценивает их знание и развитие. Применение компьютерной техники позволяет осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения.

При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность следует рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, то есть как человеко-машинный диалог. В-третьих, как общение обучаемых в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения.

Специфика предмета иностранного языка обуславливает активное и уместное применение компьютера на уроках. Ведущим компонентом содержания обучения иностранного языка является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму.

Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу обучаемого, управляет ею и создает условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания, что и особо ценно, ибо знания, полученные в готовом виде, очень часто мимо их сознания и не остаются в памяти. Использование компьютеров на уроках русского языка - потребность времени.

### **3. Использование компьютера на уроках русского языка во Вьетнаме**

В последние годы во Вьетнаме все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей детей, их уровня обученности, склонностей. Изучение русского языка с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у учащихся.

Сейчас во многих вьетнамских школах и институтах, при обучении учащихся русскому языку, преподаватели активно используют компьютеры на уроках для повышения эффективности обучения. Компьютеры помогают преподавателям в презентации нового материала, в разработке систем упражнений для формирования языковой и коммуникативной компетенции учащихся. При работе с использованием компьютеров необходимые на уроках наглядность и ситуации на мониторах вполне реальны – “изображения” движутся, разговаривают по-русски, задают вопросы и т.д. Компьютер обладает большими возможностями для построения цветных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах. Например, при обучении аудированию каждый студент получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый студент может произносить фразы на русском языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый студент может выполнять грамматические упражнения, имеет возможность разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения ...

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса учащихся к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблемой в знаниях. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, студент

получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

В практике применения компьютера в учебном процессе особо подчеркивается его обучающая функция, а также, компьютер является инструментом, который организует самостоятельную работу обучающихся и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языком и речевым материалом.

Сфера применения компьютера в обучении иностранным языкам необычно широка. Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений компьютер может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучающихся.

Сейчас имеется большое разнообразие современных мультимедийных учебников, где можно найти достаточно упражнений для учащихся всех возрастов и разных знаний.

#### **4. Использование программы "Power Point" и "Violet" на уроках русского языка.**

На уроках русского языка преподаватели могут использовать такие готовые программы, как программа "Русский язык с компьютером - Первый шаг", разработанная русскими педагогами для обучения фонетике, формированию артикуляции, ритмико-интонационных произносительных навыков, для повышения мотивации учащихся к изучению русского языка ..., они могут сами разработать свои компьютерные лекции с помощью других компьютерных программ.

Компьютерные программы POWERPOINT и VIOLET - это программы, которые широко используются для презентации какого содержания обучения для быстрого приёма информации, также для разработки систем упражнений для эффективной тренировки. Они обеспечивают зрительной и слуховой канал, поступаемым обучаемом. С применением этих программ лекции становятся более эффективными и живыми, потому что, используя эти программы, становится возможным объединить текст, звук, образ и мультипликацию. Занятия с применением подобных технических средств вызывают у студентов большой интерес, благодаря чему качество обучения повышается.

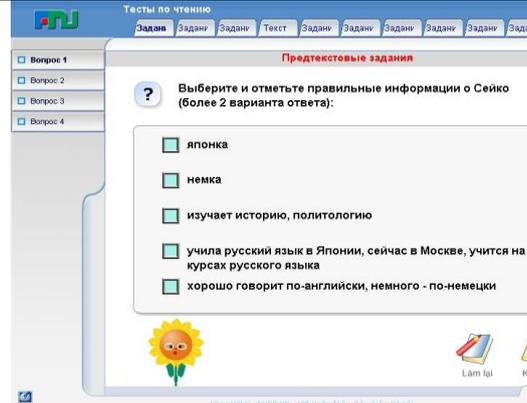
С этими программами преподаватели могут конструировать компьютерные лекции русского языка. Приведём в качестве примера некоторые задания, разработанные на компьютере для обучения лексике и чтению.

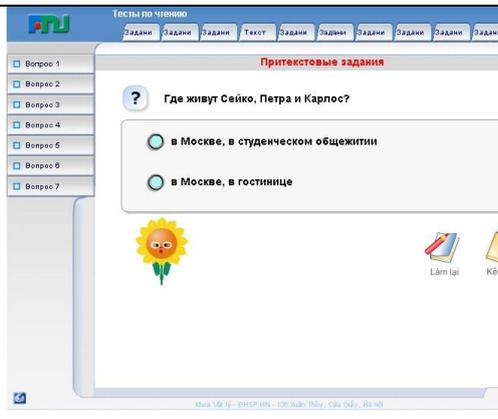
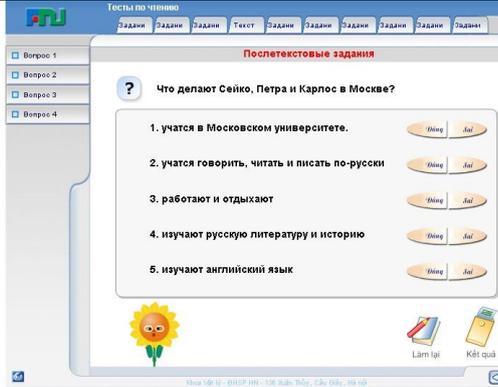
- Задания для обучения лексике: С этими живыми картинками студенты могут легко и хорошо запомнить эти слова.

<p>Задание 1. Преподаватели используют это задание для того, чтобы знакомить студентов с новыми словами, обозначающими цвет.</p>	<p>Найдите слова, которые обозначают цвет соответствующие цветным кружкам.</p>  <p>Задание 1</p>
<p>Задание 2. Преподаватели используют это задание с целью ознакомления студентов с новыми словами, обозначающими виды ткани.</p>	<p>Какие слова используются для обозначения рисунка ткани?</p>  <p>Задание 2</p>

- Задания для обучения чтению:

С помощью компьютерной программы "VIOLET" преподаватели могут конструировать тесты для формирования навыков чтения.

<p>Задание 3. Предтекстовое задание (для повторения пройденного материала). Преподаватели используют это задание для того, чтобы проверить, как учащиеся владеют пройденным уроком и для того, чтобы ориентировать учащихся на тему текста.</p>	 <p>Задание 3</p>
---	---

<p><b>Задание 4. Притекстовое задание</b></p> <p>Студенты делают это задание для определения темы текста и понимания содержания каждого абзаца текста.</p>	 <p style="text-align: center;"><b>Задание 4</b></p>
<p><b>Задание 5. Послетекстовое задание</b></p> <p>Выполняя это задание, студенты могут понимать содержание всего текста и могут пересказать текст.</p>	 <p style="text-align: center;"><b>Задание 5</b></p>

## 5. Заключение

Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне. Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной степени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности учащихся, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать в частности росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению русским языком, как на уроке, так и во внеурочное время.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. ИЯШ, №3, 2002. с 33-41.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. (в вопросах и ответах). СПб., 2001.

3. Нелунова Е.Д. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе. Якутск, 2006.
4. Протасеня Е. П. Компьютерное обучение: за и против. ИЯШ, №3, 1997
5. Цветкова Л. А. Использование компьютера при обучении лексики в начальной школе. ИЯШ, №2, 2002. с. 43-47.
6. Tài liệu hướng dẫn sử dụng phần mềm Powerpoint và Violet.

***Методические и технологические аспекты  
создания компонентов дистанционного обучения***

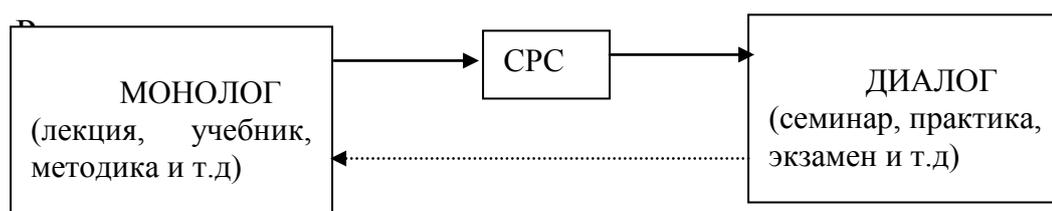
*TS. Lê Tiến Dũng  
Khoa Tiếng Nga, ĐHNN - ĐHNHuế*

Сегодня, когда так много говорится о дистанционном обучении, важно уделить внимание существенному вопросу - что может и чего не может обеспечить дистанционное обучение. Это убережет от встречающейся порой неадекватной оценки этой, безусловно, перспективной, но не всемогущей образовательной технологии.

Все обучающие и тестирующие программы ни в коей мере не призваны заменить преподавателя - они должны предназначаться для повышения эффективности традиционных методов обучения с привлечением современного инструментария новых информационных технологий в образовании.

а) Место и роль компьютера в учебном процессе:

Самостоятельная работа студентов (СРС) - важный для любой формы обучения компонент. Доля СРС в учебном процессе тем выше, чем больше обучение ориентировано на самостоятельную работу: вечерняя, заочная, дистанционная формы обучения и экстернат (Агапов 2003, Полат 2003, Роберт 1994).



Результаты работы обучаемых с компьютером будут заноситься в протоколы ответов и сводные листинги групп учащихся по дисциплинам и отдельным изучаемым темам. Этот материал будет являться объективной и оперативной информацией, которой будут обеспечены преподаватели,

---

проводящие лекционные и практические занятия, не нарушая при этом традиционных форм взаимодействия обучающихся и обучаемых в учебном процессе. "Имплантирование" компьютера в традиционную схему для управления самостоятельной работой позволяет перевести на качественно новый уровень учебный процесс, в целом за счет изменения характера труда не только обучающихся, но и обучаемых. Основная роль при этом отводится тем преподавателям, которые будут заниматься разработкой и эксплуатацией обучающих и контролирующих программ, предназначенных для реализации вышеописанной функции управления самостоятельной работой.

"Методические указания", рассматриваемые ими, посвящены основам теории и практическим вопросам создания и применения в учебном процессе обучающих и контролирующих программ, которые могут также использоваться и для перспективной в настоящее время формы получения знаний — дистанционного обучения.

б) Методика структурирования учебного материала для компьютерного обучения:

Структурирование учебного материала должно проводиться преподавателями-предметниками совместно со специалистами в области создания и применения компьютерных программ в учебном процессе с учетом следующих основных обстоятельств:

- место и форма проведения самостоятельной работы: отдельные компьютеры, компьютерные классы, согласование расписания, технология обеспечения обратной связью, исполнители работ и т. д.;

- выделение той части учебного материала, которую целесообразно переносить на компьютерное обучение и определение первоочередности отдельных тем и дисциплин в целом;

- выбор и обоснование аппаратной и программной компьютерной платформы, а также специализированных программных средств для "материализации" методической части;

- согласование со специалистами вопросов по защите конфиденциальной информации от несанкционированного доступа.

в) Сбор и обработка результатов тестирования и работы с автоматизированными обучающими системами

- Протоколирование диалога ведется для каждого обучаемого по каждому обучающему курсу и по каждому сеансу работы.

#### *Подготовка мультимедийных составляющих*

Надо определить объем всего материала для учебного курса. Необходимо подготовить тексты в файлах определенного формата,

---

оцифровать графику, записать звук, видеофрагменты и, может быть, создать анимационные файлы.

а) Подготовка текста: Это основа любого курса. Текстовая информация может использоваться:

- в лекциях (основное наполнение лекций);
- в комментариях к дополнительным составляющим лекции (графика, звук, видео);
- в контрольных вопросах и ответах на них; в терминологическом словаре учебника.

- Подготовка текста лекции: надо разработать и использовать единый стиль оформления текста.

б) Подготовка графических файлов: Каким же образом изображения попадают в компьютер? Для этого есть несколько способов.

- Ввести изображение через сканер. Сканеры воспринимают цветные и черно-белые изображения с различным разрешением и позволяют вводить информацию о цвете. Любая иллюстрация или фотография с помощью сканера может быть переведена в цифровую форму и записана в файл для дальнейшей работы.

в) Форматы файлов: различные способы представления информации:

- Windows BitMap ( BMP)
- Graphics Interchange Format (GIF)
- Joint Photographic Experts Group JPEG (JPG)
- Tagged Image File Format TIFF (TIF)
- Photoshop Document (PSD)
- Графика для Distance Learning Studio: различные типы графики:
  - *Фотографии* являются лучшим типом графики; могут немедленно сконцентрировать учащегося на предмете, если они подобраны должным образом; наиболее эффективны по стоимости создания и не требуют значительных временных затрат на подготовку.

- *Рисунки* пригодны для большинства курсов, если вы имеете возможность привлечь профессионального художника или имеете доступ к базе изображений, не требующих отчислений за авторские права; полезны, когда вы должны иллюстрировать пространственные отношения на карте или плану местоположения, а также структурные схемы.

- *Графические элементы* могут быть эффективно использованы, если вы имеете возможность их редактирования в целях лучшего соответствия вашим потребностям; могут плохо восприниматься, если являются

общедоступными: люди будут видеть тот же самый графический элемент в другом месте.

г) Подготовка звуковых файлов: с микрофона, магнитной ленты или с компакт-диска, а сейчас и цифровая форма. Различные способы представления информации:

WEVE (.wav)

MPEG Layer 3 (.mp3)

Windows Media Audio (.wma)

MIDI .mid)

Организация звукового материала: на кассете или магнитофоне есть исправный встроенный счетчик. Такой счетчик позволяет отмечать расположение различных звуковых сюжетов на магнитной ленте и затем быстро их находить.

Звук для Distance Learning Studio

Правильное использование звука может значительно расширить и усилить обучающие возможности курса и увеличить интерес к нему со стороны учащегося. При наличии текста и графики правильное использование звука способно улучшить понимание и запоминание нужной информации.

Используются три типа звуковой информации.

- Музыка

- может эффективно использоваться в качестве фонового сопровождения процесса обучения;

- помогает привлечь внимание студента.

- Звуковые эффекты могут использоваться, чтобы акцентировать внимание на правильно или неправильно ответе; могут использоваться для привлечения внимания; можно объединить с соответствующим графическим изображением, чтобы создать единый визуально-звуковой образ; могут включать звуковые фрагменты из известных фильмов или программ TV, если не требуется отчислений за авторские права.

- голосовая информация: наиболее эффективный тип звуковой информации; может быть использована для усиления воздействия текста или графики на экране и для подачи дополнительной информации;

- может быть заново воспроизведена с помощью элемента управления.

Требования к звуковой информации:

- форматы - WAV, MP3;

- длительность звукового фрагмента не ограничена. Ограничен лишь общий объем звуковой информации емкостью компакт-диска (650 Мбайт) и количеством используемой в данном курсе информации других типов (видео, графика).

д) Видео: осуществить оцифровку видеоинформации.

Форматы файлов:

- Audio Video Interleaved (AVI)
- Windows Media Video (WMV)
- Quick Time Movie (MOV)
- MPEG (MPG, MPEG)
- Digital Video (DV)

Основными принципами отбора материалов для компьютерных курсов, включая и ресурсы Интернета, являлись отражение важных событий, происходящих в России и во Вьетнаме, совпадение тематики новых учебных материалов и программы обучения. Адаптация осуществляется, как правило, только путем сокращения предъявляемого материала, снабжения его дополнительными комментариями и толкованиями.

***Tổ chức rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ lên lớp  
cho học sinh lớp 12 THPT***

*TS. Vũ Tiến Dũng  
Trường PT Vùng Cao Việt Bắc*

Kĩ năng đọc hiểu là mục đích cuối cùng của chương trình dạy học tiếng Nga trong trường phổ thông. Là hoạt động cơ bản xuyên suốt trong cả chương trình, kĩ năng đọc hiểu trở thành nội dung dạy học chủ yếu nhất của môn học này. Nếu như từ lớp 6 đến lớp 8, mục đích chính của chương trình là rèn luyện kĩ năng vận dụng tiếng Nga để giải quyết những nhiệm vụ giao tiếp cụ thể trong các tình huống thường gặp hàng ngày, tích lũy kiến thức cơ bản về ngôn ngữ, đất nước và con người Nga, thì từ lớp 9 đến lớp 11 mục đích quan trọng tiếp theo của chương trình là rèn luyện kĩ năng đọc hiểu các văn bản bằng tiếng Nga. Đến lớp 12 việc rèn luyện kĩ năng đọc hiểu văn bản tiếng Nga trở thành nhiệm vụ chủ yếu và là mục đích hàng đầu của chương trình. Do vậy việc tổ chức tăng cường các hoạt động rèn luyện kĩ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 12 là hết sức cần thiết.

Một lí do thực tại nữa khiến việc tăng cường rèn luyện kĩ năng đọc hiểu trở thành nhu cầu và yêu cầu cấp thiết đối với học sinh lớp 12 là cuối năm học các em sẽ phải làm bài thi tốt nghiệp môn Tiếng Nga mà việc kiểm tra đánh giá

kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng giao tiếp đều thông qua đề thi có hình thức là văn bản hoàn toàn bằng tiếng Nga. Như vậy việc tăng cường rèn luyện kỹ năng đọc hiểu sẽ giúp các em học sinh lớp 12 có kỹ năng giải đề thi tốt nghiệp môn Tiếng Nga tốt hơn. Do đó ngoài thời lượng 105 tiết dạy học trên lớp (kể cả ôn tập và kiểm tra) theo quy định của chương trình không chuyên, rất cần thiết phải tổ chức các hình thức rèn luyện kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 12 THPT để hoạt động dạy học có thể đạt được mục đích của chương trình một cách hiệu quả nhất cũng như đáp ứng được yêu cầu thực tế của kì thi tốt nghiệp.

Để thực hiện được điều này, ngay từ đầu năm học lớp 12, giáo viên cần xây dựng kế hoạch cụ thể cho nội dung rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ lên lớp như là một phần kế hoạch năm học của mình. Trong phạm vi bài viết này tôi xin nêu một số vấn đề cần thiết cho việc xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện nội dung này như sau:

### **1. Một số nguyên tắc tổ chức hoạt động đọc hiểu ngoài giờ lên lớp:**

Việc xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện nội dung rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ lên lớp cho học sinh lớp 12 cần tuân theo các nguyên tắc giáo dục và nguyên tắc giáo học pháp bộ môn, trong đó đặc biệt cần chú ý là:

#### *a) Tính thực hành giao tiếp*

Nguyên tắc này có tính chủ đạo, xuyên suốt cả quá trình dạy học, trong đó có quá trình rèn kỹ năng đọc hiểu. Theo Bùi Hiền (1999), tính giao tiếp vừa là mục tiêu trực tiếp của mọi hoạt động dạy học, vừa là phương tiện chủ yếu hình thành ở học sinh các kỹ năng sử dụng ngoại ngữ theo từng giai đoạn học tập, kích thích hứng thú học tập của học sinh. Như vậy, dù là hoạt động rèn kỹ năng ngoài giờ lên lớp, nhưng về phương diện phương pháp dạy học các bài đọc vẫn phải được biên soạn phù hợp với các nguyên tắc giáo dục, trong đó - xét về khía cạnh mục đích trực tiếp cần đạt của bài đọc - tính thực hành giao tiếp phải được ưu tiên hàng đầu.

#### *b) Tính tự giác tích cực*

Các bài đọc hiểu thuộc phần “cứng” của chương trình là phần bắt buộc học sinh phải thực hiện, các bài tập về nhà đối với các bài đọc này là nghĩa vụ mà học sinh phải làm. Các bài tập này thường gây áp lực lớn về tâm lý như tình thần trách nhiệm, kết quả đánh giá của giáo viên đối với bài làm nên học sinh thường có tâm trạng lo lắng, căng thẳng. Các bài tập đọc hiểu ngoài giờ cần được học sinh hiểu đúng bản chất và giáo viên cần giải thích để các em hiểu rằng các bài tập này không bắt buộc nhưng là cần thiết. Giáo viên không nên cứng nhắc khi yêu cầu các em thực hiện các bài tập này mà nên động viên, khích lệ để các em hiểu và thực hiện một cách tự giác. Khi các em hiểu được lợi ích thiết thực có được từ hoạt động này, các em sẽ coi đó như là nhu cầu của bản thân và sẽ có động cơ tự giác thực hiện, và chỉ khi đó hoạt động này mới đạt được mục đích, mới có hiệu quả.

#### *c) Tính chọn lọc, vừa sức*

Căn cứ mục đích, yêu cầu của chương trình, giáo viên lựa chọn xây dựng hệ thống bài tập đọc hiểu bằng tiếng Nga sát với các chủ điểm đã được giới thiệu trong chương trình phổ thông. Hệ thống từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, hành động lời nói ... được chọn lọc đưa vào bài đọc hiểu cần dựa trên hệ thống kiến thức ngôn ngữ đã được cung cấp. Có như vậy bài đọc mới giúp học sinh hệ thống hóa được kiến thức và rèn được kỹ năng kỹ xảo theo nguyên lí vòng tròn đồng tâm xoáy tròn ốc, tránh được hiện tượng làm loãng hoặc lạc hướng khi tiến hành luyện tập. Hệ thống các bài tập đọc cũng cần được cung cấp cho học sinh theo từng cấp độ từ dễ đến khó, từ bài ngắn ít ngữ liệu mới đến các bài dài hơn và có tỉ lệ ngữ liệu mới cao hơn. Đồng thời giáo viên cũng cần phân loại học sinh để cung cấp cho từng nhóm đối tượng khác nhau về sức học các bài đọc phù hợp, tránh quá tải quá sức làm học sinh chán nản, hoang mang, không phát huy được năng lực cá nhân của mình trong việc lĩnh hội kiến thức và rèn kỹ năng thông qua các bài tập đọc hiểu ngoài giờ.

#### *d) Tính hấp dẫn*

Khác với các bài đọc bắt buộc trong phần “cứng” của chương trình, các bài đọc hiểu ngoài giờ nhất thiết phải được chọn lọc, biên soạn sao cho có sức hấp dẫn đối với học sinh. Đây là mấu chốt để học sinh tự dành thời gian cho rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ một cách tự giác, tích cực và bền vững. Đồng thời, giáo viên cần tổ chức các hoạt động đọc phụ trợ ngoài giờ lên lớp một cách linh hoạt, đa dạng, phong phú để kích thích sự ham mê, sáng tạo của học sinh. Khi các bài đọc cũng như cách thức tổ chức hoạt động rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ trở nên hấp dẫn, thú vị, có hiệu quả, học sinh sẽ tham gia thực hiện một cách tự giác, thường xuyên, tích cực, và khi đó mục đích giao tiếp của quá trình dạy học sẽ đạt được với hiệu suất cao, đồng thời giúp hình thành và nâng cao các kỹ năng khác trong quá trình dạy học.

### **2. Một số yêu cầu cần đạt được**

Việc tổ chức các hoạt động rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ lên lớp cho học sinh lớp 12 THPT cần đảm bảo đạt được các yêu cầu sau:

- Hoạt động giúp học sinh rèn luyện và nâng cao được kỹ năng đọc hiểu văn bản phổ thông bằng tiếng Nga.

- Hoạt động giúp học sinh tiếp cận được loại hình đề thi tốt nghiệp, tạo sự tự tin cần thiết và tâm thế sẵn sàng trước kì thi.

- Hoạt động góp phần hình thành và phát triển nhân cách cho học sinh, cũng như đảm bảo đạt được mục đích giáo dục của chương trình một cách hiệu quả nhất. Hoạt động cần được thiết kế phù hợp nhằm tạo được ở học sinh niềm ham mê, hứng thú và thói quen tự tìm đọc tài liệu tiếng Nga, giúp học sinh củng cố thái độ, tình cảm đối với môn học, với đất nước, con người và nền văn hóa Nga. Hoạt động cũng cần hướng tới mục tiêu hình thành và nâng cao ở học sinh năng lực tự học, tinh thần chủ động, tích cực, sáng tạo và tinh thần hợp tác trong học tập.

### 3. Các loại hình tổ chức đọc hiểu ngoài giờ

#### a) Hoạt động tập thể

Có nhiều hình thức tổ chức rèn luyện kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ hoặc kết hợp rèn luyện kỹ năng đọc hiểu với các kỹ năng khác được tổ chức dưới hình thức hoạt động tập thể ngoài giờ như *семинар, вечер, конкурс, олимпиада, викторина, экскурсия, открытый урок ...*

Tuy nhiên yêu cầu của hoạt động “đọc” ở các hình thức tổ chức này thường là phải đọc diễn cảm, đọc to. Trong khi đó đọc to thì học sinh phải chú ý đến kỹ thuật đọc, do đó khó có thể tạo ra được kỹ năng đọc hiểu (Bùi Hiền, 1999). Vì vậy các hình thức tổ chức ngoài giờ tập thể như trên chỉ phù hợp với đối tượng học sinh từ lớp 6 đến lớp 9, 10. Đối với đối tượng học sinh lớp 11, 12 cần giảm thiểu tổ chức các hoạt động này (ngoại trừ một vài loại hình có thể áp dụng được như *конкурс, олимпиада*), vì mục đích chính của chương trình dạy học tiếng Nga giai đoạn này là rèn kỹ năng đọc hiểu, mà đọc hiểu chủ yếu là đọc thầm.

#### b) Hoạt động nhóm và cá nhân

Đối với học sinh lớp 12, tổ chức hoạt động rèn kỹ năng đọc hiểu ngoài giờ theo hình thức hoạt động tổ (7-10 người), nhóm (2-3 người) và hoạt động cá nhân là phù hợp. Tài liệu là các bài đọc hiểu do giáo viên chuẩn bị sẵn, có định hướng và yêu cầu cụ thể của giáo viên, có câu hỏi kiểm tra (có thể kèm đáp án để học sinh tự kiểm tra đánh giá).

Đối với hoạt động rèn luyện cá nhân, giáo viên có thể chuẩn bị bài đọc hiểu có dung lượng khoảng 150-170 từ, trong đó có khoảng 3-5% từ mới, với yêu cầu về tốc độ đọc trung bình của học sinh lớp 12 là khoảng 350-400 từ trong một giờ. Giáo viên có thể cung cấp thêm một số mẫu đề thi tốt nghiệp như là văn bản tiếng Nga để học sinh vừa có thể rèn kỹ năng đọc hiểu văn bản vừa có thể rèn kỹ năng làm bài thi tốt nghiệp. Đối với hoạt động tổ hoặc nhóm, giáo viên có thể chuẩn bị các bài tập đa dạng hơn, yêu cầu cao hơn, phù hợp với phương pháp tấn công não (*мозговые атаки*) như: *проект, диаграмма прогнозирования, таблица К-В-Л (что мы знаем - что мы хотим знать - что мы изучили), карта текста* vv ...

Như đã trình bày ở trên, kỹ năng đọc hiểu là mục đích cuối cùng của chương trình dạy học tiếng Nga trong trường phổ thông. Do đó việc đầu tư thêm thời gian công sức cho việc rèn kỹ năng này ở lớp 12 THPT là rất cần thiết. Việc tổ chức được các hoạt động ngoài giờ (tập thể, tổ, nhóm, cá nhân) để rèn kỹ năng đọc hiểu là quan trọng, nhưng quan trọng hơn là giáo viên phải có kế hoạch kiểm tra mức độ đạt được mục đích, yêu cầu của từng đối tượng học sinh sau từng giai đoạn nhất định để có định hướng cải tiến kịp thời, giúp các em ngày càng tiến bộ. Nếu tổ chức tốt hoạt động này, chắc chắn hoạt động dạy học ở lớp 12 sẽ đạt kết tốt hơn, đáp ứng ở mức cao hơn mục đích, yêu cầu của chương trình, đáp ứng phần nào yêu cầu thực tại của kì thi tốt nghiệp, đồng thời góp

phần hình thành và phát triển nhân cách cho học sinh ở phương diện tinh thần thái độ học tập và tình cảm đối với tiếng Nga, đất nước và con người Nga.

### Tài liệu tham khảo

1. Bùi Hiền. Phương pháp hiện đại dạy-học ngoại ngữ. NXB ĐHQG. Hà nội, 1999.
2. Phạm Kim Ninh. Nga ngữ học Việt Nam. Hà nội, 2003.
3. Vụ Giáo dục Trung học và Chương trình phát triển giáo dục trung học. Thiết kế hồ sơ dạy học môn tiếng Nga. Hà nội, 2010.
4. Маевский Н.Н. Рабочая программа и методические рекомендации к курсу “Методика преподавания русского языка в средней школе”. Ростов-на-Дону, 2001.

### *Khắc phục tâm lý ngại giao tiếp của học sinh khối 10 khi học nghe-nói tiếng Nga nhìn từ góc độ giao tiếp và văn hóa*

*Nguyễn Ngọc Lan - Trường PT Chuyên Ngoại Ngữ  
ĐHNN, ĐHQG Hà nội*

Ngôn ngữ từ lâu vốn được xem như một hệ thống các tín hiệu mà con người sử dụng nó như “một phương tiện giao tiếp quan trọng nhất” (Lê Nin). Tuy nhiên, ngôn ngữ còn là tấm gương phản chiếu nên văn hóa của dân tộc sử dụng nó. Yếu tố văn hóa hiện diện trong mọi bình diện của giao tiếp ngôn ngữ. Vì thế, trong quá trình dạy ngoại ngữ nói chung và dạy – học tiếng Nga nói riêng, việc xem xét đến những thành tố văn hóa có vai trò đặc biệt quan trọng. Nó giúp người học có thể tránh được những chuyển di tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt) sang ngoại ngữ đang học (tiếng Nga) đồng thời giúp người dạy tiên lượng trước những khó khăn này để tìm ra phương pháp phù hợp.

Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi chỉ đề cập đến một hiện tượng rất phổ biến khi học nghe – nói của học sinh khối 10: tâm lý ngại giao tiếp. Ở lớp 10, học sinh mới làm quen với tiếng Nga. Trong một lớp khoảng 20 – 25 học sinh chỉ 1 đến 3 học sinh đã học tiếng Nga từ trước hoặc từng học ở Nga về. Số còn lại thi đầu vào bằng tiếng Anh. Chính điều này đã ảnh hưởng đến tâm lý của các em. Hầu hết các em còn rất rụt rè, chưa chủ động trong việc học tiếng Nga, đặc biệt là ở các giờ học phát triển khẩu ngữ. Qua một số năm quan sát, chúng tôi nhận thấy, khi bắt đầu học tiếng Nga, học sinh thường:

#### a. **Thích nghe hơn là nói:**

Nhìn từ góc độ văn hóa, người Việt nói chung và học sinh Việt Nam nói riêng đều có thói quen dẫn đo cân nhắc rất kỹ khi nói năng. Tâm lý “biết thì thưa thớt, không biết thì dựa cột mà nghe” khiến cho học sinh cảm thấy ngại ngùng khi tham gia giao tiếp. Có thể không phải là họ lười, không thích điều đó mà là

vì tâm lí *sợ sai*. Người Việt rất trọng thể diện và luôn luôn giữ thể diện trong giao tiếp. Nếu nói sai, họ sợ sẽ bị thầy trách, bị bạn cười nên thường thiếu tự tin khi giao tiếp. Thêm vào đó, nếu trong lớp có những bạn từng học tiếng Nga ở cấp 2, hoặc có những học sinh ở Nga về thì trong giờ học chủ yếu những học sinh này phát biểu. Số còn lại thường có tâm lí *nhường lời* cho những người nói tốt hơn mình. Chính vì thế họ thích nghe các bạn giỏi hơn nói, hơn là tự mình nói. Trước khi nói một câu nào đó, học sinh thường phải chuẩn bị rất kĩ, nghĩ rất lâu. Chính điều này làm cho giao tiếp không tự nhiên, ảnh hưởng đến quá trình tiếp thu và hình thành năng lực giao tiếp.

**b. Thích nói theo mẫu hơn nói tự do:**

Vì tính trọng thể diện, sợ sai nên học sinh thường đặt câu theo mẫu, đặt hội thoại theo mẫu, vừa không bị sai, lại vừa đúng yêu cầu của thầy cô giáo. Việc này hoàn toàn tốt ở giai đoạn luyện tập, khi học sinh vừa học một cấu trúc hoặc một hành động lời nói mới. Tuy nhiên, nó sẽ là rào cản nếu trong giao tiếp thực, học sinh chỉ biết duy nhất một mẫu câu, tính sáng tạo sẽ mất đi. Mà sáng tạo vốn là đặc trưng của ngôn ngữ cá nhân.

**c. Thích trả lời câu hỏi hơn đặt câu hỏi:**

Tâm lí *thích nghe hơn nói* khiến học sinh có phần nào thiếu chủ động trong giao tiếp. Điều này khiến họ thích được thầy cô giáo (hoặc những bạn khá hơn trong lớp) hỏi hơn là tự mình đặt câu hỏi. Bởi lẽ, mở lời bao giờ cũng khó hơn tiếp lời. (trả lời dễ hơn đặt câu hỏi)

**d. Nghĩ thế nào thì nói thế:**

Khi mới học tiếng Nga, do vốn từ, cấu trúc còn ít, đặc biệt là kiến thức văn hóa, những kiểu giao tiếp của người Nga đối với học sinh còn rất ít, do vậy, hầu hết các em có thói quen *nghĩ tiếng Việt thế nào thì nói tiếng Nga* như thế. Có thể dẫn ra đây một số ví dụ. Cùng hành động lời nói “làm quen” nhưng rõ ràng tiếng Nga và tiếng Việt rất khác nhau. Khi được yêu cầu lập một hội thoại theo tình huống “Em sẽ nói gì nếu em muốn làm quen với một người bạn Nga mà em gặp trong buổi dạ hội tiếng ở trường”, học sinh Việt Nam thường nói như sau:

- Здравствуй, давай познакомимся! Меня зовут Антон. Как тебя зовут?

- Меня зовут Май. Где ты живёшь сейчас? (Где ты учишься? Сколько тебе лет? Сколько человек в твоей семье? Кто твой папа? ...).

Họ quan niệm rằng, cách hỏi chi tiết tỉ mỉ (tên là gì, sống ở đâu, bao nhiêu tuổi ... ) là thể hiện sự quan tâm của người Việt đến người đối thoại, nhưng điều này lại không nên khi giao tiếp với người mới quen (đặc biệt là phụ nữ).

Một ví dụ khác trong cách xưng hô: hệ thống đại từ nhân xưng trong tiếng Việt vô cùng phong phú (tôi, bạn, cậu, ấy, đằng ấy, anh ấy, hă, chúng tôi, chúng ta, chúng nó vv...). Chính vì thế, khi xưng hô bằng tiếng Nga học sinh cảm thấy rất lúng túng khi hệ thống đại từ nhân xưng của Nga chỉ vền vẹn có 8

đại từ (я, ты, он, она, оно, мы, вы, они). Đặc biệt học sinh gặp khó khăn trong việc sử dụng đại từ nhân xưng ты, вы. Ví dụ:

- Алло, здравствуй, это ты, Май?

- Да. Здравствуйте, мама! (lẽ ra phải là Здравствуй, мама)

Lỗi xảy ra khi học sinh không phân biệt được cách sử dụng của hai đại từ này. Thêm vào đó, người Việt quen xưng hô với những thành viên lớn tuổi trong gia đình và ngoài xã hội theo lối “*xưng khiêm – hô tôn*” (gọi mình thì khiêm nhường, gọi người đối thoại – đặc biệt là người lớn tuổi hơn, thì tôn kính: *con chào bà ạ, cháu chào chú ạ*). Trong khi đó, đối với các thành viên trong gia đình người Nga sử dụng đại từ ты như một cách để thể hiện sự gần gũi, thân thiết. Một ví dụ khác, học sinh có thể mắc những lỗi tương tự như:

- Здравствуй, Хай!

- Здравствуй, учительница!

Đây là lỗi thường thấy vì người Việt có thói quen xưng hô nhằm “thân mật hóa” các quan hệ xã hội (như *chào anh, chào chị, chào bác vv...*). Trái lại, người Nga thường xưng hô theo tên và phụ danh. Trong trường hợp trên, học sinh có thể chào Здравствуйте, Нина Петровна hoặc đơn giản là Здравствуйте thay vì Здравствуй, учительница!

Trên đây chỉ là những lỗi thường thấy khi học sinh mới bắt đầu học tiếng Nga. Căn nguyên của nó không gì khác chính là do ảnh hưởng của *thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ* trong giao tiếp của học sinh. Vậy khắc phục những nhược điểm trên bằng cách nào?

Chúng tôi cho rằng, đối với một giáo viên ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Nga nói riêng, ngoài năng lực ngôn ngữ, kiến thức về văn hóa – đất nước học Nga, sự am hiểu văn hóa Việt sẽ giúp họ có cái nhìn toàn diện hơn, nhận ra những trở ngại của học sinh và quan trọng hơn là biết cách khắc phục những trở ngại đó trong quá trình dạy học. Theo chúng tôi, cách tốt nhất để khắc phục tâm lí ngại giao tiếp của học sinh là:

1 – **Tạo không khí thân thiện, cởi mở** trong giờ học. Tâm lí sợ sai, sợ bị chê cười khiến học sinh rất ngại tham gia vào giao tiếp. Đặc biệt là đối với những học sinh bắt đầu học tiếng Nga, họ thường không mạnh dạn phát biểu, thường *nhường lời* cho các bạn giỏi hơn, hoặc nghe các thầy cô giáo nói. Họ chỉ mạnh dạn tham gia vào giao tiếp, vào các hoạt động ở trên lớp khi được *động viên, khích lệ*, khi được coi là *người trong nhà*. Bằng cách này, học sinh sẽ cảm thấy *an toàn, vững tâm* hơn khi được các bạn, thầy cô động viên, chia sẻ, không phê bình khi họ mắc lỗi. Có thể biến hoạt động dạy học thành các trò chơi khác nhau để vừa luyện âm, vừa luyện nói, vừa khiến giờ học trở nên thú vị hơn, có hiệu quả hơn.

2 – **Tạo điều kiện cho học sinh sáng tạo:** Bản chất của ngôn ngữ cá nhân là tính sáng tạo. Vậy làm thế nào để khuyến khích điều đó khi học sinh chỉ thích *nói theo mẫu*? Muốn vậy, giáo viên nên tạo ra các tình huống giao tiếp khác

nhau, để học sinh có thể *tự do* đặt hội thoại, tự do nói theo cách của mình (nhiều khi không cần theo mẫu, theo cấu trúc trong sách giáo khoa, miễn là nói đúng). Có thể thay thế bằng các trò chơi xem ai nghĩ ra nhiều cách nói nhất (ví dụ ở các tình huống: mời ai đi đâu, hỏi đường vv...)

3 – **Nên có những buổi sinh hoạt ngoại khóa về tiếng Nga** để các em dần dần làm quen với nền văn hóa Nga, cảm thấy thú vị khi được tiếp xúc với nó, tạo hứng thú trong học tập. Rõ ràng, sau khi có những buổi ngoại khóa (ví dụ như tham gia một số hoạt động của Trung Tâm Văn Hóa Nga tại Hà Nội), học sinh đã chủ động hơn, tích cực, tự tin hơn trong giao tiếp.

Tóm lại, “học ngoại ngữ là học cả một nền văn hóa”. Đối với học sinh lớp 10, tiếp xúc với một ngôn ngữ hoàn toàn mới – tiếng Nga, họ cần có thời gian, cần một quá trình lâu dài và liên tục để học, cảm nhận và yêu nó.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Quang, *Một số vấn đề trong giao tiếp và giao tiếp văn hóa*, Đại Học Quốc Gia Hà Nội, 2002.
2. Trần Ngọc Thêm, *Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam*, NXB Tp Hồ Chí Minh, 1996.
3. Lê Thi Thu Thủy, *Lỗi và vấn đề chữa lỗi trong dạy – học ngoại ngữ*, tạp chí Nga Ngữ Học Việt Nam, số 17, năm 2009.

### *О выделении видов аудирования в обучении иностранному языку*

*К.п.н. Ле Хонг Тханг,  
Факультет иностранных языков  
при Тхайнгуенском Университете*

Общеизвестно, что аудирование является важным видом речевой деятельности в современном мультимедийном общении. Одним из вопросов, который находится в центре внимания методистов по обучению иностранному языку, является классификация аудирования, что имеет большое значение для обучения данному психологически сложному виду речевой деятельности, поскольку целесообразное выделение видов аудирования дает верные ориентиры для успешной организации процесса обучения данному виду речевой деятельности. Несмотря на это в методической литературе число научных исследований, посвященных названному вопросу, действительно невелико. В рамках данной статьи, в методических целях мы пытаемся рассмотреть еще некоторые аспекты, связанные с данным не менее важным вопросом.

Прежде всего остановимся на одном существенном варианте

классификации аудирования Л. Ю Кулиша [4], представляющем большой интерес в современной методике обучения иностранному языку, при котором им различаются три вида аудирования: выяснительное, ознакомительное и деятельностное аудирование. Выяснительное имеет целью получить нужную, полезную слушателю информацию. Такой вид аудирования встречается в разнообразных ситуациях общения: на работе, в быту. В основном это получение сведений для себя, для непосредственного учета или применения. В таком случае, естественно не предполагается последующая передача информации. В процессе аудирования внимание напряжено, запоминание произвольное, ориентация на фиксацию запрашиваемой информации. Ознакомительное аудирование, имеющее целью или познания, или развлечения, или то и другое, не предполагает специальной установки на обязательное последующее использование извлеченной информации. Процесс слушания здесь протекает при произвольном запоминании, обычно без напряженности внимания. Для деятельностного аудирования характерны активность, произвольность запоминания и напряженность внимания и оперативной памяти. Данный вид имеет целью подробное улавливание и запоминание информации для последующего обязательного воспроизведения, которое чаще немедленное. Такое аудирование характерно для работы синхронного перевода.

Названные Л. Ю. Кулишим виды аудирования, в основном имеет место в реальном общении, где человек сам осуществляет свою аудитивную деятельность, чтобы получить информации для практического удовлетворения своих собственных потребностей или для решения задач, поставленных своей профессиональной работой. При этом аудирование имеет весьма естественный характер.

Методисты отмечают, что аудирование иноязычной речи в учебном процессе, особенно при условиях отсутствия языковой среды имеет существенные отличающиеся от естественного аудирования особенности, как В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова [1, стр. 102] еще утверждают: "Между изучением языка и действительным общением - своего рода пропасть". При аудировании в условиях обучения учащимся оказывает большую помощь обучающий, который организует аудиоматериалы и управляет деятельностью обучаемых так, чтобы сформировать у них умение воспринимать сообщаемое. Вместе с тем при учебных условиях полученная учащимися информация служит в основном для выполнения заданных в пособии учебных заданий (Прослушайте и скажите, где и когда произошла эта история,...), а не для профессиональной, трудовой деятельности или жизненной нужды, как в аудировании при естественных условиях.

В силу чего, попытка различения видов аудирования с целью эффективнее организовать процесс обучения аудированию при учебных

---

условиях, как нам кажется, должна решаться. На основе вышесказанного и в методических целях нами условно различаются два вида аудирования: учебное и естественное аудирования. Основные отличия между двумя этими видами аудирования можно представить в следующем:

а) Цель аудирования

- Учебного: сформирование и усовершенствование навыков и умений извлечения информации; учебное аудирование это лишь "подготовка обучающегося к речевому общению в естественных условиях" [4, стр. 227]

- Естественного: извлечение нужной для удовлетворения своей настоятельной потребности информации

б) Условия протекания:

- Учебного: в учебных условиях, связанных с определенным временем, местом, и "учебная ситуация воображаема" [4, стр. 155]

- Естественного: в естественных условиях, и "речевая ситуация в жизни всегда реальна" [4, стр. 155]

в) Особенности мотивации аудирования

- В учебном: возникает в основном из учебных поручений (внешний мотив) такого типа "Прослушайте ... и ответьте на вопросы:..."

- В естественном: возникает в основном от потребности самого аудитора (внутренний мотив)

г) Характер аудитивных материалов

- В учебном: искусственный (учет особенностей учащихся,...)

- В естественном: разнообразный, без никакой обработки

д) Процесс аудирования

- В учебном: под управлением и контролем обучающего

- В естественном: самоуправляющаяся

Однако следует сказать, что выделенные выше виды аудирования в практике могут совместно действовать. В учебном аудировании иногда частично участвует естественное аудирование, когда идет свободная беседа между обучающим и обучаемыми, между обучаемыми, или когда информация в аудиотексте действительно имеет значение для прикладной потребности людей (например, им нужны методы для сохранения кожи своего лица, а в аудиотексте говорится о популярных народных рецептах для сохранения кожи). С другой стороны, в естественном аудировании имеются компоненты учебного аудирования, ведь в естественном общении у людей формируются и совершенствуются навыки и умения.

Вышесказанное позволяет нам прийти к таким выводам, которые

---

имеют большое значение для решения ряда последующих вопросов, связанных с обучением аудированию:

- Учебное аудирование имеет тренировочный характер.
- Ведущей задачей обучения аудированию в учебных условиях являются формирование и усовершенствование навыков и умений извлечения информации из звучащей речи.
- Информационная насыщенность аудиотекстов должна быть в зависимости от задачи формирования и развития аудитивных навыков и умений.

### Литература

1. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*/В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1984. – 159 с.
2. Психо-лингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи / Л. Ю. Кулиш. - Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1982.
3. Леонтьев А. А. - Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолингвист. очерки). - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. - 88 с.
4. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия (Методика и психология обучения иностранным языкам)/ Сост. ... Леонтьев А.А. - М.: Русский язык, 1991 – 360 с..
5. Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР (1983), *Обучение иностранцев общению на русском языке*, Ленинградский университет, Ленинград.
6. Методика обучения восприятию русской речи / Ожегова Н.С. - М.: Русск. яз., 1978. - 56 с.
7. Пассов Е. Основы методики обучения иностранным языкам. М., Русский язык, 1977.
8. Ву Куок Тхай. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов в условиях русской речевой среды (Включенная форма обучения) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 1998.

***Учебная литература – один из источников  
для отбора терминов и подбора эквивалентов  
для переводных терминологических словарей***

*Нгуен Дык Чыонг,  
преподаватель Филиала ИРЯП*

Интенсивный рост информации во всех областях знаний, производственной деятельности порождает огромное количество новых понятий и соответственно их наименований. Резко увеличивается количество специальных терминов.

Во всём мире ежегодно выпускается огромное количество переводных терминологических словарей. Это вызвано бурной интеграцией во всех областях международной жизни. Такого рода словари нужны теоретикам и практикам для чтения и понимания литературы на иностранных языках по своей специальности, предпринимателям для общения с иностранными партнёрами. Они необходимы переводчикам и, наконец, студентам и преподавателям вузов в процессе обучения чтению, пониманию и переводу иноязычной литературы по специальности.[1]

Как отметили Е.С.Анюшкин и Г.К. Анюшкина, «для извлечения иноязычной информации, осуществления коммуникации с помощью перевода и особенно при обучении чтению и переводу литературы по избранной специальности в учебном заведении не возможно обойтись без полноценных двуязычных переводных словарей. Самым важным показателем качества переводного словаря является, как известно, полное отражение современной терминологии лексикографируемой отрасли.»[2]

Для отбора словника и подбора эквивалентов необходимо обращаться к лексике функционально связанных текстов, в которых, как известно, содержится терминология. Эти тексты встречаются преимущественно в трудах учёных, нормативно-правовых и деловых документах, которые составляют материал для создания учебных пособий.[3] Для словаря-справочника по лингвистической терминологии Д.Э.Розенталь и М.А.Теленкова отобрали термины из научной и учебной литературы, используемой учителями средней школы (вузовские и школьные учебники и учебные пособия по отдельным дисциплинам...). В.В.Морковкин считает, что формирование словника с ориентацией на учебники, по которым производится обучение той или иной специальной дисциплине, нужно.

Использование учебной литературы для отбора терминов и подбора эквивалентов для переводных терминологических словарей обоснованно тем, что она, вместе с другими источниками, помогает

---

создать лексикографические произведения, которые удовлетворяют основным требованиям.

В использовании учебной литературы для отбора терминов отражается прагматический подход к созданию словаря, который позволяет чётко определить внешние параметры переводного терминологического словаря: назначение – дать возможность понять иностранный текст по специальности; круг потребителей – все, кто хочет читать литературу по данной области на иностранном языке; способ использования – справочное пособие для чтения и перевода иностранной литературы по специальности, а также для обучения иностранному языку.

В то же время обеспечивается системность при отборе словника. Это означает, что словник вполне может представлять исчерпывающую инвентаризацию как понятийной системы, отражённой в терминосистеме, так и системы парадигматических и синтагматических отношений в языке.

Обеспечивается и нормативность терминов, которые в силу регламентированности учебных пособий соответствуют существующим стандартам.

В пример мы проанализируем учебник «Бухгалтерский учёт», издание пятое, переработанное и дополненное, под редакцией профессора П.С.Безруких; Москва, «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЁТ» 2004[4]

Термины в этом учебнике однородны при целеустремлённом представлении бухгалтерского финансового учёта как дисциплины обучения, так и одной из сфер предпринимательской деятельности. Полнота их совокупности заключается в охвате «предпринимательской деятельности экономических субъектов различных форм собственности как основной базой подсистемы системы хозяйственного учёта». При назначении учебника его терминосистема даёт возможность создать терминологический словарь, с помощью которого пользователи могут правильно понять литературу по бухгалтерскому финансовому учёту.

Учебник построен так, чтобы соответствующие главы были объединены в разделы, являющиеся тематическими группами, что даёт терминологическому словарю возможность отразить системность терминологии рассматриваемой области знания: между отобранными терминами существует тематически тесная связь.

Так, в разделе «Основы организации бухгалтерского учёта», в который входят четыре главы, изложены принципы и правила бухгалтерского учёта как системы в целом, а также основы организации бухгалтерского финансового учёта. Далее можно изучить способы, правила и приёмы ведения бухгалтерского финансового учёта по его основным разделам, которые в свою очередь содержат свои главы и составляют бухгалтерский учёт как систему: учёт внеоборотных активов, учёт оборотных активов, учёт трудовых отношений, учёт расходов, учёт

товаров и расчётных операций, учёт капитала и резервов, учёт финансовых результатов, основы бухгалтерской (финансовой) отчётности.

При использовании этого учебника для составления терминологического словаря нормативность – один из основных критериев для словника – обеспечивается тем, что при изложении учебного материала авторы придерживались терминологии, содержащейся в законодательных и нормативных актах. Это федеральные законы, указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства Российской Федерации, положения МИНФИНа РФ по бухгалтерскому учёту, методические указания, План счетов бухгалтерского учёта и Инструкция по его применению и т.п.

Что касается переводных эквивалентов, их подбор проводится на основе сопоставления соответствующих учебных пособий на входном и выходном языках, пользуясь определениями или контекстами, где формулируется семантика терминов и эквивалентов. Источник последних тоже должен удовлетворить тем требованиям, критериям, что предъявляются к отбору исходных терминов.

Вот несколько примеров подбора переводных эквивалентов при составлении Русско-Вьетнамского словаря терминов бухгалтерского учёта и аудита. (составитель преп. Нгуен Дык Чьонг).

Исходные термины	Переводные эквиваленты
<p><b>1. денежные средства</b></p> <p>аккумуляированные в денежной форме на счетах в банках и в кассах организации доход и поступления, находящиеся в постоянном хозяйственном обороте и используемые для собственных целей организации. Денежные средства находятся в кассе в виде наличных денег и денежных документов, на счетах в банках, выставленных аккредитивах, чековых книжках, на специальных и депозитных счетах и пр. (с.279, Бухгалтерский учёт - издание пятое, переработанное и дополненное, под редакцией профессора П.С.Безруких – Москва « Бухгалтерский учёт» 2004)</p>	<p><b>1. vốn bằng tiền</b></p> <p>Là một bộ phận của vốn sản xuất kinh doanh thuộc tài sản lưu động của doanh nghiệp được hình thành chủ yếu trong quá trình bán hàng và trong các quan hệ thanh toán. Vốn bằng tiền của doanh nghiệp bao gồm: tiền mặt tồn quỹ, tiền gửi ngân hàng và tiền đang chuyển ( kể cả ngoại tệ, vàng bạc, kim khí, đá quý). ( tr.42-Kế toán doanh nghiệp ( theo Luật Kế toán mới) – Chủ biên PGS.TS Ngô Thế Chi – TS. Trương Thị Thủy; NXB Thống kê – Hà Nội, 2003).</p>

<p><b>2. производственные запасы</b></p> <p>это активы имущество, предназначенные:</p> <p>а. Для использования в качестве сырья, материалов и т.п. при производстве товаров продукции, выполнении работ и оказании услуг, предназначенных для продажи;</p> <p>б. Для использования в управленческих целях организации.</p> <p><u>Классификация производственных запасов:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сырьё и основные материалы</li> <li>- Вспомогательные материалы</li> <li>- Конструкции и детали</li> <li>- Строительные материалы</li> <li>- Топливо</li> <li>- Запасные части</li> <li>- Специальный инструмент и специальные приспособления</li> <li>.....</li> </ul> <p>(с.228, 229; Бухгалтерский учёт - издание пятое, переработанное и дополненное, под редакцией профессора П.С.Безруких – Москва « Бухгалтерский учёт» 2004)</p> <p><b>3. внутрихозяйственный риск</b></p> <p>Аудиторский риск состоит из трёх компонентов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- внутрихозяйственный риск;</li> </ul>	<p><b>2. vật tư sản xuất</b></p> <p><u>Kế toán vật tư, hàng hoá</u></p> <p>Trong doanh nghiệp vật tư bao gồm rất nhiều loại: nguyên liệu, vật liệu, nhiên liệu, phụ tùng thay thế, công cụ, dụng cụ.</p> <p><u>Phân loại vật tư</u></p> <p>Phân loại nguyên vật liệu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nguyên vật liệu chính</li> <li>- Vật liệu phụ</li> <li>- Nhiên liệu</li> <li>- Phụ tùng thay thế</li> <li>- Vật liệu và thiết bị xây dựng cơ bản</li> <li>- Vật liệu khác</li> </ul> <p>( tr.77, 78-Kế toán doanh nghiệp ( theo Luật Kế toán mới) – Chủ biên PGS.TS Ngô Thế Chi – TS. Trương Thị Thủy; NXB Thống kê – Hà Nội, 2003).</p> <p><b>3. rủi ro tiềm tàng</b></p> <p>Những nội dung đề cập trên được liên kết trong mô hình về rủi ro kiểm toán (AR) với ba bộ phận cấu thành là rủi ro tiềm tàng (IR), rủi ro kiểm soát (CR) và rủi ro phát</p>
---	--

<p>- риск средств контроля; - риск необнаружения. ..... .....</p> <p>Внутрихозяйственный риск – это установленный аудитором уровень риска, отражающий подверженность финансовой отчётности существенным ошибкам. При установлении уровня внутреннего риска не принимается во внимание внутрихозяйственный контроль, поскольку он входит в модель аудиторского риска как самостоятельный элемент, называемый риском контроля. (с.175, АУДИТ - учебник, под редакцией доктора экономических наук, профессора В.И. Подольского; Москва-ЭКОНОМИСТЪ, 2005)</p>	<p>hiện (DR). Rủi ro tiềm tàng (Inherent risk)-IR Rủi ro tiềm tàng là khả năng tồn tại các sai phạm trọng yếu trong bản thân các đối tượng kiểm toán (chưa tính đến sự tác động của bất cứ hoạt động kiểm toán nào, kể cả kiểm soát nội bộ). (tr.90-KIỂM TOÁN-Lý thuyết và thực hành; Th.S Phan Trung Kiên, Bộ môn Kiểm toán-Khoa Kế toán-Đại học Kinh tế Quốc dân; NXB Tài chính, 2006).</p>
---	---

Использование хорошо написанных (качественных) учебных пособий позволит создателям переводных терминологических словарей получить терминологию отдельных специальностей как целостную систему, что не только обеспечивает хорошее качество словарей как справочников, но и снижает трудоёмкость дела их составления.

### ЛИТЕРАТУРА

1.Е.В Королева: терминологический учебный переводной словарь. ( Теория и практика научно-технической лексикографии – Сборник статей – Москва « Русский язык», 1988).

2.Е.С.Анюшкин, Г.К.Анюшкина: Словарь – информационно-справочное и учебное лексикографическое пособие. ( Теория и практика научно-технической лексикографии – Сборник статей – Москва « Русский язык» 1988).

3.В.В.Морковкин: О лексикографическом обеспечении профессионально ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов. ( Теория и практика научно-технической лексикографии – Сборник статей – Москва « Русский язык» 1988).

4.« Бухгалтерский учёт», издание пятое, переработанное и дополненное, под редакцией профессора П.С.Безруких; Москва, « БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЁТ» 2004.

5.АУДИТ - учебник, под редакцией доктора экономических наук, профессора В.И. Подольского; Москва- ЭКОНОМИСТ, 2005.

6. Kế toán doanh nghiệp ( theo Luật Kế toán mới) – Chủ biên PGS.TS Ngô Thế Chi – TS. Trương Thị Thủy; NXB Thống kê – Hà Nội, 2003.

7. KIỂM TOÁN-Lý thuyết và thực hành; Th.S Phan Trung Kiên, Bộ môn Kiểm toán-Khoa Kế toán-Đại học Kinh tế Quốc dân; NXB Tài chính, 2006.

***Thử bàn về cách định hướng không gian  
trong động từ chuyển động iếng Nga đối chiếu với tiếng Việt***

*Th.S. Mai Nguyễn Tuyết Hoa,  
Khoa Quốc tế - ĐHQGHN*

**1.1** Nếu động từ được coi là từ loại có cấu trúc ngữ nghĩa phức tạp nhất trong hệ thống từ loại tiếng Nga vì nó có 7 phạm trù ngữ pháp: *thể, thức, thời, ngôi, số, giống, dạng* và khoảng trên dưới 40 dạng thức ngữ pháp tương ứng để biểu đạt hệ thống ý nghĩa của các phạm trù đó, thì nhóm động từ chuyển động (ĐTCĐ) – không có và có tiền tố - là tiểu loại có nhiều đặc trưng ngữ nghĩa và ngữ pháp phức tạp nhất, gây không ít khó khăn cho việc dạy – học nhóm động từ này cho người nước ngoài, nhất là người Việt, cũng như ứng dụng chúng trong dịch thuật, trong việc biên soạn sách giáo khoa, từ điển song ngữ Nga – Việt, Việt – Nga và trong nhiều dạng hoạt động thực tiễn khác. Không phải ngẫu nhiên mà trong hầu hết các sách giáo khoa dạy tiếng Nga cho người nước ngoài nhóm ĐTCĐ được đưa riêng thành chuyên mục để miêu tả và rèn luyện kỹ năng thực hành, mở rộng và nâng cao ở các vòng đồng tâm thuộc các cấp độ của chuẩn “Tiếng Nga như ngoại ngữ” (ТРКИ): Trong chương trình dự bị ở vòng 1 – cấp *sơ đẳng* ‘элементарный уровень’ ĐTCĐ **идти – ехать, ходить – ездить** được đưa trong bài 10, **пойти – поехать** ‘đi’ (bài 11), **пойти – поехать** ‘đi’, **прийти – приехать** ‘đến’ ở thời quá khứ (bài 12); ở **vòng 2** – cấp *cơ sở* ‘базовый’ ĐTCĐ **идти – ехать, ходить – ездить** ‘đi’, **пойти – поехать** ‘đi – xuất hành’, **прийти – приехать** ‘đến’ **уйти – уехать** ‘đi khỏi’ được đưa trong bài 2 và cũng nhóm động từ trên nhưng chú trọng đến *phương hướng* và *địa điểm* của sự chuyển động (bài 4); ở **vòng 3** – chuẩn cấp độ I ‘I сертификационный уровень ТРКИ’ nhóm ĐTCĐ chia thành hai nhóm nhỏ: A – *có định hướng* – **идти, ехать** và B – *bất định hướng* – **ходить, ездить** ... không có và có tiền tố được phân bố ở hai bài 5 và 6. Ngữ liệu được đưa kèm

các sơ đồ minh họa phương hướng và địa điểm của lộ trình di động rất phong phú và đa dạng. Trong các sách giáo khoa khác nhóm ĐTCĐ cũng được đặc biệt quan tâm như vậy<sup>3</sup>.

Điều đó nói lên sự phức tạp của cấu trúc ngữ nghĩa và quy luật hành chức của nhóm ĐTCĐ trong tiếng Nga. Và cũng chính vì thế mà nhiều nhà khoa học đã chọn nhóm động từ này làm đối tượng khảo sát trong các công trình nghiên cứu của mình<sup>4</sup>.

**1.2.** Trong tiếng Việt nhóm ĐTCĐ đích thực như **đi, chạy, bay, bơi, bò, trèo, mang, chở** ... không thu hút sự quan tâm đặc biệt của các nhà nghiên cứu tiếng Việt, bởi lẽ chúng được sử dụng như các tiểu nhóm động từ khác. Riêng về nhóm ĐTCĐ có định hướng như **lên, xuống, ra, vào, qua, lại, đi, đến, về** các nhà khoa học có quan điểm khác nhau dựa trên những đặc trưng từ vựng – ngữ pháp của chúng: Một số cho chúng là những **động từ độc lập** như mọi động từ khác: **ra** Hà Nội, **lên** Thái Nguyên, **qua** Pháp [Nguyễn Kim Thân HN 1997, tr. 206; Đinh Văn Đức HN 2001, tr. 141 và ...]; Số khác cho chúng là **trợ động từ: đi ra** Hà Nội, **đi lên** Thái Nguyên, **đi qua** Pháp [M. B. Emenô, L. Cadiero]; Số thứ ba thì coi đây là **yếu tố hiệu chỉnh** (модификатор) – đặc trưng của nó là giai đoạn đầu của phi ngữ nghĩa hóa trong quá trình ngữ pháp hóa; chúng biểu đạt phương hướng không chỉ của động từ chuyển động mà của một số động từ hành động khác như: **há** (mồm) **ra**, **vươn** (cổ) **ra**, **gấp** (sách) **lại**, **xì** (mặt) **xuống** [B. C. Панфилов, СПб 1993 tr. 185], Số thứ tư cho chúng là giới từ: **dịch ra** tiếng Nga, **kể về** Huế [Lê Văn Lý, F. Martini dẫn theo Nguyễn Kim Thân, HN 1999 tr. 78].

Theo ý kiến nhiều nhà nghiên cứu, và chúng tôi cũng đồng tình với họ, là: nên phân chia nhóm từ này thành 2 tiểu nhóm cơ bản là: **Động từ có định hướng** (di chuyển của chủ thể trong không gian) như **thực từ** và **hư từ: phụ từ** (nhiều tác giả gọi là **phụ tố, chỉ tố**) chỉ phương hướng<sup>5</sup>.

**2.0.** Trước khi đi vào khảo sát cách định hướng của người Nga và người Việt được phản ánh trong hai nhóm ĐTCĐ **идти – ходить, ехать – ездить** có các tiền tố **по-, при- (у-, до-)** trong tiếng Nga và **đi, về, đến** trong tiếng Việt để tìm ra sự tương đồng và khác biệt, cần nêu lên một số thuộc tính đặc trưng về từ vựng – ngữ pháp trong cấu trúc ngữ nghĩa của nhóm động từ này trong hai thứ tiếng.

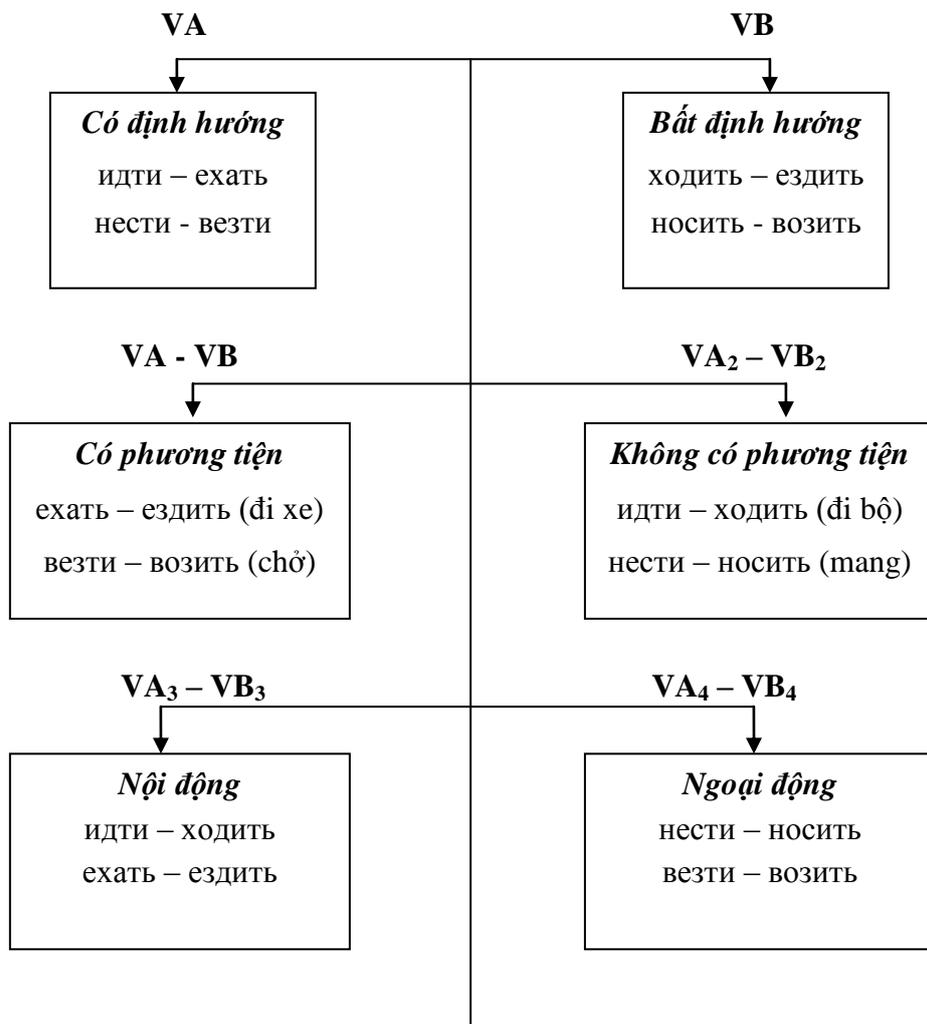
<sup>3</sup> Антонина В. Е. И др. «Дорога в Россию», часть 1, часть 2, часть 3, СПб, изд. «Златоуст» 2003; Капитонова Т. И. и др. «Живём и учимся в России» СПб, изд. «Златоуст» 2003; Иванова Э. И. и др. «Время – 1», «Время – 2», «Время – 3», изд. «МАДИ – ГТУ», М.2002.

<sup>4</sup> Битехтина Г. А., Юдина Л. П. «Система работы по теме «Глаголы движения», изд. «Русский язык», М. 1985; Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. «Приходите!... Приезжайте!...» СПб, изд. «Златоуст», 2009; Мухаммадиев Э. М. «Видовая парность глаголов движения в русском языке» // сб. «Актуальные проблемы русского словообразования», Самарканд 1987; Скворцова Г. Л. «Глаголы движения – без ошибок», изд. «Русский язык», М. 2003 и др.]

<sup>5</sup> Быстров Н. С., Нгуен Тай Кан, Станкевич Н. В. «Грамматика вьетнамского языка», изд. ЛГУ, Л.1975]; [Ли Тоан Тханг «Пространственная модель мира», М. 1993]; Nguyễn Văn Thành “Tiếng Việt hiện đại” (Từ pháp học) nxb KHXH, HN 2001

**2.1.** Nhóm ĐТCĐ trong tiếng Nga, theo ý kiến của các tác giả khác nhau, có khoảng từ 14 đến 17 cặp, được xác định như một tiểu nhóm từ vựng – ngữ pháp của lớp động từ bởi chúng có chung những đặc trưng từ vựng – ngữ pháp sau: 1) ý nghĩa của từ vựng khái quát – *di chuyển vị trí* của chủ thể hoặc khách thể trong không gian; 2) cả nhóm đều có đặc trưng hình thái học – đối lập từng cặp về nghĩa a) *hướng*: nhóm A – nhóm có *định hướng* **идти – ехать** và nhóm B – nhóm *bất định hướng* **ходить – ездить**; b) *phương tiện hành động*: có *phương tiện* **ехать – ездить** và *không có phương tiện* **идти – ходить**; c) *phạm vi xảy ra hành động*: gói trong bản thân chủ thể hay lan ra khách thể gọi là *nội động* và *ngoại động* được biểu đạt ở cấu trúc không có bổ ngữ trực tiếp sau động từ **идти – ходить, ехать – ездить** – ‘đi’ và có bổ ngữ trực tiếp **нести – носить, везти – возить** mang - ‘chở’. Có thể biểu diễn các đối lập trên theo sơ đồ sau:

**ĐТCĐ (V) tiếng Nga**



Những thuộc tính đối lập trình bày trên, nhất là thuộc tính *có định hướng* – *bất định hướng*, đặc trưng cho toàn bộ 14 – 17 cặp ĐТCĐ trong tiếng Nga, chi phối số lượng nghĩa tố trong thành phần của cấu trúc ngữ nghĩa cũng như quy

luật hành chức của hai nhóm A và B trong các tình huống giao tiếp, tạo ra những mô hình cấu trúc cú pháp nhất định.

Tính *định hướng* này sẽ không có đối lập giữa hai nhóm VA và VB nữa khi trong cấu trúc ngữ nghĩa của hai nhóm ĐТCĐ trên có sự tham gia của các tiền tố mang ý nghĩa định hướng: **прийти – приходиться, приехать – приезжать** ‘đi đến’. Hai nhóm VA và VB của các ĐТCĐ có tiền tố ở đây đối lập từng cặp với nhau về nghĩa tố *thể*: ĐТCĐ nhóm VA có tiền tố biểu đạt nghĩa *thể hoàn thành* ‘**прийти, приехать**’, nhóm B có tiền tố - nghĩa *thể chưa hoàn thành* ‘**приходиться, приезжать**’.

**2.2.** Trong tiếng Việt nhóm động từ chuyển động đích thực **đi, chạy, bay, bò, mang...** không phân định thành hai nhóm đối lập về các nghĩa *định hướng* và *phương tiện*. Những nghĩa này chỉ có được nhờ sự kết hợp với các *động từ chỉ hướng* (nếu coi đây là tổ hợp từ) hoặc *phụ tố* (nếu coi đây là từ ghép): **đi lên, đi xuống, đi ra, đi vào, đi qua, đi lại...** hoặc các *danh từ chỉ phương tiện giao thông*: **đi ô tô, đi xe, đi tàu hỏa, đi máy bay, đi tàu thủy...** Riêng trong một số ĐТCĐ như: *đi trong công viên, chạy ngoài sân vận động* (có giới từ *trong* và *ngoài* như từ chứng); **mang sách đi học, chở bàn ghế đến trường** (không có giới từ; *sách* và *bàn ghế* là bổ ngữ trực tiếp cho động từ **mang** và **chở**). Những thuộc tính này không chỉ đặc trưng cho ĐТCĐ mà phổ biến trong nhiều tiểu nhóm từ vựng – ngữ pháp của động từ, và lại không phải ĐТCĐ nào là động từ *nội động* cũng có từ chứng là giới từ để phân biệt với nhóm *ngoại động*, hơn nữa nghĩa tố này chỉ có trong cấu trúc ngữ nghĩa của nhóm động từ **нести – носить** ‘mang’, **везти – возить** ‘chở’, vì vậy chúng tôi sẽ không xét đến trong bài viết này.

**3.0.** Mục đích đặt ra của bài viết này là đối chiếu cách *định hướng* của người Nga và người Việt phản ánh trong nhóm ĐТCĐ **идти – ходить, ехать – ездить** + các tiền tố **по-, при- (у-, до-)** trong tiếng Nga và các động từ **đi, về, đến** trong tiếng Việt để tìm ra sự tương đồng và khác biệt giữa chúng thể hiện trong cấu trúc ngữ nghĩa cũng như quy luật hành chức trong lời nói nhằm giảm bớt sự khó khăn của người Việt học tiếng Nga và người Nga học tiếng Việt và ứng dụng hai thứ tiếng trong các hoạt động thực tiễn khác.

**3.1.** Trước hết, hãy xét vai trò của nghĩa tố *định hướng* trong việc phân chia ĐТCĐ trong tiếng Nga thành hai nhóm: *định hướng* (A) và *bất định hướng* (B), tạo ra hệ thống nghĩa, phụ thuộc vào cấu trúc ngữ nghĩa của chúng, được miêu tả trong các từ điển khác nhau dưới đây:

Hệ thống nghĩa của động từ **идти** được tách ra trong các từ điển có khoảng từ 25 đến 27<sup>6</sup>; hệ thống nghĩa của động từ **ходить** chỉ có từ 15 đến 17 nghĩa<sup>7</sup>. Trong các từ điển trên nghĩa cơ bản nhất được đặt ở vị trí đầu tiên là *khả năng di chuyển bằng chân* dành cho cả hai động từ **идти** và **ходить**, chỉ bổ sung thêm là: **идти** – *di chuyển có định hướng*, còn **ходить** – *không có định hướng*. Tuy vậy, trong hành chức ta thấy nghĩa nổi bật của động từ **идти** là *di chuyển có định hướng*, còn của động từ **ходить** là *khả năng di chuyển* (biết đi).

<sup>6</sup> Аликанов К. М., 2007, tr. 288 – 289: 25 nghĩa; Ожегов С. И., 1992, tr. 241 – 242: 26 nghĩa; Егеньева А. П., 1981, tập I, tr. 631 – 633: 27 nghĩa.

<sup>7</sup> Аликанов К. М., 2007, tr. 1041: 15 nghĩa; Ожегов С. И., 1992, tr. 896 – 897: 13 nghĩa trong đó có 6 nghĩa trùng với nghĩa 1, 2, 3 và 10, 19, 15 của **идти**; Егеньева А. П., 1981, tập IV, tr. 611 – 612: 17 nghĩa.

Thí dụ: Ребёнок идёт в комнату ‘Bé đi vào phòng’ không thể thay bằng câu Ребёнок ходит в комнату ‘Bé biết đi vào phòng’ và ngược lại: Ребёнок уже ходит ‘Bé đã biết đi’ không thể thay bằng Ребёнок ходит в комнату (Bé biết đi vào phòng). Vì vậy trong từ điển Ожегов С. И. nghĩa 1 không giải thích mà chỉ chuyên chú: “xem nghĩa 1 của идти” là chưa thật hoàn toàn chính xác.

Tính *định hướng* trong cấu trúc ngữ nghĩa của VA2 bắt buộc phải mở rộng điểm đích (Đ), không thể nói: *bé đi* mà phải mở rộng là *bé đi đâu? – đi vào phòng*, còn của VB2 không cần mở rộng vì nghĩa tố chính ở đây là *khả năng di chuyển: bé (tập) đi, bé (biết) đi*, không thể nói: *bé (biết) đi vào phòng*; nếu muốn mở rộng cấu trúc thì chỉ có thể mở rộng về *địa điểm di chuyển ở đâu? – trong phòng: bé đi trong phòng*. Nhưng sự mở rộng này không nhất thiết và vì vậy mà nó không nằm trong cấu trúc ngữ nghĩa của động từ **ХОДИТЬ**. Sự khác biệt trên được phản ánh trong hai cấu trúc ngữ nghĩa được mô hình hóa như sau:



Sự phân tích trên cho thấy cấu trúc ngữ nghĩa khác nhau của động từ **ИДИТИ** và **ХОДИТЬ** được phân định trên cơ sở đặc trưng *định hướng* và *bất định hướng* đã tạo ra hai hệ thống nghĩa khác biệt về khối lượng cũng như nội hàm nghĩa và từ đó chi phối quy luật hành chức của chúng thông qua các mẫu lời nói (речевой образец) trong các tình huống giao tiếp cụ thể.

**1.3.2.** Thử phân tích tính *định hướng* phản ánh trong cấu trúc ngữ nghĩa của từ **đi** trong tiếng Việt và hệ thống nghĩa của nó được miêu tả trong các từ điển khác nhau. Trước hết cần phân biệt là có hai động từ **đi** trong tiếng Việt: **đi<sub>1</sub>** biểu đạt sự *di động bằng hai chân* trong không gian thuộc trường nghĩa *vận động*, cùng nhóm với các động từ **chạy, bò, bay..** và **đi<sub>2</sub>** – biểu đạt *hướng* của sự di động thuộc trường *hướng*, cùng nhóm với các động từ **về, đến, lên, xuống**. Dựa trên thuộc tính này ĐTCĐ trong tiếng Việt được phân thành hai nhóm: nhóm 1 – động từ thuộc trường *vận động*, gọi là động từ *chuyển động*, còn nhóm 2 – các động từ thuộc trường *hướng* – gọi là động từ *chỉ hướng* [Nguyễn Lai, 1981, T/c “Ngôn ngữ”, số 2, tr. 50 – 57].

Sự phân định này thường gặp trong các công trình nghiên cứu, còn trong các công trình ứng dụng như từ điển, sách giáo khoa ... không có sự phân định rõ ràng. Từ **đi** được các tác giả ghép vào 3 từ loại: 1) *động từ*; 2) *phó từ* (hoặc trạng từ); 3) *trợ từ* dựa trên các đặc trưng của từ vựng – ngữ pháp của nó. Mỗi quan tâm chính của chúng tôi ở đây là tính *định hướng* được phản ánh trong hệ thống nghĩa của từ **đi** với tư cách là động từ. Số lượng nghĩa của từ **đi** trong các từ điển được xác định khác nhau từ 11 đến 18 nghĩa<sup>8</sup>. Trong các từ điển trên đều cho nghĩa 1 là *di chuyển bằng chân* trong không gian: *tập đi, đi chữ bát, đi nước kiệu* – tức là nói lên khả năng và phương thức di chuyển; nghĩa 2 – di chuyển có

<sup>8</sup> Nguyễn Như Ý (chủ biên): “Đại từ điển tiếng Việt”, nxb “Văn hóa thông tin”, HN. 1999, tr. 624 – 625 - 11 nghĩa; Nguyễn Lâm: “Từ điển từ và ngữ Việt Nam”, nxb TP HCM, 2000, tr. 612 – 613 - 15 nghĩa; Hoàng Phê (chủ biên), Hoàng Thị Tuyền Linh: “Từ điển tiếng Việt”, nxb Đà Nẵng, TTTĐH, 2000 tr. 495 – 496 - 18 nghĩa.

*phương hướng*: **đi** Hà Nội; nghĩa 3 – di chuyển *có phương tiện* giao thông: **đi** ô tô, **đi** tàu hỏa; nghĩa 4 – di chuyển đến nơi khác *có mục đích*: **đi** học, **đi** làm; nghĩa 5 (về phương tiện vận tải) – di chuyển *trên bề mặt*: ô tô **đi** nhanh, tàu hỏa **đi** chậm. Trong 5 nghĩa cơ bản trên biểu đạt sự di chuyển của chủ thể hành động có 3 nghĩa *không có định hướng* là nghĩa 1, 3, 5 và 2 nghĩa *có định hướng* là nghĩa 2 và nghĩa 4, vì vậy mà có tác giả gộp 2 nghĩa 2 và 4 thành một nghĩa 4 [Hoàng Phê, tr. 495]; trong số đó nghĩa 2 là nghĩa cơ bản chỉ sự di chuyển *có định hướng* không phân biệt có phương tiện hay không có phương tiện: **đi** Hà Nội.

**3.3.** Qua sự phân tích sơ bộ hệ thống nghĩa của động từ **đi** ta thấy nghĩa tổ cơ bản nằm trong bản thân cấu trúc ngữ nghĩa của chính động từ không phụ thuộc vào ngữ cảnh là *khả năng* di động, còn các nghĩa khác có được là nhờ những bổ ngữ chỉ *phương tiện*, *địa điểm*, *mục đích* kèm theo giúp chúng bộc lộ và tách ra thành nghĩa độc lập. Trong các động từ **идти – ходить** các nghĩa tổ *định hướng*, *phương tiện*, *khả năng* di chuyển đều được gói trong cấu trúc ngữ nghĩa của động từ như các thành tố và chi phối khả năng kết hợp của động từ để các nghĩa tiềm ẩn được bộc lộ, tạo ra các mẫu lời nói trong hành chức.

**4.0.** Trước khi đi vào phân tích tính *định hướng* của ĐТCĐ **идти – ходить** (ехать – ездить) có tiền tố **по-, при-, (у-, до-)** và động từ *chỉ hướng đi, về, đến* trong tiếng Việt, cần xét đến vai trò và *địa điểm* có mặt của *chủ thể hành động* kết hợp với nghĩa do các tiền tố đưa vào động từ trong tiếng Nga để từ đó tìm ra các cấu trúc ngữ nghĩa tương đương của hai nhóm động từ trên trong hai thứ tiếng.

**4.1.** *Chủ thể hành động* trong hai ngôn ngữ đều đóng vai trò quan trọng trong việc *định hướng* trong không gian, phản ánh cách tri nhận thế giới khách quan khác nhau của hai dân tộc, mà nếu không thấu hiểu nguồn gốc sâu xa đó thì khó có thể giải thích được các hiện tượng ngôn ngữ dựa trên cấu trúc bề mặt của chúng. Thí dụ: cùng một cảnh huống hỏi thời gian xuất hành của chuyến đi, người Nga dùng động từ **пойти – поехать** đối với cả hai chủ thể là người Nga và người Việt: Когда вы поедете во Вьетнам? Nhưng người Việt thì lại phân biệt chủ thể hành động: Nếu chủ thể là người Nga thì hỏi: - Bao giờ anh (chị) **đi** Việt Nam?, nhưng nếu chủ thể là người Việt thì hỏi: - Bao giờ anh (chị) **về** Việt Nam? Người Nga học tiếng Việt sẽ rất khó hiểu: Tại sao nghĩa *xuất hành* là nghĩa chính của động từ **đi** lại được biểu đạt bằng động từ **về** vốn dùng để chỉ *đích đến* của hành động? Thử giải thích xem: Phải chăng đối với người Việt, những nơi gắn bó với chủ thể như quê hương (*về nước, về quê, về nhà*); nơi học tập (*về trường, về lớp*); nơi làm việc (*về cơ quan, về đơn vị...*); vị trí cũ (*về chỗ*) ... mà họ đã có một thời gian xa cách, dường như quan trọng hơn trong việc *định hướng* không gian khi hỏi.

Chính sự khác biệt này cũng đã gây ra không ít khó khăn cho người Việt học tiếng Nga khi sử dụng nhóm ĐТCĐ có tiền tố **по-** ‘đi’, **у-** ‘đi khỏi’, **при-, до-** ‘về, đến’. Thí dụ khi giáo viên hỏi lý do vắng mặt của học sinh A hoặc B nào đó: Почему нет студента А? ‘Tại sao sinh viên A vắng mặt?’ thường nhận được câu trả lời: Он приехал домой ‘Bạn A đến = về quê’ thay vì phải trả lời:

Он уехал домой (в деревню) hoặc: Он вернулся домой ‘Ban A trở về nhà (quê)’. Điều này một lần nữa chứng tỏ khi định hướng trong không gian người Việt coi trọng *đích đến* hơn là *điểm xuất phát* và *quan hệ* của chủ thể hành động với *điểm đến* hơn là *sự có mặt* của chủ thể ở nơi *xuất phát* hay *đích đến*. Trong tình huống tương tự người Nga định hướng không gian luôn gắn liền với *sự có mặt* (hoặc *vắng mặt*) của chủ thể ở *điểm xuất phát* và *điểm đích* trong không gian gắn với khung thời gian nhất định: vẫn động từ **về** có thể được biểu đạt bằng các động từ tiếng Nga sau: **ехать – поехать, ездить – съездить, приехать – приезжать, уехать – уезжать** ... trong các tình huống cụ thể. Ví dụ: Chúng tôi **về** quê bằng ô tô = Мы едем домой на машине (chủ thể đang trên đường đi); Mai tôi **về** quê mấy hôm = Завтра я поеду к себе в деревню на несколько дней (chủ thể có mặt ở *điểm xuất phát*); Tôi **về** quê đã được mấy hôm = Я приехал домой уже несколько дней (chủ thể *có mặt* ở *điểm đích*); Chủ nhật trước tôi vừa **về** quê thăm bà = В прошлое воскресенье я съездил домой навестить бабушку (chủ thể *có mặt* ở *điểm đích* và đã quay về *điểm xuất phát*)...

Ngoài ra, ta thấy còn rất nhiều sự khác biệt nữa trong định hướng không gian của nhóm ĐTCD trong hai thứ tiếng gắn liền với sự dung hợp nghĩa của tiền tố với ĐTCD trong tiếng Nga và nghĩa của hai nhóm động từ thuộc trường *vận động* và trường *hướng* trong tiếng Việt tạo ra những tổ hợp phức và đương nhiên dẫn đến sự thay đổi cấu trúc ngữ nghĩa của chúng mà nghĩa tố *định hướng* vẫn đóng vai trò quyết định.

**4.2.** Dưới đây xin trình bày về vai trò của tiền tố trong việc tạo ra các cấu trúc ngữ nghĩa mới của các động từ **идти – ходить** dựa trên nghĩa tố *định hướng – bất định hướng* của chúng.

**4.2.1.** Tiền tố **по-** kết hợp với động từ **идти** (đi bộ có định hướng – VA<sub>2</sub>) tạo ra nghĩa tố *xuất phát* (– X), ta có cấu trúc ngữ nghĩa là:

Cấu trúc này cho phép mở rộng phía bên trái là *thời điểm* (TĐ) cụ thể của việc *xuất hành* bao giờ: *sáng, trưa, ngày, giờ, năm, tháng*, và phía bên phải là *điểm đến* (Đ) đi đâu? và *mục đích* (M) để làm gì? và ta sẽ có cấu trúc ngữ nghĩa mở rộng là:

X+VA<sub>2</sub>

TĐ + X + VA<sub>2</sub> + Đ + M

tương ứng với câu cụ thể sau: Завтра, утром, в 8 часов я **пойду** в институт на занятие (в магазин за хлебом) ‘Sáng mai vào lúc 8 giờ tôi sẽ đến trường để học; sẽ đi cửa hàng mua bánh mì’. Hãy so sánh với trường hợp sau:

Tiền tố **по-** kết hợp với động từ **ходить** (đi bộ bất định hướng – VB<sub>2</sub>) tạo ra nghĩa tố hạn chế về *thời gian* đi là *thời hạn* ‘đi một lúc’ – H), ta sẽ có cấu trúc ngữ nghĩa là:

H + VB<sub>2</sub>

Nghĩa *thời hạn* (ограниченная продолженность времени – H) của tiền tố **по-** dung hợp với nghĩa *bất định hướng* –B của động từ **ходить** cho phép mở rộng về địa điểm (ở đâu? –ĐĐ), nguyên nhân (tại sao? –NN). Ta sẽ có mô hình cấu trúc ngữ nghĩa mở rộng là:

$$H + VB_2 + ĐĐ + NN$$

tương ứng với câu cụ thể sau:

От сильного волнения молодая артистка **походила** несколько минут по комнате перед выступлением. ‘Vì quá hồi hộp cô ca sĩ trẻ đã đi đi lại lại trong phòng một lúc trước khi ra biểu diễn’.

**4.2.2.** Tiền tố **при-** kết hợp với động từ **идти** (đi – có định hướng – A<sub>2</sub>) tạo ra ý nghĩa *sự hiện diện của chủ thể ở điểm đích* – (S<sub>+</sub>Đ) như một *sự kiện* không phụ thuộc vào cấu trúc của giới từ biểu đạt *điểm đến*: Он пришёл в школу ‘Nó đến trường’ hoặc *điểm xuất phát*: Он пришёл из школы ‘Nó từ trường đến (về)’. Nghĩa chính của tiền tố **при-** ở đây là thông báo về *chỗ kết thúc của việc di chuyển* –(K). Ta sẽ có cấu trúc ngữ nghĩa là:

**Прийти:**

$$K + VA_2 + S_+Đ$$

Nếu tiền tố **при-** kết hợp với động từ **ходить** (đi bất định hướng – B<sub>2</sub>) thì tạo thêm một nghĩa tố mới là hành động *lặp lại nhiều lần* - L gắn liền với nghĩa thể *chưa hoàn thành* đặc trưng cho nhóm ĐТCĐ bất định hướng có tiền tố. Ta sẽ có cấu trúc ngữ nghĩa là:

**Приходить:**

$$K + VB_2 + S_+Đ + L$$

và có câu tương ứng sau:

Он приходит к нам по вечерам. ‘Hàng ngày tối tối anh ấy đến chúng tôi chơi’

Nhưng nghĩa “*lặp lại nhiều lần*” như một nghĩa khá đặc trưng và phổ biến của thể *chưa hoàn thành* có mặt cả trong cấu trúc ngữ nghĩa của động từ không có tiền tố **ходить**. Hãy so sánh:

Он ходит к нам по вечерам.

Он приходит к нам по вечерам.

Vậy giữa hai câu trên có gì khác biệt trong cấu trúc ngữ nghĩa do tiền tố **при-** đưa vào tạo nên điểm nhấn của thông báo? Theo nhận xét của Le Guilon de Penanros trong luận án của bà<sup>9</sup> là: tiền tố **при-** đã đưa vào động từ **ходить** thêm nghĩa tố *mục đích* (MĐ) và sẽ có cấu trúc ngữ nghĩa là:

**ходить**

$$K + VB_2 + S_+Đ + L + MĐ$$

≠

**приходить**

$$K + VB_2 + S_+Đ + L$$

Nghĩa tố “*mục đích*” do tiền tố **при-** đưa vào biến *hành động* thành *sự kiện* (sự có mặt của chủ thể ở điểm đích – S<sub>+</sub>Đ) đã cho phép mở rộng nghĩa *thời*

<sup>9</sup> Dẫn theo Добрушина Е. Р. И др. «Русские приставки: многозначность и семантическое единство» изд. «Русские словари», М. 2001, tr. 46.

*hạn* – на сколько времени? – на полчаса, còn động từ không có tiền tố **ХОДИТЬ** không biến *hành động* thành *sự kiện* nên chỉ cho phép mở rộng nghĩa kéo dài thời gian: Как долго? За сколько времени? – полчаса, за полчаса. (Trong tiếng Việt cả hai trường hợp trên đều hỏi: “Bao lâu? – nửa tiếng”, vì vậy người Việt khó phân biệt cách mở rộng về thời gian trong hai cấu trúc trên).

Vì khuôn khổ của bài báo có hạn chúng tôi xin không xem xét tiếp các tiền tố **у-** và **до-**, xin được xem xét ở một dịp khác.

**4.2.3.** Qua một số thí dụ viện dẫn trên cho thấy vai trò quan trọng của tiền tố trong việc định hướng hành động trong không gian của ĐТCĐ tiếng Nga thể hiện trong cấu trúc ngữ nghĩa của chúng, chi phối khả năng mở rộng các cấu trúc ngữ pháp làm nòng cốt cho các mẫu lời nói trong những tình huống giao tiếp cụ thể.

**4.3.0.** Về nhóm động từ *chỉ hướng* trong tiếng Việt như **đi, về, ra, vào, lên, xuống...** cũng đã có nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến từ những năm 80 thế kỷ trước<sup>10</sup>, nhưng cho đến nay vẫn chưa có công trình nào đi sâu khảo sát về cấu trúc ngữ nghĩa và cơ chế định hướng của nhóm từ này.

Trên cơ sở đối chiếu với nhóm ĐТCĐ có định hướng không có tiền tố trong tiếng Nga: **идти –ехать** và có tiền tố **по-, при-, у-, до- + идти –ехать** chúng tôi thử đưa ra một số nhận xét ban đầu về nhóm động từ *chỉ hướng* trong tiếng Việt sau:

**4.3.1.** Sự *định hướng* trong không gian của người Việt thường gắn liền với vị trí đất nước trong tương quan với bốn phương của trái đất: *Đông, Tây, Nam, Bắc* được phản ánh trong nhóm động từ *chỉ hướng* tạo ra những cặp tương ứng: *đông ↔ xuống, tây ↔ lên, nam ↔ vào, bắc ↔ ra*, thí dụ: **xuống** miền đông, **lên** miền tây, **vào** trong nam, **ra** ngoài bắc; ngoài ra hướng của động từ còn phụ thuộc vào mức độ *cao – thấp* của địa thế: *cao ↔ lên, thấp ↔ xuống*, phạm vi *rộng - hẹp*: *hẹp ↔ vào, rộng ↔ ra*, thí dụ: **xuống** biển, **lên** núi, **vào** nhà, **ra** sân. Việc định hướng này còn vượt ra ngoài khung không gian, tạo nên một loạt nghĩa bóng chỉ: cấp độ trong mối quan hệ *trên – dưới* giữa các cấp trong bộ máy hành chính: *trên ↔ lên: lên Bộ, dưới ↔ xuống: xuống trường, lên trường – xuống Khoa*, mức độ *tối - sáng*: *tối ↔ vào, sáng ↔ ra: vào bóng râm, ra nắng*; từ *lạc hậu* đến *văn minh*: **ra** thành phố, **lên** tỉnh, v.v...

**4.3.2.** Việc định hướng của lộ trình di chuyển phụ thuộc rất nhiều vào *mục đích* thông báo. Nếu trong thông báo chỉ chú trọng đến *điểm đích*, không mấy quan tâm đến *điểm xuất hành* thì dùng động từ **đi**: **đi** Hà Nội, **đi** Nga, **đi** nước ngoài, *điểm đích* được biểu đạt trong *bổ ngữ chỉ địa điểm* (Hà Nội, Nga, nước ngoài). Còn nếu như trong thông báo có quan tâm đến *điểm xuất hành* và *điểm đích* nhờ có sự hiện diện của chủ thể hành động ở *điểm xuất hành* thì mặc nhiên hai địa điểm trên phải được đặt vào mối tương quan của bốn phương *Đông, Tây,*

<sup>10</sup> Nguyễn Văn Chiến (2004), “Tiền tố xác lập vốn từ vựng văn hóa Việt”, nxb KHXH; Lê Quang Thiêm (2006), “Tầng nghĩa và kiểu nghĩa chức năng từ vựng”, T/c “Ngôn ngữ”, số 3; Nguyễn Lai (1997), “Một vài đặc điểm của nhóm từ chỉ hướng trong tiếng Việt”, T/c “Ngôn ngữ”, số 3, 1981, số 2, 1983 số 1 và 2; Hà Quang Năng (1991), “Một cách lý giải mối quan hệ ngữ nghĩa giữa ĐТCĐ có định hướng và từ chỉ hướng trong tiếng Việt”, T/c “Ngôn ngữ”, số 2; Vũ Thế Thạch (1978), “Nghĩa của những từ như *ra, vào, lên, xuống* trong các tổ hợp kiểu *đi vào, đẹp lên*”, T/c “Ngôn ngữ”, số 3

*Nam, Bắc, trên – dưới, rộng – hẹp, tối – sáng, lạc hậu – văn minh* để sử dụng động từ *chỉ hướng ra, vào, lên, xuống*. Thí dụ: Nếu chủ thể đang có mặt ở Hà Nội thì sẽ nói Tôi **xuống** Hải Phòng, **lên** Điện Biên, **vào** Thanh Hóa, nhưng nếu chủ thể ở Hải Phòng thì sẽ nói: Tôi **lên** Hà Nội, ở Điện Biên – **xuống** Hà Nội, ở Thanh Hóa – **ra** Hà Nội. Như vậy là việc sử dụng các động từ *chỉ hướng ra, vào, lên, xuống* trong các tình huống giao tiếp cụ thể thường phụ thuộc vào việc *chủ thể có mặt ở đâu* và từ đó định hướng cho lộ trình di chuyển đến đâu – tức là luôn phải xác định mối tương quan giữa *điểm xuất hành* và *điểm đích* trong không gian khác với động từ **đi** là chỉ quan tâm đến *điểm đích* của lộ trình di chuyển.

Thử xét tiếp nghĩa tô *định hướng* trong động từ **đến**.

Nghĩa 1 của động từ **đến** được xác định trong các từ điển như sau: Di chuyển từ nơi khác vào vị trí nào đó (ôtô **đến** bến, **đến** nhà bạn chơi) [Nguyễn Như Ý, 1999, tr. 623]; tới nơi [Nguyễn Lâm, 2000, tr. 611]; có tại một nơi nào đó sau một quá trình di chuyển từ nơi khác (bé **đến** trường, tàu đã **đến** ga) [Hoàng Phê, 2007, tr. 494]. Ở đây ta thấy khi định nghĩa các tác giả đều nhấn mạnh sự *hiện diện* của chủ thể ở *điểm đích* như một *sự kiện* sau quá trình di chuyển *từ một nơi khác* (nơi nào không quan trọng). So sánh với nghĩa 3 của từ **đi** (di chuyển *đến một nơi khác*) trong ba từ điển trên ta thấy: cùng một lộ trình từ nơi A đến nơi B nhưng sự định hướng khác nhau trong động từ **đi** – quan trọng là *đích đến*, còn động từ **đến** – quan trọng là *sự có mặt của chủ thể ở điểm đích*. Sự khác biệt của cấu trúc ngữ nghĩa hai động từ trên có thể biểu đạt theo các mô hình sau:

$$\text{Đi: } \boxed{\text{VA} + \text{Đ}} \quad \neq \quad \text{Đến: } \boxed{\text{VB} + \text{S} + \text{Đ}}$$

Cách sử dụng hai động từ **đi** và **đến** trong tiếng Việt còn có nhiều đặc trưng thú vị mà cho đến nay chưa có công trình nghiên cứu nào đề cập đến. Tại sao người Việt nói: **đi học**, **đi làm**, **đi đá bóng** và **đến trường**, **đến cơ quan**, **đến sân vận động** mà không nói: **đi trường**, **đi cơ quan**, **đi sân vận động**? Trường hợp **đi học** (*làm, đá bóng*) có thể giải thích được: đó là nghĩa 3 của động từ **đi**: di chuyển đến một nơi khác để làm gì – nghĩa *mục đích* là chính, còn trường hợp **đến trường** (*cơ quan, sân vận động*) cũng giải thích được: *có mặt ở điểm đích* sau quá trình di chuyển. Riêng trường hợp tại sao không nói **đi trường** (*cơ quan, sân vận động*) thì hơi khó trả lời, bởi vì *trường, cơ quan, sân vận động* đều là *điểm đích* mà sự di chuyển hướng đến. Phải chăng ở đây nhấn mạnh sự *lưu lại* của chủ thể để thực hiện *mục đích*: **đến trường** để học, **đến cơ quan** để làm việc, **đến sân vận động** để đá bóng? Nhưng lại có thể nói: **đi chợ**, **đi cửa hàng**, **đi câu lạc bộ**..., có lẽ vì ở đây trong bản thân nghĩa của *chợ, cửa hàng, câu lạc bộ* đã tiềm ẩn nghĩa tô *mục đích*. Hoặc một tình huống khác: Một người bắt xe ôm, bác lái xe hỏi: Bác **đi** đâu? Trả lời: - Cho tôi **đến** Cầu Giấy. Cũng là *đích đến* sao lại hỏi và trả lời khác nhau? Phải chăng hướng đến trong câu hỏi chưa rõ, còn trong câu trả lời đã rõ ràng, cụ thể? Và còn nhiều trường hợp khác mà các động từ tưởng như trái nghĩa nhau: **đi** – **về** lại có thể thay thế nhau trong một phát ngôn ở một nghĩa cụ thể nào đó. Thí dụ: **đi** nghĩa là *chết, từ trần* [nghĩa 3 – Hoàng

Phê, nghĩa 14 – Nguyễn Lân...]: Ông cụ mới đi hôm qua và Ông cụ đã về với tổ tiên (xem Nguyễn Văn Chiến, 2004, tr. 310 – 317). Những vấn đề nêu lên trên đây để suy ngẫm, để thấy sự phức tạp trong cách định hướng của người Việt trong khi sử dụng nhóm động từ chỉ hướng trong tiếng Việt, chứ không có ý định cũng như không có khả năng giải quyết, vả lại cũng không phải là mục đích của bài viết này.

Về động từ về đã có đề cập ở phần trên.

**5.0.** Qua việc khảo sát cấu trúc ngữ nghĩa cũng như quy luật hành chức của một số ĐTCĐ không có tiền tố **идти – ходить, ехать – ездить** và có tiền tố **по-, при-, (у-, до)** trong tiếng Nga, động từ chỉ vận động **đi** và động từ chỉ hướng **đi, đến, về** trong tiếng Việt có thể đưa ra một số kết luận sơ bộ về cách định hướng trong không gian của người Nga và người Việt được phản ánh trong nhóm ĐTCĐ trên sau:

**5.1.** Đặc trưng loại hình học cơ bản của tiếng Nga, khuất chiết (biến hình, tổng hợp) và tiếng Việt là đơn lập (phân tích) đã thể hiện rõ nét trong cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ được đưa ra phân tích trên trong hai thứ tiếng. Trong cấu trúc ngữ nghĩa của động từ **идти – ходить, ехать – ездить** các nghĩa tố từ vựng – ngữ pháp *định hướng, phương tiện, khả năng ...* hòa trộn với nghĩa biểu vật của nghĩa tố chính (*di chuyển*) tạo nên một cấu trúc ngữ nghĩa tổng hợp, chi phối khả năng sản sinh ra các mẫu lời nói trong các tình huống giao tiếp. Còn trong cấu trúc ngữ nghĩa của động từ **đi** chỉ có các nghĩa tố biểu vật là *di chuyển*, còn các nghĩa tố về *phương hướng, phương tiện, phương thức, khả năng...* đều được thể hiện nhờ các yếu tố mở rộng của ngữ cảnh: **đi bộ, đi Hà Nội, đi ô tô, biết đi...**

**5.2.** Sự có mặt của chủ thể hành động ở điểm xuất phát hay điểm đích đóng vai trò rất quan trọng trong cách định hướng không gian của người Nga và người Việt, phản ánh trong nhóm ĐTCĐ có tiền tố **по-, при- (у-, до-)** trong tiếng Nga và nhóm động từ chỉ hướng trong tiếng Việt (**lên, xuống, ra, vào, đi, đến, về ...**).

Khi dùng ĐTCĐ có tiền tố **по-** chủ thể có thể có mặt hoặc vắng mặt ở điểm xuất phát, tiền tố **при-** : chủ thể nhất thiết phải có mặt ở điểm đích ở nhóm VA<sub>1</sub>, đã từng có mặt nhiều lần ở nhóm VB<sub>2</sub>, **у-** : chủ thể nhất thiết phải vắng mặt ở điểm xuất phát ở một số khung thời gian nhất định:

Việc sử dụng nhóm động từ chỉ hướng trong tiếng Việt trong định hướng không gian gắn với địa điểm có mặt của chủ thể hành động như có phần ít chặt chẽ hơn so với tiếng Nga ở một số động từ như **đi, đến, về** và chặt chẽ, chi tiết hơn ở các động từ **lên, xuống, ra, vào ...**

**5.3.** Vì có sự khác biệt trong việc định hướng không gian của hai nhóm động từ trên trong tiếng Nga và tiếng Việt mà ta không có những tương đương tuyệt đối của các đơn vị từ vựng – ngữ nghĩa trong hai thứ tiếng, gây không ít khó khăn cho việc dạy – học, trong dịch thuật, trong việc biên soạn các sách giáo khoa, từ điển và ứng dụng chúng trong các hoạt động thực tiễn khác. Những phân tích trên cho thấy: tính tương đối của sự đồng nhất nội hàm nghĩa của các đơn vị tương đương trong hai thứ tiếng thể hiện qua các phương án đối

dịch chúng: **идти – ходить, ехать – ездить, пойти, поехать, поезжать, прийти, приехать – приезжать, уйти, уходить, уехать, уезжать... đều có thể tương ứng với từ đi; lên - đi lên, xuống – đi xuống, ra – đi ra, vào – đi vào, đến – đi đến... và ngược lại động từ về có thể tương ứng với các từ уйти - уходить, уехать – уезжать, пойти – поехать, поезжать, прийти – приходиться, приехать – приезжать, đến tương ứng với прийти – приходиться, приехать – приезжать, дойти – доходить, доехать – доезжать ...**

**5.4.** Sự khác biệt trong cách định hướng không gian của hai dân tộc Nga, Việt phản ánh trong cấu trúc ngữ nghĩa của nhóm ĐTCD trong hai thứ tiếng nói lên cách tiếp cận và sự tri nhận bức tranh thế giới khác nhau của họ, tạo nên những đặc trưng *văn hóa – đất nước học* như những điển tích của ngôn ngữ mỗi dân tộc, đòi hỏi phải “giải mã” nội dung ngữ nghĩa tiềm ẩn trong chúng, xác định cấu trúc ngữ pháp bề mặt tương ứng, từ đó mới có thể đề xuất những thủ pháp giảng dạy hiệu quả nhóm từ vựng ngữ pháp “khó gặm” này cho hai đối tượng người học Nga và Việt.

Trên đây là một số suy nghĩ ban đầu chưa đầy đủ, có thể còn thiếu cận của chúng tôi, xin được chia sẻ cùng bạn đọc.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

### Bằng tiếng Nga

1. Битехтина Г. А., Юдина, Л. П.: *Система работы по теме «Глаголы движения»*, изд. «Русский язык», М, 1985;
2. Добрушина Е. Р., Меллина Е. А., Пайар Д.: *Русские приставки: многозначность «семантическое единство»*, изд. «Русские словари», М. 2001;
3. Исаченко А. В., *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким*, Братислава 1960
4. Ли Тоан Тханг: *Пространственная модель мира*, М. 1993;
5. Май Нгуен Туэт Хоа: *Семантическая структура и функционирование глаголов движения в русском и вьетнамском языках // Проблемы функционирования русского языка в Юго-восточной Азии*, Ханой 2005;
6. Панфилов В. С.: *Грамматический строй вьетнамского языка*, изд. «Петербургское востоковедение», СПб 1993;
7. Скворцова Г. Л.: *Глаголы движения без ошибок*, изд. «Русский язык», М 2003;
8. Солнцев В. М.: *Введение в теорию изолирующих языков*, изд. «Восточная литература», РАН 1995;

### Bằng tiếng Việt:

9. Đỗ Hữu Châu: *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*, nxb “Giáo dục”, HN 1999;

10. Nguyễn Văn Chiến: *Tiến tới xác lập vốn từ vựng văn hóa Việt*, nxb KHXH, HN 2004;
11. Đinh Văn Đức: *Từ loại tiếng Việt*, nxb ĐHQG HN, HN 2000;
12. Nguyễn Lai: *Một vài đặc điểm của nhóm từ chỉ hướng trong tiếng Việt*, T/c “Ngôn ngữ”, số 3, 1977;
13. Nguyễn Lai: *Thử xác định ranh giới và sự chuyển hóa giữa nét ngữ nghĩa động tác và hướng của từ đi*, T/c “Ngôn ngữ” số 2, 1981;
14. Hà Quang Năng: *Một cách lý giải mối quan hệ ngữ nghĩa giữa động từ chuyển động có định hướng và từ chỉ hướng trong tiếng Việt*, T/c “Ngôn ngữ”, số 2, 1991;

**Nguồn tư liệu khảo sát:**

1. Аликанов К. М., Мальханова И. А.: *Новый русско-вьетнамский словарь*, nxb “Thế giới”, HN 2007;
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.: *Толковый словарь русского языка*, изд. АЗБ Ltd. М. 1992;
3. *Словарь русского языка* (в 4-х томах) и под редакцией Евгеньевой А., изд. «Русский язык», М. 1988 – 1984;
4. Nguyễn Lân: *Từ điển từ và ngữ Việt Nam*, nxb TP HCM 2000;
5. Hoàng Phê (chủ biên), Hoàng Thị Tuyền Linh...: *Từ điển tiếng Việt*, nxb Đà Nẵng, TT TĐH, 2007;
6. Nguyễn Như Ý (chủ biên): *Đại từ điển tiếng Việt*, nxb “ Văn hóa thông tin”, HN 1999.